

# Travesías

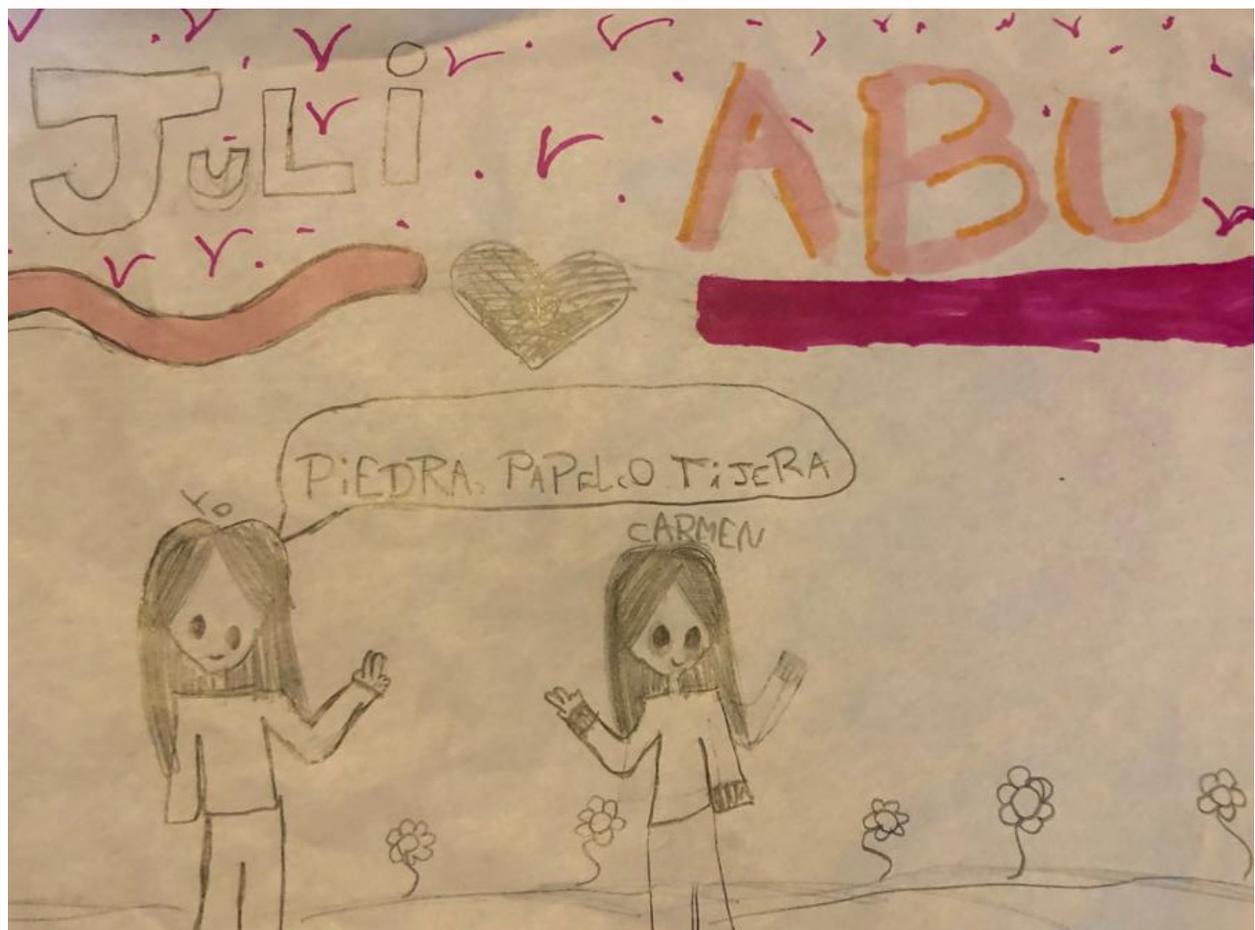


didácticas

Creando huellas  
en la Educación Inicial

Lic. Laura Pitluk

NÚMERO 42



«Cómo danza la esperanza»  
Julieta San Román Leis

# índice

**Edición:**  
*Travesías didácticas*

**Dirección:**  
*Laura Pitluk*

**Dibujos de  
tapa y contratapa:**  
*Julieta San Román Leis*  
*Camila San Román Leis*

**DICIEMBRE 2023**

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

**3**

**Laura Pitluk**

Encontrando sentidos en la Educación Inicial.  
*Relaciones entre planificaciones, propuestas  
de enseñanza y evaluación*

**8**

**Marta Cristina Farías**

Infancia y exclusión: reflexiones en tiempos de  
la Inteligencia Artificial.

**12**

**Prof. Sandra Marcela Ortiz**

Hilos para entramar la educación intercultural  
bilingüe.

**20**

**M. Mercedes Martín Feijóo**

(re)Pensar la ESI en estrecha vinculación con  
las emociones

**22**

**Tatiana Marcela Jiménez Cerdas**

La construcción del conocimiento desde el  
juego corporal

**28**

**Compartiendo experiencias**

Experiencia en Jardines Municipales de la  
ciudad de Rafaela (Pcia. de Santa Fe)  
*Milena Santiano*

**34**

**Compartiendo experiencias**

El trabajo en talleres: un nuevo modo de  
organizar el aprendizaje  
*Profesora Carina Ferreira Serpa*

**38**

**Compartiendo experiencias**

Implementación del Juego como Estrategia en  
Primer Grado  
*Lic. María Belén Sánchez - Lic. Cruz Alvarez*

**41**

**Compartiendo experiencias**

Me llamaron del colegio  
*Prof. Nurit Cohen Freue - Lic. Analía Kaczka*

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



Nos reencontramos en un nuevo número de la Revista con el deseo de siempre de incorporar ideas diversas y renovar esperanzas, en tiempos complejos en todos los sentidos posibles, aspecto que ubica a las instituciones educativas y todos sus miembros en la necesaria responsabilidad de encarnar otros modelos y sostener lo posible desde las mejores improntas.

Cabe la pregunta ¿Cuáles serían esos modelos y esas improntas? Las que se asientan en la equidad y la justicia educativa, las que afianzan el cuidado de lo educativo desde propuestas oportunas que sostienen la “buena enseñanza” y nos aúnan en la prioridad en nuestras infancias y sus posibilidades de aprender con el disfrute que convoca a la participación, las que sostienen la mirada en el bien común y las responsabilidades profesionales que solo se logran mirando el bien común y trabajando en equipo, las que ubican a los educadores desde el profundo respeto y reconocimiento por la magnitud de sus tareas y responsabilidades, las que comprenden que las instituciones educativas y sus miembros marcan la diferencia en función de su ideología, su enfoque y su modo de concretar las tareas cotidianas y a largo plazo.

Por eso pienso en aquellos que -en todos los estamentos y rubros- descuidan y desoyen, tergiversan y vulgarizan, opinan sobre lo que no saben buscando siempre la crítica que deconstruye a fin de creerse mejores, que siguen centrados solo en sí mismo alejados siempre de la posibilidad de abordar lo compartido mirando a los otros, que no insertan en sus mentes y en sus corazones que todo -y muy especialmente las escuelas y lo educativo- son mejores y posibles si se construyen junto a los otros y no contra los otros.

Cuando pienso en el egoísmo, el “sálvese quien pueda”, en la falta de mirada de lo importante, en la desconsideración de los derechos de todos y la centralidad de nuestras infancias como sujetos de derechos que tanto nos necesitan para concretarlos; cuando observo tantos de ellos en espacios en los cuales se toman las decisiones que luego inundan a las escuelas de dificultades en lugar de posibilidades; cuando los observo desconocer lo importante, ciegos por lucirse, sin comprender los sentidos y la ineficacia de las decisiones lineales y únicas que desconocen la diversidad y quitan la profesionalidad de las decisiones pedagógicas... me sigue resonando esta triste y bella canción:

“Cambiamos ojos

Por cielo

Sus palabras tan dulces, tan claras

Cambiamos por truenos

...

Cambiamos fe

Por lágrimas

**¿Con qué libro se educó esta bestia**

**Con saña y sin alma?**

Voy a cubrir tu lucha más que con flores

Voy a cuidar de tu bondad más que con plegarias”.

**(El ángel de la bicicleta. León Gieco).**

Retomo lo escrito en la editorial de mediados de este impredecible 2023, a fin de recordarlo y profundizarlo con dolor pero también con la confianza necesaria en las escuelas y los educadores posibilitados de marcar la diferencia y construir un mundo mejor:

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.

**A su vez, quiero destacar con profundo amor y reconocimiento, el alejamiento del Portal Educativo y Laura López Blanco, quien tomará otros rumbos laborales pero que se mantendrá siempre cerca nuestro. Agradezco el trabajo compartido, el sostén inmenso de tanto de todo lo realizado y el haberme transmitido/entregado lo necesario para que sostenga la continuidad.**

# Encontrando sentidos en la Educación Inicial

## Relaciones entre planificaciones, propuestas de enseñanza y evaluación <sup>1</sup>

Laura Pitluk

*Sabemos que el enfoque educativo se concreta en las planificaciones, las propuestas de enseñanza y las evaluaciones didácticas; reconocemos que la planificación permite anticipar y organizar dichas propuestas, sustentar las decisiones necesarias previamente al desarrollo de las acciones y favorecer el diseño de las evaluaciones que obviamente aportan a las reflexiones y modificaciones pertinentes. La necesaria coherencia —teórica y práctica— entre las planificaciones, las propuestas y las evaluaciones sostiene sus interrelaciones y «colaboraciones» mutuas para el logro de una enseñanza de calidad.*

Las planificaciones, en todas sus formas y formatos, anticipan, organizan, prevén las propuestas a desarrollar; dan cuenta de la coherencia entre las actividades —integradas en los diferentes formatos y tipos<sup>1</sup>— en función del enfoque educativo, articulando los diferentes y pertinentes contenidos de las diferentes áreas o campos del conocimiento. Las evaluaciones están al servicio de las planificaciones y propuestas de enseñanza, y también se planifican. En lo concreto, es interesante plasmar en las carpetas didácticas conjuntamente las planificaciones y evaluaciones que se despliegan en un período determinado de tiempo. Esto colabora en las relaciones entre aquello que se desenvuelve y las reflexiones acerca de lo desarrollado concretamente en las prácticas pedagógicas.

Pensando en un posible análisis que nos acerque a las reflexiones acerca de las relaciones *entre las planificaciones, las propuestas de enseñanza y las evaluaciones didácticas*, nos adentramos en la explicitación de tres Ejes que plasman conceptos para recapacitar y relacionar.

### **Primer Eje. Enfoque actual y propuestas de enseñanza con sentido**

Concepciones acerca de la educación, las escuelas, las infancias, los educadores, la enseñanza y el aprendizaje. Entramados entre lo didáctico y lo ético, lo educativo y lo afectivo o histórico y lo innovador. Peculiaridades y continuidades en las trayectorias escolares. Educación democrática y globalizadora, derechos humanos, profesionalidad docente, prioridad en las infancias y las propuestas pedagógicas. Relaciones entre el marco teórico y las prácticas de enseñanza. La comunicación como parte fundamental de la dinámica institucional y la distribución consensuada de roles y tareas. El enfoque actual de enseñanza, las propuestas de enseñanza, los diseños curriculares, articulación entre los niveles inicial y primario.

## Segundo Eje. La planificación, la evaluación y las propuestas educativas

Funciones y características de la planificación y la evaluación; formatos de planificaciones y evaluaciones que realiza un docente a lo largo del año escolar, las unidades didácticas, los proyectos y las secuencias didácticas; componentes y modos de organización, peculiaridades y posibilidades. Entramado de propuestas significativas que sostienen el enfoque y renuevan las actividades, integradas en los diferentes formatos que organizan las planificaciones. La enseñanza, los contenidos y las propuestas de enseñanza y sus características, la organización de tiempos y espacios. Posibles propuestas. Diferentes modalidades según la institución y sus posibilidades: según las necesidades y requerimientos de directivos, docentes, niños y familias. Las secuencias didácticas y su aporte a las innovaciones educativas, sus especificidades y organización.

## Tercer Eje. El rol de los educadores

El rol docente en el marco de la práctica escolar: reflexión crítica sobre la realidad cotidiana; el docente como enseñante-coordinador y a la vez como agente de cambio fundamental. Los educadores como profesionales responsables y críticos, su tarea en la planificación, desarrollo y evaluación de las propuestas de enseñanza. La autoridad democrática de los docentes y las infancias como sujetos de derechos autónomos.

## Los tres Ejes y sus relaciones

Abordando estos tres Ejes y sus relaciones, encontramos menciones específicas y contundentes en función del entramado fundamental que necesitamos establecer entre...

- las planificaciones, que otorgan sentidos y anticipan lo posible siempre como bocetos a modificar y readecuar en consonancia con las prácticas concretas;
- las propuestas de enseñanza, que especifican y concretan esos deseos didácticos de favorecer los aprendizajes articulados con el disfrute;
- las evaluaciones, que posibilitan las reflexiones durante y al finalizar determinados procesos fortaleciendo las decisiones y readecuaciones.

Siempre los entramados, las articulaciones, las construcciones de puentes de ida y vuelta nos fortalecen, nos aúnan en las búsquedas y encuentros personales y colectivos, nos enriquecen mutuamente favoreciéndonos a todos y todas, y tan especialmente a las instituciones educativas.

Como sabemos, las escuelas pueden desarrollar con mayores posibilidades y potencialidades sus tareas y acciones cotidianas y a largo plazo si trabajan conjuntamente, centrados en el bien común y articulando ideas, sentidos y trabajos.

<sup>1</sup> Este artículo fue publicado en el portal Educativo Conexión docente en Julio de 2023.



## **Retomemos algunos aspectos presentados en los tres Ejes desarrollados**

Las concepciones acerca de la educación, las escuelas, las infancias, los educadores, la enseñanza y el aprendizaje explicitan el enfoque educativo; es decir, el posicionamiento didáctico- absolutamente andamiado por la ideología que lo sostiene, y establecen importantes diferencias en las planificaciones, propuestas y evaluaciones que se concretan. Sustener dichas concepciones entramando lo didáctico y lo ético, lo educativo y lo afectivo, lo histórico y lo innovador... facilita la concreción de ese enfoque pedagógico que pretendemos: articulado, globalizado, respetuoso, diverso, colorido, democrático y democratizador. Aspiramos a construir y sostener trayectorias escolares, respetuosas de las peculiaridades y continuidades, aunadas en lo necesario, cimentadas en los derechos humanos, la profesionalidad docente, la prioridad en las infancias y las propuestas pedagógicas oportunas.

Las relaciones entre el marco teórico y las prácticas de enseñanza, sumergidas en los lazos sostenidos por/en los diseños curriculares, las planificaciones y las evaluaciones, ponen de manifiesto las necesarias articulaciones coherentes entre lo que se piensa-dice-escribe-reflexiona-hace, dando lugar a las mejores opciones y oportunidades educativas.

Las funciones y características de la planificación y la evaluación, plasmadas en sus diversos formatos, componentes y modos de organización, otorgan peculiaridades y posibilidades, entramando propuestas significativas que sostienen el enfoque y renuevan las actividades.

La enseñanza, los contenidos y las propuestas, la organización de tiempos y espacios ejercen notables influencias en las decisiones y acciones que se concretan en los cotidianos escolares.

Considerar a los educadores, sus elecciones y tareas en el marco de la práctica escolar nos sitúa en la prioridad de reflexionar críticamente sobre la realidad cotidiana y el lugar de los docentes como enseñantes-coordinadores y, a la vez, como agentes de cambio fundamental.

Los educadores como profesionales responsables y críticos realizan tareas de planificación, desarrollo y evaluación de las propuestas de enseñanza, necesariamente sostenidas en y por una autoridad democrática que «mira» a las infancias como sujetos de derechos y sostiene las prioridades educativas. Las modalidades alternativas de organizar las propuestas y actividades pedagógicas implican abordar la realidad escolar como una construcción colectiva y modificable a través de la participación de los diferentes agentes que la conforman. El tejido institucional y los roles asumidos desde la equidad educativa fortalecen ese entramado articulado de acciones y tareas que fortalecen lo escolar. Definimos entonces la realidad escolar como una construcción colectiva y modificable a través de la participación de los diferentes agentes que la conforman.

## **La comunicación una parte fundamental de la dinámica institucional y la distribución consensuada de roles y tareas**

Las instituciones educativas, como eslabones de entramado y equidad, se asientan en procesos comunicativos que pueden colaborar u obstaculizar su dinámica y definiciones. Muchas problemáticas se acrecientan en relación con las dificultades en la comunicación, tanto por entablar diálogos en espacios y tiempos inapropiados como por poner de manifiesto modalidades y un lenguaje inadecuado. En tantas ocasiones se enturbian las situaciones por la falta o el exceso de conversaciones y contenidos sobre los cuales las mismas se desarrollan, por los tiempos faltantes o extendidos que las abarcan, por las tergiversaciones sobre lo que se expresa o incompreensiones sobre lo que se dice.

Sabemos que los tiempos destinados a dialogar de formas adecuadas, óptimas, respetuosas colaboran en las comprensiones y dinámicas necesarias para alcanzar el mencionado trabajo institucional en función del bien común y los trabajos compartidos, que se alcanzan más fuertemente a través de una distribución de roles y tareas equitativa, consensuada, democrática y justa.

## **Prácticas/propuestas, planificaciones y evaluaciones con sentidos**

Las reflexiones didácticas favorecen las acciones fortalecedoras y las intervenciones optimizadas. Sus relaciones con las prácticas cotidianas vislumbran los posicionamientos pedagógicos, las miradas docentes, las prioridades en las infancias desde el reconocimiento y el respeto, desde el valor de las responsabilidades pedagógicas, los educadores comprometidos y las propuestas innovadoras.

La educación en tiempos complejos nos integra en las reflexiones acerca de los compromisos educativos. Las articulaciones entre las propuestas, las planificaciones y las evaluaciones aúnan las coherencias fundamentales para dotar de sentidos y posibilidades a las acciones cotidianas y a largo plazo que sostienen a las instituciones educativas en y desde el compromiso por la enseñanza y las prácticas de calidad a las que nos debemos como responsables escolares.

## **A modo de cierre**

Nuevamente, algunas preguntas fundamentales que hemos abordado en este artículo. ¿Por qué y para qué se enseña? ¿Qué se enseña? ¿Cómo? ¿Cuándo? ¿Con qué? Y una fundamental y reiterada mención al enfoque educativo como modo de enriquecer la enseñanza y sostener la coherencia educativa, reconociendo los encuentros y contradicciones entre las planificaciones, las propuestas y las evaluaciones.



## Para leer más

- 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. (2015). “Las Secuencias Didácticas en el Jardín de Infantes. Aportes de las Áreas o Campos del Conocimiento a las Unidades Didácticas y los Proyectos” Ed. Homo Sapiens. Rosario.
- Pitluk, L. (2020). 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 qué? Revista Travesías Didácticas Virtual.
- Meirieu Philippe (2023) Educar hoy. Textos escogidos. Homo Sapiens. Rosario.
- Meirieu Philippe (2023) *Janusz Korczak, de ayer a hoy... Por una pedagogía de la inteligencia y la solidaridad.* En Revista Virtual Travesías Didácticas Nro 40.

[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...

*Nuevo WhatsApp +54 9 11 6602-4060*

# Infancia y exclusión: reflexiones en tiempos de inteligencia artificial

Marta Cristina Farías

*La incorporación de la tecnología en la escuela ha generado en poco tiempo importantes cambios disruptivos, que llevan a los docentes a pensar cómo integrar los recursos digitales a los procesos de enseñanza y aprendizaje y a hacer cambios metodológicos, organizativos y didácticos que logren seducir a los chicos y adolescentes. Sin embargo, esta reflexión sobre lo nuevo no puede distraernos de una grave deuda pendiente: la infancia excluida.*

## Una de cal y otra de arena...

Distintos pensadores reflexionan sobre los cambios sociales que están experimentando los usuarios en el campo de la televisión, debido a un proceso de migración digital que supone el desplazamiento hacia un mundo altamente tecnificado, una nueva economía creada por las tecnologías del conocimiento que produce una nueva identidad. En ese contexto, la migración digital no se dividiría entre ricos y pobres, sino entre los que están informados y aquellos que han quedado fuera de esas tecnologías. ¿Realmente es así?

Más allá del análisis, podríamos pensar en las consecuencias educacionales y sociales que la metáfora «migración digital» esconde: una discontinuidad más profunda que los problemas acarreados por la convergencia de tecnologías. De ahí, la contraposición de dos conceptos nuevos: nativos digitales e inmigrantes digitales.

Digamos, en términos generales, que la digitalización de la cultura (especialmente la juvenil) de los últimos tiempos en los países periféricos ha producido los nativos digitales a los que hemos hecho referencia. Es decir, se trata de generaciones de chicos que han crecido inmersas en esas nuevas tecnologías. Han pasado toda su vida rodeados de computadoras, videogames y demás gadgets digitales.

Sin embargo, no se debe reducir el cambio generacional y cultural a los adornos, el lenguaje o la ropa ya que la discontinuidad que hay entre esos chicos y nosotros, los inmigrantes digitales, es de una singularidad tan radical que es difícil caracterizarla y generar de inmediato los instrumentos educativos capaces de volverla operativa.

Pensemos en nuestro contexto docente: más de un maestro se encuentra en una situación paradójica porque somos una gran mayoría de inmigrantes digitales, que hablamos un idioma en



vías de extinción, predigital, y le enseñamos (o tratamos de hacerlo) a una población de nativos digitales, que habla un lenguaje muy diferente del nuestro. A su vez, los nativos digitales que hacen docencia manejan muy bien el instrumento, pero muchos de ellos desconocen cómo aprovecharlo para ampliar su horizonte intelectual.

Quizás el planteo suene exagerado, pero es muy importante tomar conciencia del lugar que ocupa la escuela en esta ecuación, en la que los nativos digitales aman la velocidad informativa, hacen varias cosas al mismo tiempo, prefieren el universo gráfico al textual y eligen el acceso aleatorio e hipertextual al lineal. También necesitan la gratificación constante y recompensas permanentes.

Es así como a los inmigrantes digitales no nos quedan muchas opciones: o aprendemos a enseñar de otra manera o va a ser imposible acallar las protestas de los chicos, cada vez más explícitas y concretas. Y la tarea es casi ciclópea porque no solamente hay que actualizarse en los contenidos de hoy sino también alfabetizarnos digitalmente, pero sin perder de vista que ni el sentido común ni las habilidades lógicas están en cuestión. Más que de temas o cuestiones, se trata de abordajes diferentes que seduzcan a los chicos y a los adolescentes.

¿El desafío? Doble: aprender contenidos nuevos y enseñar contenidos tradicionales de un modo nuevo. Y siempre teniendo en cuenta que no se trata de suplir el placer de los procesos de lectura sobre papel sino de hacerlo convivir con otros formatos.

Y en esa divisoria de aguas entre nativos e inmigrantes digitales, ¿qué lugar ocupan los miles de Juanito Laguna que andan rodando sin voz, invisibles, por las calles de la ciudad?

### **Niños de mil años...**

Una escena mil veces vista: dos chicos, un nene y una nena, de seis o siete años, están haciendo torpes malabares en el subte. Son las diez de la noche y, afuera, cala la ropa un viento helado. Las bolas se empeñan en rodar bajo los asientos del vagón, y ellos insisten, desgredados y sucios, ajenos a todo lo que no sea juntar unas moneditas. Las cuentan en un rincón. Son niños-viejos que cartonean, cirujean, reparten estampitas o abren puertas de autos, acostumbrados a defender con uñas y dientes cada baldosa de la parcela que les tocó en suerte. Son los chicos de la calle. Nadie sabe qué buscan, qué quieren o cómo sienten. Sin embargo, la sociedad los ve como potenciales delincuentes, y por lo general, terminan en distintos tipos de instituciones, castigados por ser pobres. Según UNICEF, son dos las categorías dentro de las cuales se los puede incluir:

1. Niños de la calle son aquellos que están relacionados con algún tipo de actividad económica, que va desde la mendicidad a la venta modesta. La mayoría de ellos vuelven a casa al final del día y contribuyen con sus ingresos a la economía familiar. Ocasionalmente pueden asistir a la escuela y normalmente mantienen cierto sentido de comunidad familiar. Debido a la precariedad de la situación económica familiar, estos niños

pueden verse eventualmente empujados a una estancia más permanente en la calle.

2. Niños de la calle también son aquellos que realmente viven en la calle, fuera de un medio familiar convencional. Los lazos familiares pueden existir todavía, pero son mantenidos solo ocasional o involuntariamente. Hay muchos niños así en muchas de las grandes ciudades del mundo, en especial en países en vías de desarrollo y son víctimas de abuso, negligencia y explotación.

En realidad, poco importa en qué categoría se los incluya porque, en ambos casos, vivir en la calle es vivir en el infierno. Una población infantil desesperada con altos niveles de depresión psíquica, adicta a pegamentos y otras drogas, un cuadro que da por tierra con todas las convicciones éticas, las creencias religiosas y morales que reclaman afecto y protección para los niños y el impacto destructivo de la pauperización y de la inequidad social. Los chicos de la calle están en situación de riesgo. Son marginados que andan deambulando por la ciudad, sin rumbo y sin destino, sistemáticamente vulnerados en sus derechos más elementales: alimentación suficiente y balanceada, salud, educación, protección, vivienda digna y medio ambiente sano.

Se impone buscar salidas a esa situación éticamente intolerable. Hay quienes muestran el camino. En la Argentina, instituciones y organizaciones no gubernamentales recorren las estaciones de trenes en el Gran Buenos Aires prestando ayuda a los niños que viven en ellas. Pero no alcanza. Se necesitan políticas públicas agresivas en este campo, el fortalecimiento de las organizaciones que ya existen y la movilización de la sociedad civil.

Sabemos que en la última década se triplicaron los niños de la calle en la Ciudad de Buenos Aires y el conurbano (Argentina). Y ese dato nos retrotrae al inicio de nuestras reflexiones para llegar a la conclusión de que la cultura digital marca una brecha que va más allá de ser digital por nacimiento o por adopción. Muestra con crudeza el grado de retroceso de nuestra sociedad, que ni siquiera es capaz de garantizar la alfabetización inicial.

No olvidemos las explosiones de euforia misionera en fechas clave como el Día del Niño, por ejemplo. Los adultos tratamos de tranquilizar nuestra conciencia atiborrando ESE domingo con mate cocido y reparto de cochecitos sin ruedas, muñecas sin pelo y zapatillas de pares diferentes en alguna parroquia o sociedad de fomento para que ningún niño se quede sin su juguete.

En esas fechas, la sensibilidad popular también se hace presente con el consabido repertorio de lugares comunes en programas omnibus que instan a la caridad bajo el auspicio de la mayor cantidad posible de anunciantes. En esos casos, la locuacidad de los conductores se atiborra de diminutivos y se toman primeros planos de chicos sonrientes, que muestren «la dorada alegría de un niño feliz». Generosidad efímera. El lunes trae el autismo de siempre y nos hacemos los dormidos cuando los hermanitos vuelven a hacer rodar las bolas por el vagón. Y lo peor es que ellos no se van a preguntar nunca: «¿Qué hice yo para merecer esto?».



## Quien quiera oír, que oiga...

Atravesamos tiempos difíciles y no se avizoran soluciones efectivas, integradoras y duraderas a corto plazo. Aun así, hay esperanza porque el primer paso está dado: hemos problematizado, es decir, hemos empezado a hacer un análisis crítico de la realidad-problema. Es el primer paso de un largo camino hacia una mayor equidad social... Y es posible que estemos rodeados de respuestas, pero todavía no sabemos leerlas. Es hora de empezar. ¿Por qué no buscar algunas claves en esta breve descripción, casi, casi una fábula?

## A modo de cierre

### Flor urbana

Se asoma entre el yuyal, una pincelada amarilla y verde en medio de la mugre de ese baldío urbano. Es una planta de girasol, un colono empeñado en sobrevivir en una tierra inhóspita. Inmune a la soledad, nada perturba su rito cotidiano de girar la cara hacia el sol. Y ahí está el girasol, fijo en su búsqueda de la luz primordial mientras expone a la admiración o a la indiferencia de la gente su centro oscurísimo, con reflejos de color azul intenso. El tallo verde, ligeramente ladeado, contrasta con el paisaje de neumáticos destripados y latos oxidadas. ¿Fragilidad? Resistencia del que ha sobrevivido a más de una tormenta. ¿También será aparente su soledad? Solamente para el espectador que, de tan miope, no percibe más que el trazo grueso de ese retazo de realidad. Sin embargo, nuestro girasol no está solo: una comunidad compleja trabaja a su alrededor. Hay hormigas que van y vienen, un tropel de insectos desfila por el tallo, vidas pequeñas, casi invisibles, cuyos códigos vedan todo acceso a los intrusos como yo.

La imagen captura a la flor en su apogeo y, con ella, a la multitud de vidas que hospeda. Antes fue un capullo verde y tierno y, cuando pase el verano, va a ser puro pétalo desvaído y un puñado de semillas que los pájaros se encargarán de llevar hacia otro destino.

Pero en ese lugar lleno de basura urbana, por instinto, intuición o necesidad, el girasol sabe exactamente qué hacer, cómo vivir. A fuerza de mirar y de tozudez, no perdemos la esperanza de escuchar el mismo mandato salvador.

## Para leer más

- BORDELOIS Ivonne (2006). *El país que nos habla*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- GONZÁLEZ PARAS José Natividad. (2001). «Hacia una reforma educativa en la era digital». En *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 26. Págs. 77-96.
- PINI Mónica E. [et.al.]. (2012). *Consumos culturales digitales: jóvenes argentinos de 13 a 18 años*. Buenos Aires: Educ.ar S.E.; Ministerio de Educación de la Nación.

# Hilos para entramar la Educación Intercultural Bilingüe

Prof. Sandra Marcela Ortiz

*“Desarrollar la cultura en las sociedades contemporáneas, multiculturales y densamente interconectadas, no puede consistir en privilegiar una tradición, ni simplemente preservar un conjunto de tradiciones unificadas por un Estado como “cultura nacional”. El desarrollo más productivo es el que valora la riqueza de las diferencias, propicia la comunicación y el intercambio – interno y con el mundo – y contribuye a corregir las desigualdades.”*

*Néstor García Canclini. (2008)*

*Este artículo aborda la **Educación Intercultural Bilingüe** como una modalidad en crecimiento en nuestra región, es un intento de repensar el modo en que la educación y la cultura de los pueblos originarios se entrelazan y asumen la corresponsabilidad de contribuir a la formación de la identidad de las infancias, siendo el Nivel Inicial el garante de promover aprendizaje y desarrollo de los niños como sujetos de derechos y partícipes activos/as de un proceso de formación integral, miembros de una familia y de una comunidad.*

## **Escenarios multiculturales. Cultura y educación: un binomio inseparable**

García Canclini (2009) plantea que *la cultura es el conjunto de todas las formas de vida y expresiones de una sociedad determinada y señala que a partir de los años ochenta debido al giro semiótico en las ciencias sociales, se define a la cultura como la dimensión de la vida social, que tiene que ver con la significación, es decir con el conjunto de procesos sociales de producción, circulación y consumo de las significaciones en cada sociedad.* Desarrollar la cultura en las sociedades contemporáneas, multiculturales y densamente interconectadas, no puede consistir en privilegiar una tradición, ni simplemente preservar un conjunto de tradiciones unificadas por un Estado como “cultura nacional”.

Siguiendo a García Canclini podemos decir que la Cultura es toda producción de sentido que es al mismo tiempo material (base económica) y simbólica (ideas, representaciones sociales,



ideología, etc.) y que representa y reproduce la realidad, las estructuras materiales y un sistema social. (García Canclini, 2006, p:35).

La cultura de cada sociedad está relacionada con la educación y con los fines que la misma propone, con la mirada puesta sobre la cultura, se puede visualizar la fuerte relación que mantiene la cultura con la educación, sobre todo en comunidades multiétnicas propias de la de nuestra región.

La vida del ser humano se constituye en experiencias sociales surgidas de la necesidad de socialización del conocimiento y la construcción de valores, y es en este espacio donde la educación toma relevancia, el sistema educativo, por medio de la escuela, permite a los más jóvenes incorporarse al universo cultural donde la cultura se vive y se reelabora desde la propia experiencia. Así fue como la educación fue introduciéndose en la cultura de los pueblos originarios desde sus inicios.

La presencia de grupos étnicos claramente diferenciados marca que la educación requiere formas diferentes para atender realidad, para Rionda, F.de M. (2005) *se necesita repensar la vieja escuela reproductora para avanzar en nuevas formas de atender la diversidad*. Lo que significa que la educación frente a este escenario diverso debe plantearse que hoy se quiebran las entidades nítidas, lo propio y lo autóctono se incluyen en lo moderno generando lo que García Canclini (2.008) entiende por *hibridación como complejo de entrecruzamientos culturales donde lo moderno y lo tradicional se mezclan excediendo los conceptos de mestizaje (referido principalmente a cruces raciales o étnicos) y de sincretismo (referidos a fusiones religiosas o simbólicas)*. En este sentido, la educación se transforma en un instrumento de la cultura que le solicita transmisión.

La educación y la cultura están estrechamente relacionadas y se podría decir que son inseparables debido a que la cultura necesita de la educación y a su vez la educación está sujeta a la cultura y su labor gira en torno a ella, en pro de su transmisión y apuntando a satisfacer sus requerimientos. Así mismo, se caracteriza esta como una relación unidireccional por la constante modificación que la cultura le demanda a la educación, De este modo, la educación se ve influida por los constantes cambios culturales que le exigen tener que rediseñar tanto la metodología como los fines de la educación, con respecto a las nuevas habilidades que requiere la evolución de la sociedad.

## **La Educación Intercultural Bilingüe**

El propósito de este artículo es mostrar como está creciendo como paradigma, como proyecto social, político y epistemológico, y los horizontes que esta abre para la permanencia y respeto de las culturas originarias.

Se hace necesario definir dos conceptos fundamentales, lo multicultural y lo intercultural. Por multiculturalismo entendemos *la coexistencia de distintas culturas en un mismo espacio físico*; mientras que, *por interculturalidad, las relaciones que se dan entre esas culturas*. (Frigerio; Poggi; Costanzo. 2.008, p: 39).

Comienza a problematizarse la tarea áulica en contextos multiculturales y comenzamos a preguntarnos: ¿En qué medida los/los docentes criollos comprenden la lengua originaria?; ¿Se puede ser partícipes activos en la transmisión de culturas originarias?; ¿Sólo se transmite la cultura dominante ?, ¿En qué medida se planifica la enseñanza en modalidad EIB en el Nivel Inicial ?, ¿En qué medida los Institutos de Formación Docente avanzan en la corresponsabilidad de trabajar con proyectos interinstitucionales que aborden la EIB?

Entonces emerge la cuestión de qué es lo deseable que se enseñe y se aprenda en esta convivencia de modos de vida diferentes, cargados de significados diversos.

Plantear la problemática de la Educación Intercultural Bilingüe nos permite hacer visible intereses y preocupaciones teórica, prácticas y políticas que nos comprometan a asumir posturas y frente a situaciones de desigualdad social y diferencias étnicas.

### **La Educación Intercultural Bilingüe como alternativa pedagógica en el Nivel Inicial**

Se debe entender como Interculturalidad al respeto y reconocimiento mutuo de las diferencias, a la aceptación del otro como legítimo otro en la convivencia, al dialogo respetuoso y permanente, la comunicación y la negociación para la búsqueda del bien común.

Se trata de valorizar la cultura dando acogida pedagógica a la identidad, por medio de la descentralización, flexibilidad y pertinencia de la educación en torno, por ejemplo, a la vinculación de la ciencia universal con los saberes locales, incorporando la diferencia como una constante en la vida contemporánea, la EIB debe poseer un carácter práctico y permanente en el aprender, a su vez, debe favorecer el carácter democrático del saber.

Evitando cualquier fundamentalismo, que siempre es irreal y esterilizante, sigue siendo válido que el primer paso para una sociedad pluricultural sea fortalecer lo propio, sobre todo en los grupos más amenazados.

Consecuentemente, la **Educación Intercultural Bilingüe** se relaciona con la noción de *descolonización*, puesto que, al reconocer el derecho de las poblaciones aborígenes a recuperar, mantener y fortalecer su identidad, así como a conocer y relacionarse con otros pueblos y culturas coexistentes en los ámbitos local, nacional e internacional, promueve un diálogo de conocimientos y valores entre sociedades étnica, lingüística y culturalmente diferentes y propicia igualmente el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias.

Para una visión no indígena, pero con un profundo conocimiento de los reclamos de esas organizaciones y convencida de que nuestra sociedad debería ser menos injusta y desigual y más solidaria y humanista, la **Educación Intercultural Bilingüe** constituye *una reparación de una deuda histórica del Estado Nacional*, que apeló a la escuela como vehículo de asimilación de la población indígena, hecho que se tradujo en la uniformización cultural y en la homogenización



lingüística *bajo el viejo paradigma de una lengua, una cultura, una nación y un Estado. (Ob. Cit).*

El desconocimiento de las diversas culturas existentes, la imposición del castellano como idioma formal en las escuelas localizadas en poblaciones indígenas y la relación asimétrica con esas comunidades, culturas y lenguas ponen de manifiesto tanto la imposibilidad la incapacidad de la educación formal de considerar las experiencias, saberes y conocimientos de los alumnos aborígenes como las desigualdades entre culturas mediadas por el poder.

Indagando un poco más en la noción de interculturalidad, hay autores que explicitan que el término remite a “interconexión, intercambio, interacción e interdependencia”. Por ello, la interculturalidad *designa el punto de contacto que se produce en una “intersección de culturas y, a la vez, los fenómenos de comunicación que son las consecuencias de ese contacto”.* (Costanzo, 2003).

De este modo, la interculturalidad busca caracterizar la naturaleza específica de aquellas interacciones en las que están implicados miembros de culturas diferentes.

Como las situaciones interculturales dependen del contexto histórico, social y económico de las sociedades y grupos que están en contacto, en América Latina los debates sobre la interculturalidad suelen centrarse en la diversidad cultural, caracterizada por la diferenciación étnica en términos de población indígena o pueblos originarios, no alcanza con la simple aceptación de las diferencias entre culturas que coexisten en un determinado territorio, limitando sus contactos. Antes bien, se requiere que los esfuerzos se concentren en las interacciones. Para este enfoque, la interculturalidad propicia un cambio de perspectiva y de actitudes, puesto que contempla los contactos interpersonales, la confrontación directa y prolongada con la alteridad y la voluntad de superar los estereotipos y los prejuicios, con el fin de construir un mundo más justo y equitativo.

En consonancia con esta concepción de la interculturalidad, “la educación intercultural bilingüe tendría que ser un *instrumento de reflexión y de acción* que permita tomar conciencia y posición. Su tarea básica debería ser favorecer la *deconstrucción* de las visiones esencialistas y reductoras de las identidades y de las culturas, promover la aceptación de la alteridad, el respeto, la búsqueda de las diferencias, el cuestionamiento de las propias creencias y las propias prácticas.

Evitando favorecer nociones esencialistas de la identidad y la cultura y generar estereotipos, asignando a los alumnos a categorías o grupos culturales de manera fija e inamovible y de propiciar una propuesta educativa que encierre y/o circunscriba a los alumnos en un universo cultural cerrado, con el pretexto de preservar el patrimonio cultural, como, por ejemplo, cuando se estimula una educación exclusivamente en la lengua aborígen de los alumnos, *negándoles así, simbólicamente, el derecho al acceso a la complejidad del mundo moderno y relegándolos en una posición de dependencia.* (Frigerio, Poggi, Constanzo. 2008).

Muy próxima a la posición anterior se encuentra la de quienes sostienen que la educación intercultural bilingüe, más que estar dirigida a ciertos grupos aislados, debería llevar a cabo una educación centrada en lo cultural y destinada a todos, contemplando la reciprocidad de las perspectivas; es

decir, más que estar dirigida a los “culturalmente diferentes”, sería una *educación sobre las diferencias culturales*. Siendo así, constituiría una pedagogía de la relación humana, al contemplar el pleno desarrollo de la persona, en la aceptación, por parte de los demás, de cada uno tal cual es. -Considerando “la *interculturalidad* como un proceso sociopolítico, cuyo principal objetivo es la construcción de una sociedad diferente, basada en la equidad y en el reconocimiento de identidades y diferencias culturales”, que tiene por objetivo el propiciar la participación y el diálogo paritario entre sujetos sociales portadores de diferentes culturas, interpretamos que *la educación intercultural bilingüe* (EIB) debe contribuir a la *construcción de una sociedad pluricultural*, para lo cual es necesario generar mecanismos de democratización en el interior de los propios sistemas educativos nacionales, reconocer no sólo las particularidades de los pueblos indígenas sino también sus derechos, y elaborar, con la participación real de todos los actores de la respectivas comunidades educativas, nuevas propuestas que contemplen los saberes, conocimientos y valores de esas sociedades en equilibrio con la cultura occidental en el currículum oficial.

En la situación actual la interculturalidad debe ser vista fundamentalmente como un proyecto que es necesario construir, superando el nivel de las intenciones y propósitos y avanzando en la generación de propuestas para la práctica pedagógica.

Si bien entendemos que un enfoque intercultural debe caracterizar la propuesta educativa general construyendo una presencia relevante de contenidos, metodologías y formas de trabajo que contemplen la diversidad sociocultural, es evidente su pertinencia en las escuelas dirigidas a la población aborígen.

La interculturalidad se manifiesta en distintos aspectos de la escolaridad: las relaciones entre la escuela y las familias, los objetivos y propósitos buscados, las concepciones sobre los alumnos y sus intereses y condiciones de aprendizaje. La interculturalidad también se manifiesta, por supuesto, en las áreas curriculares.

Por cierto, el abordaje de la interculturalidad no supone un mero agregado de títulos aislados o la introducción de algunos contenidos y actividades; implica un posicionamiento crítico, que todavía no terminamos de asumir, sobre los procesos de imposición (y en algunos casos destrucción cultural). Por ello, más que adicionar, *se trata de comenzar a conceptualizar y reestructurar las propuestas curriculares y jerarquizar ciertos temas; se trata en definitiva de cambiar el enfoque* (R. Díaz, 2000).

Es necesario centrar el análisis de la Educación Intercultural Bilingüe, específicamente a la práctica del auxiliar bilingüe en las escuelas y el uso de la lengua originaria en el contexto escolar particularmente en el Nivel Inicial.

Tomando los conceptos de Achilli veremos que la práctica educativa bilingüe:

*“Está construida por la combinación de las relaciones estructurales e institucionales- históricas como también por las significaciones y sentidos que esos condicionantes adquieren en la conciencia del maestro (el maestro bilingüe, en nuestro caso). Condicionantes, acción y representación o saber del maestro configuran la red de interrelaciones interpretables como unidad y*



*particularidad en la que se expresa la generalidad”.* (Achilli, 1989: 9).

En tal sentido la práctica educativa de los auxiliares bilingües está configurada por el trabajo que desarrolla cotidianamente, trabajo que adquiere sentido para la sociedad en su conjunto; para las comunidades originarias; para el resto de los agentes educativos con quienes comparte la cotidianidad y para el propio agente bilingüe.

La Multiculturalidad caracteriza a los distintos departamentos de la provincia de Salta, frente a esta diversidad, el Nivel Inicial enfrenta la necesidad de un diálogo intercultural que promueva la co-construcción de conocimientos entre sus actores. La **Educación Intercultural Bilingüe** supone el reconocimiento de la dimensión e implicancias culturales del proceso educativo, implica nuevas formas curriculares, y de relación entre educandos y educadores y el reconocimiento de distintas formas de aprender.

La diversidad en las culturas de los grupos a los que pertenecen los niños, docentes, miembros de la comunidad, no constituye un problema que debe ser superado, sino una ventaja que puede ser aprovechada. En este sentido la investigadora de Sociología Lingüística Isabel Requejo sostiene que desde el Jardín de Infantes *“los niños y las niñas, a medida que crecen, se incorporan progresivamente a los intercambios orales que se producen en sus ámbitos cercanos y se apropian de recursos lingüísticos y no lingüísticos que les permiten hacerse entender”.* (Requejo, 2004, p: 29, 30)

Este panorama nos hace pensar y ponernos en cuestión acerca de ¿Cuáles son los factores que inciden en la pérdida paulatina de la lengua materna? Y, por otro lado, si la escuela en tanto espacio de transmisión y reproducción de cultura puede convertirse en un espacio para que los pueblos originarios mantengan un dialogo con el resto de la sociedad.

Al decir de Luis Enrique López:

*“la relación entre el idioma hegemónico de una región o país y las lenguas indígenas, aun cuando éstas se escriban y sean utilizadas preferentemente por alto número de hablantes, está regida por un sistema asimétrico que va en desmedro de las lenguas vernáculas. Esta relación de diglosia determina que, por lo general, las lenguas indígenas se utilicen en contextos informales e íntimos y que el castellano, u otro idioma hegemónico cumplan el resto de funciones sociales, con énfasis en las formales e institucionales.”* (López, 1999)

*¿Qué función cumple la educación en este proceso de transformación?, ¿Qué lugar otorga el Sistema Educativo a las culturas originarias en el curriculum?, ¿De qué manera el Sistema Educativo permite la transmisión de las lenguas originarias en los ámbitos escolares?*

## A modo de cierre

La exigencia de la profesión docente nos traslada de la homogeneidad a la heterogeneidad, de las certezas a las incertidumbres, por lo que entiendo que se hace necesario reflexionar y confrontar las diferentes situaciones que se nos presentan en los distintos ámbitos donde desarrollamos nuestra tarea.

El propósito de este escrito, desde los inicios, es contribuir a la creación de espacios de diálogo donde sea posible re- pensar la tarea docente en contextos de diversidad cultural, especialmente en el Nivel Inicial. *“La práctica docente como otras prácticas sociales es compleja y se desarrolla en escenarios singulares, como docentes trabajamos en un mundo construido, lo que supone la creación de significados compartidos.”* (Edelstein, 1995:19)

La mirada puesta sobre el Nivel Inicial, permite conocer en qué medida, éste participa en la formación de una identidad cultural de las infancias, permite también compartir las preocupaciones de los docentes y auxiliares Bilingües en torno a la vigencia de la lengua madre, otorgándole a la escuela un significado altamente comprometedor, en cuanto consideran que la misma debe contribuir a la transmisión de sus pautas culturales, entre ellas la lengua materna, cabe señalar que es importante visualizar que la docencia es una profesión que nos coloca a los agentes educativos permanentemente en situación de descubrimiento. Un horizonte muy diferente al que pudiéramos imaginar durante nuestra formación es el que se nos presenta cuando distintas situaciones sociales se van incorporando a nuestra experiencia, es por ello que pretendo generar espacios de reflexión sobre la Educación Intercultural Bilingüe, puedo permitirme decir que una educación intercultural es posible, que es necesario implementar nuevas estrategias de trabajo que permitan la construcción de un diseño curricular donde los grupos étnicos puedan estar genuinamente involucrados, que implique reconocer la diversidad cultural no como medio para *integrar* a grupos marginados, sino como posibilidad para generar su participación en la construcción de un proyecto sociopolítico que respete las identidades. En este sentido, entiendo como Nucinkis que *“el papel fundamental de los docentes en la implementación de cualquier innovación educativa es ampliamente reconocido. Sin el apoyo y convencimiento de maestros y maestras, la implementación de la EIB, corre el riesgo de quedarse en el discurso de políticos y académicos, y quizás llegue a algunas acciones interesantes, pero no al cambio radical que se desea y necesita fomentar. Dado que su espacio de trabajo principal es aún la escuela, desde ella los docentes pueden coadyuvar al fortalecimiento de cambio social que las comunidades necesitan”*. (Nucinkis, 2007, p: 58)

La escuela puede considerarse como una amenaza para la transmisión de la cultura originaria, pero a su vez se le puede atribuir el actuar como motor para la revitalización de la misma.

Iniciar el recorrido de otros caminos posibles que nos lleven a interrogantes, alguno de ellos podría permitirme bosquejar: *¿Cómo la escuela contribuye a la construcción de identidades en comunidades con población originaria?; ¿Las políticas educativas propuestas desde el Estado*



están enfocadas en generar procesos de transformación en **Educación Intercultural Bilingüe**?; ¿En qué medida los aportes pedagógicos y curriculares nos permiten pensar una Educación intercultural para el norte argentino?

## Para leer más

- **Achilli**, Elena Libia, 1996. "Docentes y diversidad sociocultural". Rosario. Homo sapiens Ediciones.
- **Díaz**, Raúl. Documento para el debate: Educación Intercultural: alcances y desafíos.
- **Díaz**, Raúl. 2001." Trabajo docente y diferencia cultural", Miño y Dávila, Buenos Aires.
- **Frigerio, G; Poggi A; Costanzo S.** (2.008). "La educación intercultural bilingüe: el caso Argentino". 1a ed. - Buenos Aires: Fund. Laboratorio de Políticas Públicas.
- **García Canclini**, Néstor. (2008)."Culturas Híbridas". Estrategias para entrar y salir de la modernidad. Paidós.
- **Hirsch, Silvia, Serrudo Adriana.** Compiladoras (2010). "La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas. Noveduc.
- **López**, Luis Enrique y **Küper**, Wolfgang (2004), La Educación Intercultural Bilingüe en América Latina: balance y perspectivas, Cochabamba. Editora H y P. En **Hirsch, Silvia, Serrudo Adriana.** Compiladoras (2010). "La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas". Noveduc.
- **Novaro, Gabriela.** (2006) Las ciencias sociales en la escuela. Reflexiones sobre el tratamiento escolar de la diversidad. En "Diversidad Cultural e interculturalidad". **Ameigeiras**, Aldo y Jure Elisa. (Compiladores). Prometeo libros.
- **Nucinkis**, Nicole (2007) "La formación de maestros en EIB en América Latina". En **Hirsch, Silvia, Serrudo Adriana.** Compiladoras (2010). "La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas". Noveduc.
- **Requejo**, María Isabel. (2005) "Lingüística Social y autonomía de la palabra y del pensamiento. Temas de debate en Psicología Social y Educación. Cinco.
- **Rionda, María Flor.** (2005). "Lenguas, Educación y Culturas". Universidad Nacional de Salta.

## (re) Pensar la ESI en estrecha vinculación con las emociones

M. Mercedes Martín Feijóo

*Es un hecho que la educación sexual integral hoy forma parte de las instituciones educativas. Viene a acompañar de manera transversal el día a día y a interpelarnos como población adulta docente que acompañamos las trayectorias escolares en los niveles inicial, primario, secundario y terciario donde la ESI hoy es obligatoria y un derecho.*

La ESI se construye desde el nacimiento y no se refiere solo a la genitalidad, sino que se vincula con los sentimientos y la afectividad, la identidad, la forma de relacionarnos con los otros, el ejercicio de derechos sexuales y reproductivos, el cuidado del propio cuerpo y del cuerpo del otro. Por eso parece apropiado nombrar en términos de “Educar en ESI”.

Partiendo de la idea de que las “propuestas de ESI” implican un trabajo recurrente en las instituciones educativas nos enmarca a reflexionar. ¿Las emociones se educan?, ¿o trabajamos en pos de habilitar diferentes modos y espacios expresivos donde cada estudiante pueda conectarse con sus emociones y en ciertos casos asociarlas al pensamiento consciente para expresarlas verbalmente?, ¿Es necesario ayudar a un ser mitológico, con la representación que conlleva, a clasificar y enfrascar emociones reduciéndolas cada una con un color? ¿Si utilizamos como recurso el cuento “un dragón empieza a volar”, o cualquier otra literatura, podemos inscribirla por fuera de lo emocional?

Estar “enredados” con emociones es parte de lo que nos define como especie humana que es compleja, que no funciona como maquinaria de causa- efecto. El mundo emocional tiene la cualidad de ser irreductible y es necesario decirlo en tiempos de incertidumbre donde pareciera que tener todo clasificado y ordenado otorga algo de tranquilidad.

Propongo reflexionar si realmente queremos transmitirles a las primeras infancias que el miedo es cobarde. ¿Y si habilitamos sentirlo, ponerlo en juego, reconocerlo y reconocerse transitando esa emoción? La RAE define “cobarde” como acción con cobardía ubicándose como antónimo a la “valentía”. ¿Será que esto podría obturar la expresividad de niños/as que estén atravesando situaciones problemáticas y/o dolorosas? ¿Podrían identificarse con la cobardía por no afrontar esas situaciones con valor?

Debemos acompañar el desarrollo subjetivo donde el plano emocional forma parte y habilitar canales de comunicación para expresarse y dar posibilidades para comprenderse desde el sentido de lo que están viviendo, sin censuras ni prejuicios y sin intentos de homogeneización.



Nos debemos debates y construcciones respetuosas que realmente acompañen el desarrollo emocional habilitando, escuchando, mirando a cada alumna, alumno, estudiante en su singularidad. El miedo “no te vuelve pequeño y poca cosa”, primero porque no somos una cosa y segundo porque reconocerse en el miedo y compartirlo es valioso. El miedo no es una emoción necesariamente negativa, y podría ser un pedido de ayuda, justamente lo que desde la ESI queremos fomentar. Las palabras nominan, nombran y eso es muy importante, lo nombrado existe. Lo nombrado, la palabra en sí misma no puede considerarse mala o buena. Como decía Fontanarrosa en el congreso de Lengua Española (2004) “¿por qué son malas las malas palabras, les pegan a otra?”

No puede realizarse una lista clasificatoria descontextualizada. Sabemos que en general las personas víctimas de violencia la sufren acompañadas de palabras que en la maquinaria clasificatoria -que el mercado nos plantea- serían buenas y amorosas: porque te quiero, te amo, así te cuido, etc. En este punto hay un riesgo para las infancias. Personas adultas podríamos leer esta distinción donde la palabra en sí misma no tiene autónomamente el valor, o la incoherencia entre un decir verbal y acciones dolorosas en paralelo, pero las infancias están en proceso de constitución subjetiva con lo cual estas cristalizaciones merecen signos de interrogación.

Nos quieren hacer creer que la humanidad no funciona si no ordena, separa y clasifica las emociones. Podemos ofrecer ejemplos adultos al respecto: si cómo adulta/o acompañás un proceso de adaptación a tu hija/o al jardín, ¿No tenés emociones encontradas? Podríamos mencionar hipotéticamente alegría de inaugurar un espacio nuevo, social fuera del ámbito familiar, temor, angustia de verle crecer. Es ambivalente, y en este punto es saludable. Debemos ser cuidadosos de no transmitir certezas ni cuestiones moralistas. Construir desde el eje de la afectividad permitirá habilitar el uso de las palabras todas para expresar emociones, situaciones y/o diferentes problemáticas. Universalizar el significado inmutable de una palabra puede reducir la lectura de una situación que esté atravesando o haya atravesado un/a niño/a.

Ningún reduccionismo nos lleva a buen puerto y plantear categorías o clasificaciones en buenas/malas, blancas/ negras (aun hoy se sigue asociando lo malo con ese color!?) no es el camino. Animarnos a trascender los dualismos, reconociendo el dualismo del bien y el mal para no dejar enlazado cuestiones de moral a la ESI donde no tiene sus raíces.

¿Qué define a las palabras? el vínculo, la afectividad, los modos de decir, el contexto y por supuesto el contenido semántico, porque lo nombrado existe, deja huellas y cuando una persona se está estructurando (niñez) y está configurando su subjetividad lo hace sobre las bases afectivas y emocionales que ofrezcamos (o no) y eso definirá las personas adultas que serán en un futuro.

## **A modo de cierre**

La educación sexual es un derecho y también es un compromiso para abordarla desde la profundidad que amerita y comprender en que momento del desarrollo se encuentra la población a la que va dirigida.

Hoy la ESI nos interpela como miembros de una sociedad, como familias y como docentes, en estrecha vinculación con las emociones.

## La construcción del conocimiento desde el juego corporal.

Tatiana Marcela Jiménez Cerdas

*“(...) en todas las escenas de nuestra vida cotidiana aparece el cuerpo manifestando la presencia del sujeto en el mundo. La relación del sujeto en el mundo es corporal y no únicamente racional” (Arias, 2015, p.156).*

*La construcción del conocimiento de las personas es necesaria entenderla desde la función cultural y social, pero también desde la emoción y el cuerpo, es por eso que, los enfoques cognitivos encarnados proporcionan una perspectiva reflexiva sobre los procesos formativos. Éstos dejan de lado la concepción de que el conocimiento se almacena en una carpeta dentro de la mente, de una forma similar a los archivos dentro de una computadora, desde estos enfoques cognitivos digitales lo vinculado al movimiento se asoció más con lo infantil o inmaduro que con lo maduro e intelectual (Piedra, 2014). Sin embargo, con la revolución cognitiva enactiva, se aboga por que los procesos para la construcción de saberes necesiten de las experiencias que percibe el cuerpo de cada persona.*

*El juego como herramienta pedagógica y social para la especie animal, permite que se reflexione sobre el contexto, las normas culturales, así como la apropiación de conocimientos que provienen de la información que se encuentra alrededor, lo cual permite la adaptación a los cambios, en donde la escuela y demás centros de enseñanza formal y no formal son el escenario principal de la evolución humana así como de su cultura.*

### Juegos corporales en la educación

El juego como herramienta pedagógica no puede pasar desapercibida de los contextos educativos dado que, como seres sociales, es necesario el juego para entender la cultura, así como para construir conocimientos propios y significativos para cada persona, independientemente de su edad. Tal y como lo mencionan Manchini (2020) y Ramírez (2016), mediante el juego se relaciona el cuerpo y la educación, a través de la experimentación de emociones y de sensaciones como el goce y la calma, por lo que el juego se convierte en una necesidad no sólo en la



niñez sino durante los diferentes procesos formativos vinculados al desarrollo cognitivo de alto nivel.

Como seres humanos, el juego es un elemento necesario para la preparación de la vida, bien se puede observar en la infancia con los juegos simbólicos y de roles, que llevan a crear mundos y situaciones posibles, por lo que en la docencia podría ser una herramienta para “ensayar” situaciones que les serán cotidianas dentro del contexto en el que forman y/o formarán parte. Ramírez (2016), menciona que lo lúdico promueve habilidades, así como la posibilidad de transformar los entornos, de esta forma es como las personas estudiantes pueden aprender y adquirir herramientas sin la necesidad de una educación bancaria; de esta forma, el juego logra nuevas formas de interacción para la creación de los conocimientos.

El juego como tal, influye en la activación de las reacciones químicas conocidas como emociones, estas son necesarias dentro de los procesos formativos en las aulas de todos los niveles educativos dado que, “(...) nos prestan un valioso servicio al hacer que nos ocupemos de lo que es realmente importante en la vida y nos proporcionan placeres de muy distinto tipo” (Ekman, 2003, p.27). Es en este goce que los cuerpos se predisponen al aprendizaje y a la construcción de sus propios conocimientos.

Al hablar de juego, no se puede desligar del cuerpo de la persona que juega, puesto que es el umbral por donde se perciben y experimentan las emociones, así como el lugar donde se construye la corporeidad, la cual va más allá de la concepción de un cuerpo sin más, sino en el reconocimiento de un cuerpo integral que siente, piensa, actúa y crea, tanto para su proceso personal como para la cultura en la que es participante. Calmels (2018) menciona que el juego corporal, permite la construcción de esa corporeidad que va relacionada en la expresividad, así como en la exploración y el dominio de los objetos y del entorno, y por ende, en la materialización de actitudes posturales, gestos, miradas, contactos, praxias y la construcción de un rostro que se renueva en múltiples semblantes en concordancia con la entonación de la voz. Aspectos que crearán significados y por ende nuevas formas de interiorizar la información para la construcción y apropiación de los conocimientos de las personas que juegan.

La acción lúdica a la que los homo sapiens están predispuestos desde la corporeidad, es una fuente inagotable que invita a mover los archivos imaginario, reserva en bulbo de imágenes, crea metáforas, conserva sensaciones y se activan cuando alguna situación o contexto les evoca, para pensar el dolor, para imaginar el futuro y para comprender ese mañana que tanto inquieta, los gestos incomprensibles pero que igual tienen un mensaje, las miradas ciertas e inciertas, los sonidos curiosos, sabores anclados en un recuerdo, contactos sutiles y todas las intensidades se experimentan al jugar (Calmels, 2018). Esos descubrimientos que devienen del juego son necesarios para la adquisición de saberes y la aplicación de estos en la cotidianidad o situaciones futuras, por lo que es en el seno de la educación donde conviene reflexionar sobre el juego corporal como elemento inherente en la naturaleza humana que permite la apropiación de los conocimientos.

## Construcción del conocimiento a través del cuerpo

El juego como herramienta pedagógica es necesario para la construcción de conocimientos, como previamente se ha mencionado. Para llevar a cabo la acción lúdica es inherente la presencia del cuerpo que no sólo percibe, sino que experimenta y acciona de acuerdo a las circunstancias que le invita el juego. Y es que, "(...) el cuerpo desempeña una función importante en el razonamiento acerca de conceptos abstractos" (Carpenter, 2015, p.19). Es por esta razón que se hace necesario partir de la importancia del cuerpo en los procesos formativos de las personas estudiantes.

Considerar el cuerpo para la apropiación de los aprendizajes, deviene como mencionan Arias (2015) y Carpenter (2015), del vínculo entre las formas de vida del sujeto en sociedad, en cómo manifiesta las formas de relación con la naturaleza, las demás personas y consigo mismo, así como también expresa sus emociones y percibe la información por medio de sus sentidos. De este modo, ésta deja ser un simple dato para transformarse en conocimientos pertinentes para cada estudiante, todo esto, a través del cuerpo como fuente receptiva y activa de cada persona.

Piedra (2014), comenta que, "(...) el cuerpo, su estructura, movimiento, desplazamiento en el espacio, desarrollo, etc; están íntimamente ligados con los procesos cognitivos y aunque suene obvio: se piensa desde un cuerpo, por lo tanto, se aprende desde este cuerpo, atravesado por las circunstancias, la salud o enfermedad, la edad, etnia, género, sexo, etc." (p.23). Esta concepción parte de entender la cognición desde el cuerpo y desde las particularidades que intervienen en la construcción del conocimiento del estudiantado.

La idea que el conocimiento se almacena en una estantería con carpetas en la mente, es dejada de lado con la segunda revolución cognitiva: el movimiento enactivo; el cual plantea que los conocimientos se producen desde el cuerpo, y que los saberes se originan de la experiencia de cada persona. Proveniente a este movimiento enactivo, surge la teoría encarnada, que va de la mano con la reflexión del cuerpo como parte fundamental para la construcción del conocimiento, en donde se concibe la cognición como la consecuencia de la interacción de un agente vivo con su medio ambiente (Wright-Carr, 2018, p.82). En línea con lo anterior, Pozo (2001), menciona que, es necesario situar a la mente, más allá del procesamiento de información sino en la conciencia y la carne, es en este cuerpo que se obtienen representaciones de contenido preciso provenientes del entorno en el que la persona participa. Por lo tanto, se puede inferir que el conocimiento no puede ser homogéneo sino particular y distinto, en otras palabras, el conocimiento es ideológico, dado que depende de una posición experimentada y adoptada por la persona, no de una neutralidad proveniente de una masa.

Estas particularidades en la creación del conocimiento de cada sujeto provienen en parte de la reflexión de la corporalidad no sólo como un medio para la percepción, sino que ésta genera procesos de interocepción, que según menciona Wright-Carr (2018), son las experiencias tanto conscientes como inconscientes del interior del cuerpo. Por lo tanto, se considera que el cuerpo es uno sólo, pero en tránsito entre lo social y cultural que le permea.



En esta relación del cuerpo para entender el contexto, y las formas que la cultura modela los comportamientos y crea objetos para la cotidianidad de las personas, se da paso al enfoque extendido, este reflexiona sobre el cuerpo, la mente y los objetos que funcionan como extensiones del mismo para la creación del conocimiento; un claro ejemplo de esto es como los *homo habilis* mediante el afilar una piedra podían cazar mejor, esta herramienta se convirtió por ende en un objeto que necesario para su éxito como especie, no es un secreto que este es uno de los acontecimientos que permitió la sobrevivencia y evolución humana. Por lo tanto, en este enfoque el cuerpo no está solo, es un cuerpo consciente. Tal y como menciona Wright-Carr (2018), los seres humanos extendemos las capacidades para acoplarnos con nuestros ambientes, usando objetos externos a nuestros cuerpos para ampliar nuestras potencialidades tanto para la acción, como percepción y comunicación.

Esa necesidad de extender las posibilidades corporales para adaptarse, responde a una necesidad de pertenencia y afectividad, es por eso que el enfoque emotivo-cultural, reflexiona sobre estos elementos para la fertilización del terreno de la motivación o la desmotivación para la percepción activa, así como para la creación de los conocimientos propios de cada persona. Por eso resaltan dentro de la educación superior, Damasio (1994) y Wright-Carr (2018), quienes mencionan que la dimensión afectiva (que incluye emociones primarias y secundarias, así como afectos y sentimientos), no solo desempeña un papel dentro de la comunicación de significados, sino que además es una parte inseparable para los procesos de cognición humana, un componente fundamental del pensamiento. Por ejemplo, a mayor empatía por parte de la persona docente dentro de los procesos formativos de cada estudiante, mayor vínculo afectivo, esto generará una disposición más activa tanto desde su cuerpo y mente como un todo, hacia los contenidos del curso y por ende hacia la construcción de sus propios conocimientos.

Al considerar el espacio donde se promueven los conocimientos, se hace referencia al enfoque encarnado-situado, el cual necesita de la comunicación activa a través del cuerpo, mente y entorno. Damasio (1994), Manchini (2020) y Wright-Carr (2018), consideran que la actividad cognitiva ocurre en un espacio real, el cual involucra la comunicación de ideas y emociones desde la percepción por medio de los sentidos, así como de la acción que surge a partir de estas, puesto que, el cuerpo no es pasivo.

El jugar tiene una presencia dinamizadora en la vida cotidiana, en su acción desde el cuerpo tiene una función corporizante y lúdica (Calmels, 2018). A raíz de lo anterior, se pretende generar un espacio de juego donde el cuerpo sea participante activo para la construcción de los conocimientos.

Desde la mediación pedagógica se considera pertinente que los contenidos puedan ser experimentados desde la práctica y no sólo desde el abordaje magistral, tal y como afirma Piedra (2014), la posición pedagógica es diferente, si se piensa los contenidos como más que simple información, sensibles además al tratamiento emotivo e inseparables de los cuerpos humanos, de la cultura y de la historia.

Con relación al esquema corporal, Guillén (2021), menciona que, este concepto “remite a una

imagen topográfica del cuerpo, espacial y tridimensional” (p.48), por su parte las personas estudiantes del curso articularon que este concepto que es parte de los fundamentos de la expresión corporal consiste en:

## A modo de cierre

Es por lo tanto que el enfoque cognitivo encarnado, es tan vigente dentro del contexto universitario en el que el caso se llevó a cabo, puesto que a pesar de que las personas estudiantes se conocían desde un año atrás no se reconocían a través la presencialidad, y de ahí surge el ¿cómo aprender a mirar a los ojos a las demás personas que son parte del aula?, ¿cómo generar vínculos con cuerpos que ya no se pueden esconder detrás de una foto o un cuadro en negro?

Considero que el rol activo de la persona docente es necesario para potenciar esos espacios que den apertura para aprender desde la corporalidad, y que permita que las personas estudiantes puedan a su vez compartir de sus conocimientos previos, puesto que, “el cuerpo como enseña es el cuerpo que participa de las mostraciones, el cuerpo que se ofrece para ser mirado en un hacer, el cuerpo que se deja observar haciendo (...)” (Calmels, 2011, p.4), de esta forma, crear y transformar conocimientos que sean apropiados para cada participante del curso.

## Para leer más

- Arguedas, C. (2004). La expresión corporal y la transversalidad como un eje metodológico construido a partir de la expresión artística. *Revista Educación*, 28 (1), 123-131. [http://aleph.sibdi.ucr.ac.cr/F/F41L5GBBQC6KEPY43PH4DCNTYXN3YXE6JGQL43U1SYPS-5JRYUV-48768?func=service&doc\\_library=UCR01&doc\\_number=000461390&line\\_number=0001&func\\_code=WEB-BRIEF&service\\_type=MEDIA](http://aleph.sibdi.ucr.ac.cr/F/F41L5GBBQC6KEPY43PH4DCNTYXN3YXE6JGQL43U1SYPS-5JRYUV-48768?func=service&doc_library=UCR01&doc_number=000461390&line_number=0001&func_code=WEB-BRIEF&service_type=MEDIA)
- Arias, B. (2015). Pedagogía de lo corporal : el aprendizaje de las emociones en los niños. Bonilla Artigas Editores. <https://www-digitaliapublishing-com.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr/a/40050>
- Calmels, D. (2018) *El Juego Corporal*. Paidós Argentina
- Calmels, D. (2011) La gesta corporal. El cuerpo en los procesos de comunicación y aprendizaje. *Desenvolupa: La revista d'Atenció Precoc*. 32 1–13
- Carpenter, S. I. R. I. (2015). Cognición corporizada. *Mente y cerebro*, 73, 16-21.
- Damasio, A. (1994) *El error de Descartes*. Editorial Destino, S.A.
- Damasio, A. (2010) *Y el cerebro creó al hombre: ¿Cómo pudo el cerebro generar emociones, sentimientos, ideas y el yo?*. Ediciones Destino, S. A.
- D'Agostino, A. (2008) LA CORPOREIDAD: SU CONSTRUCCIÓN DESDE EL JUEGO, *Revista Academia*. 1-1. [https://www.academia.edu/37300123/LA\\_CORPOREIDAD\\_SU\\_CONSTRUCCI%C3%93N\\_DESDE\\_EL\\_JUEGO](https://www.academia.edu/37300123/LA_CORPOREIDAD_SU_CONSTRUCCI%C3%93N_DESDE_EL_JUEGO)



- Ekman, P. (2003) *El rostro de las emociones*. Editorial RBA Libros, S.A.
- Guillén, E. (2021). Resultados preliminares obtenidos de la experiencia de dictado en formato virtual de la asignatura Taller de Expresión Corporal en el contexto de la Pandemia COVID-19. *El cardo. Universidad Nacional de Entre Ríos*. 17.
- Manchini, N. (2020). La mente en el cuerpo: diálogo entre la cognición corporizada y la educación. *Dialektika: Revista De Investigación Filosófica Y Teoría Social*, 2(4), 1-16. Recuperado a partir de <https://journal.dialektika.org/ojs/index.php/logos/article/view/20>
- Piedra, L. (2014). *Fundamentos cognitivos y evolutivos de los procesos formativos en el contexto universitario*. Departamento de Docencia Universitaria.
- Pozo Muncio, Juan Ignacio. (2001) *Humana Mente: El mundo, la conciencia y la carne*. Ediciones MORATA S.L.
- Ramírez Tarazona, J. V. (2016). Las emociones, el juego y la educación universitaria. *Tercio Creciente*, 10, págs. 107-132. 10.17561/rct.n10.6



## Compartiendo experiencias

### Experiencia en Jardines Municipales (Rafaela, Santa Fe)

Milena Santiano

*“La energía creadora se desarrolla haciendo y haciendo juntos...”*

*Al fin y al cabo actuar sobre la realidad y transformarla, aunque sea un poquito, es la única manera de probar que la realidad es transformable”*

*Eduardo Galeano.*

En este artículo queremos compartir una experiencia realizada en los Jardines Municipales de la ciudad de Rafaela (Pcia. de Santa Fe), organizada por la Secretaría de Educación del municipio con el asesoramiento de Laura Pitluk, con la esperanza de que sirva de ejemplo y motivación para otras instituciones u organizaciones, porque hoy la transformación en materia educativa es una necesidad prioritaria para garantizar los derechos de las infancias.

Para que se comprenda el contexto donde inicia este proceso es importante decir que el municipio de Rafaela tiene a su cargo 4 Jardines para niños y niñas de 45 días a 3 años, además de la responsabilidad de regular a todas las instituciones de la ciudad que acompañen infancias de estas edades. Aclaramos que a partir de que la Ley de Educación 27.045 (artículo 16) que establece la responsabilidad escolar desde el Nivel Inicial como una unidad pedagógica desde los 45 días a los 5 años, siendo obligatorios los dos últimos, los Jardines provinciales fueron “absorbiendo” a las infancias que concurren a las Salas de 3 y 4 años; la población que asiste actualmente a nuestras instituciones pertenece exclusivamente al primer ciclo del Nivel Inicial (Salas de 45 días a 2 años), incluyendo -a su vez- Salas de 3 años, por considerar fundamental brindar servicio -como mínimo- inclusive hasta estas edades.

Como la mayoría de estas instituciones, nuestros Jardines Municipales han nacido con un fin claramente asistencial y poco a poco fueron entendiendo su responsabilidad en relación a lo educativo.

En un principio se pedía como único requisito de ingreso que madres y padres sean trabajadores y necesiten un lugar para “dejar” a sus hijos/as mientras estaban en el trabajo. Actualmente, de todos los inscriptos, se priorizan a los/as niños y niñas cuyas familias posean el menor ingreso económico y se tienen en cuenta otras variables sociales como, por ejemplo, personas que realizan trabajos informales, transitorios o “changas” y madres jóvenes estudiantes que estén cursando su escolaridad secundaria.



Hoy complementan sus funciones en torno a dos ejes: por un lado, su tarea de cuidado y alimentación y, por el otro, su función educativa; con la particularidad de que esta última no contó nunca con la supervisión de ningún Ministerio de Educación y está a cargo de la Secretaría municipal de quien dependan los Jardines en cada momento (Desarrollo Social, Cultura o como ahora, Educación). En este sentido, y a pesar del esfuerzo permanente del personal directivo y docente para trabajar en sintonía con los documentos vigentes y en torno a las áreas de experiencia que se consideran más importantes para el nivel, debemos reconocer que se tardó años en incorporar -por ejemplo- a los NAP, ya que se usaban hasta hace muy poco tiempo viejos documentos como el escrito provincial “Propuesta Curricular para el Primer Ciclo del Nivel Inicial” (del año 1997) y los “Contenidos Básicos Comunes para el Nivel Inicial” (del año 1995).

A esto se le suma que, hasta el momento de inicio de esta experiencia, no existía ningún tipo de lineamientos provinciales contextualizados y actualizados que den marco a las prácticas pedagógicas del primer ciclo del Nivel Inicial. La realidad es que, hasta septiembre de este año (2023) la Provincia de Santa Fe no contaba con un Diseño Curricular actualizado (a pesar de que se sabe que estaba en proceso hacía años). Tampoco había delineada una política educativa clara en relación a lo estrictamente pedagógico desde el Municipio, que regule, guíe y supervise el funcionamiento de los Jardines Municipales y los Maternales privados de la ciudad.

Sabemos (y esperamos que así suceda) que el Estado tiene la responsabilidad de garantizar una educación de calidad, supervisar que las instituciones que reciben a las infancias y de él dependen alineen sus Proyectos educativos y todas sus prácticas a las normativas vigentes en materia educativa y de derechos. El Jardín como primer espacio de lo público, no puede eximirse de la responsabilidad de asegurar una educación de calidad y -como escuela- de la construcción consciente de la ciudadanía que allí se inicia.

Por lo tanto, existía una importante vacancia de la que el Estado local no se podía desentender.

**A fines del año 2020**, pandemia y aislamiento de por medio, a poco tiempo del inicio de su gestión como Secretaria de Educación, la Lic. Mariana Andereggen (a quién agradecemos profundamente por facilitar y hacer posible este avance), decidió junto a su equipo de trabajo convocar a un/a profesional para acompañar desde la virtualidad a directivos y docentes que venían sosteniendo con mucho esfuerzo su trabajo en medio de la pandemia. Pudimos así concretar una conferencia con quien es pionera y una de las mejores y contadas referentes de la educación y la didáctica en el Nivel Inicial en nuestro país, Laura Pitluk. A partir de ese intercambio fundador con ella no cesamos de trabajar juntas en el recorrido de formación pedagógica que compartimos en este escrito.

Después de la conferencia entendimos que era imperioso destinar tiempo, dedicación y presupuesto para construir y explicitar una orientación político pedagógica clara para los Jardines, que los lleve sin demoras a actualizar sus prácticas para garantizar de la mejor manera el cumplimiento de su misión fundamental: su rol educativo.

Comenzó así un proceso que tuvo como primera premisa volver a mirar a nuestras instituciones desde adentro y con otros ojos, repensar nuestras prácticas habilitando la palabra y favoreciendo el espacio para el encuentro y el diálogo.

La experiencia de Laura en el Nivel y sobre todo en el primer tramo del mismo, nutrieron cada paso que fuimos dando. Su orientación constante echó luz sobre las necesidades que íbamos detectando y su guía nos indicó las paradas obligatorias que debíamos hacer en el camino. Una de ellas fue tener que revisar y reescribir las reglamentaciones municipales relacionadas al funcionamiento de los Jardines que habían perdido vigencia, las fuimos actualizando para que respondan a las nuevas legislaciones existentes y al nuevo enfoque que debería sustentar las prácticas educativas.

**El 2021** fue un año intenso de evaluaciones y capacitaciones. Realizamos reuniones virtuales junto a Laura y los equipos directivos de los Jardines con temáticas que luego se trabajaron dentro de cada institución con el personal docente, fuimos poniendo en revisión nuestras prácticas y nutriéndonos del material teórico actualizado que ella nos recomendaba. Nos dimos cuenta de que muchas de las propuestas que son adecuadas para las salas de 4 y 5 años se seguían reproduciendo sin sentido, por tradición, sin pensar si correspondían o no a las edades con las que se trabaja actualmente (0 a 3). Quizás en algunos casos esto ya se había advertido, pero era necesario explicitarlo en el diálogo y también en los documentos.

Y así fuimos modificando los criterios de selección, planificación y puesta en práctica de las propuestas de enseñanza, así como diversos instrumentos de evaluación, entrevistas, notas de bienvenida a las familias, formas de registros, como también decretos, ordenanzas y diferentes normativas que habían quedado obsoletos y que ya no respondían al encuadre actual.

El proceso fue tomando forma y lo podemos describir a través de **tres líneas de acción** complementarias y paralelas que involucraron todos los aspectos que advertimos necesitaban ser redefinidos:

- La **primera** tuvo que ver con la creación de *Acuerdos Institucionales* y la reformulación de los *Proyectos Educativos Institucionales* de los 4 Jardines Municipales. Los Acuerdos resultaron ser un documento muy útil y esclarecedor para directivos y docentes. Consisten en acuerdos mínimos establecidos y consensuados en relación a concepciones acerca de la educación, la infancia, la enseñanza y el aprendizaje, la organización institucional, la planificación, las propuestas de enseñanza y la evaluación, con el fin de acompañar y sostener los procesos de toma de decisiones que el personal debe realizar cotidianamente en relación a su función. Al mismo tiempo, fue el modo de unificar criterios de acción para las 4 instituciones que dependen del Municipio, a pesar de que luego cada una deba hacer las adecuaciones necesarias a cada contexto.  
*“La propuesta es fortalecer la articulación entre las diferentes instituciones pertenecientes, sin generar ni estructuras rígidas ni criterios inamovibles. Partiendo de estos acuerdos cada institución podrá generar una producción ajustada a su identidad, sosteniendo los aspectos compartidos desde su mirada delimitada, y contextualizando lo adecuado y necesario en*



*función de su propia especificidad. ... El propósito central es promover y acompañar la mejora en las prácticas educativas, en relación a los criterios pedagógicos sostenidos en el enfoque didáctico, plasmando estas ideas en las decisiones acerca de la planificación y las propuestas educativas, en estrecha relación con los procesos evaluativos que posibilitan la reflexión y la toma de decisiones acordes.” (Acuerdos Institucionales de los Jardines Municipales de la ciudad de Rafaela).*

- La **segunda línea** se sostuvo en torno a diversas capacitaciones destinadas al personal de los Jardines Municipales. Cabe aclarar que la mayoría del personal docente no cuenta con formación en el Nivel Inicial y/o especialización en el Primer Ciclo del mismo y muchas de ellas ejercen hace varios años su profesión. Por esto, se requería focalizar el perfeccionamiento docente en la actualización de información especialmente en relación a la “Educación Maternal”, conocimientos que resultan prioritarios para trabajar profesionalmente con edades de 0 a 3 años. Para eso se trabajó profundamente el enfoque en todos sus ejes y aristas, para luego convocar a complementar este proceso a especialistas de diferentes áreas/campos que trabajan en equipo con Laura las especificidades de la educación en estas edades, ofreciendo instancias de formación gratuitas para todo el personal. A su vez, se desarrolló un trabajo en torno a la ESI en el Nivel Inicial, con la coordinación del equipo de la Secretaría y las diferentes instancias de capacitación a cargo de la especialista Romina Lusso (referente local y zonal), logrando incluir lo trabajado tanto en los Lineamientos elaborados como en los Proyectos Institucionales de cada Jardín. También, como parte de la capacitación permanente, se actualizaron los protocolos en Primeros Auxilios para las infancias de las edades con las que trabajamos.
- La **tercera** y la más ambiciosa, consistió en la enorme tarea de elaboración de los “Lineamientos Curriculares para la Primera Infancia de 45 días a 3 años de la Ciudad de Rafaela”. La idea de la escritura de este Documento (cuyo link se adjunta al cierre de este escrito) surgió cuando advertimos la necesidad de contar con un marco político pedagógico que explicita el nuevo enfoque con el que concebimos a la educación y a las infancias, que oriente las decisiones cotidianas de cada uno de los educadores y educadoras, que especifique y actualice los saberes y experiencias que consideramos hoy prioritarios para la educación de los niños y niñas con los que trabajamos, y que contribuya además a garantizar los nuevos derechos que tienen las infancias. Su concreción no hubiera sido posible sin el aporte de cada uno de los actores institucionales (equipos directivos, docentes y no docentes), el esfuerzo puesto desde la Secretaría de Educación y los profesionales convocados. Trabajamos incansablemente junto a Laura y el equipo de excelentes especialistas que ella misma seleccionó y coordinó en la redacción de un Documento pionero y sobre todo muy esperado en la ciudad y la zona, que ha superado los límites de sus fronteras transformándose en un insumo para el trabajo en otras provincias y la formulación de otros Documentos. Estos lineamientos son una brújula no solo para los Jardines Municipales, sino que son orientadores para toda persona, institución y organización que trabaje con infancias de 45 días a 3 años de edad.

Luego de la presentación formal de los Lineamientos, que convocó a Jardines Municipales y privados de la ciudad y de la zona, nos abocamos al trabajo de su apropiación en la práctica en cada uno de los Jardines. Sabíamos que este Documento iba a cobrar realmente sentido y se iba a legitimar verdaderamente en cada PEI, en cada Propuesta Pedagógica, en las acciones de cada miembro de la comunidad educativa, docentes, no docentes, y por qué no, en los trabajos intersectoriales que puedan ir surgiendo a partir de él.





**Comenzamos el año 2023** realizando, a modo evaluativo, encuestas al personal de los Jardines Municipales sobre los interrogantes que surgieron a partir de la lectura e implementación de los Lineamientos y llevamos adelante jornadas institucionales con modalidad taller, dando lugar al debate y al trabajo focalizado en los puntos que así lo requerían en cada Jardín.

También nos pareció pertinente diseñar un dispositivo digital en donde se puedan socializar periódicamente información, bibliografía, propuestas pedagógicas, experiencias y recursos entre los cuatros Jardines.

Allí se comparten, por ejemplo, las actividades en torno a las Huertas de cada institución, ya que las propuestas pedagógicas que se trabajan en Sala a partir de la sanción de la Ley 27.642 de Promoción de la Alimentación Saludable requieren de un trabajo cooperativo y coordinado entre la ecónoma de los cuatro Jardines (Lic. en Nutrición), el personal de huerta y de cocina y los docentes de Sala.

## **A modo de cierre**

Apostamos a que estas acciones institucionales, que vienen resultando muy enriquecedoras, se sostengan en el tiempo como una modalidad de trabajo saludable y garantía de la calidad educativa que ofrecemos a las infancias que albergamos en nuestros Jardines.

Sabemos que estos procesos curriculares requieren de un compromiso sostenido y por eso continuaremos con el acompañamiento situado en cada una de las instituciones, trabajando juntos/as en el desarrollo e implementación de políticas integrales para la primera infancia, buscando siempre garantizar una educación de calidad e igualar oportunidades para niños y niñas.

Agradecemos profundamente a Laura porque gracias a su andamiaje pudimos reafirmar la convicción de que, cuando está en juego la educación y el cuidado de las infancias, y a pesar de que la transformación parezca imposible, hay que ponerse sin excusas a hacer que las cosas sucedan, no hay opción más que transmutar las necesidades en gestión, en acciones concretas.

**Sabemos que los Lineamientos se convirtieron en una herramienta político pedagógica generadora de buenas prácticas de enseñanza y confiamos plenamente en que se continuará su recorrido.**

**Les dejamos aquí el link para acceder al documento: [https://drive.google.com/file/d/1JOWfuxt09Bf6rxmITN2cFQ9KjZ3oSAy8/view?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/file/d/1JOWfuxt09Bf6rxmITN2cFQ9KjZ3oSAy8/view?usp=drive_link)**

## Compartiendo experiencias

### El trabajo en talleres: un nuevo modo de organizar el aprendizaje

*Profesora Carina Ferreira Serpa*

*El trabajo en talleres es un modo dinámico de organizar el aprendizaje institucionalmente. Este proyecto, implementado en nuestra institución desde el año 2015, surge como una manera de hacer frente a tres problemáticas, que nos inquietaban como Unidad Educativa de Nivel Inicial situada en la ciudad de Basavilbaso del Departamento Uruguay que cuenta con 9 secciones que garantizaban el derecho a la educación sistemática a alrededor de 90 niños desde los 45 días hasta los 4 años.*

Al iniciar este recorrido -cuando asumí como Directora del jardín- los fantasmas eran: la **articulación inter niveles**, la **comunicación** y **asegurar el desarrollo de propuestas de algunos ámbitos y núcleos** (contemplados en los Lineamientos Curriculares y Documentos de Apoyo del Nivel Inicial de la Provincia de Entre Ríos) que costaba garantizar. Se menciona de ese modo por ser optimista, en realidad para llamarlo verdaderamente por su nombre tendría que decir que la comunicación era escasa, especialmente entre ambos turnos (mañana y tarde), la reiteración y/ o desorganización en cuanto a la planificación de los contenidos era asidua, y con respecto a esto último, me preocupaba que si la docente no se sentía “cómoda” para dar alguna actividad dejara a los niños sin esas experiencias. Punto débil que, como sabemos, es bastante general en todas las instituciones.

Es así que en una reunión de equipo comenzamos a debatir sobre este nuevo modo de organizar. Temor, incertidumbre, ansiedad, pero muchas ganas de que funcione me impulsaron a comenzar a transitar este camino. Así fue que imaginamos y dividimos los talleres pensando en las potencialidades de las docentes. Cada una tomaría aquel ámbito acorde a su fortaleza pedagógica, formando un equipo- pareja pedagógica, con la docente del otro turno. En un principio el equipo de conducción estaba involucrado en la tarea de llevarlos a cabo también, aunque esto, con el transcurrir del tiempo se fue haciendo un poco difícil teniendo en cuenta la multiplicidad de funciones que llevamos a cabo quienes conducimos instituciones.

La modalidad de trabajo fue la siguiente: partir de un eje/hilo conductor, con recortes significativos que surjan de intereses y necesidades del contexto: estudiantes/institución para trabajar los diferentes ámbitos y núcleos contemplados en los Lineamientos Curriculares y Documentos de Apoyo del Nivel Inicial de la Provincia de Entre Ríos. Para organizar la tarea, en primer lugar, pensamos en una planificación en la cada pareja pedagógica aporte todo lo necesario del ámbito



que había elegido. Luego “armamos el proyecto en sí” ya que todo estaba bosquejado. El Por qué y el Para qué del proyecto impulsaron la fundamentación y la justificación, y obviamente estaban más que claros.

Llegó la instancia de pensar un nombre y desde ese momento lo denominamos “Círculo creativo”. Para el desarrollo y organización propiamente dicho hicimos una grilla en la cual figuraban días y horarios de los talleres y el modo en que rotarían las docentes, estableciendo como espacio físico para el desarrollo de las propuestas la sala que habitaban los agrupamientos; cada docente a cargo prepararía el escenario lúdico, los materiales y elementos necesarios.

Los Talleres trabajados fueron y continúan siendo: literatura, ciencias, música, expresión corporal, educación física y arte. Con el tiempo se han ido repensando espacios y tiempos, entre otras cosas, pudiendo comenzar con su implementación luego del periodo de inicio y finalizándolo en el mes de noviembre con una muestra abierta a toda la comunidad educativa; en un principio se realizó dentro de los espacios institucionales para luego dar lugar a espacios extraescolares como el predio recreativo que se encuentra frente al jardín.

En algún momento la decisión de la elección de participar en un taller fue de los niños, pero nos encontramos con que había talleres más concurridos que otros y eso dificultaba la organización por los espacios con los que contábamos. Cabe aclarar que además de trabajar con los talleres simultáneamente cada docente -obviamente- desarrolla la planificación áulica con la estructura didáctica que considera conveniente abordando con su grupo los propósitos, contenidos y actividades acordes al Proyecto Político Pedagógico Institucional.

Durante todos estos nueve años que llevamos a cabo este Proyecto hemos ido flexibilizando tanto tiempos como espacios y agrupamientos, dando a cada docente la posibilidad de re-significar sus prácticas y a los niños la de apropiarse de los aprendizajes de manera significativa, viviendo experiencias directas de la mano de otros docentes y/o compañeros.

En el 2017 los talleres cobraron fuerza y se comenzaron a visibilizar los logros, se ajustaron también a Programas Nacionales y a propuestas de Plurialfabetización. En el 2018 se reconoció como experiencia innovadora a nivel provincial. Durante los años 2020 y 2021 se constituyó como el proyecto pedagógico institucional por excelencia ya que se conocían las fortalezas pedagógicas de cada docente y las propuestas eran pensadas y construidas con esa visión tanto en la virtualidad del 2020 como en la bimodalidad del 2021.

Actualmente, contando con una matrícula de más de 120 estudiantes, podemos decir que con este proyecto ya no hablamos de cambio sino de transformación, porque los niños se sienten cómodos interactuando en organizaciones y espacios flexibles, potenciándose así sus posibilidades; a su vez, los docentes se sienten incentivados y a gusto con las propuestas innovadoras resignificando sus prácticas y los acuerdos didácticos; por su parte, las familias pueden visualizar el trabajo cotidiano siendo partícipes de los procesos.

Para el equipo de conducción sigue siendo un gran reto continuar con el proyecto: acompañar, asesorar, gestionar la flexibilización de tiempos y espacios, visualizar cohesión entre la propuesta y los cambios obtenidos, incentivar constantemente el trabajo en equipo y colaborativo, valorando en todo momento los logros obtenidos frente a las diferentes propuestas, en especial por el apremio en los tiempos y el cambio de docentes, considerando estos dos aspectos claves y con un cierto grado de tensión a la hora de evaluar.

La propuesta en este momento cobra sentido institucional, forma parte de la identidad de la UENI Evita y se ha transformado en el corazón del proyecto político pedagógico pues ha revertido los puntos débiles que dieron lugar a su nacimiento transformándolos en fortalezas y -a su vez- es un canal que se nutre y retroalimenta con los nuevos desafíos que nos presenta el nivel.



### A modo de cierre

Se constituye en un gran objetivo el seguir pensando juntos la educación inicial entrerriana con la centralidad puesta en juego, la propuesta globalizadora a través de la creación de diversos escenarios pedagógicos, sosteniendo la mirada integradora, promoviendo diferentes modos de pensar la enseñanza creativamente, seleccionando actividades variadas, optimizando tiempos y espacios, promoviendo en nuestros niños actitudes de curiosidad al seleccionar propuestas de interés que se articulen entre sí, se secuencien y tengan un alto grado de significatividad, disponiéndonos como mediadores culturales y figuras de sostén y andamiaje tal y como lo expresan los documentos claves para la enseñanza en el Nivel Inicial.



Todos los niños que aparecen en las fotos cuentan con la autorización de las familias para ser publicadas.

## Compartiendo experiencias

### Implementación del Juego como Estrategia en Primer Grado

*Lic. María Belén Sánchez - Lic. Cruz Alvarez*

***El pasaje de sala de 5 años a primer grado es un proceso importante en la educación de nuestros estudiantes. Durante esta transición, se busca facilitar la articulación entre ambos niveles educativos para asegurar una continuidad en el aprendizaje, el desarrollo de competencias y habilidades.***

Según la Resolución C.F.E. N° 174/12, se establecen acciones para promover la articulación y la coordinación entre los docentes de ambos niveles. Esto debe favorecer el trabajo conjunto para la adaptación de contenidos y poder asegurar una transición potente. En algunos casos, se implementan proyectos pedagógicos que inician en el Nivel Inicial y se profundizan en el primer grado de Nivel Primario, con el objetivo prioritario de favorecer la continuidad en el aprendizaje y la continuidad con el nuevo entorno educativo.

En este proceso, el juego puede convertirse en una potente herramienta didáctica para que los estudiantes pongan a prueba sus conocimientos y hagan uso de estrategias que ya conocen desde la cotidianeidad de la vida diaria y de la impulsada como modo dinámico desde el Nivel Inicial.

Es importante destacar que el juego, no es tomado sólo como una actividad recreativa, sino es importante destacar su implementación como herramienta para el desarrollo integral de los niños y niñas, que sostiene la construcción de la identidad, la interacción y convivencia con otros/as, la expresión y comunicación, la exploración e información sobre el ambiente, el desarrollo corporal y motriz.

Siempre es necesario construir una buena estrategia para conseguir que un juego determinado sea el protagonista didáctico en conjunto con el estudiante. Para ello es necesario tener en cuenta la organización del aula través de diferentes espacios y contar con materiales apropiados. El rol docente como promotor de la actividad lúdica comienza con el conocimiento del mismo para luego poder pensar, y proponer objetivos claros para generar momentos de esparcimiento, reflexión e institucionalización, que permitan plasmar el contenido como base para el pensamiento y la comprensión, en lugar de simplemente memorizar cierta información.

El docente, no solo deben seleccionar y facilitar las propuestas adecuadas, sino también observar y evaluar cómo cada estudiante interactúa y qué habilidades están desarrollando. Esta observación permite al docente proporcionar retroalimentación y apoyo individualizado, asegurando así que – en el caso del juego- sea una experiencia de aprendizaje valiosa para todos los estudiantes. Podemos decir entonces, que la presencia y claridad de los propósitos que nos convocan a jugar, nos permite darle sentido a aquello que se aprende y resulta significativo a los ojos de los estudiantes.



El juego ayuda a los niños a desarrollar habilidades socioemocionales cruciales. A través del juego en grupo, los estudiantes aprenden a trabajar en equipo, a compartir, a negociar y a resolver conflictos, habilidades que son esenciales para sus logros tanto en la escuela como en la vida cotidiana. Estas actividades colectivas, como la construcción de estructuras con bloques o la realización de tareas en conjunto, no solo fomentan la cooperación y la comunicación, sino que también promueven la habilidad para valorar y sintetizar diversos puntos de vista.

Es relevante tener en cuenta las etapas psicológicas que se encuentran atravesando los niños de esta edad, en las cuales ya el campo es propicio para favorecer el acto de compartir, inherente a muchos juegos.

Otro aspecto importante refiere al intercambio de juguetes, materiales o turnos; los estudiantes internalizan la importancia de ser equitativos y respetuosos con los demás, desarrollando así una cooperación social clave; sin dejar de lado que se proporciona un escenario natural para la negociación y la resolución de conflictos. Frente a desacuerdos o competencias, los niños y niñas aprenden a manejar disputas de manera constructiva, adquiriendo habilidades que son cruciales para las relaciones interpersonales y el trabajo en equipo.

El juego como herramienta presenta la particularidad de fomentar la empatía y la comprensión emocional. Por ejemplo, en los juegos de rol o la interacción con sus compañeros, los estudiantes aprenden a ponerse en la perspectiva de los demás, lo cual es fundamental para el desarrollo de la empatía y así poder responder adecuadamente a los sentimientos ajenos. Al enfrentar retos y lograr objetivos dentro del juego, se impulsa el desarrollo de la autoestima y la autonomía. Estos desafíos permiten a los estudiantes ganar confianza en sus capacidades y ejercer su independencia, elementos concluyentes para el desarrollo de una sana independencia, conjuntamente con regulación emocional aprendiendo a manejar emociones diversas, como la frustración, el entusiasmo, la decepción y la alegría. A través del juego, se les enseña a expresar sus emociones de manera apropiada y a gestionarlas en diferentes contextos.

Además, los juegos reglados transmiten en los niños la importancia de seguir pautas y respetar las normas sociales, preparándolos para su adecuada integración en la sociedad.

## **A modo de cierre**

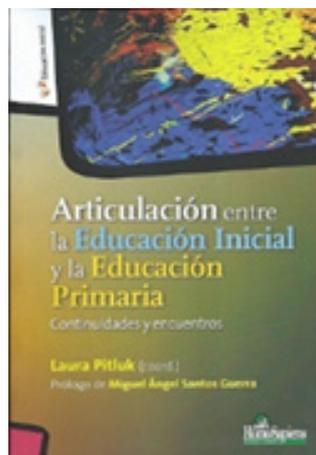
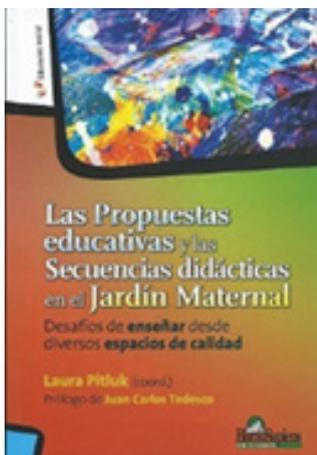
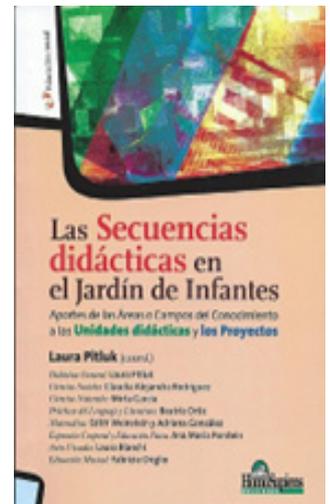
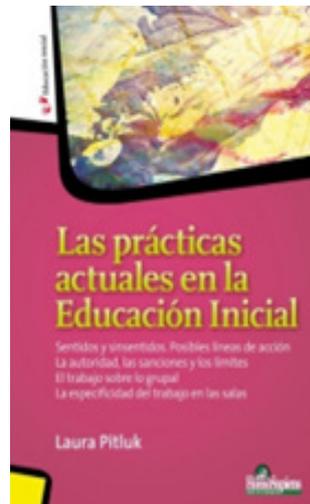
Finalmente, la capacidad de comunicación, tanto verbal como no verbal, se ve significativamente optimizada a través del juego, ya que no sólo perfeccionan la habilidad de expresión, sino que también aprenden a interpretar y responder a las señales no verbales de sus compañeros.

El juego emerge así, como una herramienta didáctica de valor incalculable, un pilar fundamental para el desarrollo, ejerciendo un impacto significativo en las situaciones de enseñanza y aprendizaje.

## Para leer más

- **Bodrova, E., & Leong, D. J. (2003).** Tools of the Mind: The Vygotskian Approach to Early Childhood Education. New York, NY: Merrill/Prentice-Hall.
- **Singer, D. G., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (2006).** Play = Learning: How Play Motivates and Enhances Children's Cognitive and Social-Emotional Growth. New York: Oxford University Press.
- **Resolución C.F.E. N° 174/12.**

## Libros de la colección Educación Inicial • Editorial HomoSapiens



**EDITORIAL HOMOSAPIENS**

**+54 9 341 425-3852**

**+54 9 341 648-4890**

**[www.homosapiens.com.ar](http://www.homosapiens.com.ar)**

## Compartiendo experiencias

### Me llamaron del colegio

Prof. Nurit Cohen Freue - Lic. Analia Kaczka

*“Estoy tan triste. Me llamaron del colegio. Me hablan de mi hijo como si fuera alguien que no conozco. Me siento agredida. Cada vez que me citan me siento en el banquillo de los acusados, como si yo fuera la culpable de todo Me cuesta apoyarlo en su aprendizaje. Él no es mi único hijo y a veces siento que lo que me pide el colegio no se adapta a mi realidad. Quiero dar lo mejor de mí pero siento que estoy a prueba todo el tiempo. Quiero acompañar y aceptar todas las sugerencias que me hacen, pero a veces no se dan cuenta lo que una mamá siente cuando la citan con tanta periodicidad o le hablan de una manera tan fría”*

Las dificultades escolares requieren para su resolución de la participación activa de todos los agentes educativos y esto incluye, fundamentalmente, a las familias. Por lo tanto, establecer un vínculo positivo es condición fundamental, pues es frecuente que las dificultades que presentan los niños estén relacionadas con conflictivas intrafamiliares o con pautas de crianza que hacen obstáculo a la hora de aprender, por lo que es imprescindible poder conocerlos e implicarlos amorosamente en la escolaridad de sus hijos.

En este sentido, frente a un niño que presenta dificultades para aprender, es imprescindible tener en cuenta que aquello que se trasmite a las familias será, en función de cómo lo realicemos, beneficioso o perjudicial para él.

Es ante dicho desafío, que surgen en los docentes las preguntas sobre cómo trabajar con las familias, qué se debe transmitir, cómo se puede comunicar sin alarmar, si es importante que el gabinete psicopedagógico y la conducción formen parte de las reuniones con los padres. Cuando reciben a sus alumnos, comienzan a conocerlos en diferentes aspectos como el del lenguaje, la motricidad, la modalidad de aprendizaje, despliegue lúdico y socialización, entre otros.

En base a los conocimientos sobre el perfil de la etapa evolutiva en la que se encuentran, los intereses del grupo y sus saberes previos se plantean propuestas de enseñanza. Ante la concreción de las mismas, suele ser la maestra quien detecta alguna conducta no habitual o dificultad que el niño/a presenta. Es entonces cuando surge la necesidad de convocar a las familias.

Es muy importante tener en cuenta que el trabajo docente no es en solitario y estas decisiones deben ser compartidas con la conducción y el equipo de orientación. Es función de todo el equipo determinar en conjunto si es oportuno o no convocarlos.

Nuestro planteo sugiere realizar una primera entrevista informativa en donde la familia se reúna a solas con la docente. Esta primera instancia se planteará como un diálogo ameno para cotejar lo que la docente observó con lo que sucede en su casa.

Transcurrido un tiempo prudente de trabajo y observación, se podrá dar cuenta de que la conducta ha cedido, persiste o se acentuó aún más. Frente a las dos últimas opciones, es preciso citar nuevamente a las familias para una segunda entrevista orientadora

En esta instancia, es importante citarlas personalmente, pues para decir aquello que suponemos será difícil de escuchar es más sencillo empatizar y contener desde la presencialidad. Es conveniente contar con ambos padres si los hubiera, ya que reducimos las posibilidades de confusiones comunicativas o malos entendidos. El horario, día e integrantes de la reunión debe ser acordado y explicitado por escrito y de antemano. Es conveniente que todo lo convenido quede asentado, tanto el encuadre de la reunión como el acta sobre lo que allí haya acontecido.

Las familias suelen atravesar una serie de reacciones emocionales muy angustiante al saber que su hijo tiene dificultades. Las mismas van desde el enojo a la indiferencia, donde prefieren no saber ni aceptar las sugerencias argumentando su postura con razones irrelevantes o infundadas. En dicho caso, la escuela decide dar tiempo y no presionar para que puedan aceptarlo brindando un marco de afecto, contención y colaboración que genere confianza y seguridad.

También es muy importante que tanto los docentes, como los directivos y equipo de orientación no den a los padres supuestos diagnósticos dado que somos profesionales de la educación y no terapeutas. Nuestra incumbencia es pedagógica y didáctica y es a ella que debemos abocarnos.

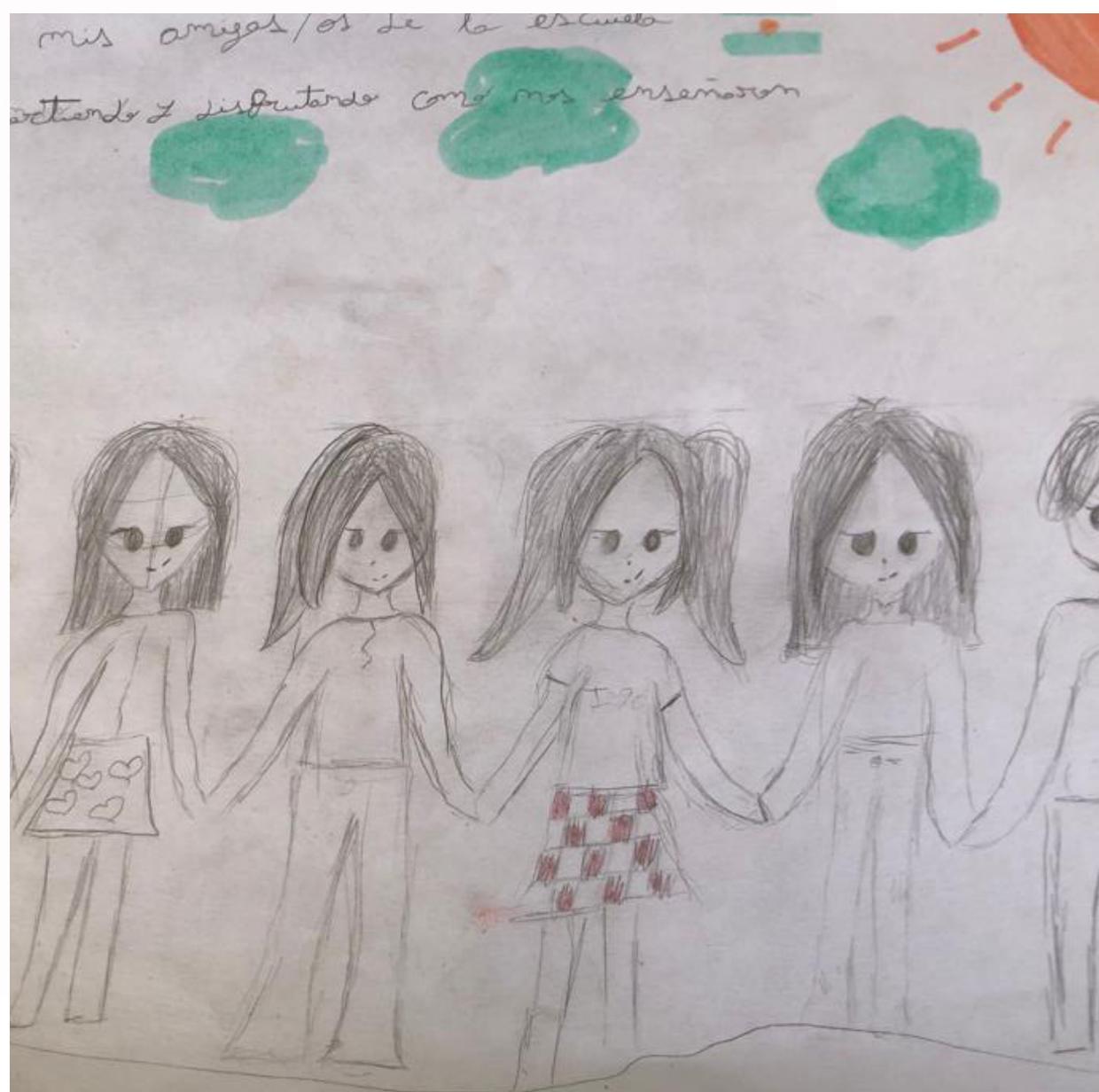
Otro aspecto relevante es poder dar cuenta con precisión del trabajo realizado. En la entrevista a padres, se debe informar del proceso de aprendizaje de su hijo y cuáles han sido nuestras intervenciones. Explicitar cuál es su modalidad de aprendizaje, cuáles son los logros adquiridos y los que aún se encuentran en proceso de consolidación, como así también, cuáles fueron las estrategias que implementó la escuela para su resolución. Este aspecto es de gran importancia para generar confianza. Por el contrario, mostrarnos desorientados, faltos de precisión y ambiguos en nuestras expresiones generará más dudas e incertidumbre.

También debemos prestar mucha atención a nuestras propias emociones. Lo que nos genera este alumno y su familia tendrá efectos en el vínculo que establezcamos con ellos y nuestra predisposición para acompañarlos.

### A modo de cierre

Cuando nos referimos al trabajo con las familias, queremos destacar que es una construcción permanente. Un saber siempre en desarrollo que, frente a la tarea, nos permitirá aventurar nuevas formas y conceptualizaciones para resignificar y enriquecer nuestra práctica. Las familias son un pilar esencial. Sabiendo que el trabajo con ellos es ineludible, sostener un vínculo de respeto y confianza mutua es el basamento que nos permitirá generar estrategias adecuadas para cada conflictiva y cada alumno.





*«Cómo danza la esperanza»  
Julieta San Román Leis*