

Travesías



didácticas

Creando huellas en la Educación

Lic. Laura Pitluk

NÚMERO
47



«“Utopía si podes abrazame un poco más”»
El plan de la Mariposa.

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

NOVIEMBRE 2025

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

1

Editorial

Laura Pitluk.

7

Laura Pitluk

El rol directivo y la gestión educativa.

11

Vanesa Casal

Pensar proyectos de inclusión en la escuela: claves para decidir y actuar.

17

Gustavo Gotbeter

Enseñar a conocer el mundo social en el Nivel Inicial y primer ciclo del Nivel Primario.

26

Claudia Tomadoni

Secuencias. Parte II.

35

Felipe Armando Sepúlveda Martínez

La simbiosis del artista – educador; movilización social hacia un Ecosistema de Bienestar.

53

Un relato sobre el abordaje de la efeméride en el Jardín

Compartiendo Experiencias.

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

Les envío un saludo esperanzador, solidario, armonioso y afectuoso para que finalicemos este año tan complejo y comencemos uno más alentador.

Seguimos compartiendo la revista, el libro de “Los irrenunciables” y el resto de la colección de Educación Inicial de Homo Sapiens, que va a editar nuevos libros con diversas temáticas. Dos que quiero resaltar, uno referido a Hebe San Martín de Duprat escrito por Noemi Burgos y otros colegas, que me reavivó realmente el entusiasmo y la identidad de nuestro amado Nivel Inicial. Otro escrito con Lucía Moreau de Linares que se refiere al aporte del desarrollo infantil, a la organización de la caracterización grupal, las planificaciones docentes y las tareas áulicas.

Se trata de sostener lo importante y pertinente, adecuarlo si es necesario e integrar nuevas opciones con sentido, siempre suprimiendo aquello que contradiga al enfoque educativo. Será cada educador quien con su impronta respetuosa de los acuerdos y lineamientos y su autonomía profesional decidirá en cada momento las actividades y acciones a desarrollar, dentro del repertorio de oportunidades educativas, nunca únicas ni inamovibles (más allá de la modas de turno).



Desafíos pendientes y actuales...

El enfoque pedagógico, el encuadre educativo, el respeto por la diversidad, la prioridad en las infancias, los educadores y las propuestas significativas.

Las modas que flamean y deslucen significados.

La conformación de un espacio que promueva realmente la participación y la tarea compartida.

El trabajo complementario y diferenciado con las familias.

Diseñemos nuevos horizontes en los contextos escolares.

Problemáticas aún actuales de la Educación Inicial

- Pérdida de sentidos y de identidad
- Adecuación de las propuestas a las infancias actuales
- Puja entre juego y conocimiento
- Lucha entre el exceso y la falta de propuestas e intervenciones
- Dinámica y coordinación grupal
- Autoridad, autoritarismo y responsabilidad adulta
- Vínculos familia y escuela
- Entramado institucional y trabajo en equipo
- Tensión entre la primarización y los estereotipos fundacionales

Pensando en aquello oportuno para lo educativo,
en que queremos y que no queremos...

No queremos

- 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".

Encontrar modos posibles de revitalizar las tareas educativas es un desafío para los/las educadores/as y para nuestro Sistema Educativo. Los/as niños/as merecen la búsqueda continua de las utopías posibles a favor de las infancias. La mirada en los niños/as nos ayuda a sobrellevar los obstáculos que la vida escolar nos propone desde siempre y cotidianamente. Eso es parte de nuestra tarea como docentes, la cual elegimos como profesionales responsables del modo de desarrollarla.



VOLVIENDO A LOS IRRENUNCIABLES



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.

Para ello -pensando en la educación en estos tiempos complejos- desde las reflexiones, acciones y responsabilidades educativas...

Algunas preguntas: ¿Cuáles son las condiciones pedagógicas necesarias para que recuperemos los sentidos? ¿Cómo se concretan las búsquedas de opciones educativas desde reflexiones abiertas y acciones centradas en las infancias, su protección, su cuidado y su educación? ¿Cuáles son las estrategias, propuestas e intervenciones significativas y respetuosas de la diversidad que integran educación y cuidado, enseñanza y afecto?

La oportunidad es generar...

- en las infancias, desde lo educativo, la confianza en las propias posibilidades de descubrir, de encontrar las propias respuestas confrontando puntos de vista;
- en los educadores, el encuentro de sentidos y sentires que unen acciones favorecedoras con propuestas de enseñanza fortalecedoras de los aprendizajes y la participación, desde la coherencia ideológica y pedagógica;
- en las instituciones, el trabajo sobre lo grupal y lo compartido que concreta tareas conjuntas y respetuosas del bien común alejadas del autoritarismo.



Y, así, acercarse a ideas y propuestas que nos sostengan en las problemáticas educativas que aún "nos debemos" asumir y abordar, desde la esperanza de un mañana posible.

Algunas ideas y concepciones se van modificando, pero no deben establecerse ni en las renunciadas ideológicas ni en olvidar el lugar que ocupa la mirada de y sobre los niños y niñas, ni en el descuido de las responsabilidades en las cuales se fundamentan las tareas y las prioridades educativas.

Me paro a la orilla de ese mar que amo y temo a la vez. En demasiadas oportunidades las oleadas educativas se asemejan más a luchas de poder y disputas sin sentido que a búsquedas responsables y compartidas, más a tentativas de ubicarse en pedestales innecesarios que a miradas conjuntas que intentan que el bien común prevalezca frente al individualismo tenaz del ¡sálvese quien pueda!

Nos seguimos encontrando, leyendo, dialogando y construyendo juntos un mundo mejor.

Con el afecto de siempre, Laura Pitluk.

laurapitlukcursos@gmail.com

Si nadie puede reemplazar a los docentes como diseñadores y coordinadores de las propuestas a realizar con sus alumnos/as, nadie puede reemplazar a los directivos en su función de supervisar las acciones y propuestas de los docentes, desde la mirada de sostener la coherencia institucional. Todo lo que podamos comunicar, acordar, organizar y anticipar redundará en beneficio de las tareas a desarrollar. Esto es parte de la complejidad y responsabilidad de un trabajo tan importante como necesario para el devenir de lo escolar.

“Podemos considerar cinco aspectos que ponen de manifiesto la complejidad del rol directivo:

- **Pensar que lo burocrático no debe obstaculizar la posibilidad de ocuparse de lo educativo**, porque la calidad educativa y la adecuación de las funciones escolares dependen fuertemente de ello. Una adecuada organización es absolutamente necesaria para contar con los espacios suficientes para “ocuparse” de los aspectos pedagógicos. Preocuparse y ocuparse de la organización institucional desde la mirada del directivo, posibilita enriquecer y articular las acciones de los diferentes actores institucionales.
- **El lugar de la planificación institucional**, ya que planificar ayuda a ocuparse de lo importante (no solo de lo urgente) y a ubicar lo educativo en el centro de la escena. Se puede ser creativo cuando la organización permite las búsquedas de nuevas alternativas. Pensarlas y diseñarlas previamente potencian su concreción, su desarrollo innovador y su articulación. Anticipar y prever las acciones institucionales permite ocuparse de lo que surge en lo cotidiano y enriquecer desde la reflexión a las distintas opciones.
- **El encuadre profesional**, sustentados en sostener vínculos potentes pero educativos permite pensar y accionar desde un encuadre afectivo, cálido y centrado en lo profesional. Para esto es fundamental no generar lazos de índole familiar ni al interior de la institución escolar ni con las familias, reconociendo y respetando los roles formales y la adecuación de los mismos. Las confusiones en los roles generan distorsiones en las funciones y acciones inherentes de cada uno, perjudican la dinámica institucional y



especialmente a los lazos afectivos de los niños con los docentes y familiares como adultos significativos.

- **El ejercicio de la autoridad en el rol directivo**, siendo este uno de los máximos desafíos es desarrollar una autoridad libre de autoritarismo. Esto significa no “desentenderse” de la propia función que implica consensuar pero respetar y hacer respetar el encuadre institucional sin ejercer presiones irrespetuosas. No ocupar el lugar de la autoridad tanto en las decisiones fundantes como en las cotidianas, deja a la institución en soledad, desarticulada y vacía de posibilidades de crecimiento. El temor a ser autoritario, con las consecuencias que esto conlleva, desarrolla un alejamiento de los aspectos inherentes al rol de autoridad, muchas veces desafiado pero solicitado como fundamental.
- **La importancia de la supervisión y el asesoramiento**, ya que el directivo, desde la mirada de la institución en su totalidad, debe instalar espacios de articulación, de trabajo compartido y de toma de decisiones conjuntas. Los espacios de supervisión grupales e individuales posibilitan las reflexiones personales y compartidas, el asesoramiento y seguimiento, la búsqueda conjunta de soluciones y la toma de decisiones pensadas y justificadas.

Así como los docentes no pueden renunciar a sus tareas de diseño, puesta en marcha y evaluación de las propuestas educativas áulicas, los directivos no pueden “desentenderse” de sus tareas de seguimiento, asesoramiento, supervisión, coordinación y evaluación de todos los integrantes y acciones institucionales.

Es el directivo quien puede tener la mirada de las generalidades, de las diferencias particulares, de las posibles integraciones y articulaciones entre los distintos actores, desde la complementariedad en las tareas y roles, sostenidos en la consideración de la identidad institucional. Esto es posible sólo desde un clima respetuoso desde el cual cada integrante asume sus responsabilidades y comparte la vida institucional con actitudes solidarias centradas en el bien común. El clima institucional se construye y se vivencia desde el encuadre que se establece, el proyecto que se genera y el sostener las tareas contemplando toda su complejidad” (Pitluk, 2024).

Algunos aspectos a considerar:

- Centrar la mirada en lo pedagógico.
- Concretar la autoridad ubicando encuadres y límites.
- Acordar y comunicar (en lo posible por escrito) acuerdos y criterios.

¿Qué “mira” el directivo de las planificaciones docentes?

- La coherencia con el proyecto institucional.
- La articulación con el trabajo de las otras salas.
- La adecuación a la comunidad, al contexto y al grupo.
- La coherencia entre las metas, los contenidos a enseñar y las propuestas a través de las cuales se abordarán los mismos.
- La viabilidad de las actividades, la adecuación de los materiales, tiempos y espacios.
- El protagonismo de los niños y la presencia de lo lúdico.
- Las posibilidades de concreción, desarrollo innovador y articulación con todas las tareas áulicas e institucionales.

Anticipar y prever las acciones institucionales permite ocuparse de lo que surge en lo cotidiano y enriquecer, desde la reflexión, las distintas opciones.

Al observar las planificaciones docentes, los directivos deben analizar:

- ¿Qué aspectos consideran positivos y significativos?
- ¿Cuáles consideran necesarios de modificar, adecuar, renovar?
- Sugerencias, opiniones y conclusiones.

Estrategias de devolución de las planificaciones, las evaluaciones y las inclusiones en las salas:

- Iniciar la reflexión compartida con un pedido al docente de evaluación y análisis abiertos encuadrados en una fundamentación y referencia teórica.
- Comenzar siempre por los aspectos positivos a revalorizar para luego avanzar con las sugerencias y aspectos a modificar. Esto permite al docente “abrirse” a la escucha interesada de las devoluciones de los directivos.
- Analizar lo compartido en las salas y/o leer conjuntamente la planificación o parte de ella y cotejarla con las acciones concretas realizadas, analizando las causas y fundamentos de lo planificado y realizado, así como las eventuales modificaciones.



- Preguntar al docente qué cambiaría, sostendría y/o adecuaría, relacionándolo con la concepción de infante/alumno, escuela, docente, aprendizaje, enseñanza y enfoque de trabajo general y de los diferentes campos...
- Preguntar cómo continuaría las propuestas y por qué, compartir ideas y opciones.

A modo de cierre:

Sostener una tarea en equipo, desde el respeto por los roles diferenciados, enriquece las oportunidades institucionales y beneficia las propuestas educativas que son, en definitiva, una responsabilidad diferenciada y compartida.

Para leer más:

Este escrito toma aportes de los libros

-Pitluk, Laura y otros (2016).

-“La gestión escolar. Desafíos de crear contextos para hacer y estar bien”

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

Pensar proyectos de inclusión en la escuela: claves para decidir y actuar.

Vanessa Casal

A raíz de la consulta de una colega sobre cómo se construyen los proyectos de inclusión, me propuse escribir estas líneas para acompañar la necesidad de detenernos a pensar qué significa realmente hablar de inclusión en la escuela.

Vale recuperar una idea central: inclusión no es solo estar adentro. Es estar y existir, con otros y otras, estar juntos, compartir, convivir y, sobre todo, aprender. Un proyecto de inclusión asume que abrir las puertas no alcanza; hay que diseñar condiciones de enseñanza y convivencia que hagan posible el aprendizaje y el bienestar de cada estudiante.

¿De qué proyecto hablamos?

Sabemos que todo proyecto puede formularse en diferentes niveles de concreción:

Proyecto de supervisión: orienta, acompaña y monitorea las líneas de acción de las escuelas de un distrito o región. Define criterios comunes, propone dispositivos de acompañamiento y articula con los Equipos de Conducción.

Proyecto institucional: organiza las decisiones de la escuela, en este caso en clave inclusiva (organización, convivencia, propuestas pedagógicas).

Proyecto de aula: concreta la enseñanza cotidiana en un grupo o varios.

Proyecto pedagógico individual (PPI): trayectoria personalizada según Resolución CFE N° 311/16 y normativas jurisdiccionales.

En todos los casos, se trata de superar la idea de “adecuaciones” como única vía y comprender la inclusión como una forma de organizar enseñanza, convivencia y gestión.

Inclusión: ¿lugar o experiencia?

Más que un “lugar” donde estar, la inclusión es una experiencia compartida de enseñanza y aprendizaje. Aún reconociendo exclusiones históricas del sistema, hoy no es pensable una



Educación que no sea inclusiva; por eso, todo proyecto —de supervisión, institucional o de aula— debe incorporarla de manera explícita.

Por otro lado, no se reduce a la inclusión como práctica de matricular sujetos en las escuelas de los niveles obligatorios comunes, sino que es necesario abrirse a diseñar estos proyectos en las escuelas de educación especial, en proyectos comunitarios, en experiencias colectivas. En ese sentido, la inclusión no es un espacio, sino una experiencia compartida de enseñanza y aprendizaje.

Dimensiones de un proyecto escolar inclusivo

Todo proyecto de inclusión atraviesa las demás dimensiones de la escuela:

1. Institucional: accesibilidad, organización interna, tiempos y dispositivos que alojan la diversidad.
2. Comunitaria: participación real de las familias; acuerdos de convivencia; espacios de voz estudiantil.
3. Pedagógico-curricular: diversificación de la enseñanza, coordinación por ciclo, grupos flexibles, ESI y perspectiva de género como enfoque transversal.
4. Trayectorias y convivencia: nominalización y seguimiento, sistemas de acompañamiento, monitoreo de aprendizajes y puntos de partida, dispositivos de participación (consejos, delegados, acuerdos).

Diversificación curricular

La diversificación curricular es una estrategia didáctica que sostiene un horizonte común y, a la vez, ofrece distintos recorridos para alcanzarlo:

- Base compartida (propósitos, consignas, recursos).
- Recorridos diferenciados según ritmos, intereses o modos de aprender.
- Formatos de acceso variados (texto, imagen, audio, TIC, dramatización, manipulación).
- Evaluación diversificada, con criterios claros y opciones para mostrar lo aprendido.
- Andamiajes graduados (modelado, co-construcción, práctica guiada, práctica autónoma).
- Articulación docente para garantizar continuidad y sentido común.

Agrupamientos flexibles

Una estrategia complementaria de organización pedagógica son los agrupamientos flexibles.

Su puesta en marcha requiere planificación institucional previa y acuerdos entre docentes. Pueden organizarse:

Dentro de un mismo grado o sala: con el acompañamiento de un docente “extra”, los grupos se conforman por intereses, capacidades o necesidades. Esto permite trabajar un mismo contenido en diferentes niveles de progresión, o bien distintos contenidos según intereses.

Entre grados/salas diferentes: aquí se modifica la estructura tradicional del colectivo áulico. Se desarman los grupos habituales y se construyen nuevos, considerando intereses, capacidades, necesidades o afinidades, en función de los objetivos del equipo docente.

Los agrupamientos flexibles:

- Exigen planificación previa y muy seria, tanto de contenidos como de la articulación docente que estará a cargo de cada grupo.
- Posibilitan avanzar en trayectorias diferenciadas sin perder la pertenencia al proyecto común.
- Requieren seguimiento coordinado para sostener la coherencia y evitar la fragmentación.

Ejemplos concretos:

En Matemática, un 4.º grado puede dividirse en grupos: uno resuelve problemas de suma y resta con material concreto; otro trabaja con problemas de multiplicación en situaciones de compra y venta; otro explora el cálculo mental con juegos de cartas.

En un proyecto de lectura compartida, se arman grupos integrados (3.º y 4.º grado juntos) para leer cuentos. Algunos grupos leen en voz alta con acompañamiento, otros trabajan en la producción de reseñas breves, y otros dramatizan escenas para la escuela.



El aula como espacio de inclusión

La educación inclusiva no es un anexo, sucede en la propuesta común. Podemos curricularizar aspectos de la educación inclusiva a través de los contenidos de las áreas transversales: ESI, formación ética y ciudadana, prácticas de convivencia. Y además resulta un enfoque metodológico. La diferencia se valora, no se usa para jerarquizar ni para “corregir” hacia una normalidad hegemónica.

En esta línea la ley de ESI (LN 26150) y de Convivencia (LN 26862) aportan claves para reconocer la diversidad y la perspectiva de género como dimensión pedagógica y de derechos.

Además, en el aula necesitamos:

- Conocer y registrar los puntos de partida de los estudiantes al menos tres veces al año (puntos de partida, intermedios y llegada)
- Organizar agrupamientos que permitan focalizar los saberes no consolidados
- Ajustar las propuestas desde la diversificación curricular (planificar en la secuencia dos/tres propuestas para ofrecer conforme a los criterios DUA: reconocer distintos modos de convocar a nuestros estudiantes, proponer distintos modos de acceder a los aprendizajes, y solicitar distintos modos de producir actividades)
- Elaborar criterios e instrumentos de evaluación diferenciados conforme a los recorridos ofrecidos, pero sin negar la posibilidad de realizar uno u otro conforme a los desafíos que nuestros estudiantes asuman

Proyectos pedagógicos individuales (PPI)

Cuando se requieren trayectorias más singulares: en intensidad, en ajuste de los contenidos, de los tiempos y de intervención docente. Se deberá

- Tener el punto de partida claro y contenidos nodales priorizados.
- Contar con los apoyos y recursos (tecnologías, formatos accesibles, tiempos/espacios).
- Propiciar los accesos múltiples a la información y modos alternativos de producción.
- Evaluación pertinente a los objetivos del PPI, en diálogo con familia y equipos.

Gestión y seguimiento de trayectorias

Para que el proyecto se sostenga:

- Nominalizar y monitorear avances con instrumentos compartidos.
- Instalar dispositivos de acompañamiento (tutorías, parejas pedagógicas, articulaciones inicial-primario-secundario).
- Fortalecer la participación estudiantil como parte de la formación ciudadana.

A modo de cierre:

Un proyecto de inclusión —de supervisión, institucional o de aula— es, ante todo, un proyecto que garantiza derechos. Supone sostener lo común mientras se habilitan múltiples caminos. La tarea docente no es normalizar, sino hacer lugar, cuidar y enseñar con la confianza puesta en las posibilidades de todos y cada estudiante.

Para leer más...

-Bravo, N. y Mansilla, J. (2020). Crítica al Diseño Universal de Aprendizajes. Reflexiones desde territorios interculturales locales. Salud y Bienestar Colectivo, 4 (3), 74-82.

-Casal, V. (2022). Reinventar intervenciones. La construcción de sistemas de acompañamiento. Módulo Principios de la política educativa en la modalidad de Educación Especial. Actualización Académica Acompañamiento a los Procesos de Inclusión desde la Educación Especial. Córdoba: ISEP – Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba. (adaptación)

-Celada, B. (2014). El modelo educativo del diseño universal del aprendizaje. Clase 3, Grupo Artículo 24.

-Echeita, G. (2012). Profesores que se apoyan frente a la complejidad del proceso de inclusión educativa. En : Cómo fomentar la s redes naturales de apoyo en el marco de una escuela inclusiva (pàgs. 77-100). Sevilla: Ed. MAD

-Filidro, E., Enright, L, Lanza, M. & Mantegazza, A (2023). Las prácticas inclusivas en clave de justicia curricular (cap.9). En: Pensar y habitar la escuela. Entre los procesos de Enseñanza y los aprendizajes, serie de revistas especializadas. Colección Cuadernos del Instituto de Investigación de Ciencias de la Educación. Ed. De la Facultad de Filosofía y Letras.

-Fryd, P. (2011). Acción socioeducativa con infancias y adolescencias (pàgs. 117-143). Barcelona: Ed. UOC



-Skliar, C. (2012). Acerca de la alteridad, la normalidad, la diferencia, la diversidad, la discapacidad y la pronunciación de lo educativo. Gestos mínimos para una pedagogía de las diferencias. En :Almeida, M. y Angelino, M (Cmps). Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América latina (E-book). Universidad Nacional de Entre Ríos. Facultad de Trabajo Social. Disponible en :

http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/fts-under/20171107061404/pdf_468.pdf

-Terigi, F. (2008). Lo mismo no es lo común: La escuela común, el currículo único, el aula estandar y otros esfuerzos análogos por instituir lo común. En Diker, G. y Frigerio, G. (comps): Educar: posiciones acerca de lo común. Buenos Aires: Del estante Editorial.

Enseñar a conocer el mundo social en el Nivel Inicial y primer ciclo del Nivel Primario

Gustavo Gotbeter

En esta breve exposición me propongo abordar dos aspectos centrales de la planificación para los primeros años de la escolaridad cuando se trata enseñar a conocer el mundo social: cómo comenzar a trabajar los conceptos que usan las disciplinas sociales y, por otro lado, qué son y cómo abordar las efemérides.

Primero, algunas definiciones fundamentales

Por “mundo social” me refiero al conjunto de relaciones, prácticas, significados e instituciones que los seres humanos construimos y compartimos en sociedad. No se trata sólo del entorno físico o material, sino de la red de vínculos simbólicos, culturales y normativos que hacen posible la vida en común.

Me interesa destacar algunos de sus rasgos fundamentales:

- Se trata de una *construcción*, es decir, no existe por naturaleza, sino que se crea y transforma a través de las interacciones humanas, el lenguaje, las costumbres y las instituciones.
- Incluye *estructuras y roles*: abarca las organizaciones (familia, escuela, Estado, mercado), las normas, los valores, los roles y jerarquías que ordenan la convivencia.
- Implica *significados compartidos*: las personas interpretan y dotan de sentido a sus acciones y al entorno; esos sentidos son contruidos colectivamente.
- Es *dinámico*: cambia a lo largo del tiempo, según los procesos históricos, económicos, políticos y culturales.
- Es *diverso y conflictivo*: distintos grupos sociales pueden tener visiones y experiencias diferentes del mundo. A su vez, existen pujas por imponer las condiciones en que se desarrolla la vida social, así como respecto de las interpretaciones acerca de cómo funciona y debería funcionar el mundo.

Aunque son varias las disciplinas que indagan en el mundo social (sociología, demografía, antropología, psicología social, etc.) la escuela, tradicionalmente, le ha dado una relevancia mayor a la Historia y a la Geografía. Esto se debe a que, en los comienzos, lo que se pretendía, con esta enseñanza, era, fundamentalmente, generar en los niños y jóvenes una conciencia de pertenencia e identidad nacional. (Gotbeter G. 1996). Este fenómeno no

fue exclusivo de nuestro país. No podría confirmar si en todos, pero sí al menos en la mayoría de los países, se ofrecía –y en muchos casos se ofrece aún– versiones del pasado y descripciones de una geografía con el propósito de propiciar que los estudiantes se sintieran orgullosos de su pertenencia nacional. Una historia de próceres, héroes y gestas constitutivas del panteón mítico del nacimiento de la Nación. La perspectiva disciplinar –conocimiento objetivo, reglas de interpretación, metodologías rigurosas de investigación– se vio opacada o interferida por versiones donde abundaban las perspectivas simplistas, los actos magnánimos de los prohombres, las luchas por la patria y la libertad. Hay mucha bibliografía sobre esta cuestión, no me voy a detener en ello, pero es importante considerarlo, ya que el ítem “efemérides” es fundamental cada vez que pensamos en la historia para los más pequeños.

Historia, memoria, efemérides

El primer asunto que debemos abordar es la distinción de estos conceptos, ya que suelen aparecer entremezclados, lo cual es un inconveniente dado que cuando presentamos propuestas de trabajo en la sala o el aula no sabemos muy bien cuánto hay de lo uno y cuánto de lo otro.

La **Historia** es una disciplina que trata de averiguar, por determinados métodos validados por la comunidad de especialistas, qué sucedió en el pasado. Lo cual no es una tarea nada sencilla, porque el pasado se conoce a partir del presente y esto en un doble sentido. En primer lugar, porque el pasado ya fue, es algo inaccesible como tal. Sólo podemos conocer qué sucedió a partir de los restos que quedan, de la misma manera que un astrónomo puede conocer una estrella extinguida hace millones de años, a partir de la luz que recién hoy llega a la Tierra. Quedan vestigios: construcciones como las pirámides, textos como las cartas de San Martín, vasijas desenterradas de un antiguo asentamiento, películas de los años veinte. Pero también es importante considerar que los historiadores intentan conocer el pasado a partir de las ideas, preguntas, hipótesis y conocimientos que, acerca de ese pasado, ostentan hoy: ningún historiador indaga el pasado sin intereses, perspectivas, imágenes y suposiciones previas. El pasado tiene interpretaciones diferentes según cada historiador, sus perspectivas disciplinares, hipótesis de indagación y hasta representaciones y prejuicios. Esto no significa que se pueda decir cualquier cosa: la comunidad de especialistas exige una serie de procedimientos válidos para aceptar conclusiones, cualesquiera que estas fuesen.

La **memoria** tiene que ver con un conjunto de recuerdos, interpretaciones y representaciones del pasado que comparte una sociedad o un colectivo determinado, y que conserva y transmite. Por ejemplo, la *memoria* acerca de lo ocurrido durante la dictadura, el Holocausto, Malvinas, etc. La *memoria* es colectiva, no es exclusiva de los historiadores. Es



selectiva, ya que el contenido de lo “recordado” sobrevalora algunos acontecimientos y desestima o excluye otros. Interpreta no considerando las reglas de la metodología histórica –al menos no fundamentalmente- sino en función de valores e ideologías. Es dinámica y conflictiva: distintas memorias pueden coexistir y enfrentarse dentro de una misma sociedad. Esto no significa que sean construcciones falsas acerca del pasado, sino que quienes la detentan las consideran verdaderas, más allá de las preocupaciones por demostrarlo según los cánones de la disciplina. Generalmente cumple funciones sociales: puede servir para mantener identidades, reclamar justicia, legitimar proyectos políticos o elaborar traumas sociales. La historia busca reconstruir los hechos con métodos críticos y fuentes verificables; la memoria expresa vivencias y significados subjetivos del pasado, aunque el vínculo entre ambas es estrecho y en muchos casos, la memoria se apoya en los resultados y conclusiones de las indagaciones de la disciplina.

Las *efemérides* son fechas y circunstancias en las que se conmemora algún acontecimiento relevante para una comunidad. La conmemoración suele efectuarse con algún tipo de ritual y, según el caso, alguna celebración o recordatorio. El acto escolar, el desfile militar y el “Tedeum” cada 25 de mayo; las movilizaciones y actos conmemorativos cada 24 de marzo son ejemplos. En las efemérides la comunidad recrea, de alguna manera, aquello que se considera relevante en la memoria colectiva y se destaca a personajes, valores y símbolos específicamente relacionados con lo evocado. No hay efeméride sin evocación, sin ritual y sin comunidad.

Hechas estas distinciones, es importante saber qué estamos haciendo cada vez que nos toca abordar el 25 de mayo en el Nivel Inicial, asunto que abordaremos un poco más adelante.

Los conceptos que utilizan las Ciencias Sociales

Como mencioné, las disciplinas sociales son varias. Sin embargo, comparten algunos conceptos centrales. Conceptos como cambio social, grupo, conflicto, normas, rol, institución, mercado, comercio, estado, etc. son utilizados por las distintas disciplinas para describir y explicar los fenómenos y procesos sociales. Es común encontrarlos en distintos textos y ámbitos (libros, periódicos, noticieros, etc.).

Por ejemplo, se utiliza el concepto de *mercado* cuando hay referencias a las invasiones inglesas destacando que los ingleses buscaban nuevos horizontes para sus productos, al espacio en que se intercambiaban mercaderías en la Tenochtitlán de los aztecas, al referirnos al comercio de comestibles del barrio o cuando los periódicos analizan el mundo financiero.

Como vemos, muchos de estos términos son también utilizados en el habla coloquial. Eso hace que el alcance de sentido sea muchas veces ambiguo o poco claro. Para que un estudiante esté en condiciones de comprender el significado, referencias y usos, el trabajo

debe comenzar en los primeros años de la escolaridad. La pregunta es cómo abordar este trabajo.

Para responderla es necesario, antes que nada, que el o la docente conozca el uso que las disciplinas sociales dan a esos conceptos. No es necesario ser historiador ni sociólogo. La información está hoy fácilmente disponible. Veamos un ejemplo.

Normas sociales

“las normas sociales son pautas o reglas relativas a la conducta dentro de un grupo. No son meras regularidades estadísticas, sino expectativas sociales que implican sanciones sociales si no se cumplen”. Sociedad Española de Filosofía Analítica. (s.f.). Normas sociales. SEFA. Recuperado de <https://www.sefaweb.es/normas-sociales/>

Podemos decir, entonces que las normas prescriben conductas para determinadas situaciones y contextos y cuyo incumplimiento acarrea algún tipo de consecuencia –castigo, multa, pena, desaprobación- para quien la infringe. Por ejemplo, no cruzar la esquina cuando el semáforo está en rojo, pagar los impuestos, escribir sin faltas de ortografía, no poner los pies sobre la mesa a la hora de la cena, etcétera.

Existen distintas maneras de clasificar las normas sociales según diferentes criterios. Algunos pueden ser:

Según el grado de formalización:

- *Formales*: generalmente (aunque no siempre) están escritas y reguladas por instituciones (por ejemplo, leyes, reglamentos, códigos). Su incumplimiento genera sanciones legales.
- *Informales*: en general no están escritas, pero son aceptadas por la costumbre o la tradición. Su incumplimiento genera sanciones sociales (rechazo, burla, exclusión). Ejemplo: saludar al llegar a un lugar o respetar los turnos para hablar.

Según su fuente:

- *Costumbres o usos sociales*: normas cotidianas de cortesía o convivencia. Ejemplo: decir “por favor” y “gracias”. Proviene de hábitos positivamente validados de comportamiento social.
- *Moral o ética*: normas vinculadas con el bien y el mal, que orientan la conducta según valores compartidos. Ejemplo: no mentir, no robar. Proviene del reservorio moral de la sociedad o grupo, tradiciones, religión, etc.
- *Jurídicas*: normas impuestas y garantizadas por el Estado; su incumplimiento conlleva sanciones legales. Ejemplo: pagar impuestos, respetar contratos.



Proviene de los centros políticos de toma de decisiones.

Según su relación con la conducta:

- *Prescriptivas*: indican lo que se debe hacer. Ejemplo: pagar impuestos, ayudar a quien lo necesita, respetar la fila.
- *Prohibitivas*: establecen lo que no se debe hacer. Ejemplo: no discriminar, no agredir.
- *Permisivas*: permiten determinadas conductas bajo ciertas condiciones. Ejemplo: se puede protestar pacíficamente.

Según su cobertura:

- *Aplicables a todos*: Por ejemplo, no robar.
- *Aplicables a algunos*: Por ejemplo, obligación de votar a los mayores de 18 años y hasta los 70.
- *Aplicables en todo momento*: no robar.
- *Aplicables sólo en determinadas circunstancias*: las normas establecidas en ocasión de la pandemia.

Según su finalidad:

- *Organizar u ordenar la vida social*: por ejemplo, las relacionadas con el tránsito o el sistema de gobierno.
- *Prevención y cuidado*: prohibición de venta de alcohol a menores.
- *Valores y derechos*: cantar el himno en los actos, no discriminar.

Estas son algunas de las clasificaciones posibles. ¿Para qué nos sirven? Para guiar el trabajo con los chicos. ¿De qué modo? En cada oportunidad en que sea posible. A veces será incluso, una breve pregunta, una observación, un comentario. Veamos algunos ejemplos.

- Cuando se juega a algún juego reglado.
- Cuando les pedimos que hagan una fila para salir.
- Cuando les decimos que los conflictos no se resuelven pegando.
- Cuando no les permitimos correr donde el piso está mojado (por ejemplo, por la lluvia)

Se trata en estos casos no sólo de establecer la norma sino de fundamentarla: las reglas del juego hacen posible el juego mismo; la fila permite una salida ordenada; resolver un conflicto sin violencia ayuda a una mejor convivencia; no correr sobre un piso mojado es una medida de cuidado.

Cuando sea posible, está bueno hacer comparaciones. Por ejemplo, con las normas de tránsito: ¿para qué sirven? (orden y organización, cuidado de las personas).

Otros conceptos centrales en las Ciencias Sociales son los de autoridad, poder, gobierno, relacionados entre sí. La escuela puede ser, por su cercanía a la experiencia de los chicos, un interesante objeto de indagación al respecto. Algunas preguntas interesantes:

- ¿De qué trabaja la directora? ¿Qué hace?
- ¿Cómo sabe lo que tiene que hacer?
- ¿Está obligada a hacer algunas cosas o hace lo que le da la gana porque es la que manda?
- ¿Alguien la manda a ella?
- ¿Quién manda en la escuela? (supongamos, como ocurre por lo general, que responden: la directora o Fulana, por su nombre).
- ¿Cómo manda?
- ¿Cómo o qué hace para mandar?
- ¿A quién manda?
- ¿Qué pasa si no la obedecemos?
- ¿La directora, puede hacer lo que quiere? ¿Por ejemplo, tirar basura en la mitad del patio? ¿Por qué?
- ¿Quién manda más, la maestra o la directora?
- La maestra, ¿de qué trabaja?
- La directora y la maestra, ¿reciben plata (dinero) por lo que hacen? ¿Quién les paga?
- ¿Cómo sabe la maestra lo que tiene que hacer? ¿quién se lo dice? ¿lo aprendió en algún lado?

Todas estas preguntas, y otras tantas posibles, despliegan distintas posibilidades de análisis y pueden estar insertas en distintos contextos de propuestas de actividad. Podrían abordarse en unidades didácticas específicas –por ejemplo, “¿de qué trabaja mi maestra? (o Seño, o Laura)”, unidad que podría abordar el tema del trabajo- o como intervención docente en momentos puntuales cuando los emergentes de otras actividades así lo propician.

Notemos que las preguntas que acabo de resumir, a las que pueden agregarse otras, abordan cuestiones como los roles en una organización -la escuela- funciones, tareas, jerarquías, normas, trabajo, etc.

Las respuestas de los chicos se basan en las *representaciones sociales* que circulan por el imaginario social, en el desconocimiento de información relevante al asunto y en la peculiar y subjetiva manera de imaginar cómo funciona el mundo, a partir de la experiencia vivida.



Las representaciones sociales son, según Serge Moscovici (Jodelet D. 1986) formas de conocimiento, creencias compartidas que las personas elaboran colectivamente para comprender y comunicarse sobre la realidad. Son una modalidad de pensamiento práctico que orienta las conductas y da sentido al mundo cotidiano. Así como los chicos construyen su propio lenguaje en interacción con la lengua -en principio a partir de lo que oye del uso en su ámbito familiar-, también interactúan con las ideas y creencias en general que predominan en su ámbito social de pertenencia.

Pero también construyen sus ideas del mundo social en base a la información de que disponen. Berti A. E. (2006) ha demostrado, al menos con los resultados de una investigación acerca de cómo conciben niños y adolescentes el funcionamiento del sistema bancario, que pareciera que las ideas de los chicos, basadas en concepciones erróneas acerca del funcionamiento del sistema bancario, sufrieron modificaciones en el sentido de volverlas más consistentes con la realidad cuando en clase se les compartió información de la que carecían. Queda claro que esta intervención de la enseñanza permitió cambios significativos en sus ideas. Es evidente que estas ideas se estructuran también rellenando las lagunas originadas en el puro desconocimiento de cómo son las cosas.

Finalmente, está el proceso mismo de construcción operado por el niño. Un ejemplo nos lo da la investigación que llevaron a cabo Castorina y Lenzi (2000) a propósito de cómo los niños conciben la autoridad escolar. Los niños fundamentan la legitimidad de la autoridad a partir de un supuesto dueño quien ejerce o delega la autoridad en directoras y maestras. Aunque los niños, salvo en algunas escuelas privadas, no ven nunca a un dueño, lo suponen por analogía con otras situaciones que conocen, como las de los comercios, empresas, fábricas, etc. La hipótesis del “dueño” constituye para los niños una situación naturalizada –“todo tiene un dueño”- propia de nuestro sistema social. Es interesante, en este ejemplo, cómo los niños construyen sus ideas con una configuración particular amalgamando representaciones sociales –“todo tiene un dueño”- que asimila de la sociedad.

Las propuestas de actividad no se restringen a formular buenas preguntas, aunque es un paso esencial. También es fundamental el aporte de información, el intercambio, la indagación. Los chicos pueden hacer entrevistas a la directora, observaciones (mientras trabaja), encuestas a otras maestras, alumnos, padres, personal auxiliar, analizar materiales –cuadernos o carpetas que usa la directora- y elaborar cuadros comparativos con elementos icónicos. En definitiva, lo mismo que hace un especialista en Ciencias Sociales cuando quiere conocer la realidad.

Demás está decir que seguramente ni una sola vez hablaremos con los niños de “autoridad” o “normas sociales”. Diremos “manda” o “se puede- no se puede”.

Trabajar de este modo implica propiciar que los niños desde pequeños sean capaces de “observar” los fenómenos de la vida social y reflexionar en ello. No es importante hasta qué punto llegan porque los resultados en cada experiencia y con cada grupo pueden ser muy

disímiles. Lo más relevante es que reflexionen, indaguen, adquieran información de la que no disponían, comparen, intercambien puntos de vista, asocien con otras experiencias vividas, comuniquen. El trabajo más importante es develar que algo “está ahí”, es decir, que algo de la vida social está ahí presente: cuando jugamos, cuando vemos a la directora, cuando vemos un semáforo en una esquina.

A modo de cierre:

No es posible terminar un artículo sobre enseñar a conocer el mundo social en la primera infancia sin hacer referencia, aunque sea somera, a las efemérides. Debería destinar, al menos, unas páginas, pero por razones de economía de espacio, sólo haré alguna alusión.

Mencioné antes que las efemérides son conmemoraciones. ¿Qué se conmemora? No cualquier acontecimiento, sino sólo algunos que la sociedad –o grupo, considera relevantes destacar en el calendario. Como en las conmemoraciones religiosas, son días consagrados a rememorar. Son días *distintos*: muchos de ellos se consideran feriados. Hay actos, rituales, ceremonias, manifestaciones, etc. Por lo general se conmemoran acontecimientos o procesos históricos cargados de relevancia simbólica: día de la independencia, muerte del *Padre de la Patria*, golpe militar, etc. Como su carga es simbólica, es fundamental la lectura, interpretación y valores que se asocian al evento: el nacimiento de la Nación, la honra a quien fue mentor de la patria, repudio a los golpes de estado, defensa de derechos humanos, memoria de desaparecidos o víctimas de terrorismo de estado, reivindicación de soberanía territorial, etc. Son ideas y valores que pueden cambiar con el tiempo, como ha sucedido en nuestro país al incorporarse fechas como el 24 de marzo o nuevas interpretaciones para el 12 de octubre. En algunos casos, las valoraciones e interpretaciones no son unánimes, sino que existen controversias y disputas.

Como se trata de valores e ideas, los acontecimientos de pasado que son referidos están subsumidos a estas ideas. En los actos conmemorativos del 25 de mayo, más que una crónica o análisis de los hechos, lo que se hace es destacar la voluntad independentista de los hombres de mayo y el nacimiento de la nación (lo cual, por otra parte, no se condice con lo histórico ya que por entonces no había idea de nación por estas tierras). De lo cual, se concluye, que lo relevante en cada acto patrio es, justamente, resaltar los valores asociados a la efeméride.

Ahora bien, el problema es que muchos de estos valores e ideas son muy complejos para niños tan pequeños: ¿gobierno patrio? ¿independencia? ¿dictadura? Entonces, apelamos a comparaciones: “el cumpleaños de la patria”, “crecimos, nos hicimos grandes y fuimos independientes”, “un gobierno que no dejaba a la gente ser libre”. Son comparaciones útiles para llegar al corazón, imprescindible en las efemérides. No tienen



nada que ver con lo histórico, lo cual, en cierta medida, pasa a un segundo plano. Comprender la declaración de la independencia es complejo: se trató de un acto de fundamental en el derecho internacional que proclamó la soberanía de un nuevo estado y su ruptura total con la monarquía española y cualquier otra dominación extranjera. Imposible para niños tan pequeños.

Pero es verdad, también, que son ocasiones propicias para conocer cómo el pasado: cómo eran las casas, los transportes, el comercio, los trabajos y oficios, los recursos tecnológicos, etc. hay mucho material documental disponible para reconstruir la época.

Pero, por sobre todas las cosas, más allá de lo propiamente histórico, lo más relevante es la vivencia en el contexto de la comunidad educativa: la escarapela, el acto de los chicos con disfraces de dama antigua o vendedor de velas. Compartir canciones folklóricas, pregones, cielitos, chocolate caliente y tortas fritas. De eso, uno no se olvida más. Y ahí está lo más importante.

Para leer más...

ggotbeter@yahoo.com.ar

Berti A.E. (2006) *Reestructuración del conocimiento en un subdominio económico: el sistema bancario*. En: Schnotz W., Vosniadou S., Carretero M. Cambio conceptual y educación. Buenos Aires. Aique.

Castorina J.A. y Lenzi A. (Comps.) (2000). *La formación de los conocimientos sociales en los niños: Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas*. Barcelona. Gedisa.

Gotbeter G. (1996) *Las ciencias sociales y...* En: Los CBC y la enseñanza de las ciencias sociales. Buenos Aires. AZ editora.

Jodelet, D. (1986) *La representación social: Fenómenos, conceptos y teorías*. En: Moscovici, S. (1986). *Psicología Social*. Paidós. Barcelona. pp. 472

Las propuestas incluidas en este artículo (segunda parte del art. “Secuencias” que integra el ejemplar “Travesías” de junio 2025) presentan un recorrido que atraviesa los niveles inicial y más fuertemente primario, desde la idea de sostener posibles trayectorias escolares continuas. Cada maestro podrá otorgarle su impronta y cada institución sus acuerdos para el recorrido que se presenta a modo de ejemplo.

Parte II

Propuestas de trabajo para los maestros

EL SUELO (como aporte para el docente)

“La Tierra es el nombre del planeta que habitamos, pero muchas veces usamos la palabra tierra para nombrar el suelo que pisamos y que es sólo una parte del material que forma el planeta.

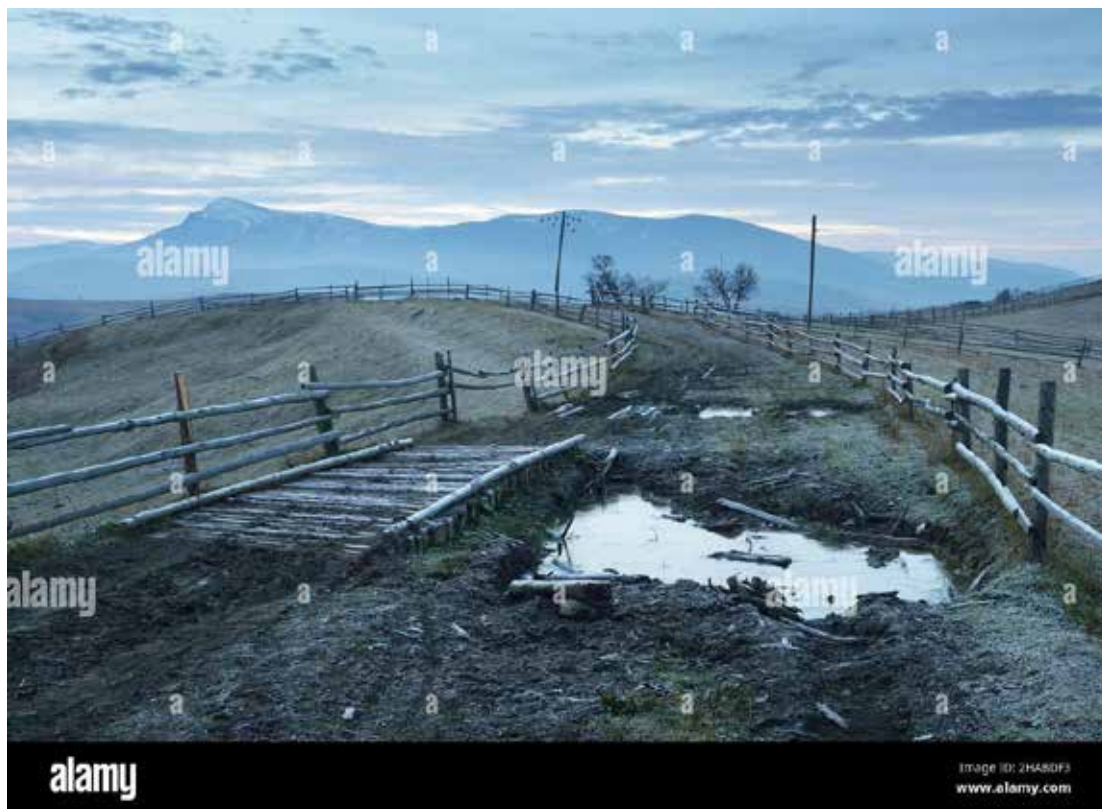
A partir de ahora usaremos la palabra suelo para nombrar esa especie de cubierta que está en la superficie de los continentes, formada por diferentes materiales y en el que las plantas desarrollan sus raíces y habitan muchísimos seres vivos.

¿Por qué es necesario conocer el suelo?

La mayor parte de las actividades que las personas realizamos para conseguir nuestros alimentos, confeccionar nuestra ropa, construir nuestras casas, transportarnos y transportar de un lugar a otro lo que necesitamos, dependen de los recursos que existen en los lugares en los que vivimos. El suelo es uno de ellos.

Pero el suelo no solamente es importante para los seres humanos. La supervivencia de todos los seres vivos depende, entre otros recursos, del suelo. Gran parte de las plantas desarrollan sus raíces en el suelo, y este es indispensable porque de allí absorben el agua y otros nutrientes que necesitan para fabricar sus alimentos que también consumen los animales.

Por eso necesitamos conocerlo para poder aprovecharlo de la mejor manera, dañándolo lo menos posible.” Mirta García¹



Actividad 1: Relaciones entre los seres vivos y el ambiente

Aclaraciones

- Trabajo grupal
- Tarjetas con imágenes

Consigna

“Cada lugar de la Tierra tiene sus propias características. Algunos lugares son muy secos, tiene pocos ríos, llueve poquito, los vientos son fuertes. De noche puede llegar a hacer mucho frío mientras que de día hace mucho calor.

En otros lugares, llueve mucho, la tierra siempre está húmeda, la temperatura es agradable y los calores del verano y los fríos del invierno son muy intensos. Cada lugar del planeta, con sus propias características, forma un ambiente.” 2 “Garrapiñadas”

- Observar estos dos ambientes. Pensar qué animales y qué plantas podrían vivir en cada uno.



<https://images.app.goo.gl/973u6Ppg6cHLsaQg9>



<https://images.app.goo.gl/GLZenj9ZG6NvuLsH9>

¿Qué seres vivos pensaron para cada ambiente? ¿Qué elementos o factores pueden describir?

Materiales

-Cartulina para imágenes

Actividad 2: *Las formas del suelo*

Aclaraciones

-Trabajo grupal

Consigna

-Observar las imágenes sobre las diferentes formas de suelo.



<https://images.app.goo.gl/xQUtYtfF6wV6YPy66>



<https://images.app.goo.gl/yKqkHgvdBCN82DB26>



<https://images.app.goo.gl/jtWNYM5TAD9dkJ67A>



<https://images.app.goo.gl/LzhQFFX4zbHsVMZr9>

Debate grupal: ¿En qué lugar elegirías vivir? ¿A qué se debe esta elección? ¿Qué características tiene el suelo de la figura 1, ¿Qué diferencias encuentras en las figuras 2, 3 y 4?

Texto para que lean los niños: “Las montañas les dan gran belleza a los paisajes, pero lo más interesante es que encierran muchos secretos. Hay montañas que crecen en distintos lugares y no todas son iguales. Los volcanes son como bocas que se abren en algunas montañas” ²El bosque de papel- Ed. Santillana

¿Cómo te diste cuenta que la imagen 4 era un volcán y no una montaña como las anteriores? El volcán está en erupción, por esa boca despiden piedras, lava y fuego. Por eso a los volcanes se los llama “montañas de fuego”.

Materiales

-Cartulina con imágenes

Actividad 3: Cambios en el paisaje Aclaraciones

- Trabajo grupal
- Tarjetas con imágenes

Consigna

Leer el siguiente texto: “Los paisajes están en constante cambio. En general, los paisajes acuáticos se modifican más lentamente que los terrestres. Algunos cambios en el paisaje los producen los seres humanos mediante la construcción de ciudades o el uso de las tierras para agricultura y ganadería. Otros cambios responden a la acción de los factores naturales, como el agua o el viento. Este tipo de desgaste o movimiento del suelo y rocas se conoce como erosión. Uno de los principales agentes de erosión es el agua en estado líquido o el hielo. Otro causante de la erosión es el viento.” Abrojito- Ed. Mandioca

-Debatir sobre lo leído, explicar algunos conceptos a través de ejemplificación, así, por ejemplo: agricultura: sembrar semilla y cosechar fruto; ganadería. Criar animales de pastoreo, etc.

<https://images.app.goo.gl/g2xj23edDmkCeGn3A>



<https://images.app.goo.gl/wBb6X9>





<https://images.app.goo.gl/grZ7MbFpSApyxdyh9>



<https://images.app.goo.gl/wBb6X9LHsu467JyW6>



<https://images.app.goo.gl/LzhQFFX4zbHsVMZr9>



<https://images.app.goo.gl/jtWNYM5TAD9dkJ67A>

Reflexión grupal, preguntas orientadoras: ¿En qué favorece o perjudica la intervención de la mano del hombre en algunos paisajes?

Materiales

-Cartulina para imágenes

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

*Antes de iniciar la actividad con los alumnos, es aconsejable que el maestro o maestra haya investigado sobre el tema.

*Si alguna actividad inspira a derivar en otra actividad de otro campo del conocimiento, se sugiere aprovechar la interacción de ejes.

*Es aconsejable que el docente proponga a los niños pensar cómo realizarán cada propuesta, y que además lleve algunos materiales para auxiliar a aquellos niños que no lo tengan. De esta manera la tarea prosigue con entusiasmo.

*Si alguno de los temas vistos promueve más interés y requiere de más tiempo del destinado, se podrá retomar o profundizar acorde al conocimiento que el maestro o maestra tenga del grupo.



A modo de cierre:

Las secuencias educativas sugeridas contienen un entramado que permite profundizar cada tema, acorde al nivel. La enseñanza es un proceso flexible y dinámico, por lo que sugiero seleccionar y adaptar según necesidades e intereses del grupo. Nuevos temas y contenidos serán presentados en sucesivas entregas de la revista, enriqueciendo el enfoque.

Para leer más...

- NAP (Núcleos de Aprendizajes Prioritarios), 2004/2005/2007. Cs. Nat. CABA
- García, Mirta y Domínguez, Rita- 2011. “La enseñanza de las Ciencias Naturales”, Ed. Homo Sapiens.
- Russo, Edith. 2000. “Garrapiñadas hoy”, Ed. AZ
- Mèrega, Herminia. “El bosque de papel”. 1994, Ed. Santillana
- Cabanne, V. y Nantes, M. 2018. “Abrojito”, Ed. Mandioca

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 simbiosis del artista – educador; movilización social hacia un Ecosistema de Bienestar.

Felipe Armando Sepúlveda Martínez

Merced a caminar junto las comunidades, he encontrado que las relaciones que se entrelazan entre Educación y Arte crean un entramado sólido que facilita y fomenta el cerramiento de las brechas sociales existentes de forma más consciente, desde la misma sociedad que anhela superarlas. Estos encuentros han sido posibles gracias a una actitud que gesta una simbiosis entre el ser y hacer del artista y del educador.

Introducción

La experiencia en las transformaciones comunitarias, con justicia social, de la ciudad de Reggio Emilia (Ita) o de los países escandinavos son un referente de que es posible actuar hacia un ideal que llamaré Ecosistema de Bienestar, donde la ética se propone como una experiencia estética, una postura para recorrer los caminos de la movilización social.

De esta forma y persiguiendo los rastros de un planteamiento que se siembra en una pequeña porción de la sociedad malambra, empezamos a gestar acciones, prototipos de proyectos escolares y nuevas formas de relacionarnos con la comunidad a través de la dinamización de la cultura que antes no existía allí, brindándonos el brillo de la niñez y la juventud que participa poco a poco de un cambio de estructuras culturales y sociales hacia un posible Ecosistema de Bienestar liderado por una didáctica que posicione la ética como experiencia estética.

Objetivos

General

- Demostrar el impacto que posee el artista – educador cuando asume una postura dialogante y activa hacia una movilización social en contextos de alta vulnerabilidad, a través de propuestas nacidas de la simbiosis de su misma práctica artística y planteamientos pedagógicos focalizados en justicia social.

Específicos

- Posicionar la escuela como generadora de condiciones que reflejen la ética abordada desde el arte y la cultura, como una oportunidad para la movilización social hacia un Ecosistema



de Bienestar.

- Fomentar la participación de los niños, jóvenes y familias en el desarrollo de acciones dignificantes desde la cultura que generen impacto en sus propias comunidades.
- Proponer una perspectiva sobre la presencia de los artistas en contextos educativos, con el propósito de brindar oportunidades que permitan aportar al cerramiento de brechas sociales existentes en nuestro país, exponiendo la importancia de su visibilización en el contexto de la Cultura y la Educación.

1. Contexto para encontrar sentido al sueño de un Ecosistema de Bienestar.

1.1 La simbiosis del ser artista y ser educador.

Para comprender y conectar las relaciones entre Arte, Educación y movilización social, es importante exponer una experiencia de vida y un cúmulo de aprendizajes y cuestionamientos que dan forma a una idea y un deseo que me motiva a ser parte activa en un Ecosistema de Bienestar¹, el cual poco a poco aclarará su sentido y pertinencia. Soy ser humano, soy artista y soy educador; formo parte de un ecosistema natural y puedo generar bienestar. Bienestar que es urgente en cualquier sociedad donde han sido vulnerados los derechos humanos de forma sistemática por siglos. Hoy es nuestra historia cotidiana y parte de la idiosincrasia colombiana.

Es inobjetable que nuestro ser está compuesto de diversos roles que ejercemos en nuestra sociedad. Particularmente el ser artista es un paradigma que se compara a un observador externo de las realidades profundas, un ser que ha trascendido más allá de quienes le rodean en su cotidianidad política y económica. En particular nunca he perseguido tal imaginario, al contrario, he soñado con un cambio de paradigma de la producción artística y del rol del arte en la sociedad, por tanto, del ser artista. Años atrás, cuando empezaba el camino del ser educador extrapolamos junto a otros, la práctica creativa hacia un diálogo comunitario en conexión con lo social.

Gestamos oportunidades de estar junto a varias organizaciones sociales donde encontré algunas formas de pensar, escuchar y articular saberes e ideas para innovar en prácticas artísticas coherentes a sus contextos desde lo transdisciplinar. En algunas obras de

¹Concepto el cual vengo desarrollando desde mi experiencia como artista y educador.

arte gestadas entre comunidades y yo, evidenciamos algunas estrategias de estos procesos creativos para abordar la relación Arte, Educación y movilización social. Estas obras demuestran una postura y una praxis que he procurado mantener en procesos educativos en el contexto de la primera infancia al igual que como docente de artes plásticas en bachillerato en el municipio de Malambo (Atl). Un vestigio es una oportunidad, una esperanza. Resistir es un acto de fe, de justicia hacia una movilización social en contextos vulnerados.

Como Freire (2009) nos invita a reflexionar sobre nuestro rol, porque no es ser:

Mero espectador del proceso, sino sujeto, en la medida en que es crítico y capta sus contradicciones. No es tampoco su propietario. Reconoce, entonces, que si no puede detener ni anticipar puede y debe, como sujeto, en la medida que conoce, ayudar y acelerar las transformaciones (p. 43)

Esta es la simbiosis de un artista y un educador.

1.2 Nutriendo la experiencia a través de la Cultura de la Infancia.

En el Museo Nacional de Colombia disfrute de niños y adultos que deseaban conocer más, escuchar más, jugar más y llenarse de amor en un entorno cultural. Es el idilio de una sociedad que se construye como parte de un Ecosistema de Bienestar.

Allí nació mi amor por la Cultura de la Infancia, concepto acuñado por Loris Malaguzzi gracias a su legado por la defensa de los derechos de los niños y el fomento de un pensamiento filosófico y pedagógico que asume la ciudad de Reggio Emilia en Italia después de la 2ª guerra mundial.

Malaguzzi tuvo la suerte de crecer ideológicamente con personas y con una ciudad que creyó en la Educación como la mejor manera de formar generaciones más libres, que odiasen la “obediencia” que la tradición fascista italiana había impuesto y que aceptasen la trasgresión apoyada en conceptos que la convirtiesen en creativa (Hoyuelos, 2004, p. 23)

Pero ¿en Colombia, en contextos de alta vulnerabilidad y violencia, ¿cómo podemos generar esta movilización social tan urgente? Me gustaría actuar y soñar un poco más, para buscar las formas de expandir estas nociones de cuidado, promoción de la construcción del conocimiento, la empatía medioambiental y la superación de la pobreza con justicia social para todos; niños, jóvenes y adultos que se encuentran muy por debajo en la media de la



brecha social, en condiciones adversas por la vulneración de sus derechos fundamentales como el acceso a la Educación y salud públicas, cultura y servicios públicos de alta calidad.

Si entiendo de esta forma la posibilidad aquí expuesta, significa que la Educación, las Artes y la cultura deben aunarse de forma holística y transdisciplinariamente para la gestación de un nuevo Ecosistema de Bienestar, donde las escuelas nuevamente recobrarían su estatus prioritario para el desarrollo humano, social y medio ambiental desde la noción de una ética del cuidado, una estética que enaltece la dignidad y un pensar comunitario como base de la construcción social en torno a la empatía y la resiliencia.

Gracias a los avances científicos, económicos, educativos y políticos en torno a la Cultura de la Infancia, tenemos vestigios de que es posible actuar por una escuela que enaltezca la belleza como principio ético. Esto es inspirador.

1.3 Dos oportunidades para el posicionamiento del arte en el contexto escolar y la movilización social.

1.3.1 El deber ético de adentrarse en contextos de desigualdad y verter el espíritu creador y sanador del arte.

Día a día se abren debates sobre las verdaderas condiciones de desigualdad que existen en Colombia e incluso en todo el mundo. Es frustrante ver que todo este bagaje académico y teórico no se materialice en acciones concretas y justas para todos. Es por esto que es urgente que nuestro rol como artistas y educadores de esta sociedad pueda llegar a los contextos más profundos para que nuestra creatividad, capacidad de recursividad y pensamiento crítico estén a disposición del cerramiento de las brechas sociales a través del tejido de dignidades; creadores de éticas de lo bello.

La infancia al igual que muchas comunidades, han sido silenciadas. Es por esto que aquí la infancia puede ser la metáfora para aludir a nuestras comunidades educativas compuestas por niños en preescolar, primaria, bachillerato, sus familias y sus educadores.

Soy consciente que en Colombia aún falta estadística y estudios longitudinales que permitan evidenciar el impacto del arte en la escuela y en cómo este genera movilización social. Existen algunos estudios de la Universidad de los Andes y aeioTU Fundación Carulla (Facultad de Economía Universidad de los Andes, 2018) que evidenciaron el impacto de una escuela que acoge las artes como eje transversal en todo el proceso educativo y del relacionamiento con las familias, en la vida de más de mil niños por 5 años en un contexto

de alta vulnerabilidad en el caribe colombiano. Esta evidencia demuestra que hay esperanza cuando el arte y la cultura se asumen como partes activas y protagónicas en un Ecosistema de Bienestar.

Y de igual forma como Hoyuelos (2020) nos invitó a pensar “el pensamiento estético como componente ético y político de la ciudadanía”. Este fue su mensaje para Colombia en su más reciente charla virtual para la Universidad ICESI de Cali.

1.3.2 Abrazar la creatividad² y la recursividad³ como componentes esenciales en la didáctica de las artes en la escuela.

Esta oportunidad surgió de la tristeza que, como ciudadano colombiano me dio al saber e informarme de las investigaciones que la OCDE ha realizado sobre desigualdad y movilidad social. Colombia tiene la deshonrosa estadística y probabilidad que su sociedad supere la pobreza después de 11 generaciones. En un principio esta desesperanza podría enterrarnos, pero esta desesperanza puede ser convertida en esperanza si nos volcamos con el deber ético y estético hacia nuestros contextos de desigualdad con la fuerza de la creatividad y la recursividad como principios pedagógicos que enriquezcan la didáctica en las artes.

Colombia entra en este contexto donde las prueba PISA para el año 2021 incluirán mediciones en habilidades del pensamiento creativo. Bella esperanza. Las artes y la ciencia son la fuente de la creatividad y la recursividad.

Por primera vez en el año 2021, PISA incluirá en sus pruebas para los estudiantes, habilidades para el pensamiento creativo. Esta innovadora inclusión alienta el debate político sobre la importancia de fortalecer estas competencias cruciales para enriquecer el potencial de la gente joven que piensa por fuera de la caja, y de esta forma descubrir sus talentos y marcar una diferencia en sus propios contextos. (Schleicher, 2019, p.11)

En los contextos de desigualdad, donde se han vulnerado los derechos de forma sistemática es donde posiblemente podríamos encontrar mayores condiciones para el florecimiento de la creatividad y la recursividad. Una de las claves para el desarrollo del

² Acojo el significado que da Charman (2019):

La creatividad como fuerza motriz tanto para afectar el cambio positivo como para adaptarse al cambio. Cuando ocurre un acto creativo, El mundo ya no es el mismo de antes. Creativamente los efectos cambian. Y el cambio ocurre cuando es disparado por un acto de la imaginación, que luego se vuelve materia, manifestándose y expresándose en el mundo a través del lenguaje y el comportamiento (p.7)

³ Así mismo el significado que da el equipo pedagógico de aeioTU (2015): “La recursividad permite concretar las ideas, utilizar diferentes medios y materiales que pueden dar significado al pensamiento creativo, además, facilita la concreción y focalización de los objetivos en los procesos de creación” (p.13)



pensamiento creativo es la resolución de problemas; en una movilización social hacia un Ecosistema de Bienestar podemos ampliamente generar procesos educativos que impacten en la comunidad con el propósito de que nuestras cotidianidades vulneradas, sean hechos concretos en torno a las justicias sociales que tanto apremian. En este proceso, en nuestro rol y deber ético como artistas y educadores también podemos fomentar estéticas de lo bello, dignificantes; tan poco presentes en nuestra sociedad.

La belleza es contestataria y revolucionaria en donde han sido vulnerados todos los derechos, en donde la niñez ha nacido en condiciones de desigualdad extrema, en donde la violencia es idiosincrasia y en donde la desidia carcome los sueños por un futuro mejor. Pero así mismo es el camino ético en una escuela que abraza la creatividad y la recursividad como oportunidades para el placer por construir y gestar vida a través del conocimiento.

2. La Escuela como epicentro de la movilización social a través del arte.

Habitar la escuela es una acción de gestar comunidad, implicando diálogo, escucha, reflexión, disenso y consenso. Para mí la escuela es una escala menor de un Ecosistema de Bienestar, pero con un impacto profundo en la sostenibilidad de este gran ecosistema gracias a que gesta infinitas relaciones, es:

Una forma de confrontación mutua y diálogo entre distintos enfoques y formas de pensar. El italiano “CONFRONTO” es buscar a las personas por que queremos su punto de vista o “mirar” algo que somos o hacemos “a la luz” de otra forma de ser o hacer. (Vecchi, 2013, p. 54)

A continuación, compartiré momentos y reflexiones que, en dos años, como artista y educador en el municipio de Malambo, he podido ir confrontando con niños, jóvenes y familias. De esta confrontación solo surge la esperanza de lo posible, de lo urgente y de una movilización social a través del Arte y la Educación hacia un Ecosistema de Bienestar.

2.1 *En búsqueda de la ética como experiencia estética.*

En la escuela se significa o resignifica la memoria colectiva de las comunidades desde diferentes campos. La escuela puede proyectarse como una oportunidad de encuentro transdisciplinar que permita a los niños, jóvenes y familias a identificarse holísticamente. En la escuela se puede vivir lo imposible, lo invivable y lo urgente, al igual que la tranquilidad, la felicidad y los motivos de vida que a comunidades enteras caracteriza, reúne y pone en diálogo.

Así, la escuela también podría vivirse en comunidad, en participación, en cruce de saberes, de situaciones, de relaciones que, a pesar de tener razones adversas a ellas, las fortalece. De esta manera entonces, el arte cobra vital importancia como parte de una escuela que propone y gesta condiciones para un Ecosistema de Bienestar hacia su comunidad educativa. Este es un llamado a dar valor a las relaciones que se tejen rizomáticamente en procura de una escuela que estructura, pero a la vez desestructura con sentido crítico. Aquí entonces hay una conexión profunda con el arte situacionista y con la estética relacional que Bourriaud (2008) manifestó en sus investigaciones, evidenciando rupturas importantes en la producción artística y sus implicaciones en el sistema cultural, ya que “el concepto situacionista de la “situación construida” pretende sustituir la representación artística por la realización experimental de la energía artística en los ambientes de lo cotidiano (p. 106) siendo este el valor de una escuela transformadora que abraza la creatividad y la recursividad como propuesta transgresora de realidades constituidas por la desigualdad, a través de la didáctica de las artes; la experimentación como parte del método científico es vital en la búsqueda de soluciones de forma innovadora.

El arte situacionista provee lo que para la escuela debe ser natural (aunque pareciera que ya no lo es) y es generar valor en el proceso de construir conocimiento, donde la escucha activa es una estrategia propicia para relacionarse con la comunidad educativa. Y aquí se cruza la escucha en la práctica situacionista con la Pedagogía de la Escucha que Loris Malaguzzi plantea como la primera estrategia del principio ético de la filosofía educativa de Reggio Emilia ya que:

La escucha, como actitud ética y estética, significa desconfiar de lo que ven nuestros ojos y oyen nuestros oídos. La escucha activa nos lleva a comprender como los niños piensan, desean, hacen teorías o nos introducen en sus caminos emocionales. La escucha ya lo veremos es una premisa para la adecuada observación, la interpretación y la metacognición. Es una condición *sine qua non* para no destruir la cultura infantil, sino para respetarla. (Hoyuelos, 2004, p. 131)

En ese deseo de no continuar en el bucle⁴ de una sociedad que históricamente ha silenciado la cultura infantil, de reconstruir la memoria perdida de una comunidad educativa, de gestar éticas y estéticas en torno a un Ecosistema de Bienestar a través del arte, en la IE Antonia Santos nos planteamos la importancia de crear un grupo intergeneracional de niños y adultos que vivieran el arte y la cultura, no solo por sus capacidades y talentos

⁴ Así mismo el significado que da el equipo pedagógico de aeioTU (2015): “La recursividad permite concretar las ideas, utilizar diferentes medios y materiales que pueden dar significado al pensamiento creativo, además, facilita la concreción y focalización de los objetivos en los procesos de creación” (p.13)



innatos en la producción técnica, sino por su deseo de participación y cambio, por su sentido crítico y por su ímpetu de movilizar a otros.

2.2 El llamado a generar nuevos sistemas de producción artística y de una educación que genere sostenibilidad al Ecosistema de Bienestar.

En el mundo se han escuchado voces importantes que plantean futuros posibles. Considero que el futuro debe orientarnos a gestar un Ecosistema de Bienestar, porque no hay otro camino ante tanta estadística (y hechos concretos) sobre desigualdad social y afectación por el calentamiento global que la OCDE (OCDE, 2020), la ONU (UN, 2020) y el Gobierno Nacional de Colombia (Prosperidad Social, 2020) comparten a diario; o ¿la insensibilidad y falta de empatía nos orienta a continuar por el mismo sendero? ¿no aprendemos de los hechos concretos e irrefutables, demostrados por la ciencia?, es posible que nuestro sistema educativo actual, nos haya encaminado a la debacle de continuar por el mismo sendero sin espíritu transformador y crítico.

No obstante, en esta relación del ser artista y ser educador, como lo expuse en la primera parte, siempre me ha acompañado un deseo profundo por hacer del arte, algo más comunitario y dignificante para las personas que se encuentran en condiciones de desigualdad y que han vulnerado sus derechos histórica y sistemáticamente. En mis obras “Con tierra en las manos” y “Líneas de tierra / Conexiones entre esperanzas” propusimos nuevos sistemas de la producción artística en el contexto contemporáneo que conectaran con el deseo de volcar toda la fuerza del arte hacia las comunidades que no tienen acceso a este.

Solamente quiero acotar que dentro de las reflexiones actuales sobre la vida postpandemia, se han planteado estos nuevos sistemas de producción de las artes y la cultura. Particularmente estas reflexiones vienen de contextos donde está emergiendo más crudamente la desigualdad, como Estados Unidos (UN, 2020). Nosotros al estar sumergidos en ella desde tiempo atrás, nos hemos cuestionado estas formas de producción. Esta esperanza radica en que no es una vertiente únicamente mía o de nuestro país, es una accionar y pensar latinoamericano, que revolucionariamente busca la dignificación de nuestras vidas en las condiciones y diversos contextos donde nos desenvolvemos como ciudadanos. Hemos estado sumergidos por unas condiciones colonizadoras que en la actualidad persisten tristemente, y que el arte, con su espíritu sanador y transgresor puede dar un bálsamo de paz y dignidad; La ética convertida en experiencia estética.

El 8 de mayo de 2020, Carmen Salas, curadora y productora cultural independiente, escribió sobre la expectativa desde el arte para los años postpandemia:

En mi sueño, las exposiciones en espacios tradicionales al igual que los objetos materiales del arte tradicional no existían más, y los artistas, agentes culturales y productores creativos colaboraban con los ciudadanos, comunidades y otros profesionales de otras áreas (científicos, campesinos y políticos) para diseñar mejores sistemas y cocrear actividades y programas que fortalezcan la creatividad y ofrezcan un cambio social. (Salas, 2020)

Después de muchos años, nuestros sueños se encuentran y podemos compartir aprendizajes, ideas y reflexiones en torno al arte, educación y movilización ciudadana a través del arte hacia un Ecosistema de Bienestar.

Es por esto que también el llamado es para que la escuela se posicione como un epicentro de la movilización social a través del arte, porque el arte y la educación se proponen en estos nuevos sistemas como dadores de voz, de la visibilización del pensamiento de niños, jóvenes y comunidades enteras sumidas en la desigualdad, y también como dinamizadores en el proceso de construcción del conocimiento en un marco ético y estético del Ecosistema de Bienestar. En la escuela como eje central de la sostenibilidad del ecosistema, se cultivan: la ética y la estética que se sostiene en sus grandes pilares de vida. Entre ellas simbióticamente habita el arte, dador de creatividad, resiliencia y pensamiento crítico. Una escuela que se convierte en epicentro de la movilización social cambia el paradigma de la educación tradicional porque “la pedagogía neoliberal combate la posibilidad del sueño. Y la imposibilidad del sueño impide el mañana” (Freire, s.f.)

3. “Donde fueres, escuchad y encontrad sentido a lo que vieres” Principio de una escuela transformadora hacia lo bello, lo digno.

“El ser humano se integra en su contexto (...) El soporte se hace mundo, y la vida existencia, a medida que crece la solidaridad entre la mente y las manos (...) Toda intervención en el mundo implica cierta comprensión” (Freire, s.f.)

3.1 El dilema en los sistemas de producción de las artes y en los procesos de educación en torno al observador externo vs el observador interno.



A finales de mayo del 2016, en conversaciones con Simona Bonilauri (Aeiotu, 2016), pedagoga de las escuelas municipales de Reggio Emilia, y hoy, consultora para Reggio Children, en su visita a aeioTU en Bogotá y Medellín, realizó una retroalimentación profunda a todos nosotros como equipo pedagógico de aeioTU. Nos invitó a cuestionarnos sobre nuestro rol como educadores, pero desde la perspectiva de la observación en los procesos de investigación en la escuela; ¿En qué momento pasas de ser un observador externo a un observador interno? Esta pregunta detono en mí, conexiones importantes sobre mi proceso creativo como artista con la comunidad.

Desde la práctica artística relaciono estos conceptos de la siguiente forma:

- El observador externo, puede tener su símil en aquel artista interesado por captar imágenes de las estéticas de otros. Sus obras, por tanto, reflejan de manera distante al otro. En debates constantes sobre el arte y comunidad, podríamos definir que este se acerca más al concepto de “Arte en comunidad”
- El observador interno, tiene mayor complejidad en su hacer y ser. Este artista requiere habilidades no solo de observación. Su participación en la movilización del pensamiento de la comunidad, requiere todo su sentido crítico y conocimiento, para ser relacionados con las particularidades en la vida de las personas de la comunidad. No solo refleja estéticas, las co-crea. Por tanto, esto podría definir el concepto de “Arte con comunidad”

En el contexto escolar tradicional, un educador por lo general se percibe como un observador externo que analiza y emite unos juicios sobre los estudiantes. En la educación que permea y genera sostenibilidad al Ecosistema de Bienestar, el educador tiene un mayor porcentaje de observador interno. Este educador que está inmerso en contextos de desigualdad y vulneración de derechos, requiere de capacidades que le permitan asumir las exigencias éticas y estéticas que demanda la vida de estudiantes. Su inmersión debe ser parte de la estrategia pedagógica para dinamizar el pensamiento hacia la acción de la comunidad educativa en beneficio de sí mismos y hacia la comunidad. Por esto, escuchar⁵ y encontrar sentido, permitirán a la escuela direccionar mucho mejor sus estrategias con el propósito de generar mayor impacto en la calidad de vida de la comunidad educativa.

Dar vida a acciones que fomenten transformaciones cargadas de ética como experiencia estética hacia una movilidad social, son urgentes en la sociedad colombiana

⁵ Se relaciona a la práctica de la Pedagogía de la Escucha, planteada por Loris Malaguzzi y que en líneas anteriores traté como parte esencial en una escuela transformadora. Así mismo la relaciono con la práctica del artista que promueve la movilización social a través de sus procesos creativos con las comunidades.

desde las escuelas, acciones que en su diminuta cobertura se multipliquen por miles, podría ser la obra de arte relacional más potente en contextos educativos que nos llevarían por los senderos de un hermoso y pleno Ecosistema de Bienestar.

En este rol como educador en el área de Artes Plásticas de la IE Antonia Santos de Malambo mi propósito fue escuchar de forma externa para encontrar sentido y luego activar la inmersión para detonar procesos significativos con la comunidad educativa. Artista educador en acción hacia un Ecosistema de Bienestar. El área de Artes Plásticas era inexistente en esta Institución, así que el diagnóstico fue similar al encontrado en la zona rural de Malambo. No obstante, en la generalidad existían estadísticas muy elevadas de resultados negativos en comprensión lectora, procesos disciplinarios, mal uso de las instalaciones de la institución y resultados bajos en las pruebas Saber. Iniciar de cero y posicionar el área con una perspectiva ética del cuidado y una estética de lo bello, fue la línea a seguir.

En ese año se lograron proyectos increíbles gracias a los prototipos de los mismos, realizados en el año 2018 en la zona rural de Malambo. Para entender mejor la línea de resultados, la definiré por las prioridades en la concepción estratégica.

1. ***El TEAMART como estrategia para determinar referentes éticos que crearían experiencias estéticas para la comunidad educativa:*** De este grupo, a pesar de que ya hice una breve introducción, compartiré resultados que no solo tuvieron un alto impacto en la escuela, sino que lograron impactar en la gestión de la cultura de su municipio liderado por primera vez por niñas en compañía de algunos familiares.

Este se convirtió en un hito para la institución ya que lideró la curaduría, montaje y logística de la 1ª Exposición de Arte Estudiantil Antonista en la Casa de la Cultura de Malambo en el marco de la Semana de la Creatividad, con una programación de visitas guiadas para el municipio y con récord de más de 1200 niños de diversas escuelas que visitaron una exposición de arte plástico por primera vez en su municipio. (Fotografías 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33 y 34).

2. ***La ruta cultural Antonista como estrategia para brindar nuevas opciones de esparcimiento, conocimiento y motivación por el conocimiento:*** Como ejercicio práctico y continuo que gaste el cerramiento de la brecha social



existente con los niños, jóvenes y familias del municipio. A través de esta ruta se logró desarrollar una didáctica del arte a través del conocimiento del patrimonio cultural del departamento y visitas a exposiciones de arte. (Fotografías 35 y 36).

3.2 Arte y Educación en tiempos de pandemia. ¿Cómo acompañar a las familias en una movilización social hacia un Ecosistema de Bienestar?

Gracias a los diagnósticos, análisis de causa raíz a través de las estadísticas y del voz a voz que existía dentro de toda la comunidad educativa, sabíamos que los tiempos de pandemia para la escuela tendrían un reto adicional más allá, del acceso a equipos digitales y banda ancha de internet. El reto que se nos presentaba como escuela era del cómo superar la idiosincrasia arraigada en niños, jóvenes y familias, que la distancia del interés por el conocimiento más allá de las condiciones de desigualdad ya existentes. Un reto enorme en el horizonte que como líder del área de Artes Plásticas reconocía que el foco era gestar un valor intrínseco de un Ecosistema de Bienestar; la resiliencia desde el reconocimiento de lo negativo que potencie lo positivo. Básicamente la estrategia no era evadir la realidad, sino trabajar desde ella para gestar cambios importantes en la percepción de la comunidad de sus realidades. Invitar a soñar y planear hechos concretos para el bienestar de todos por igual.

La pandemia ha expuesto el agotamiento de la humanidad por sus tiempos acelerados en unos, por la carga del esfuerzo extra e injusto de otros:

Este cansancio funda una profunda cordialidad y hace posible la concepción de una comunidad que no precise pertenencia ni parentesco (...) El cansancio del agotamiento es un cansancio de la potencia positiva. Incapacita para hacer algo. El cansancio que inspira es un cansancio de la potencia negativa (...) El cansancio fundamental suprime el aislamiento egológico y funda una comunidad que no necesita ningún parentesco. En ella despierta un compás especial, que conduce a una concordancia, una cercanía, una vecindad sin necesidad de vínculos familiares ni funcionales. (Han, 2015, p.76 – 77)

Y es en esta gestación de lo comunitario, donde el arte y las manifestaciones culturales pueden ser los vehículos para exponer a la luz éticas de la solidaridad y estéticas emergentes del contexto.

Nos propusimos desarrollar una estrategia que consistía en pasos para detonar

reflexiones a través de algunas preguntas orientadoras que permitiesen un trabajo articulado entre los estudiantes y sus familias o acompañantes de cuarentena. Las condiciones del 90% de los estudiantes de bachillerato son precarias en distintos niveles de la alimentación, el acceso a internet, el acceso a servicios públicos y el acceso a materiales básicos para el desarrollo de sus ejercicios en casa. Por esto la estrategia de la escuela también priorizó acciones de mayor impacto hacia la gestación de un Ecosistema de Bienestar. A través de estas preguntas, también se proyecta el levantamiento de información que permitan entender mejor las condiciones propias de la comunidad y de sus concepciones en torno a las artes, la cultura y el uso de las tecnologías. Las preguntas y algunos de sus resultados son los siguientes:

1. Antes de la pandemia... ¿Qué planes en familia hacían para disfrutar de la programación cultural de Malambo o el departamento?
2. ¿Cómo sería la representación de ustedes como familia en una fotografía, donde reflejen y comuniquen al mundo como se sienten en estos momentos de cuarentena y pandemia?
3. ¿Cuáles son las propuestas que ustedes le presentarían a nuestros líderes en Malambo para mejorar el patrimonio malambero y el acceso a la cultura y las TIC para todas las familias?

Un nodo adicional para el apalancamiento e inspiración de los estudiantes es el perfil de Facebook del área de Artes Plásticas de la institución. En él, se recopilan todas las propuestas y reflexiones en fotos e inclusive videos. Es la estrategia de documentación más potente del área ya que expone, comparte ideas, asesora y acompaña a los estudiantes y familias en su proceso de resolución de estos cuestionamientos (fotografías 43, 44, 45 y 46).

Volcar el arte con su espíritu reflexivo, pero también resiliente hacia las familias es un acto de dignificación. Un educador alguna vez me dijo que lograr que los niños sueñen es lo más revolucionario que podríamos hacer los educadores. Quisiera sumarle que lograr que se materialicen esos sueños es lo más revolucionario que podríamos hacer los artistas. Básicamente porque “no puedo cruzar los brazos fatalistamente ante la miseria, eximiéndome, de esa manera, de mi responsabilidad en el discurso cínico y “tibio” que habla de la imposibilidad de cambiar porque la realidad es así. (Freire, 2009, p. 74)

3.2.1 Gestando hitos de impacto cultural que dan voz a una comunidad silenciada.



Con el propósito de aportar al mejoramiento de las condiciones en estos procesos de reconstrucción de la esperanza a través de la resiliencia en medio de cuarentenas y muertes numerosas en el municipio, se decidió estratégicamente fortalecer la presencia de la escuela a través de la gestión de proyectos culturales que continuaran visibilizando el pensar y sentir de jóvenes, niños y familias. Es por esto que se puso toda la capacidad de gestión que como artista se ha construido desde años atrás y permitimos vivir una experiencia cultural de calidad y con un propósito de restituir derechos culturales para toda la comunidad educativa.

- La alianza con el proyecto cultural SurdeNorte Kmg, el cual fomenta el desarrollo de eventos culturales en contextos comunitarios permitió consolidar procesos donde la escuela pudo evidenciar talentos y pensamiento crítico de sus estudiantes y familias. Se logró que la participación fuese exitosa gracias a la articulación con las herramientas pedagógicas que venían construyéndose en la escuela.
1. Diseño de estrategias pedagógicas que impactaran en el sentir de la comunidad a través de las guías que los estudiantes recibían en sus hogares.
 2. Se desarrolló el Primer Concurso de Expresión Artística “Somos ciudadanos digitales, pura cultura ciudadana” el cual enfatizó en fomentar la reflexión del uso adecuado de las herramientas digitales, redes sociales en coherencia al desarrollo de una cultura ciudadana en el municipio; el cual tiene altos índices de violencia intrafamiliar, deserción escolar, multas viales, multas por desacato de las normas ciudadanas, etc.
 3. Gracias a los procesos previos del año 2019 con el TEAMART y la difusión del impacto logrado en el desarrollo cultural del Municipio a través de SurdeNorte KMg, consolidamos una alianza para que el Museo de Memoria de Colombia visitara por 1ª vez el municipio con una programación cultural enfocada en la comunidad educativa de la IE Antonia Santos. Los estudiantes y familias participaron de un laboratorio de creación colectiva sobre Memoria, un conversatorio nacional sobre la participación de los niños en la construcción de paz y la exposición Sanaciones; Diálogos de la Memoria. Este hito cultural tuvo un impacto en mas de 500 familias y permitió que se gestaran apoyos para la transformación del espacio para las artes de la Institución, incluyendo 150 maletas didácticas para estudiantes y familias de la comunidad educativa.

Dar vida a acciones que fomenten transformaciones cargadas de ética como

experiencia estética hacia una movilidad social, son urgentes en la sociedad colombiana desde las escuelas, acciones que en su diminuta cobertura se multipliquen por miles, podría ser la obra de arte relacional más potente en contextos educativos que nos llevarían por los senderos de un hermoso y pleno Ecosistema de Bienestar.

A modo de cierre:

- Permear la visión ética y estética que propone el área de artes plásticas, a través del dialogo y evaluación constante con las demás áreas y en la visión de la escuela con miras hacia la gestión de calidad con impacto comunitario, es una excelente estrategia para gestar un Ecosistema de Bienestar.

- A través de estas perspectivas donde existe la simbiosis del artista – educador, se posiciona mucho más fácil el área de artes plásticas en el imaginario de la comunidad educativa como un área generadora de habilidades y conocimientos para la vida.

- A través de los resultados en el aula, los estudiantes demostraron, escalonadamente en el tiempo, hábitos relacionados con la disciplina, el cuidado de su entorno inmediato, el respeto y sentido de pertenencia por la clase, el compromiso con sus propios procesos, el deseo por compartir con otros en procesos creativos, diversión por el aprendizaje y posturas críticas hacia el desarrollo de propuestas que mejoraran la convivencia en el aula y su cotidianidad en casa y barrio.

- La creación de proyectos liderados por el área de artes plásticas que tienen como objetivo principal, aportar al cerramiento de las brechas culturales de la comunidad educativa y como una apuesta para la movilización social del municipio, pueden ser incluidas como estrategias curriculares que impacten tanto en el aprendizaje de niños y jóvenes, como el de las mismas familias que han estado inmersas en condiciones de alta vulneración de sus derechos.

- Es aras de impactar mucho más profundamente en las dinámicas culturales de los contextos inmediatos de las escuelas, es clave acompañar la gestión de la misma para el desarrollo de alianzas culturales y determinar vías de impacto ético hacia la comunidad educativa.

- Documentar los procesos creativos y educativos con el propósito de generar reflexiones y aprendizajes que permitan ampliar las posibilidades de acciones de impacto más allá de los muros de la escuela hacia la cotidianidad de niños, jóvenes y familias.

- Difundir a través de diversas formas los procesos creativos y educativos documentados, con el objetivo de fomentar la ética como experiencia estética que enrute una movilización social en contextos de alta vulnerabilidad hacia un posible Ecosistema de



Bienestar.

- Vivir la cotidianidad en un Ecosistema de Bienestar a través de un manifiesto ético que movilice a niños, jóvenes y familias en torno a la construcción de su conocimiento y postura estética hacia la belleza como actos de movilización personal para la superación de la adversidad:

1. GESTAR LA INNOVACION: Acoger la diversidad como oportunidad para conocer lo desconocido y poder deconstruir paradigmas poco dignificantes hacia el bienestar.

2. GESTAR EL BIENESTAR: Todo lo que el grupo desarrolle, debe buscar una conexión hacia el beneficio de la comunidad del municipio

3. GESTAR LA BELLEZA: La calidad de nuestro trabajo debe alcanzar el más alto nivel del amor y respeto por la comunidad

- Fomentar la innovación en el desarrollo de propuestas que permitan mejorar las condiciones del contexto actual, y escalar los logros con el propósito de generar mayor sostenibilidad a la experiencia.

Producto artístico

El proceso anteriormente expuesto ha demostrado diversidad de productos que han sido ampliamente documentados a través del texto. Enfatizaremos en algunos de ellos:

1. Postulado teórico que define conceptualmente “Ecosistema de Bienestar” y que ha sido abordado tanto en los procesos creativos como artista y en el desarrollo pedagógico del ser educador:

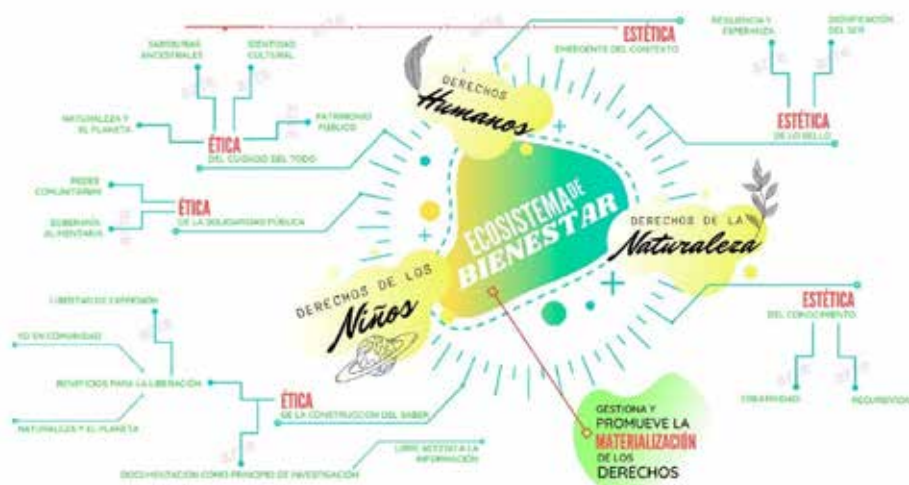


Gráfico 1. Mapa conceptual sobre los componentes del Ecosistema de Bienestar y la relación del Arte en la vitalización del concepto que vengo desarrollando gracias a las reflexiones de mi trasgar como artista y educador.

Fuente: Elaboración propia.

2. Todo lo relacionado en este documento se puede entender como un producto que se enmarca dentro una propuesta en las didácticas o métodos de enseñanza-aprendizaje, principalmente en la educación artística.

Para leer más:

aeioTU. (2015). El Arte como herramienta de aprendizaje. Bogotá. Colombia. Fundación Carulla.

Bourriaud, N. (2008). Estética Relacional. Buenos aires, Argentina. Adriana Hidalgo editora.

Cabenellas, I. (2003). Radiografía de la educación artística. Revista de Investigación: Educación artística No. 1. Valencia, España. Universidad de Valencia.

Charman, H. (2019). Creating creators. Billund, Dinamarca. The Lego Foundation

Chul Han, B. (2015). La sociedad del cansancio. Barcelona, España. Herder Editorial.

Freire, P. (2009). La educación como práctica de la libertad. Buenos Aires, Argentina. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2009). La pedagogía de la autonomía. Buenos Aires, Argentina. Siglo XXI Editores.

Heckman, J. (2010) Letter to National Commission on Fiscal Responsibility and Budget Reform. Chicago, USA. The University of Chicago.

Hoyuelos, A. (2020) Conferencia virtual: El espacio ambiente como aliado también en tiempos de incertidumbre. Cali, Colombia. Universidad Icesi.

Hoyuelos, A. (2006). La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi. Barcelona, España: Ediciones Octaedro.

Hoyuelos, A. (2004). La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi. Barcelona, España: Ediciones Octaedro.

OCDE. (2016). Educación en Colombia. Bogotá, Colombia. Ministerio de Educación.



OCDE, (2018) Movilidad de ingresos entre generaciones. Ilustración. Recuperado de <http://www.oecd.org/social/broken-elevator-how-to-promote-social-mobility-9789264301085-en.htm>

Rodríguez, T. (1998). Educación y transformación social. Homenaje a Paulo Freire. Caracas, Venezuela. Editorial Laboratorio Educativo.

Salas, C. (2020). Recuperado de: <https://medium.com/@CarmenSP/what-should-we-expect-from-art-in-the-next-few-years-decades-and-what-is-art-anyway-be9f75c3d1ae>

Schleicher, A. (2019). Creating creators. Billund, Dinamarca. The Lego Foundation.

Vecchi, V. (2013) Arte y Creatividad en Reggio Emilia. Madrid, España. Ediciones Morata.

Vecchi, V. (2006). Prólogo, La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi. Barcelona, España: Ediciones Octaedro.

<https://news.un.org/es/story/2020/04/1472982>

<https://prosperidadsocial.gov.co/sgsp/>

<https://uniandes.edu.co/es/noticias/economia-y-negocios/alianza-por-la-ninez-en-colombia>

<https://www.aeiotu.com/blog/2016/06/09/reggio-emilia-visits-aeiotu/?lang=en>

<https://www.eltiempo.com/datos/coronavirus-en-colombia-casos-cifras-y-contagios-por-municipio-caso-de-covid-19-en-colombia-519040>

<https://www.oecd.org/acerca/>

<https://www.reggiochildren.it/>

<https://www.reggioemilia.se/in-english/>

<https://www.un.org/es/>

Un relato sobre el abordaje de la efeméride en el Jardín.

Compartiendo Experiencias

¿Abordaje de la efeméride o preparación del acto escolar?

Reflexiones preliminares.

Acercándose el mes de mayo, pasado ya el período inicial y fortalecido el vínculo con niños, niñas y familias, un nuevo desafío capta la agenda institucional y, con ello, la preocupación de los equipos docentes: se acercan los “Actos escolares”. Este énfasis colocado en la acción de “preparar un acto”, permite preguntarnos qué sentidos circulan en torno al abordaje de las efemérides. En otras palabras, si la mirada se encuentra enfocada en la preparación de “algo para mostrar” o, tal vez, en la sobrecarga que genera “recibir a las familias en el espacio escolar” podría perderse el ***profundo sentido ético, político y pedagógico*** que tiene el abordaje de la historia. En este sentido, repensar el modo en que encaramos el abordaje de las efemérides resulta un movimiento inicial *clave*, más aún, comprenderlo como una oportunidad de enseñanza que introduzca la noción de tiempo histórico.

A propósito de ello, comparto a continuación la experiencia llevada adelante en el Jardín de Infantes “Hogar San Justo” del distrito de San Fernando, durante mi gestión como su directora.

Repensando los *sentidos* en el abordaje de la efeméride en la propuesta pedagógica. Un relato en primera persona.

“¿Qué hacemos para el 25 de mayo?” Preguntas como estas entre maestras y maestros, suelen ser el disparador para empezar a trazar ideas posibles. Pero en esta oportunidad algo había cambiado en el modo en que abordaríamos esta tarea. Desde hacía un tiempo veníamos trabajando en línea con varias cuestiones: ¿qué propuestas pedagógicas se desarrollan en el marco de la sala en relación al abordaje de una efeméride?, ¿qué características poseen las mismas?, ¿qué cuestiones privilegian? En este sentido y a partir del abordaje de copioso marco teórico, pudimos fundamentar y acordar que abordar la efeméride no significa explicar con lenguaje infantilizado “qué se celebra”, sino entenderlo como una oportunidad que permite comenzar a identificar un tiempo pasado diferente del presente, para problematizar los cambios y permanencias que refieren los distintos momentos históricos. Es así como comenzaron a construir propuestas que indagaban y recortaban diversos aspectos de la *vida cotidiana* situados en diferentes contextos históricos y que permitían a niños y niñas conocerlos, comprenderlos, compararlos, y, de ese modo,



comenzar a empaparse de una mirada que trascendía lo inmediato.

Este movimiento de interpelación y formación fue el primer paso hacia aquello que nos acercó a las preguntas, quizás, que más fortalecían nuestra incertidumbre: “¿de qué se trata “preparar un acto con los niños y niñas”?”, ¿qué cuestiones se privilegian?, ¿qué relatos queremos que circulen en él?, ¿qué lugar destinamos a niños y niñas cuando aquello que queremos compartir escapa lo que han trabajado en las aulas, aún más, aquello que pueden significar y comprender? ¿es el “acto escolar” un espacio para “mostrar” a las familias, o lo vivimos como un espacio de circulación del saber?, ¿asignamos a las familias el lugar exclusivo de “espectadores”, o los pensamos sujetos partícipes de ese proceso? En definitiva: ¿puede ser el acto escolar un espacio de construcción de un nosotros?

Las respuestas fueron definiéndose lentamente, pero el encuentro con las reflexiones de Isabelino Siede en su libro “La educación política” en torno al abordaje de la efeméride en la Educación Inicial fue una *voz clave* para resolver los interrogantes latentes. Las palabras del autor aportan a nuestra reflexión acerca de la imposición de “actuar” el relato sobre hechos históricos, según él mismo refiere, poco comprensibles para niños y niñas de la primera infancia, para recuperar el valor que tiene la **fiesta popular**, lo cual dibujó un horizonte hacia el que caminaríamos en equipo, en comunidad. Se trataba, entonces, de preparar un espacio que reuniera dos propósitos: compartir en comunidad aquello que cada sección había aprendido a propósito del abordaje del tiempo histórico en que se inscribe la efeméride, y, junto a ello, vivenciar la experiencia de Fiesta Popular como lugar de encuentro y celebración de un **nosotros**. Y allí fuimos...

“Pensando la fiesta desde lo pedagógico y hacia lo popular”. Proyecto institucional: *“Festejemos como en 1810”*

Armar una propuesta donde se planteaba una participación de las familias no era algo desconocido para nosotros/as sino, más bien, parte de la cultura institucional, lo cual facilitó la tarea, si bien con nuevos matices y desafíos.

En esta instancia de *planificación*, las **reuniones de equipo** fueron un espacio central donde:

- socializaron los recortes de la realidad que trabajarían cada sección para el abordaje de las ideas de *cambio y permanencia*, de acuerdo con la edad y experiencias de los niños y niñas. En este sentido, las primeras secciones trabajarían sobre los juguetes que usaban los adultos de sus familias y los que ellos usan actualmente; las segundas secciones, en los juegos que realizaban los niños y niñas de la época de la colonia; y las terceras secciones, en los juegos y

actividades que utilizaban los adultos y las adultas de la época de colonia para esparcimiento, desde una mirada que comenzaba a problematizar la desigualdad en la posibilidad de uso del espacio público para ello.

- iniciaron el desarrollo del proyecto “*Festejemos como en 1810*”, el cual, tal como lo expresaba la propia nota a las familias, recuperaba el *sentido popular de la efeméride*;
- definieron que los **juegos tradicionales** serían el eje central sobre el que versaría la organización del encuentro, puntualizando en aquellos vinculados a la vida en el campo en la época de la colonia;
- diseñaron la organización de tres espacios, uno de ellos una pulpería, en función del tipo de juego a realizar. Los juegos seleccionados fueron: bochas, carreras de caballos, sapo y cinchada;
- construyeron un cronograma precisando los momentos de la jornada: acto de apertura, momento de circulación por los juegos a modo de posta, y cierre con merienda al modo tradicional, compartida en comunidad;
- previeron la necesidad de comunicar a las familias con la mayor antelación posible en tanto se trataba de una propuesta que involucraba fuertemente, en tanto los niños y niñas jugarían junto a ellos;
- precisaron las y los docentes a cargo de cada uno de los espacios de juego, especificando el modo de circulación y tránsito por los mismos.

Junto a estas cuestiones acordaron, también, que se expondrían en las paredes del Jardín los distintos registros que realizaron durante el desarrollo de las Unidades Didácticas vinculadas al abordaje del tiempo histórico (listados, cuadros comparativos, mapas conceptuales, etc), lo cual permitía circular el saber y dar a conocer a las familias las propuestas pedagógicas vinculadas al abordaje de la efeméride.

Durante el mes de mayo, cada sección desarrolló los recortes de la realidad mencionados, lo cual permitió a niños y niñas iniciarse en la identificación de ciertos aspectos de la vida cotidiana tanto como de sus historias personales, que *permanecen* en el tiempo (la necesidad de esparcimiento, por ejemplo) y, asimismo, descubrir aquellos que revisten *cambios*, transformaciones, en diálogo con el contexto socio-histórico-cultural en que se inscriben. Reiteramos: se trata de un inicio, de una aproximación a los objetos de conocimiento atendiendo la lógica de la edad y de acuerdo, siempre, a las características que refiere cada contexto, cada sujeto.

Y acercándonos al final de mayo, llegó el día de la **fiesta**: el jardín abría sus puertas para **celebrar la patria**, loando, también, la *circulación del saber*, el *encuentro con el otro*, el



hacer entre varios. Tal como mencionamos, el Jardín estaba organizado en diversos sectores donde se realizaban distintos juegos tradicionales a cargo de los y las docentes. De modo de aprovechar esta instancia para que las familias conozcan a los docentes de materias especiales, se acordó con ellos y ellas su presencia, lo cual tuvo una gran recepción.

En ese contexto de fiesta, se invitó a niños, niñas y familias a asistir con detalles vinculados a la época de la colonia, lo cual nos regaló escenarios de profunda ternura, de aloje de la vida desde el gesto precioso de participar, de acompañar...



Tras un acto de inicio, se dio apertura a “La Peña”. Las familias comenzaron a circular por los tres espacios a modo de postas que proponían juegos diferentes:

La carrera de caballos, que proponían a los adultos aupar a sus propios/as niños/as, a modo se jinete, a cargo de la docente de primera sección y la profesora de Inglés;



El juego de bochas, situado en “La Pulpería”, a cargo de la docente de segunda sección y la profesora de música;



Los juegos de Sapo y Cinchada, a cargo de la docente de tercera sección y el profesor de Educación Física.



Tras la circulación de las secciones por las tres postas, y empapados por un clima de alegría, de encuentro, llegó el momento de la “mateada”. Como cierre, grandes rondas de familias se organizaron alrededor del mate, donde no faltaron pastelitos o empanadas y, sobre todo, ese espíritu de comunidad, de reunión, ¡¡¡de FIESTA!!!





A modo de cierre. Un cierre (im)posible...

Cuando pensamos en la imposibilidad de un cierre, lo hacemos jugando con varias razones.

En primera instancia, significa que fue éste el primer paso de un hacer que, con los años, se reiteró y perfeccionó y que, para ello, requirió de una **mirada crítica** en el marco de la evaluación institucional, de modo de advertir aquellas cuestiones que requerían mejora, e identificar las fortalezas que refería. Organizar una *fiesta popular* como ocasión de celebración de la patria requería agudizar la mirada para que su carácter de festejo *no* quede vacío de fundamento, por lo cual, era menester mantener vivo el sentido ético-político y pedagógico que tiene la tarea de educar.

Una segunda razón refiere a los *efectos* que tiene el recorrido de aprendizaje para cada grupo, para cada sujeto. Se trata, entonces, de la imposibilidad de pensar en el *cierre* de un recorrido pedagógico como un **acto** que “pone fin”, sino como un *gesto de apertura* que nos invita a recuperar nuestros procesos, celebrarlos, compartirlos, para, como sucede con la historia de la Patria, resignificarlos, cuestionarlos, tensionarlos, a la luz de nuevas preguntas.

Por último, esta (im)posibilidad de cerrar queda plasmada en aquello que sucede *luego* del encuentro con las familias. Porque cuando el Jardín abre sus puertas, cuando involucra, convoca, llama, hace parte, la comunidad se fortalece, crece, participa y, con ello, valora su (propia) presencia en el proyecto educativo, refuerza su voz. Nada permanece igual luego de que somos capaces de recibirNOS, de **construir un nosotros**, con la potencia que ello implica.

En pocas palabras, el abordaje de la efeméride puede, lejos de ser una “carga”, constituirse en una oportunidad para conocer, descubrir, pensar críticamente, aprender; también para compartir, celebrar, invitar, hacer parte, construir lo común, *alojar*.

Para leer más ...

- Siede, Isabelino (2007), *La educación política*, Cap 9; “La recurrente celebración de lo efímero”, Buenos Aires. Editorial Paidós.
- Salvalay, M., Godoy, E. (2020), *Las Ciencias Sociales y las Efemérides en el Nivel Inicial. Entre la teoría y la práctica*. Rosario. Editorial Homo Sapiens
- Kaufmann, V., Serulnicoff, A. (2000) “Conocer el ambiente: una propuesta para las ciencias sociales y naturales en el Nivel Inicial” en Malajovich, A. comp. *Recorridos didácticos en la educación inicial*. Buenos Aires. Editorial Paidós
- Goris, B (2006) *Las Ciencias Sociales en el Jardín de Infantes*. Rosario. Editorial Homo Sapiens.

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.

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



«“La fuerza de creer que es por ahí”»
El plan de la Mariposa.