

# Travesías



didácticas

Creando huellas en la Educación

Lic. Laura Pitluk

NÚMERO  
46



«*Ladran Sancho, señal de que cabalgamos*»  
*Miguel de Cervantes Saavedra.*

# Índice

**Edición:**

*Travesías didácticas*

**Dirección:**

*Laura Pitluk*

**Colaboración:**

*Claudia Tomadoni*

**Dibujos de tapa y contratapa:**

*Camila San Román Leis*

*Julieta San Román Leis*

*Valentina San Román Leis*

**Diseño:**

*Ariana Estefanía Ponce*

**JULIO 2025**

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

**1**

**Editorial**

Laura Pitluk.

**6**

**Laura Pitluk**

Las salas multiedad/plurisalas: desafíos para enseñar, aprender y crecer respetando.

**15**

**Adriana González y Edith Weinstein**

Matemática, Unidad didáctica y Proyecto.

**24**

**Natalio Pochak**

La escuela infantil a 20 años de la promoción de los derechos de las infancias.

**29**

**Claudia Tomadoni**

Secuencias.

**36**

**Dario Kullock**

La inclusión en el aula: la ilusión de un desafío sin soporte.

**42**

**Daniel Eliseo Silvestri**

La evaluación formativa.

**47**

**Claudia Tomadoni**

Presentamos a...

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

Abrimos esta nueva revista 2025, con el compromiso y el afecto de siempre, demasiado entramados -más de lo deseado- en la profunda preocupación por lo educativo, lo escolar y nuestras infancias inmersas en esta realidad tan compleja y verdaderamente poco deseada en tantos de sus aspectos.

Con dolor y esperanza creo necesario reconocer y comprender que la prioridad en nuestros niños/as como sujetos de derechos y de deber tantas veces se nos diluye en las confrontaciones, las malas interpretaciones y la vuelta sin sentido a enfoques/ideas/acciones que sabemos caducas e inadecuadas.

Considero -con preocupación- que no comprendemos demasiado acerca de las innecesarias ideas que se presentan como contrapuestas -sin sentido- ya que, por ejemplo, ubicar a los infantes en el centro de los escenarios educativos para nada implica distanciarnos de la centralidad en la enseñanza -bien entendida- que es la razón de ser de lo escolar. Igualmente sucede con la vuelta a la discusión acerca de la presencia adulta en propuestas, juegos, acciones educativas y me vuelvo a preguntar: ¿pueden solo los niños/as o necesitan adultos presentes que no irruman pero sostengan, que “miren y escuchen”, que los ayuden a expresarse y cuidarse? ¿no reconocemos su especial vulnerabilidad como plantea la “Convención sobre los derechos de los niños” así como las responsabilidades del Estado/sociedad/escuelas para que estos derechos sean respetados? ¿no nos necesitan para crecer autónomos, sanos y felices o ellos pueden decidir cuál es la alimentación saludable, si es necesario vacunarse o cómo se pueden resolver diversos conflictos sin irlo aprendiendo de las manos adultas cálidas y las intervenciones respetuosas? ¿no son nuestras acciones y actitudes muestras de lo posible, de los modos oportunos, de las miradas que saben articular lo propio y lo de los otros?

Aún nos debemos debates necesarios que no serían -según mi punto de vista- volver a preguntarnos sobre el valor fundamental de los adultos en las vidas infantiles, de lo escolar en la equidad/justicia educativa, de la elección nunca unívoca de una opción posible para organizar las propuestas convocantes y con sentidos alejadas de las “bajadas lineales” que olvidan la diversidad e intentan -aunque nunca logran- amedrentar a los educadores para que todos realicen lo mismo.

“Conocemos acerca de la multiplicidad de opciones y oportunidades posibles, de la importancia de contar con repertorios múltiples, coherentes, adecuados y coloridos. Sabemos que no existen ni propuestas, ni estrategias, ni intervenciones únicas; rescatamos



el valor de contextualizar y especificar las ideas y las tareas según el grupo, las trayectorias, los contextos, las instituciones, los educadores, los alumnos y alumnas. No contamos –para mejor– con formas de enseñar lineales ni estrategias únicas que puedan repetirse en cada acción, o al menos no las consideramos fortalecedoras de la enseñanza con sentido ni de los procesos siempre únicos de aprendizajes significativos. Pensamos en un abanico posible, un entramado de acciones diferentes sostenidas en coherencia con el enfoque educativo, la ideología y la ética que sustentan las decisiones y acciones. Desde esta mirada será cada educador (maestro/a, profesor/a, director/a, supervisor/a, capacitador/a...) quien asuma y concrete las múltiples y óptimas tareas educativas; es decir, quien cree y recree actividades, materiales, consignas, intervenciones...

Recordemos que siempre están en el centro de los escenarios educativos los y las alumnas, los y las educadores, los saberes a ser enseñados y abordados desde propuestas significativas, convocantes y favorecedoras... sostenidos desde un enfoque peculiar y situados en un contexto que les otorga coherencia y sentido a las acciones escolares...”. (Pitluk, Laura. “Los irrenunciables de la Educación Inicial”. Homo Sapiens, Rosario. 2024.).

Una vez más retomo este increíble y conmovedor texto que nos ubica en la mirada comprometida con las infancias, las que más duelen porque viven en las situaciones más vulnerables, pero también las que parecieran tenerlo todo pero en verdad carecen de tanto al estar tan sumidas en la lógica del mercado y las prioridades invertidas.

*“Que sean niños los niños.*

*Por Mex Urtizberea*

*Que sean niños, y no clientes de las compañías de celulares, o vendedores de rosas en los bares, o estrellas descartables de la televisión.*

*Niños, no limpiavidrios en los semáforos, o botín de padres enfrentados o repartidores de estampitas en los subtes.*

*Que no sean niños soldados, los niños. Que sean niños los niños, simplemente. Que no sean foto de un portal pornográfico. Que no sean los habitantes de un reformatorio.*

*Que no sean costureros en talleres ilegales de ningún lugar del mundo.*

*Que sean niños los niños, y no un target.*

*Que no sean los que pagan las culpas. Los que reciben los golpes. Los bombardeados por publicidad. Que sean niños los niños. Todo lo aññados que quieran. Todo lo infantiles que quieran. Todo lo ingenuos que quieran. Que hagan libremente sus niñerías.*

*Que se dediquen a ser niños y no a otra cosa.*

*Que no sean los que no juegan, los acosados por las preocupaciones, los tapados de actividades.*

*Que sean niños los niños y se los deje preguntar sin levantar la mano, formar filas torcidas, llevar alguna vez la Bandera no por ser mejor alumno, sino por ser buen compañero.*

*Que sean niños los niños y no los incentivados con desmesura a consumir todo lo que saca el mercado.*

*Que sean niños, y no los que aspiran pegamento en una esquina o fuman paco en la otra, tan de nadie, tan desprotegidos.*

*Niños, no nombres que tienen que rogar por recibir el apellido paterno o la cuota de alimentos.*

*Que sean niños los niños.*

*Y que los niños sean lo intocable, que sea la gran coincidencia en cualquier discusión ideológica; que por ellos se desvelen los economistas de todas las corrientes, los dirigentes de todos los partidos, los periodistas de todos los medios, los vecinos de todas las cuadras, los asistentes sociales de todas las municipalidades, los maestros de todas las escuelas.*

*Que sean niños los niños, y no el juguete de los abusadores.*

*Que sean niños, no "el repetidor" o "el conflictivo" o "el que nunca trae los deberes".*

*Niños, y no los que empujan el carro con cartones.*

*Que sean niños los niños, simplemente.*

*Que ejerzan en paz el oficio de recién llegados.*

*Que se los llame a trabajar con la imaginación o con lápices de colores.*

*Que se los deje ser niños, todo lo niños que quieran.*

*Y que los niños sean lo importante, que por ellos lleguen a un acuerdo los que nunca se ponen de acuerdo; que por ellos se dirijan la palabra los que no se hablan, que por ellos hagan algo los que nunca hicieron nada.*

*Que sean niños los niños y que no dejen de joder con la pelota.*

*Que sean niños en su día. Que lo sean todos los días del año. Que sean felices los niños, por ser niños. Inocentes de todo lo heredado".*



**¡Inocentes de todo lo heredado!  
Educadores, siempre renovemos esperanzas.**

**Con el afecto de siempre, Laura Pitluk.  
laurapitlukcursos@gmail.com**

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

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

## Queremos que se lleve...

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

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

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

# Las salas multiedad/plurisalas: desafíos para enseñar, aprender y crecer respetando.

Laura Pitluk

*Dada la relevancia que vuelve a asumir la necesidad de integrar diferentes edades en las salas y/aulas por diversas razones, hemos resuelto retomar y reformular en este artículo un Documento desarrollado en el marco del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2014) “Salas multiedad en la Educación Inicial”<sup>1</sup> y un trabajo realizado desde la Dirección de Educación Inicial del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2017)<sup>2</sup>, a fin de colaborar en las reflexiones y acciones educativas y, como siempre, en las tareas cotidianas de sus actores fundamentales en los devenires pedagógicos.*

**La propuesta es presentar los aspectos “irrenunciables” en lo sustancial y en lo cotidiano, porque son el sustento de una Educación respetuosa de los derechos de los niños/as, es decir, aquellos que tenemos que sostener más allá de las identidades institucionales; así mismo abre las puertas a diferentes posibilidades de desarrollo y puesta en marcha, en función de las elecciones que asuma cada institución, siempre de manera compartida y consensuada entre sus integrantes y en coherencia con los lineamientos curriculares vigentes.**

Sabemos que integrar las diferentes salas y edades puede ser una propuesta que enriquezca y dinamice a las jornadas escolares y a las instituciones.

Salir de la propia sala y el propio grupo, interactuar con niños de otras salas y edades, cambiar los espacios y propuestas cotidianas, vincularse con todos los adultos que forman parte de la institución... necesariamente fortalece los modos de funcionamiento, las relaciones y las dinámicas de trabajo del Jardín.

## **El trabajo integrando diferentes salas y edades. Un desafío actualizado y pendiente**

Podemos decir que:

“... ”

<sup>1</sup>Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación. Gerencia Operativa de Currículum. (2014). “Salas multiedad en la Educación Inicial”. Educación Inicial. Directora del Área de Educación Inicial Marcela Goenaga, Gerente Operativa de Currículum Gabriela Azar. Elaboración del material Laura Pitluk, Rosa Windler y Equipo de Supervisoras.

<sup>2</sup>Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación. Dirección de Educación Inicial DEI. (2017). GRUPO MULTIEDAD. Coordinación Laura Pitluk. Equipo de Supervisoras: D.E. N° 3, Bibiana Bren, Sup. Adjunta; D.E. N° 7, Alejandra Abraham, Sup. Adjunta; D.E. N° 10, Alejandra Rosales, Sup. Pedag.; D.E. N° 12, Adriana Lagos, Sup. Adjunta; D.E. N° 15, Claudia Greco, Sup. Adjunta; D.E. N° 5, Viviana Voloschini, Sup. Pedag. y María Cerneida Sup. Adjunta. (2019). Travesías didácticas. Buenos Aires.



- la integración enriquece a los niños desde otras posibilidades que implican conocer e intercambiar con otras personas de la institución en otros espacios.
- con otro estilo de propuestas.
- los aprendizajes que se ponen en juego no suplantán a los específicos que se desarrollan en cada sala, pero los complementan desde la mirada ubicada en la apertura a otras modalidades.
- la institución crece en intercambios, articulaciones e interrelaciones entre todos sus integrantes a través del compartir de manera continua tareas, espacios, propuestas”<sup>3</sup>.

Para alcanzar estos logros se hace necesario pensar en el enfoque educativo y las modalidades de enseñanza, los modos óptimos de organizar las propuestas y las planificaciones, alejándose de las modas de turno, pensando en qué se quiere sostener y qué es necesario modificar, centrándose nuevamente en “los negociables y los no negociables”, distanciándose de los debates sin sentido a fin de priorizar lo importante, abriendo el abanico de posibilidades para que cada educador seleccione las acciones pertinentes y contextualizadas.

La propuesta se basa en desarrollar un trabajo crítico y reflexivo acerca de las acciones educativas, el enfoque que las sostiene, las metas y las modalidades posibles; a su vez, en abordar las adecuaciones pertinentes cuando hacemos referencia a las salas multiedad, sus posibilidades y acciones, sus aspectos relevantes y su impronta pertinente, pensando también en la planificación y la evaluación como herramientas que revitalizan el cotidiano escolar y el rol del docente con relación al diseño y desarrollo de las propuestas de enseñanza como profesional responsable y reflexivo.

En este contexto surge la preocupación por la necesidad de trabajar con los educadores acerca de la especificidad del trabajo en las salas multiedad, sosteniendo el enfoque educativo actual, sus relaciones con el sujeto que queremos formar y su influencia en las decisiones pedagógicas concretas y cotidianas.

Cabe destacar muy especialmente que la Educación en las salas multiedad, si bien implica especificidades en actividades y tareas, sostiene la modalidad de las propuestas de enseñanza y su organización que involucran a todo el nivel y al Sistema Educativo. A saber: trabajo sobre lo grupal, tarea en pequeños grupos, inclusión de los talleres como modo de organizar las propuestas, centralidad en las infancias y responsabilidad de los educadores en

<sup>3</sup>Pitluk, Laura. (2008). “La modalidad de taller en el nivel inicial. Recorrido y posibilidades para la educación actual”. Ed. Homo Sapiens. Rosario.

la planificación y las propuestas de enseñanza y, muy especialmente, una mirada centrada en la diversidad que si bien se involucra de una manera peculiar en el trabajo con diferentes edades implica en todas las ocasiones el mismo respeto por las diferencias de posibilidades y logros que se observan en todos los grupos.

## **El trabajo en las salas multiedad:**

El trabajo en las salas multiedad integra los aspectos recién desarrollados y agudiza su mirada en relación a las fortalezas de la mirada sobre lo grupal y el trabajo en pequeños grupos.

Dentro del mismo podemos referirnos a las salas que integran niños de diferentes edades, ya sea de 2/3, 3/4, 4/5 o 3/4/5 inclusive, en el caso de la Educación Inicial. Si bien esto en la mayor parte de las ocasiones se debe a causas organizacionales, puede también motivarse por causas pedagógico/didácticas vinculadas con las fortalezas de integrar diversas edades, considerando que se favorece así los aprendizajes de todos los alumnos y alumnas.

Las potencialidades de la integración de niños de diversas edades con la idea del enriquecimiento mutuo no solo pueden ser un modo de analizar las salas multiedad desde la mirada ubicada en sus posibilidades, sino que implican a su vez la idea de las fortalezas de realizar propuestas integrando las diferentes salas de una institución en diferentes actividades y acciones, dentro de las cuales encontramos diversidad de ejemplos en las distintas épocas e instituciones. Todas estas opciones son bienvenidas siempre que estén muy bien pensadas y organizadas en coherencia con el modelo educativo, los propósitos y la identidad de sus instituciones.

**Cabe aclarar que desde este artículo se considera más valioso intercalar y articular propuestas con diversas agrupaciones y dinámicas que instalar siempre la integración de edades y salas/aulas dejando de lado algunos momentos que las sostienen, así como no permitir nunca la integración. Todo aquello que plasme la diversidad de opciones tanto como el equilibrio entre la variación y la estabilidad en dinámicas y propuestas, abre el abanico colorido de oportunidades que tanto bien le hacen a los entramados institucionales.**

## **“La enseñanza en las salas multiedad”**

Al encarar la tarea pedagógico - didáctica en las salas que incluyen a niños de diferentes edades es preciso considerar las necesidades de los diferentes subgrupos. De este modo será



importante trabajar con un proyecto curricular abierto, respetando las diferencias. Si bien el currículo prescribe y orienta acerca de qué, cómo, y cuándo enseñar, en la planificación que el docente realiza de su tarea se define el respeto a la interacción entre la identidad y el contexto, en el marco de la diversidad. Será fundamental considerar las diferentes modalidades de aprendizaje de los niños, según sus edades, y según sus experiencias previas. Puede ocurrir que niños de edades menores conozcan modalidades de juego que los mayores ignoran. Sin embargo es necesario tener presente en las propuestas las características de los niños en cuanto a sus niveles de atención, de comprensión y de expresión, entre otros.

La selección de conocimientos, los criterios de prioridad son responsabilidad de la tarea de planificación del docente, en ellos se muestra la creatividad que pone en acción para que los alumnos se apropien de los diferentes contenidos.

De este modo el/la docente planificará su propuesta a través de diferentes estructuras didácticas: Unidades didácticas, Proyectos y Secuencias Didácticas o de Actividades, para todo el grupo en general, y también planificará y organizará actividades para que los niños trabajen en diferentes tipos de agrupamiento: grupo total, individualmente, en parejas y esencialmente en pequeños grupos. No necesariamente será según sus edades, pero siempre tendrá presente el compromiso de lograr aquellos aprendizajes básicos que cada edad prioriza.

## **Analizando las salas multiedad**

**Reconocer que todos los grupos son heterogéneos aunque los niños/as sean de la misma edad.**

Es sabido que los niños son diferentes en sus intereses, posibilidades y necesidades. Ya no tiene vigencia la idea de contar con grupos homogéneos en los cuales todos los niños por ser de la misma edad, pueden aprender lo mismo y actuar de la misma forma. La heterogeneidad no implica un aspecto negativo sino el reconocimiento de una característica real, que durante mucho tiempo no miramos, y que nos posibilita actuar respetando las diferencias reconociéndolas como parte del enriquecimiento de los unos y los otros. Las salas multiedad agregan otros aspectos vinculados con las diferencias entre los alumnos y las personas en general, y nos llevan a pensar más especialmente en cómo organizar las propuestas para sostener la mirada grupal y a su vez el respeto por la identidad personal de cada niño.

**Trabajar como “grupo”, es decir, realizar las mismas propuestas de Unidades Didácticas y Proyectos, adecuándolas a las diferentes posibilidades y necesidades, y organizando actividades para todo el grupo en algunos casos y para diferentes subgrupos en otros.**

Se propone seleccionar un recorte o proyecto central para todo el grupo, como se realiza en todas las salas del Nivel Inicial, y como propone cada docente en función de la evaluación diagnóstica que realiza de sus alumnos en cada momento del proceso escolar. Al interior de cada Unidad Didáctica o Proyecto, se podrán incorporar propuestas de actividades que sean más adecuadas para unos o para otros (como debiera realizarse en todo grupo). Las mismas podrán efectuarse con todos los niños o (en algunos casos en que el/la maestro/a lo determine necesario) con algunos, organizados en pequeños grupos que lleven a cabo diferentes propuestas o con diferente grado de complejidad. Estos subgrupos no necesariamente responden a las edades de los niños sino a sus intereses y/o posibilidades, que en algunos casos pueden coincidir con las diferencias de edades y en otros no.

Las Secuencias Didácticas que acompañan y complementan el trabajo de las unidades didácticas y proyectos, abordando aquellos contenidos que de otra forma se trabajarían forzando su inclusión en los mismos, podrán organizarse también pensando en el grupo total o en el trabajo en pequeños grupos según intereses y posibilidades de los niños.

**Proponer organizaciones diversas, en grupo total, individuales, de a pares y en pequeños grupos de niños con iguales posibilidades o diferentes; intercaladas, alternadas según la propuesta y las necesidades.**

Alternar diferentes modos de organizar las propuestas de enseñanza enriquece las dinámicas de trabajo y favorece los aprendizajes infantiles. El pequeño grupo adquiere una importancia relevante en el desarrollo de las actividades, ya que favorece los intercambios, las interacciones y las posibilidades de participación. En el grupo total se complejizan las posibilidades de escuchar a todos, sostener el tiempo que implicaría la participación de cada uno y lograr un seguimiento de los procesos personales. Esto se facilita cuando el docente da las consignas y puede sostener las tareas en los pequeños grupos con diferentes frecuencias en las intervenciones.

...

**Informar a la comunidad y a las familias con claridad y seguridad, ayudando a desterrar los temores y estereotipos con respecto a la integración de edades.**



Especialmente en las instituciones en las cuales esta organización no es tan frecuente, es fundamental acrecentar la comunicación con las familias, ya sea a través de entrevistas o reuniones de padres, con el objeto de explicitarles las características de esta modalidad de trabajo y el compromiso de los docentes de respetar los aprendizajes pertinentes para cada edad.

**Lograr una cultura adscripta a la diversidad, que refleje sus valores en la selección de las propuestas y en la toma de decisiones.**

Las prácticas docentes tienen sentido cuando aceptamos que la diversidad es una construcción que se realiza tomando como base fundamental el respeto y la valoración por las diferencias individuales. Estas diferencias están presentes en todo grupo humano y es la heterogeneidad la que da sentido a las prácticas cotidianas.

### **Planteo de problemáticas y posibles resoluciones:**

- 1) La **escolaridad previa** y su influencia en las posibilidades e intereses infantiles.
- 2) La **conformación inicial del grupo y la disolución** posterior del mismo.
- 3) El **apoyo o las presiones de las familias** influenciadas por el desconocimiento sobre la cultura de integración de edades.
- 4) La **articulación con la escuela primaria** y el trabajo con los cuadernos como parte de la misma.
- 5) Las **especificidades de las actividades** según los diferentes subgrupos.
- 6) El desconocimiento o **desorientación de los docentes** a la hora de pensar las propuestas, el necesario sostén de los **directivos**.
- 7) El compromiso que se toma con los niños y sus familias en **garantizar los conocimientos pertinentes** a cada edad y sala.

#### **1) La escolaridad previa y su influencia en las posibilidades e intereses infantiles.**

Sin lugar a dudas se perciben diferencias entre los niños que ya han iniciado su escolaridad en años anteriores y aquellos que recién ingresan al jardín. Esto se observa con mayor frecuencia en las salas multiedad que incluyen niños de 3 y 4 años. La adaptación de los que recién ingresan exige del docente mayor atención, mientras que los niños que ya tienen escolaridad previa demandan actividades según sus intereses y posibilidades. En estos momentos del año, como por ej. es el período de inicio, es fundamental la previsión por parte del docente de una planificación y organización de actividades para los diferentes subgrupos de alumnos. También contar con la colaboración de los Equipos de conducción, maestras celadores y de los docentes curriculares que trabajarán con el grupo de alumnos.

## **2) La conformación inicial del grupo y la disolución posterior del mismo.**

Con todos los grupos se debe trabajar fuertemente, y muy especialmente al iniciar el año, sobre la conformación de lo grupal; la particularidad de las salas multiedad implican que acercándose a la finalización del ciclo lectivo se deba comenzar a trabajar el despegue que significa que una parte del grupo se integre en otra sala, y otra se quede y reciba en el mismo a nuevos integrantes.

## **3) Las resistencias y presiones de las familias debido al desconocimiento sobre la modalidad de integración de edades.**

Si bien las familias pueden o no apoyar la decisión institucional de integrar edades en un mismo grupo, es fundamental trabajar sobre las fortalezas y comunicar a las familias sobre los beneficios de los intercambios entre niños de edades diferentes.

## **4) La articulación con la escuela primaria y el trabajo con los cuadernos como parte de la misma.**

En las salas multiedad que incluyen niños de 4 y 5 años se presenta una característica particular referida al futuro ingreso de parte del grupo a primer grado. En este sentido, se observan prácticas diferentes en las distintas salas multiedad. En algunos casos las propuestas se realizan para todo el grupo y tanto los niños de 4 años como los de 5 años, participan de las mismas. En otros las propuestas de articulación con la escuela primaria sólo van dirigidas a los alumnos de 5 años. El trabajo con los cuadernos, es precisamente una de las actividades que mayor inquietud genera. El aprendizaje de los chicos comprende la posibilidad de resolver una serie de problemas en el que el uso de la representación gráfica requiere de un soporte: una hoja, un cuaderno, una carpeta, etc. Estos materiales permiten dejar evidencia de lo producido, y según la propuesta se decidirá el tipo de soporte más adecuado. “El cuaderno, como soporte tiene la ventaja de permitir conservar todas las producciones, secuenciadas además en el tiempo, a disposición de los niños toda vez que lo requieran y sin temor a la pérdida, como ocurre con las hojas sueltas o en carpetas. Los chicos en la medida en que lo utilicen, irán aprendiendo los procedimientos que los acercarán al uso apropiado. El cuaderno debería reflejar la autonomía alcanzada por los niños para incluir los registros, dibujos y notas que ellos consideren importantes.”<sup>4</sup>

## **5) Las especificidades de las actividades según los diferentes subgrupos.**

Aun cuando las propuestas se realicen para todos los integrantes del grupo, será preciso seguir el proceso de aprendizaje de los alumnos para favorecer la incorporación de los

<sup>4</sup>Malajovich Ana. Windler Rosa: El cuaderno de Aprestamiento en el sitio de Educared: Dilemas. Mayo 2007.



contenidos de los diferentes campos de conocimiento que selecciona el docente. Es fundamental que el docente organice verdaderas situaciones desafiantes a las posibilidades cognitivas de los niños.

#### **6) El desconocimiento o desorientación de docentes a la hora de pensar las propuestas, el necesario sostén de los directivos.**

Es necesario realizar capacitaciones con los docentes a fin de buscar alternativas y compartir ideas. Es necesario sostenerlos en los temores que se presentan por la falta de información o por las inseguridades acerca de qué contenidos abordar, qué actividades desarrollar y de que modos organizarlas. Los directivos ocupan un lugar fundamental en la orientación de los docentes.

#### **7) El compromiso que se toma con los niños y sus familias en garantizar los conocimientos pertinentes a cada edad y sala.**

Se encuentran en algunos casos oposiciones de las familias vinculadas al temor de que los niños no adquieran los aprendizajes necesarios a su edad, por la presencia de niños menores en la sala. Esto sucede especialmente con los niños de 5 años, por la idea de las familias de la necesidad de “salir bien preparado” para el ingreso a primer grado, En especial preocupa el uso de “cuadernos” y el aprendizaje de contenidos vinculados a “lectura y escritura”. Por otra parte, los padres se quejan porque los niños de 4 años asisten al jardín dos años seguidos con el mismo docente y en el mismo espacio físico. No obstante existe muy poca deserción ocasionada por estas problemáticas. Será importante explicitar a las familias en los diferentes espacios de encuentro (reuniones, entrevistas, etc) el compromiso de promover los aprendizajes pertinentes a cada edad”.<sup>5</sup>

### **A modo de cierre**

**Las planificaciones didácticas reflexivas, compartidas y secuenciadas, articuladas con evaluaciones potentes e intervenciones favorecedoras, acompañan los procesos pertinentes a desarrollar en las diversas situaciones de enseñanza.**

**En las salas multiedad, más allá de sus complejidades, se pueden fortalecer las propuestas sosteniendo las potencialidades de la diversidad. Para alcanzar estos logros es fundamental realizar un trabajo que favorezca la consolidación del grupo, pensar y planificar actividades en función de un “solo grupo” en el cual la conjunción de las diferentes edades en su conformación sea apreciada como un beneficio y no como una**

<sup>5</sup> Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación. Gerencia Operativa de Currículum. (2014). “Salas multiedad en la Educación Inicial”. Educación Inicial. Directora del Área de Educación Inicial Marcela Goenaga, Gerente Operativa de Currículum Gabriela Azar. Elaboración del material Laura Pitluk, Rosa Windler y Equipo de Supervisoras.

## **dificultad en lo que se refiere a la construcción de conocimientos y a lo vincular.**

### **Para leer más...**

- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación. Gerencia Operativa de Currículum. (2014). “Salas multiedad en la Educación Inicial”. Educación Inicial. Directora del Área de Educación Inicial Marcela Goenaga, Gerente Operativa de Currículum Gabriela Azar. Elaboración del material Laura Pitluk, Rosa Windler y Equipo de Supervisoras.
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación. Dirección de Educación Inicial DEI. (2017). GRUPO MULTIEDAD. Coordinación Laura Pitluk. Equipo de Supervisoras: D.E. N° 3, Bibiana Bren, Sup. Adjunta; D.E. N° 7, Alejandra Abraham, Sup. Adjunta; D.E. N° 10, Alejandra Rosales, Sup. Pedag.; D.E. N° 12, Adriana Lagos, Sup. Adjunta; D.E. N° 15, Claudia Greco, Sup. Adjunta; D.E. N° 5, Viviana Voloschini, Sup. Pedag. y María Cerneida Sup. Adjunta. (2019). Travesías didácticas. Buenos Aires.
- Pitluk, L. “La planificación didáctica en el Jardín de Infantes: unidades didácticas, proyectos y secuencias didácticas. El juego trabajo. Ed. Homo Sapiens. Rosario 2006.
- Pitluk, Laura. “La Modalidad de Taller en el Nivel Inicial”. Ed. Homo Sapiens. Rosario 2008.
- Pitluk, Laura. “Las Prácticas actuales en la Educación Inicial: sentidos, sin sentidos y posibles líneas de acción” Ed. Homo Sapiens. Rosario 2012.
- Pitluk, Laura y otros”. “Más allá del cuadernillo: Secuencias didácticas de lengua y matemática. Editorial Homo Sapiens, Rosario. 2014
- Pitluk, Laura. “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 2015.
- Pitluk Laura. “Ideas y reflexiones de grandes maestros. Editorial Homo Sapiens. Rosario. 2018.
- Pitluk Laura. “La centralidad del juego en la Educación Inicial diferentes modalidades Lúdicas” Editorial Homo Sapiens. Rosario. 2019.
- Pitluk, Laura. “Los irrenunciables de la Educación Inicial”. Homo Sapiens, Rosario. 2024.
- Revista “Travesías didácticas”, Educación Inicial. 2008/ 2009. Virtual 2010 al 2025.

*Desde el Enfoque de la Resolución de problemas reflexionamos acerca del lugar de la Matemática en las estructuras didácticas habituales del Nivel Inicial, para luego plantear un ejemplo a través de la Unidad didáctica “La veterinaria del barrio del jardín”*

## En el Jardín conocemos el entorno

Los niños llegan al Jardín con heterogeneidad de conocimientos provenientes de su entorno y del intercambio con otros, sean estos adultos o pares.

Es tarea de la escuela considerar estos conocimientos iniciales para organizarlos, ampliarlos y sistematizarlos.

Las estructuras didácticas de las que se vale el Jardín en su tarea educativa, que le permiten al niño y a la niña conocer y comprender el ambiente son: la Unidad didáctica, el Proyecto y las Secuencias didácticas.

- *Secuencia didáctica*

El aprendizaje es un proceso que requiere de aproximaciones sucesivas a los contenidos, a través de acciones y reflexiones por parte del sujeto, que le permiten evolucionar en la apropiación de nuevos conocimientos.

Para que esta evolución se concrete, es necesario que el docente organice situaciones didácticas secuenciadas, es decir que plantee actividades articuladas dentro de una disciplina, con progresivos niveles de complejidad, donde cada una implica un obstáculo cognitivo a resolver, es decir un problema, para la apropiación de uno o más contenidos.

Las secuencias didácticas se diferencian de los *Itinerarios didácticos*, porque en ellos las actividades que los conforman plantean problemas sin implicar grados de dificultad creciente.

- *Proyecto*

Esta estructura didáctica parte de un problema vinculado al entorno y se organiza para la elaboración de un producto, material o no, contando con el aporte de las disciplinas pertinentes, en un proceso que implica producciones parciales.

El docente, al seleccionar los proyectos, puede hacerlo tanto por la importancia que la



elaboración del producto tiene para su grupo, como por los contenidos que éste le permitirá abordar.

Las actividades a realizar se vinculan con el producto al que se desea arribar, de ahí que la indagación del ambiente se realiza con el objeto de buscar respuestas a los problemas que surgen en la elaboración.

Al respecto sostiene Laura Pitluk<sup>1</sup>

*“Los Proyectos se los define como un modo de organizar el trabajo alrededor de una problemática a investigar que se plasma en un producto final, que da cuenta de todo lo investigado”*

- *Unidad didáctica*

La Unidad didáctica permite la indagación del ambiente social-cultural-natural, seleccionando un sector que será analizado teniendo en cuenta su complejidad. Este análisis problematiza la realidad, plantea interrogantes, cuya respuesta requiere del aporte de distintas disciplinas que, en forma articulada, ofrecen una mirada completa del contexto.

Los niños y las niñas utilizarán sus saberes previos en la indagación del contexto para luego ampliarlos, complejizarlos, ... La búsqueda de respuestas posibilita ir más allá de lo observado y comenzar a establecer relaciones entre los diferentes aspectos del ambiente.

Laura Pitluk,<sup>2</sup> expresa que la Unidad Didáctica:

*“... implica la organización de los contenidos en función de un contexto o recorte, que se selecciona teniendo en cuenta las necesidades, los intereses y los saberes previos de los niños, las diversas realidades familiares, contextuales y escolares, las prescripciones curriculares, la pertinencia en relación con el tiempo en el cual se desarrolla y los espacios significativos”*

## **La Matemática y las estructuras didácticas**

Como ya hemos planteado, los Proyectos y las Unidades didácticas requieren de respuestas de distintas disciplinas que ayudan a su comprensión y elaboración. Según el recorte que se aborde serán las disciplinas que intervengan, de ahí que no siempre se incluye la Matemática en su desarrollo.

A continuación presentaremos, a modo de ejemplo, algunas actividades matemáticas de los

<sup>1</sup>Pitluk, L. (2006) La planificación didáctica en el Jardín de Infantes. Homo Sapiens Ediciones, Rosario

<sup>2</sup>Pitluk, L. (2006) Op. Cit.

distintos ejes del área: Número, Espacio y Medida, en el contexto de la Unidad didáctica: “La veterinaria del barrio del jardín”

## Unidad didáctica: “La veterinaria del barrio del jardín”

### *Fundamentación*

Este recorte de la realidad, seleccionado por una docente de sala de 5 años, resulta un espacio interesante y significativo de indagación, porque los niños y las niñas a esta edad se interesan por los animales, su cuidado y alimentación y muchos tienen mascotas en sus casas.

Para comprender este contexto en toda su amplitud se necesita del aporte de distintas disciplinas como: Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Lengua y Matemática.

### *Objetivos*

Que los niños:

- Valoricen la importancia del cuidado de la salud de sus mascotas.
- Conozcan los servicios que presta la veterinaria del barrio.
- Comprendan el rol de los distintos actores que trabajan en ella.
- Resuelvan problemas numéricos, espaciales y de medida en el contexto de la veterinaria.

### *Actividades matemáticas*

#### **Actividad 1: ¿Cuáles son las mascotas de los niños de la sala?**

##### *Finalidad de la actividad para el niño*

- Averiguar la cantidad de mascotas de los niños y las niñas de la sala.

##### *Materiales*

- Tarjetas de igual tamaño con imágenes de animales domésticos por ejemplo perro, gato, canario, hámster,...
- Pizarrón

##### *Desarrollo*

- Se trabaja en grupo total



- El docente plantea armar un gráfico para saber cuáles y cuántas mascotas de cada tipo tienen.
- Traza una línea horizontal en el pizarrón y les propone que, por turno, tomen la tarjeta de su mascota y la peguen arriba de la línea, armando columnas.
- Al final realiza preguntas como: “¿Cuál es la mascota que tiene la mayoría de los chicos?” ¿De cuál hay menos?”, “¿De alguna mascota hay la misma cantidad?”, “¿De cuál?”....

## **Actividad 2: ¿Dónde queda la veterinaria?**

*Finalidad de la actividad para el niño*

- Ubicar la veterinaria en el plano del barrio.
- Buscar distintos caminos para llegar a ella.

*Materiales*

- Computadora.
- Proyector.
- Plano del barrio.
- Lápices de color.

*Desarrollo*

- El docente proyecta sobre una pared el plano del barrio, entre todos buscan lugares identificables (jardín, plaza, kiosco, heladería,...). Luego muestra el lugar donde queda la veterinaria.
- Arma grupos de cuatro integrantes y les entrega un plano del barrio en el que están señalados el jardín y la veterinaria.
- Les plantea: “Busquen distintos caminos para llegar desde el jardín a la veterinaria y márquenlos con lápices de color”
- En grupo total se analiza lo realizado y se selecciona un camino para ir a la salida didáctica.

## **Actividad 3: ¿Visitamos la veterinaria del barrio?**

*Finalidad de la actividad para el niño*

- Conocer los servicios que brinda la veterinaria.

#### *Materiales*

- Teléfonos celulares
- Lápiz y papel

#### *Desarrollo*

- En grupo total recorren la veterinaria y observan su funcionamiento
- Luego se arman pequeños grupos y se les asigna un sector a cada uno: *consultorio, peluquería y baño, venta de alimentos y remedios*. Cada grupo observa el sector asignado, saca fotos y videos, realiza un plano y entrevista al encargado.
- Al finalizar la visita compran alimentos para los peces de la escuela.

### **Actividad 4: Armamos el plano de la veterinaria**

#### *Finalidad de la actividad para el niño*

- Armar el plano de la veterinaria visitada.

#### *Materiales*

- Fotos, videos, planos realizados en la visita.
- Lápiz y papel afiche

#### *Desarrollo*

- Cada grupo muestra las fotos, videos y planos del sector asignado.
- Entre todos arman el plano de la veterinaria en un papel afiche a partir de la información relevada en la visita.

### **Actividad 5: Armamos elementos para jugar a la veterinaria**

#### *Finalidad de la actividad para el niño*

- Armar los elementos necesarios para luego jugar a la veterinaria.

#### *Materiales*

- Cartón, hojas, marcadores, témperas, cajas, telas, lanas...

#### *Desarrollo*

- Se arman pequeños grupos y se les plantea: “*Armen los materiales del sector visitado*”



en la veterinaria” Por ejemplo: balanza, cajas de alimentos y remedios, billetes, carteles, recetario, ...

### **Actividad 6: Armamos la veterinaria en la sala**

Se arman los sectores con sus elementos. Los niños adoptan distintos roles: vendedores, veterinarios, peluqueros, bañadores, clientes.

En cada sector el docente, adoptando un rol lúdico, plantea situaciones problemáticas que permitan el abordaje de contenidos del área.

- *Sector de venta de productos*

Se plantean situaciones relacionadas con la compra y venta y con el uso del dinero, abordando contenidos numéricos, haciendo preguntas del tipo: “¿Con el dinero que tenés te alcanza para comprar un alimento y una golosina para tu gato? ¿Por qué? ¿Te darán vuelto? ¿Cuánto?”, “¿Qué es más caro el alimento para tu perro o el hueso? ¿Por qué? ¿Cuánto más o menos?”....

- *Sector consultorio*

Se trabajan contenidos de Medida al pesar a los animales, al medicarlos indicando las dosis y al vacunarlos teniendo en cuenta los meses del año. Algunas intervenciones docentes pueden ser: “Si a tu hámster hay que vacunarlos dentro de tres meses, ¿cuándo tenés que volver? ¿Te sirve el calendario para saber cuándo?”, “Mi perro pesa ocho kilos, el mes pasado pesaba seis. ¿Engordó? ¿Cuánto?”...

- *Sector sala de espera*

Se trabaja la ordinalidad estableciendo el orden de atención en relación con el número que sacaron. El maestro puede plantear preguntas como: “Si el doctor llamó al paciente con el número 8, ¿a qué número llamará después? ¿A qué número llamó antes?” “El paciente que tiene el número 12, ¿cuántos turnos tiene que esperar?”...

Al finalizar se realiza una puesta en común en la que cada grupo comenta lo realizado y los problemas que se le plantearon en el sector.

### **Análisis didáctico de las actividades planteadas**

Todas las propuestas presentadas se encuadran en el Enfoque de la Resolución de Problemas porque plantean a los niños y a las niñas problemas a resolver, es decir obstáculos cognitivos, frente a los cuales se valdrán de sus saberes previos para empezar a buscar soluciones, correctas o incorrectas. Es el desafío de la situación lo que los llevará a mejorar, ampliar, complejizar sus conocimientos, alcanzando nuevos aprendizajes.

El niño y la niña al buscar soluciones a los problemas accionan sobre los objetos y a su vez reflexionan sobre lo realizado, es decir explican argumentan, da razones por las cuales resolvieron de esa forma la situación.

Es tarea del docente plantear situaciones problemáticas teniendo en cuenta tanto los conocimientos, las posibilidades de su grupo escolar como los contenidos que pretende enseñar intencionalmente.

Estos problemas se plantean mediante consignas verbales, es decir preguntas, indicaciones orientaciones que el docente propone a lo largo de la actividad. Para que estas sean problematizadoras es necesario que indiquen la finalidad que se persigue, es decir qué hacer, sin indicar la forma de hacerlo, es decir cómo resolver.

Por ejemplo en la Actividad 2 “¿Dónde queda la veterinaria?” el docente plantea la siguiente consigna: “*Busquen distintos caminos para llegar desde el jardín a la veterinaria y márquenlos con lápices de color*” Esta consigna es problematizadora ya que los niños y las niñas deben elegir y marcar distintos caminos determinando desde dónde partir y hacia dónde llegar. En cambio si hubiera planteado: “*Tomen varios lápices de color, marquen con líneas rectas o curvas tres caminos, cada uno de un color distinto, que partan del jardín y lleguen a la veterinaria*”, no sería una consigna problematizadora porque indica qué tipo de líneas utilizar y desde dónde partir y hacia dónde llegar.

A continuación presentamos un cuadro que da cuenta de los problemas matemáticos que cada actividad plantea y de los aprendizajes que el docente intencionalmente se propone trabajar

Actividad	Eje	Problemas matemáticos	Aprendizajes
1. ¿Cuáles son las mascotas de los niños de la sala?	Número	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Armar e interpretar el gráfico de barras.</li> <li>- Determinar la cantidad de cada mascota.</li> <li>- Comparar las cantidades de las mascotas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interpretación del gráfico de barras.</li> <li>- Los números como memoria de la cantidad:               <ul style="list-style-type: none"> <li>o Determinar el cardinal</li> <li>o Comparar cantidades</li> </ul> </li> </ul>
2. ¿Dónde queda la veterinaria?	Espacio	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interpretar el plano del barrio.</li> <li>- Marcar recorridos en el plano para llegar del jardín a la veterinaria.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ubicación y posición de lugares en el plano</li> <li>- Relaciones espaciales en los desplazamientos.</li> <li>- Reconocimiento de puntos de referencia.</li> </ul>
3. ¿Visitamos la veterinaria del barrio?	Espacio Número	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizar un plano del sector asignado.</li> <li>- Interpretar el cartel de precios y pagar el alimento comprado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Representación bidimensional de espacios tridimensionales.</li> <li>- Lectura de números.</li> <li>- Uso del dinero.</li> </ul>



4. Armamos el plano de la veterinaria	Espacio	- Realizar el plano de la veterinaria	- Representación bidimensional de espacios tridimensionales
5. Armamos elementos para jugar a la veterinaria	Número Medida	- Armar elementos para los sectores de la veterinaria teniendo en cuenta lo observado: balanza, billetes, carteles.	- Lectura y escritura de números  - Conocimiento del uso de instrumentos de medida: balanza
6. Armamos la veterinaria en la sala	Número Medida	- Resolver situaciones que impliquen comparar, ordenar y calcular cantidades  - Resolver situaciones de medición del tiempo vinculadas al uso del calendario y de comparación de pesos	- Los números como memoria de la cantidad, como memoria de la posición y para calcular  - Medida <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Tiempo: uso del calendario</li> <li>○ Peso: comparación</li> </ul>

Las actividades presentadas se inician en *grupo total* para garantizar la comprensión de la propuesta por parte de los niños y las niñas, para luego pasar al *pequeño grupo* donde se busca resolver el problema planteado. Aquí los niños y las niñas participan activamente, interactúan dinámicamente, proponen, discuten, buscan soluciones,...

Por ejemplo en la Actividad 2 “¿Dónde queda la veterinaria?” se parte del grupo total trabajando con el plano, para luego buscar en pequeños grupos distintos recorridos. La actividad finaliza en el grupo total donde se analiza lo realizado y se selecciona un camino para ir a veterinaria.

A lo largo de la puesta en práctica de las actividades el docente interviene en el inicio, en el desarrollo y en el cierre con preguntas, comentarios, acciones, ... como por ejemplo:

En la Actividad 1, “¿Cuáles son las mascotas de los niños de la sala?” el maestro plantea en el momento del cierre preguntas como: “¿De alguna mascota hay la misma cantidad que otra?”, que apuntan a que los niños analicen, comparen, comprendan el gráfico de barras realizado.

En la Actividad 6 “Armamos la veterinaria en la sala” donde se realiza un juego dramático, el docente tiene una participación activa en cada uno de los sectores, a través de preguntas problemáticas, con el objetivo de que los alumnos y las alumnas reflexionen, analicen, comparen, intercambien, ...

- *Sector de venta de productos*

“¿Con el dinero que tenés te alcanza para comprar un alimento y una golosina para tu gato? ¿Por qué? ¿Te darán vuelto? ¿Cuánto?”, ...

- *Sector consultorio*

“Si a tu hámster hay que vacunar dentro de tres meses, ¿cuándo tenés que volver? ¿Te sirve el calendario para saber cuándo?”, ...

- *Sector sala de espera*

“Si el doctor llamó al paciente con el número 8, ¿a qué número llamará después? ¿A qué número llamó antes?”

### **A modo de cierre:**

Las propuestas matemáticas se pueden plantear a través de distintas estructuras didácticas. Las Unidades didácticas y los Proyectos son contextos ricos que permiten problematizar la realidad planteando desafíos matemáticos pertinentes, que involucran contenidos de los distintos ejes del área. En cambio las secuencias didácticas matemáticas parten de uno o varios contenidos planteando propuestas con crecientes niveles de complejidad que posibilitan a los niños y a las niñas evolucionar en sus aprendizajes.

### **Para leer más...**

-Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Ministerio de Educación (2025) *Diseño Curricular Nivel Inicial*, Salas de 4 y 5 años.

-González, A. y Weinstein, E. (2006) *La enseñanza de la Matemática en el Jardín de Infantes*. Homo Sapiens Ediciones, Rosario

-Pitluk, L. (2006) *La planificación didáctica en el Jardín de Infantes*. Homo Sapiens Ediciones, Rosario

# La escuela infantil a 20 años de la promoción de los derechos de las infancias

Natalio Pochak

**Este año se cumple el 20° aniversario de la aprobación y puesta en marcha de la Ley Nacional N° 26061/2005 que trata “Promoción y protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes”.**

**Esta normativa de alto impacto modificó a la Ley Nacional del Patronato o del tutelaje irregular de 1919 (que estuvo por casi 100 años de vigencia); y reemplazó como institución a cargo al Consejo del menor por la Secretaría de Niñez, Adolescencia y Familia (SENAF).**

**Desde ahí, es que se logró la adecuación de las normativas provinciales y quitarle a la justicia el monopolio de las intervenciones (no le quitó sus intervenciones sino su monopolio).**

**Además, se fortaleció a la legislación nacional en sintonía a los principios rectores, espíritu y conceptualizaciones de la propia Convención de los Derechos del Niño (CDN) del año 1989.**

## I.

En una entrevista realizada a Mercedes Mayol Lassalle, actual Presidenta Mundial de la Organización Mundial de Educación Preescolar (OMEP-1), se afirmó certeramente que *“La convención requiere de un Estado de Bienestar muy protagonista. Y cae entonces en un momento difícil de implementar. Por eso, en la mayoría de nuestros países de la región, se comienza a cambiar la legislación y se empiezan a cambiar leyes de Educación y a modificarse los diseños curriculares cuando la situación política era más coherente con el texto de la Convención que fue a partir del nuevo milenio”*.

Sin embargo, a lo largo de este tiempo transcurrido, todos notamos que aún hay muchas situaciones en la que niñas y niños siguen en un sistema opresivo por parte de la sociedad adulta. Entonces, nos planteamos si el sistema de protección de los derechos de niños y niñas ha sido efectivo. Las respuestas que encontramos son, mayoritariamente, que no. La segunda interpelación que realizamos es si esta normativa ha modificado la función y las tareas de la escuela infantil; en este caso las respuestas que encontramos fueron heterogéneas, diversas y ambiguas.

## II.

El Nivel Inicial, como el primer nivel educativo del país, ha tenido a lo largo de estos

últimos 30 años un protagonismo importante, a saber:

- 1993. Con la obligatoriedad de la sala de 5 años por la Ley Federal de Educación (N.º 24.195);
- 2006. Con la Ley Nacional de Educación (Nº 26.206) se impulsó la universalidad de la sala de 4 años;
- Y finalmente en 2014, se sancionó la Ley Nº 27.045, que establece la obligatoriedad de la sala de 4 y la universalización de los servicios para la sala de 3.

De este modo, en promedio, las diferentes jurisdicciones en Argentina (provincias y CABA) lograron alcanzar la totalidad de la cobertura para la sala de 5 años y aumentar hasta el 91% para la sala 4 años. (*Información brindada por el Ministerio Nacional de Educación de Argentina*).

Desde el 2014 a la actualidad se crearon un total de 10 mil secciones nuevas de Jardín de Infantes, se pasó de 69.000 a 79.000 (crecimiento del 14%). El personal que trabaja en las instituciones evidenció un incremento del 23% en el total de cargos, de 114.000 a 140.000 siendo, en su mayoría, 67%, personal docente a cargo de niñas y niños (*Información brindada por el Ministerio Nacional de Educación de Argentina-2*).

El Nivel Inicial es una unidad educativa que integra niños/as desde los 45 días hasta los 5 años, por lo que el Estado (en todos sus niveles) es el responsable de garantizar el derecho a la Educación desde el principio, como afirma desde hace años OMEP.

La baja en la natalidad que se evidencia en el mundo y en Argentina, de alguna manera, favorece que la cobertura educativa para niñas y niños de 3 y 4 años alcance la universalización. Así lo afirma un estudio de UNICEF(-3) en el que explicita que “reorganizando el sistema educativo actual y si se mantuviera la tendencia se podría dar, sin inversiones, cobertura a la totalidad de la sala de 3 años en 2026.”

Sin embargo, hay muchas cuestiones para reflexionar ante esta posibilidad, una de ellas se refiere a dejar de “poner el ojo” en la cobertura y comenzar a pensar en la integralidad del Sistema de promoción y protección de los derechos de la infancia con una escuela inclusiva.

Inclusiva no en el sentido de aceptar diversidades sino en la posibilidad de integrarse en un formato de abordaje integral que trasciende a la escuela infantil pero que necesariamente la comprende, porque pareciera que pensar en mantener el mismo sistema que venimos teniendo hasta ahora no es la solución.

**Tal como nos enseñó Eduardo Bustelo (-4), otro comienzo es posible, siempre y cuando podamos realizar cambios radicales en la escuela infantil. Algunos de ellos son:**



- 1)  
Seguir invirtiendo y no dejando las cosas como están (como plantea UNICEF), fortaleciendo de este modo, el rol de la escuela dentro del tejido comunitario y en consonancia a otras instituciones del barrio, ampliando la atención de la primera infancia en el centro de vida, como establece la legislación.
- 2)  
Con la Ley N° 26.233/2007 sobre los Centros de Desarrollo Infantil Comunitarios (CDIC), la escuela perdió su monopolio como única institución plausible de brindar experiencias directas de cuidado y educación a niñas y niños desde el nacimiento hasta los 4 años. Las escuelas infantiles deben aceptar y fortalecer el vínculo con los CDIC locales para organizar la biografía escolar e institucional de cada niña y niño.
- 3)  
Tal como afirma OMEP, los “Derechos desde el principio”, solo pueden realizarse comprendiendo que la Educación es uno de ellos (no el único) y que, por lo tanto, la integralidad se da cuando se educa y se cuida en relación y concordancia con los otros derechos que se afirman.
- 4)  
Ampliar la capacitación docente en temas referidos a la normativa de derechos y, a su vez, propiciar soluciones a situaciones concretas que docentes y educadores viven a diario, como por ejemplo sobre aquello que se expresa en los registros evaluativos/narrativos, los que se abordan en las reuniones con las familias, en el trato diario, entre otros.
- 5)  
Fortalecer e incluir la normativa en derechos en todos y cada diseño curricular jurisdiccional, ya que hay muy poco escrito en los mismos sobre este tema; sabemos que en el cuidado y Educación de la primera infancia las formas y el respeto son tan, o más, importantes que el contenido.
- 6)  
Consolidar materias referidas a la promoción de los derechos y de la ciudadanía de la infancia en la formación docente. También se ha encontrado escaso material sobre este tema en las carreras docentes, quizás hay algún módulo perdido en alguna de las materias pero claramente no se aborda con la importancia que requiere estar a cargo de grupo de niñas y niños.
- 7)  
Abandonar el formato de docente única por sala y trabajar con parejas pedagógicas. La realidad muestra que cuando hay dos docentes en la sala se logra abordar las propuestas de manera tal que se complementan miradas e intervenciones tanto a nivel grupal como particular.
- 8)  
Incluir en las escuelas infantiles nuevos roles que sostengan la articulación con otros

sectores, instituciones, agencias, etc. No se le puede pedir a las y los docentes que “estén en todo”. De este modo la escuela puede dar respuestas a la demanda de las necesidades de intervenciones especiales que muchas veces les son ajenas pero que se evidencian dentro de ellas.

9)  
Volver a recuperar al juego dentro de las escuelas infantiles; especialmente ese juego libre de consignas impartidas por el o la docente. Consolidar la sala como un espacio de encuentro para que niñas y niños puedan jugar con pares, pues veces sucede que la escuela es el único espacio que tienen para hacerlo.

10)  
Renunciar a la idea de la escuela endogámica que solo puede hablar de sí misma para situarla en contexto y en articulación a las problemáticas del barrio o comunidad, tanto a nivel organizativo como en los contenidos que se trabajan.

### **A modo de cierre:**

En síntesis, y para finalizar, la escuela infantil que buscamos es la que protege, promueve y aborda los derechos de las infancias, no la que resuelve las contingencias.

Es la que se posiciona y se identifica dentro de un sistema amplio, en red y con articulación junto a otras instituciones comunitarias.

La escuela infantil que buscamos es la que se reconoce como una institución pensada para cuidar y educar, que permita que jueguen todas las infancias dentro de lo que denominamos situación CAE (Contexto, Ambiente y Entorno).

### **Para leer más...**

-1 OMEP: Organización mundial para la Educación Preescolar que se formó en 1948 en el interés de muchas personas para enriquecer el bienestar y la vida de las infancias; en Argentina, con su comité nacional, cumplirá 60 años en 2026. Desde su fundación hasta la actualidad OMEP ha trabajado incansablemente por priorizar las necesidades de las infancias a las de los adultos, desde la idea que la Educación es un derecho que posibilita el acceso a los otros. Podés encontrarnos en: <https://www.omep.org.ar/> o <https://www.instagram.com/omepargentina/>

-2 informe de Educación <https://www.argentina.gob.ar/estadisticas-educativas>



-3 informe de UNICEF  
<https://www.unicef.org/argentina/informes/10-anos-de-la-obligatoriedad-de-la-sala.de.4.e n-argentina>

-4 Eduardo Bustelo fue un gran referente de la promoción de Derechos de niñas, niños y adolescentes. La frase sobre otro comienzo proviene de su último libro (2007) "El recreo de la infancia, argumentos para otro comienzo". @ viento\_ que \_sopla

**R**  
**RAYUELA**  
*Educación y Arte*  
@rayuelaeducacionyarte

La primera independencia es leer.

**ESPECTÁCULOS DE NARRACIÓN ORAL**

**NARRADORA: ELIANA BRATOK**

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

**CONTACTO**  
**(011) 36087945**

*Las propuestas incluidas en este artículo presentan un recorrido que atraviesa los niveles inicial y primario, desde la idea de sostener posibles trayectorias escolares continuas.*

*Cada maestro/a podrá otorgarle su impronta y cada institucion sus acuerdos para el recorrido que se presenta a modo de ejemplo.*

*“Continuidad y ruptura, unidad y diferencia, componentes de este pasaje entre niveles que requiere miradas y reflexión compartidas. Identificar algunas tensiones presentes en dicho pasaje puede ser un ejercicio saludable para revisar este paso fronterizo, una oportunidad para desocultarlas, ponerles palabras, para su mejor comprensión y posibles cambios...”.*1 (Brener, 2016).

## PARTE 1

El niño, durante sus primeros años, es una usina creativa, colmado de curiosidad, ávido de saber, aunque no el enciclopedístico, sino el que es capaz de descubrir por sí mismo. Los interrogantes; ¿a qué se debe?, ¿para qué?, ¿cómo funciona? serán el puntapié inicial de su búsqueda hacia una respuesta satisfactoria. Si ésta, además, lleva un hilo conductor que logre concatenar saberes previos con los que va sumando a su acervo, logrará transformar la información estanca en un enhebrado, logrando procesos coherentes que faciliten su internalización. Es imprescindible conocer los centros de intereses de cada grupo, variables, distintos, que nos conduzcan por el sendero de sus propias necesidades de saber. A esto se suma aquella enseñanza que, inesperadamente, surge por una pregunta que pareciera descontextualizada pero está a la espera de buscar una solución.

La flexibilidad del docente permitirá una respuesta, haciendo a un lado circunstancialmente lo planificado y saciar la curiosidad planteada. Acorde al trayecto trazado, emergen las unidades didácticas, los proyectos y las secuencias didácticas que organizan propuestas. Su contenido está sujeto a recortes significativos para ese grupo, tiempo disponible para llevarlos a cabo, enlace con los saberes previos como ruta de transición, entre otros.

Para ello fue pensada la jerarquización de contenidos: actividades secuenciadas sobre un mismo eje transversal pero con experiencias cada vez más complejas, que a su vez presenten variantes y/o reiteraciones que responden al nivel de cada rango etario.

La propuesta es brindar un ejemplo ilustrativo, en este caso del área de Ciencias Naturales, porque el conocimiento se construye mediante la realización de múltiples experiencias, para que el docente- en base al conocimiento de su grupo- decida qué actividades puede llevar a

cabo con su alumnado y cuáles son óptimos para cada nivel -anterior o posterior-. Cabe aclarar que algunas actividades pueden repetirse en distintos grados, en algunos como cierre y en otros como disparador. Es conveniente la reunión de docentes previa para llegar a un acuerdo y poder organizar la jerarquización de manera conjunta, coincidente y sostenerla por 3 años para demostrar que las bases sentadas crearon cimiento fuerte en años sucesivos.

*“La intensidad de la Educación no pretenderá, en suma, nivelar mentalmente a los hombres, sino aumentar la utilidad social de las diferencias, orientándolas hacia su más provechosa aplicación.” José Ingenieros*

## **Propuestas de trabajo para los maestros**

### **Características del suelo**

#### **Actividad 1: Por dónde caminamos**

##### Aclaraciones

-Trabajo grupal, integrador

Adultos que acompañen, avisados con la debida antelación. Pueden ser ayudantes/celadores/preceptores, profesores especiales o familiares invitados.

-Materiales para trabajar texturas.

##### **Consignas**

-Proponer a los niños y niñas salir a dar un paseo por la escuela, poniendo especial atención por donde caminamos.

-Hacer un recorrido por toda la escuela, tomando los recaudos pertinentes (ir en grupo organizado con acompañantes adultos), transitando las distintas superficies: baldosas o cerámicas, césped, tierra, charcos –si los hubiera-, flex o goma eva, alfombra, etc. Durante el recorrido, pedir a los niños que se sienten sobre la superficie donde están, que pasen su mano por sobre ella, den un salto en el lugar. ¿Dónde te sentarías para escuchar un cuento? ¿Sobre qué suelo saltaste mejor? ¿Cuál es el más suavecito?

-De vuelta en la sala, lavarse las manos y volver a agruparse para el intercambio (Conclusiones de los niños, comentarios del docente) “Caminamos por sobre distintos suelos: algunos tapados con baldosas, otros con alfombra, la tierra con césped. Todos son suelos, es esa cubierta que forma el camino por donde caminar. Hay muchos materiales que lo cubren y están pensados y colocados de acuerdo al lugar y la actividad que se realice allí.”



-Sentados a las mesas, entregar en cada una, pedacitos/retazos de materiales de distinta textura: un recorte de alfombra, un pedazo de baldosa, un tarrito con tierra, un trozo de cerámica granulada o cemento. Dar tiempo para hacer reconocimiento de objetos, manipular, surgiendo espontáneamente las diferencias en el descubrimiento; registrar las observaciones realizadas estableciendo las similitudes y diferencias.

### **Materiales**

- Tarros con tierra
- Trozos de alfombras
- Trozos de baldosas, cerámicas, cemento, flex

### **Actividad 2: La vuelta a la manzana**

#### **Aclaraciones**

- Trabajo grupal, integrador. Luego trabajo en grupos por mesa.
- Adultos que acompañen, avisados con la debida antelación. Pueden ser ayudantes/celadores/preceptores, profesores especiales o familiares invitados.
- Lámina con imágenes para compaginar.

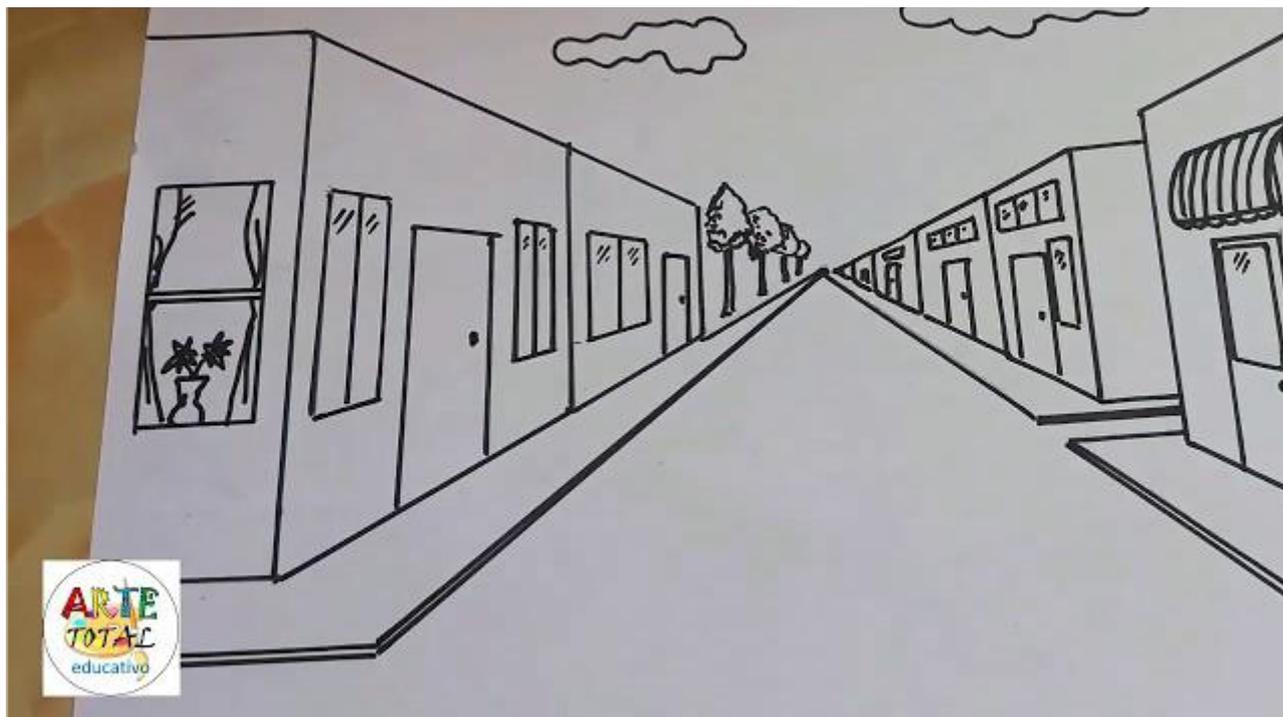
#### **Consignas**

- Recorrer la manzana de la escuela, detener la marcha en los detalles que caractericen la urbanidad: edificios altos, comercios, escuela, iglesia, seccional de policía, vereda- calle-cordón, semáforos, plazas, gente (su marcha, si está apurada, qué hacen), vehículos y flujo de tránsito.
- De regreso, se realiza un intercambio grupal oral ¿Qué cuidados hay que tomar para cruzar la calle? ¿Por qué creen que la gente camina apurada? ¿Vieron más casas o edificios? ¿Vieron más edificios o plazas? ¿Encontraron algún río o lago? ¿Qué tipo de comercios observaron? ¿Qué compra la gente en la verdulería o almacén?
- Entregar a cada mesa un papel de 50cm x 70cm aproximadamente con veredas y calle en el medio + imágenes de edificios, casas, autos, escuela, plaza, etc. niños y niñas deberán componer la escena de la ciudad. Finalizada la tarea, exhibir en la sala/aula. Comparar similitudes y diferencias.

<https://images.app.goo.gl/VuRvv9mDKSMoBzEG8>

#### **Materiales**

- Papel de escenografía, afiche o cartulina



-Imágenes o dibujos de autos, escuela, plaza, comercio, edificio, etc.

<https://images.app.goo.gl/VuRvv9mDKSMoBzEG8>

Materiales

-Papel de escenografía, afiche o cartulina

-Imágenes o dibujos de autos, escuela, plaza, comercio, edificio, etc.

-cola

### Actividad 3: El campo y la ciudad

Aclaraciones

-Trabajo grupal

-Video: <https://www.youtube.com/watch?v=jKvIIM491qY>

### Consignas

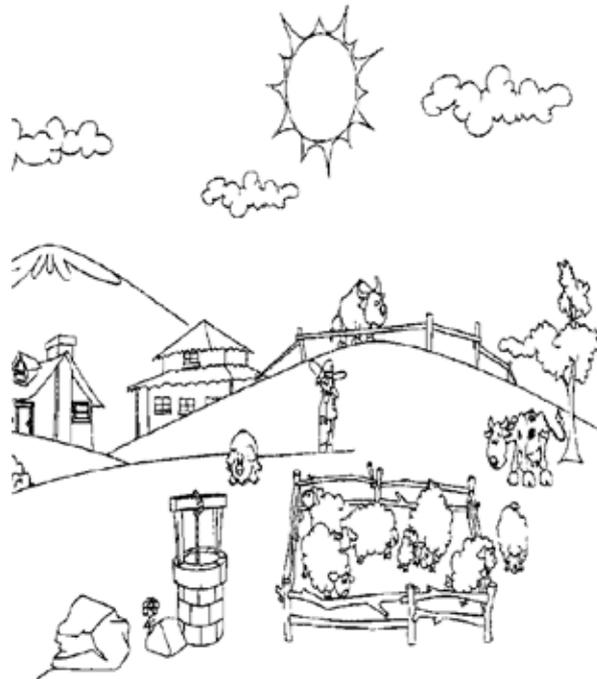
- Proyectar el video (2`50``). Preguntar. ¿Qué diferencias mencionaron entre el campo y la ciudad? ¿Dónde vives tú? ¿Visitaste alguna vez el campo/ otra ciudad? ¿Qué es lo que más te gustó?

-Entregar a cada mesa una imagen del campo y una de la ciudad, niños y niñas deberán conversar sobre semejanzas y diferencias de lo observado en estas imágenes, luego pintarlas



como acuerden en el grupo. Finalizada la tarea, exhibir en la sala/aula. Comparar similitudes y diferencias, conversar sobre semejanzas y diferencias de lo observado en estas imágenes:

## El Campo.



## Materiales

- Video
- \_Hojas impresas
- Almohadones

## Actividad 4: El suelo

### Aclaraciones

- Láminas con imágenes
- Trabajo integrador y de intercambio

### Consignas

-Retomar las diferencias de campo y ciudad. ¿Qué suelo piso cuando estoy en el campo, o en una plaza, o en una casaquinta? Es esperable que la respuesta sea “tierra”. Introducir características de la tierra: color, aspecto, si es permeable, absorbente, fértil (con terminología acorde a la edad)

En la tierra puedo plantar una semilla o una plantita pequeña y, con cuidado, riego y sol, verla crecer. Si remuevo la tierra, puedo encontrar animales: insectos, por ejemplo, lombrices, que ayudan a que el aire entre a la tierra.

En el campo hay muuuchaaaaa tierra para que los animales caminen, se alimenten del pasto u otras hierbas. Hay lugares donde ese suelo está más elevado, como cerros, montañas. En otros lugares, en cambio, se hacen pozos o huecos en la tierra, allí, cuando llueva, se acumulará agua formando charcos o lagunas.

<https://images.app.goo.gl/Bq2BhieeviSZEEj28>

Traer fotos de paseos familiares donde figure alguno de estos relieves para compartir con el grupo de compañeros y compañeras. Diferenciar en las imágenes las distintas características y alturas del suelo.

## Materiales

- Fotos
- Cartulina para láminas





### **Algunas reflexiones que aportan al desarrollo de la propuesta, hasta ahora.**

\*Tener en cuenta todos los lugares donde habiten los alumnos y alumnas, haciendo relevamiento previo: campo, barrio, pueblo, asentamiento, etc. Para respetar cada zona y destacar beneficios en todas ellas.

\*Cada aporte debe ser valorado como tal con el objetivo de no inhibir futuras intervenciones.

### **A modo de cierre:**

Como se expresó en el inicio, las propuestas incluidas en este artículo presentan un recorrido que atraviesa los niveles inicial y primario, desde la idea de sostener posibles trayectorias escolares continuas. Será cada institución y sus maestros/as quienes determinarán cómo y cuándo organizar el propio recorrido... recreando, incorporando, modificando, adecuando, todo aquello que consideren necesario.

Se dividió en dos partes sólo por su extensión.

### **Para leer más...**

- NAP (Núcleos de Aprendizajes Prioritarios) 2004/ 2005/2007, Ciencias Naturales CABA
- Gellon, Gabriel y otros. 2005. La ciencia en el aula. Lo que nos dice la ciencia sobre cómo enseñarla. Buenos Aires, Paidós.
- Furman, Melina. 2009 .La aventura de enseñar ciencias Naturales. CABA, Aique Grupo editor.
- García, Mirta. "Rincones de ciencias", publicado por OMEP- Fundación Telefónica de Argentina en el sitio "Dilemas".

[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...

**Travesías**  
didácticas  
Creando huellas en la Educación

*WhatsApp +54 9 11 5144- 9030*

# La inclusión en el aula: la ilusión de un desafío sin soporte

Dario Kullock

*La inclusión de niños y niñas en las aulas, se encuadra en un enorme abanico de necesidades especiales que recorren desde dificultades motrices, pasando por distintos tipos de déficits atencionales, retrasos madurativos, síndromes genéticos, el amplio espectro neuro divergente, etc. La variedad y especificidad de cada una de estas particularidades requiere un gran esfuerzo y dedicación por parte de los docentes dado que en la mayoría de los casos se “coloca” sobre ellos una carga excesiva de responsabilidades y expectativas para implementar estrategias inclusivas en el aula.*

*Principalmente se espera que los docentes sean capaces de atender las necesidades de todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades especiales, que desarrollen planes personalizados, que utilicen tecnologías y recursos innovadores para apoyar la inclusión... sin proporcionarles la capacitación necesaria ni el apoyo imprescindible para que, aún con una formación adecuada, la política y la exigencia de inclusividad sea eficiente para los y las estudiantes.*

La expectativa de una escuela inclusiva es utópica y a veces hipócrita cuando se les pide a los docentes que asuman la responsabilidad de apoyar a estudiantes con necesidades especiales sin tener la formación ni los recursos necesarios. Muchas de las veces tampoco cuentan con la colaboración de otros profesionales imprescindibles como psicólogos, terapeutas, acompañantes, etc.

La falta de apoyo y la carga excesiva de trabajo lleva a la desmotivación y sensación de impotencia. Esta sensación de impotencia es más que una sensación, es una percepción objetiva que responde a las posibilidades de cualquier docente, por más formado que esté y por más profesional que sea, de enfrentarse a las exigencias de un sistema educativo que le reclama que pueda lo imposible, que coordine lo in-coordinable, que sea autosuficiente en un esquema perverso que lo lanza a la orfandad en una situación que no está en sus manos para luego usarlo de chivo expiatorio cuando fracasa.

## **Veamos un ejemplo real:**

En una escuela de un barrio de CABA, en Argentina, comienzan las clases y en primer grado se inscribieron 26 alumnos. Cuatro de ellos tienen un CUD (certificado único de discapacidad): retraso madurativo en el habla en uno de los casos, trastornos por déficit de

atención e hiperactividad en otros dos, uno está dentro de lo que se llama espectro autista. Aparte de ellos hay otros dos alumnos que necesitan un apoyo dentro del aula y sus familias evaden e incumplen las indicaciones de la escuela para que reciban un buen diagnóstico y su consecuente tratamiento o apoyo terapéutico si hiciera falta. Así – seguramente- pasará un año sin que esos niños cuenten con los cuidados necesarios para un buen desarrollo y aprendizaje. Sus derechos se verán vulnerados por la pasividad del entorno y la inaudita falta de criterio en la inscripción de la matrícula de ese primer grado con una quinta parte de sus alumnos necesitados de atención especial.

*Me permito intuir que no se trata de un caso tan extraño.*

## Los docentes

Cualquier docente, directivo, institución o ministerio que crea que los docentes pueden desarrollar la tarea de la inclusividad en la educación sin ninguna de las “patas” que sostienen un proyecto verdaderamente inclusivo como ser el compromiso de las familias, el espacio terapéutico, el acompañamiento en el ámbito escolar y una infraestructura adecuada... todos necesarios para que la inclusión sea una realidad sin convertirnos -queriendo o no- en cómplices de una vulneración de los derechos de los niños y una fragilización de la situación laboral de los docentes que terminan lesionados física y/o psíquicamente.

El burnout en los y las docentes o síndrome del quemado, según el psicólogo especialista en violencia laboral Jorge Campilongo, se caracteriza por el cansancio emocional y la dificultad para reconocer los logros o la realización personal. No solo genera severos impactos en el plano físico y corporal sino también en las relaciones interpersonales, provocando desajustes en lo subjetivo. Según estadísticas realizadas por la plataforma de empleos Burman en septiembre 2022 en Latinoamérica, Argentina representa el mayor porcentaje afectado por el síndrome con un 84%, seguida por Chile con un 82% y Panamá con un 78%. Una investigación hecha por el médico psiquiatra especializado en psico-neuro-inmuno-endocrinología, consultor y coordinador de pasantías clínicas de la Facultad de Psicología de la UBA plantea que estos casos son propensos a enfermedades gastrointestinales, hipertensión, colesterol alto, dolores crónicos y trastornos dermatológicos.

## ¿Alguien es responsable?

En un EMI (Espacio de mejora institucional) de una escuela de CABA Argentina, las y los docentes se reúnen coordinados por el personal directivo. Vienen de intentar, en los últimos dos años, incluir a varios estudiantes en la dinámica escolar, dentro de las aulas. Entre otras



problemáticas preocupa el caso de un niño disruptivo con episodios de violencia que provocaron heridas en alumnos, docentes y directivos además de daños en el material escolar. La familia del alumno se niega a iniciar un tratamiento o a brindarle al niño el apoyo terapéutico necesario, cada vez que se le sugiere algún tipo de acompañamiento, la madre amenaza con hacer una denuncia por mala práctica. La dirección de la escuela concluyó que era buena idea dedicar una mañana entera a definir el significado de inclusión en el marco educativo. Varias definiciones fueron redactadas.

Tal vez una de las más completas fue la que dio la IA: *La inclusión escolar se refiere al proceso de crear un entorno educativo que valore y respete la diversidad de todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades, necesidades, culturas, géneros, orientaciones sexuales, religiones o cualquier otra característica que los haga únicos. La inclusión escolar busca garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a oportunidades educativas de alta calidad, participen activamente en la vida escolar y alcancen su máximo potencial.*

Luego se leyeron todas las definiciones, las derivadas de la IA y las de nuestra propia inteligencia natural. Listo ¡Ahora somos una escuela inclusiva!

Así llegamos a la pregunta inevitable: cuando pensamos en los derechos de las infancias a la Educación y a los derechos de los docentes a trabajar en condiciones dignas: ¿quién es el responsable de garantizar la inclusión en el aula?

Obviamente se trata de una responsabilidad multifactorial y por lo tanto podemos y debemos delimitar las responsabilidades de cada uno de los actores en esta tarea.

Si cada uno de los actores del problema si hiciera cargo de lo que le corresponde y resolviera su parte, los docentes no estarían hoy recargados como están y sufriendo los numerosos episodios de estrés, lesiones físicas y trastornos derivados por el burnout que se ven cada vez más a menudo.

Entonces: ¿qué debe y qué no debe un docente? Es obvio que no se le puede exigir que se responsabilice de resolver todos los problemas sociales y emocionales de sus alumnos. No tiene por qué (ni cómo) hacer frente a la falta de recursos y apoyos institucionales. No puede responsabilizarse por la falta de inclusión en el aula cuando no se le proporcionan los recursos y el apoyo necesarios.

Las instituciones educativas, entre otras, deben asumir la responsabilidad de garantizar que la inclusión no sea una palabra vacía, porque para palabras y etimologías tenemos el diccionario.

Entonces, se deben proporcionar recursos tales como:

- Personal de apoyo especializado.

- Capacitación y formación para los docentes proporcionada por personal idóneo. Hay que tener en cuenta que el personal directivo no tiene necesariamente idoneidad para este tipo de formación, pero debiera tener la capacidad de buscar e instrumentar un espacio adecuado y personal capacitado para tal fin.
- Asesoramiento y orientación a los docentes para abordar los desafíos cotidianos que representa un proyecto inclusivo.
- Materiales educativos, adaptados y accesibles para las características de los alumnos con necesidades particulares.
- Espacios adaptados a las diferentes necesidades, como salas de recursos o áreas de descanso, etc.
- Recursos para la comunidad, como programas de apoyo a las familias, etc.

Cuando la institución no cuenta con los recursos mencionados y emprende la tarea de ofrecerse como escuela inclusiva sin disponer de los medios para cumplir lo que promete, es lícito pensar a qué intereses, ideas o presiones se debe. En estos casos el docente termina siendo la parte delgada de un hilo que no soporta la tensión que se requiere para la tarea y los alumnos junto a sus familias terminan siendo víctimas de una especie de “estafa”.

## **Dame un punto de apoyo y moveré al mundo (Arquímedes)**

La falta de apoyo y de recursos es un problema que afecta al sistema educativo en todos sus estamentos. Los docentes se sienten abrumados y frustrados por la carga excesiva de trabajo y la falta de reconocimiento. Están agotados de tratar de hacer más con menos y muchas veces se cuestiona su idoneidad cuando no pueden resolver las dificultades que se les exigen.

Entre los profesionales que acompañan a niños con dificultades en las escuelas están los llamados Maestro/a de Apoyo a la Inclusión (MAI), que son profesionales de la Educación especial que trabajan en colaboración con otros docentes para apoyar la inclusión de estudiantes con discapacidad u otras necesidades educativas especiales. Su rol incluye adaptar el currículo, proporcionar apoyo individualizado, y facilitar la interacción del estudiante con el entorno escolar.

Las y los maestra/o integradora/o, o Acompañante Terapéutico (AT) que están enfocados al apoyo emocional y conductual adaptan la enseñanza y el entorno escolar a las necesidades individuales de cada niño, garantizando su participación plena en el proceso educativo. Pueden realizar tareas de observación directa del comportamiento, implementación de técnicas de apoyo y comunicación con el equipo interdisciplinario.



En los papeles todo esto suena muy bien, pero la realidad es muy distinta cuando las escuelas se encuentran con la falta de personal dispuesto a desarrollar estos roles. ¿Por qué no aparecen estos apoyos? Una de las razones es la económica. Los “apoyos” son aprobados luego de un tedioso y nada veloz papeleo, los sueldos son magros y, además, no hay tanto interés en incluirse en una actividad con ese nivel de responsabilidad que es inversamente proporcional al reconocimiento económico.

### **Veamos otro ejemplo:**

En un sexto grado de una escuela una niña sufre de convulsiones. Se trata de convulsiones silenciosas, también conocidas como crisis de ausencia; son episodios breves de pérdida de conciencia, generalmente de 10 a 20 segundos, en los que el niño puede parecer que está mirando a la nada o se ve distraído. En estos episodios el niño puede tener movimientos oculares inusuales, como aleteo de pestañas o parpadeo rápido, y puede presentar movimientos musculares pequeños o masticación automática. Pueden causar daño cerebral, especialmente si la crisis no es tratada a tiempo. Este tipo de convulsiones pasan fácilmente desapercibidas. La familia de esta niña consiguió una persona que la acompañe en el aula. La cobertura de la obra social y la disponibilidad de profesionales alcanzó para que dicha persona esté presente tres veces a la semana. Las convulsiones no piden permiso y no se organizan según la agenda de la obra social, así que llegaron justamente el día que no había acompañante asignado. El docente detectó uno de los ataques e intervino de acuerdo con las indicaciones que había recibido, luego llamó a la madre quien rápidamente llegó a la escuela y continuó con los cuidados indicados por el protocolo. Esta vez no hubo consecuencias, pero nada garantiza que antes no hubiera habido otro ataque y que éste haya pasado desapercibido.

Los estudiantes se sienten muchas veces maltratados por el tenso clima que se vive en la escuela. La falta de apoyo y de recursos les impide alcanzar un mejor nivel académico y una convivencia amena que haga que el tránsito por la escuela sea un estilo de formación memorable por las experiencias positivas que aporta el devenir cotidiano en su paso por la escuela.

En muchas oportunidades, el personal directivo se siente limitado en su capacidad para exigir cambios a las autoridades ministeriales y de autonomía en la toma de decisiones. Son temerosos de recibir algún tipo de represalia si solicitan o exigen algo. Priorizan la estabilidad y la continuidad en la escuela y se resisten a cambios significativos, sobre todo cuando sienten, justificadamente o no, que las autoridades no están dispuestas a escuchar. No tienen el conocimiento ni las habilidades necesarias para abogar de manera efectiva los cambios que se necesitan para implementar estrategias inclusivas.

## A modo de cierre

Las dificultades que devienen de la inacción del personal docente, incluidos los directivos, producen el deterioro de la calidad educativa, la sobrecarga de los docentes cuando se les exige demasiado esperando que con más trabajo estos problemas se resuelvan ignorando que no se trata de trabajar más sino trabajar en mejores circunstancias.

No es suficiente con amar la tarea que realizamos día a día, la labor en una escuela que quiere ser inclusiva y que piense en nuestras infancias necesita cierto valor y empuje en el reclamo para que se cumplan las condiciones del trabajo que se exige. Como dice la canción de Silvio Rodríguez: *Los amores cobardes no llegan a amores, ni a historias. Se quedan allí.*

## Para leer más...

-Campilongo, Jorge. Psicólogo. “Eso se llama burnout”. Revista feminacida. Mayo 2023

-Campilongo, Jorge. (junio 2023). “Maltrato laboral”. Diario Clarín.



Lic. Laura Pitluk

### LOS IRRENUNCIABLES DE LA EDUCACIÓN INICIAL \*

GRUPO DE ESTUDIO Y REFLEXIÓN

Temáticas a abordar:

- Enfoque educativo
- Planificación
- Rol docente entre otras...

**ENCUENTROS VIRTUALES**

Asistente pedagógica  
Lic. Cristina Schamún

\*Para información escribir a:  
[educacion.crisschamun@gmail.com](mailto:educacion.crisschamun@gmail.com)

# La evaluación formativa. Del miedo a la alegría de aprender y mejorar juntos

Daniel Eliseo Silvestri

*Vivimos inmersos en una vorágine de tareas, preocupaciones y exigencias que tanto nos desconectan del goce de vivir. En este contexto, muchas de nuestras acciones se tornan perjudiciales para nosotros, para los demás y para la naturaleza. Es como si el GPS de nuestras vidas hubiera perdido conexión con el sentido profundo de existir. En este contexto, el propósito es contribuir a la reflexión sobre la evaluación formativa como una práctica profundamente humana. Se propone pensar en propuestas pedagógicas en las que, parafraseando a José Domingo Contreras ... “entre la vida al aula, para que salga más vida, más maravillosa y más digna de ser vivida”, porque la escuela también debe ser ese lugar en donde los problemas de la vida cotidiana se convierten en verdaderas oportunidades para reconectar con la vida y su sentido, en donde el docente da la mano a sus estudiantes y juntos transitan caminos de alegría y mejora en todas las dimensiones.*

## **Evaluar para transitar caminos de mejora**

La evaluación, en tanto acto educativo esencial, no debe ser ajena a los sentidos mencionados. Evaluar puede ser una experiencia transformadora si se la concibe como una oportunidad para mirar con ternura, acompañar con respeto y alentar con alegría a transitar caminos de mejora con nosotros mismos, con los demás y con la naturaleza.

## **De la medición a la construcción de caminos de mejora**

El concepto de evaluación ha experimentado una transformación significativa a lo largo del tiempo, especialmente en relación con el enfoque desde el cual se observa. Si bien pueden identificarse diversos matices, es posible delimitar dos momentos claramente diferenciados.

En un primer momento, denominado evaluación tradicional (vigente desde fines del siglo XIX y aún presente en algunos contextos), la evaluación se entendía como un acto de medición. Su foco estaba puesto en los resultados cuantificables, generalmente obtenidos a través de pruebas estandarizadas. Esta mirada concibe al estudiante como objeto de estudio, asociando la evaluación a la verificación de conocimientos adquiridos. El error era penalizado y estigmatizado, equivocarse era motivo de vergüenza. El rol del docente se limitaba a aplicar pruebas que determinaban quiénes eran "aptos" y quiénes no, destacando la objetividad, la memorización y el rendimiento individual.



En contraste, un segundo momento, correspondiente a una evaluación transformadora y de acompañamiento (que comienza a consolidarse hacia fines del siglo XX y cobra fuerza en la actualidad, aunque todavía en desarrollo), concibe la evaluación como un acto pedagógico ético y emocional. Se orienta a la mejora continua del aprendizaje, valorando la reflexión, la retroalimentación y la participación activa del estudiante. Se reconoce el error como parte inherente del proceso de aprender y como oportunidad para crecer. Esta mirada se nutre del reconocimiento del contexto, la diversidad y la singularidad de cada trayectoria educativa.

Dada la vasta literatura y los discursos, estamos transitando este segundo momento. Sin embargo, como lo evidencia una investigación realizada con un equipo de docentes sobre la percepción de estudiantes respecto a los exámenes finales, muchas veces estas instancias continúan generando temor, bloqueo y ansiedad, consolidándose como experiencias potencialmente estresantes y que en muchas ocasiones generan bloqueos y hasta abandono por no sentirse capaces de superar los desafíos propuestos.

## **Evaluación para la reconexión con la vida y su sentido, cambio de paradigmas. De la queja al agradecimiento**

La evaluación tiene el poder de movernos de la queja al agradecimiento, del “me falta” al “todo lo que tengo”, del error a la oportunidad, de la frustración a la esperanza, de configurar una ética personal, social y ecológica. Evaluar así es generar procesos reflexivos sobre los valores que orientan nuestra vida y nuestra acción para ver la vida y la educación disfrutando de su magia.

## **La Evaluación desde la exigencia amable y la formación integral**

La evaluación formativa no se limita a medir: se trata de acompañar, cuidar y celebrar. Es mucho más que verificar aprendizajes: implica reconocer logros, orientar procesos y abrir nuevas posibilidades. Cuando se asume desde esta mirada la evaluación se transforma en una herramienta profundamente humana, que integra mente, cuerpo y emociones. Se trata de pensar la evaluación en clave de disfrute, como un espacio de aprendizaje con sentido, que favorezca el crecimiento personal, el bienestar colectivo y la armonía con la naturaleza.

## **La exigencia como arte y no como castigo**

La exigencia puede ser una forma de cuidado. No se trata de imponer presión ni generar temor, sino de proponer metas alcanzables celebrando cada pequeño avance. Esta “exigencia amable” transforma la evaluación en una práctica motivadora, en una invitación

al crecimiento personal. Evaluar así es construir una relación basada en el aliento y el reconocimiento, no en la humillación o el miedo.

## **La evaluación como motor de aprendizajes**

Cada desafío superado brinda satisfacción y anima a continuar. La retroalimentación inmediata, la claridad de reglas y la emoción como motor, hacen del juego un contexto ideal para aprender con el cuerpo y el corazón. En este marco, el error no penaliza: invita a intentarlo de nuevo.

## **Autoexigencia y autonomía en construcción**

La evaluación implica ayudar a desarrollar la autoexigencia saludable. Es enseñar a proponerse metas por decisión propia, no por mandato externo. Así, el estudiante no busca simplemente aprobar, sino aprender y superarse, fortaleciendo su autoestima. La autoevaluación se vuelve clave para la autonomía personal y la construcción de un proyecto de vida significativo.

## **El docente como modelo: cuidar evaluando**

El docente tiene un rol fundamental. Evaluar implica ser sensible a los ritmos, necesidades y emociones del grupo. Es un acto de cuidado integral, donde el educador modela respeto, entusiasmo y compromiso. No se trata solo de calificar, sino de acompañar procesos, guiar con empatía y ofrecer oportunidades reales para mejorar.

## **Una evaluación con sentido para la vida**

Cuando se respeta el ritmo de cada estudiante, cuando se celebra el esfuerzo y se proponen desafíos desde el reconocimiento, la evaluación cobra sentido profundo. El juego ya no es una distracción, sino un recurso pedagógico que educa en lo físico, lo emocional y lo relacional. Así, se promueve el respeto por uno mismo, por los demás y por la naturaleza.

## **La evaluación que acompaña el ser y el sentir**

Siguiendo a Anijovich (2020), la evaluación formativa permite que el estudiante ponga en juego sus saberes, visibilice sus logros, reconozca sus fortalezas y debilidades, y tenga oportunidades reales de mejora. Santos Guerra (2019) lo resume de forma clara: “*Evaluar*



*es un acto de amor, que se realiza desde y hacia el corazón y que permite transitar caminos de mejora”.*

## **El juego como eje de transformación**

El juego no es solo actividad física. Es identidad, emoción, vínculo. Evaluar desde una lógica lúdica permite valorar la cooperación, aceptar la derrota, aprender a celebrar logros y desarrollar la resiliencia. Es una forma de integrar cuerpo, mente, emoción e interacción social.

## **La educación como fundamento ético y pedagógico**

Desde la mirada educativa actual, autores como Laura Pitluk, Elena Santa Cruz y Flavia Terigi nos inspiran a ver al niño como un ser integral. Evaluar es mirar con empatía, hablar con respeto, ofrecer una palabra que anime y transforme. Es también abrazarlo cuando llora, contenerlo cuando lo necesita, y crear un clima grupal donde todos puedan empatizar con el dolor y la alegría del otro y transitar juntos espacios de alegría y maravillosas oportunidades de aprendizaje.

## **Para seguir pensando**

Una evaluación verdaderamente integral es clave en cada instante del proceso educativo y de la misma vida porque implica transitar juntos caminos de mejora, Acompaña con amor, reconoce el esfuerzo, respeta los tiempos, construye desde el vínculo y enciende el deseo de ser cada día mejor. Evalúa quien acompaña, quien cree en el poder transformador del reconocimiento, de la palabra amable y el acompañamiento empático. Evalúa quien cree y confía en el proceso, quien entiende el error como parte del aprendizaje, quien celebra los triunfos de los estudiantes, quien es también evaluado con sus estudiantes en la construcción de mejores escenarios enriquecidos en oportunidades de aprendizaje.

La evaluación formativa no se limita a medir; se trata de **acompañar, cuidar y celebrar**. Es mucho más que verificar resultados: implica **reconocer logros, abrir caminos, encender preguntas** y despertar nuevas posibilidades. Cuando se asume desde la **alegría**, la evaluación se convierte en una herramienta profundamente humana, que **integra mente, cuerpo y emociones**, y que sostiene vínculos de confianza, colaboración y sentido.

Evaluar con el corazón es **crear espacios donde sea posible equivocarse sin miedo**, porque el error no se castiga, se abraza como oportunidad. Es poner la mirada en los procesos, no solo en los productos. Es dialogar, no juzgar. Es pensar la evaluación como un **acto de justicia pedagógica** que habilite a cada persona a aprender a su modo, en su tiempo, desde

sus saberes y potencialidades.

Es, en definitiva, **pasar del miedo a la alegría**. Alegría de aprender y mejorar juntos, en comunidad, favoreciendo no solo el crecimiento personal, sino también el **bienestar colectivo y la armonía con la naturaleza**.

## A modo de cierre

Evaluar es disfrutar el presente mientras con alegría se proyecta con sueños y proyectos. Es celebrar el maravilloso proceso de vivir y conectar cada día mejor con la vida, la educación y la escuela en sus dimensiones de cuidado y respeto con uno mismo, con los demás y con la naturaleza.

## Para leer más ...

- Aguirre, K., González, D., Silvestri, D. E., Núñez, M., Panzardi, L., & Leyes, A. (2022, junio 2). Los sentidos que construyen los estudiantes en cuanto a las evaluaciones de los aprendizajes en las mesas de exámenes finales del IES “Profesor Humberto Daniel Fortín” (2020–2021). Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Provincia del Chaco. <https://educacion.chaco.gob.ar/2022/06/02/los-sentidos-que-construyen-los-estudiantes-en-cuanto-a-las-evaluaciones-de-los-aprendizajes-en-las-mesas-de-examenes-finales-del-ies-profesor-humberto-daniel-fortin-2020-2021>.
- Anijovich, R. (2020). Evaluar para aprender. Paidós.
- Santos Guerra, M. Á. (2014). La evaluación como aprendizaje. Narcea.
- Contreras, J. D. (2009). Evaluación y subjetividad. Homo Sapiens.
- Santa Cruz, E. (2021). Educar en valores. Bonum.
- Santos Guerra, M. A. (2019). Evaluar con el corazón: ideas para una evaluación educativa comprensiva, democrática y humanizadora. Narcea.
- Terigi, F. (2010). Trayectorias escolares. IIPE UNESCO.
- OpenAI. (2025). Respuesta generada por ChatGPT a una consulta del usuario sobre evaluación formativa y juego. y aportes en redacción. ChatGPT. <https://chat.openai.com/chat>
- Pitluk, Laura (2024). Los irrenunciables de la Educación Inicial. Homo Sapiens, Rosario.

***Gabriela Adriana Colodro es escritora y especialista en crecimiento personal. Ha trabajado para ayudar a otros a alcanzar su máximo potencial y vivir una vida plena y significativa.***

*“Como autora, escribo desde mi experiencia, estudio y conocimiento, tanto en las guías de adultos, como en los cuentos infantiles, para abordar cada tema con las herramientas adecuadas. Creo firmemente que cada uno de nosotros tiene el poder necesario para transformar su vida. “*

Gabriela ha canalizado su creatividad en la creación de cuentos infantiles con un enfoque empático, con sensibilidad. Recuerda a su abuelo, escritor que supo influir en esta pasión.

Sus historias acompañan la infancia abordando temas relevantes de la vida cotidiana de una manera accesible y enriquecedora. Los textos bilingües evidencian inclusión e inspiración. Las ilustraciones evaden el estereotipo, evidenciando estilo propio.

Está a su cargo el trabajo integral de sus obras.

Su primer cuento se llama El mono mentiroso, historia que ya tiene siete años de antigüedad, porque fue el primero que le escribió a su hijo.

Los textos, desde la semántica, son simples, breves, directos, de fácil comprensión para el lector principiante. Los docentes hallarán en ellos, desde formato, cómo el objeto “libro papel” se mantiene vivo en las generaciones digitales, transmitiendo moralejas como legado cultural.

### **A modo de cierre:**

Ella cree firmemente en el poder transformador de la literatura infantil y en su capacidad para sembrar empatía, resiliencia y autoconocimiento en los niños, promoviendo autonomía e independencia.

### **Para leer más...**

-Sus libros fueron expuestos en la Feria del Libro 2025 y transformados en audicuentos, subidos a un podcast, para su libre demanda:  
<https://open.spotify.com/show/6ozJKSlOdVLwKK5bCrEvs4?si=esTf6UgHS4y3pNRLF5Hdqw>

# Trayectoria profesional

PUBLICACIONES | CURSOS | CONTACTO

Laura Pitluk



## Laura Pitluk

Especialista en Nivel Inicial.

Asesora y capacitadora en instituciones educativas en todos los niveles.

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

Profesora de Educación Preescolar.

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

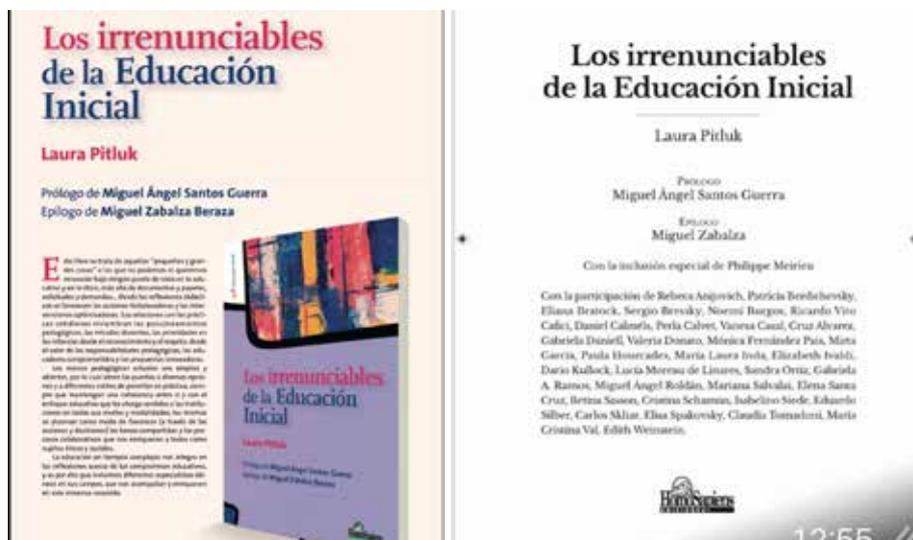
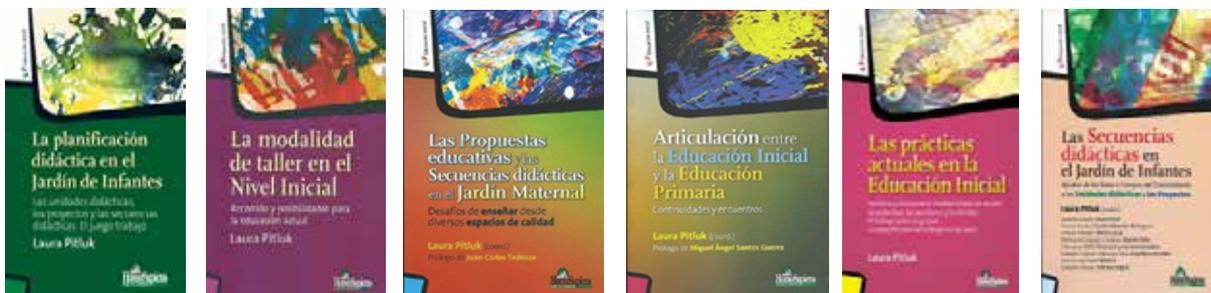
## TRAYECTORIA PROFESIONAL

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



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

## Libros de la colección Educación Inicial Editorial HomoSapiens



### Algunos títulos de la Colección - Directora Laura Pitluk



## A las instituciones educativas y los educadores

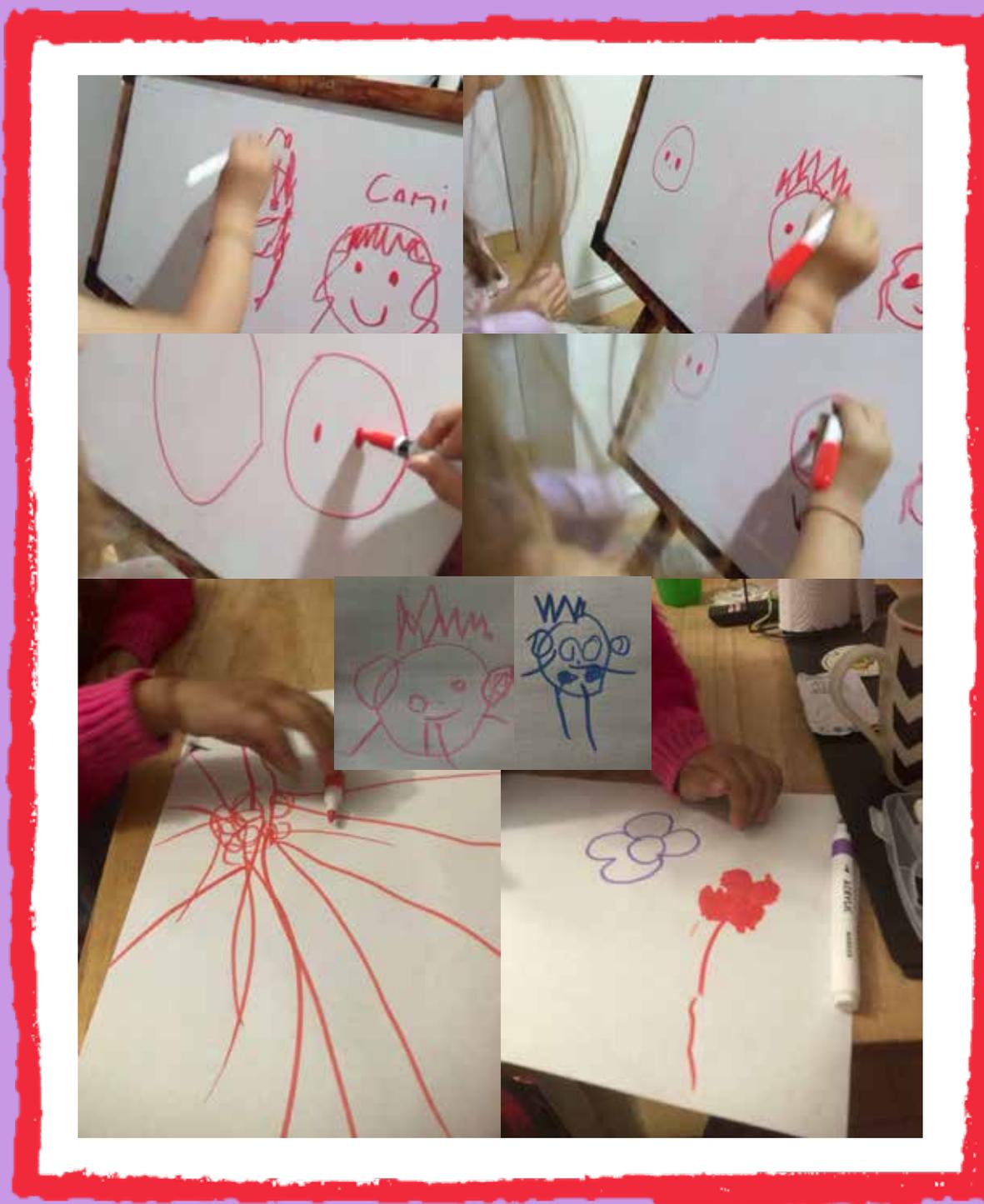
Queremos informarles que la **Lic. Laura Pitluk** dicta, en todo el país y en el exterior, capacitaciones en modalidad presencial y virtual: pueden ser cursos, conferencias o videoconferencia con las siguientes temáticas:

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

## **CONFERENCIAS/ VIDEOCONFERENCIAS**

(pueden ser de 2 o 3 horas de duración)

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



*«Sostengamos la esperanza y la confianza»*