

Índice

Edición:

Travesías didácticas

Dirección:

Laura Pitluk

Colaboración:

Claudia Tomadoni

Dibujos de tapa y contratapa:

Camila San Román Leis

Julieta San Román Leis

Valentina San Román Leis

Diseño:

Ariana Estefanía Ponce

JULIO 2026

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

1

Editorial

Laura Pitluk.

4

Karina Benchimol y Edith Weinstein

El ambiente alfabetizador en Matemática y Prácticas del Lenguaje. Usos del calendario en las salas de Jardín de Infantes.

17

Vanesa Lainez

Donde parece que no pasa nada.

22

Eliana Bratok

Literatura infantil, cuentos tradicionales y narración oral: hacia una perspectiva de infancias protagonistas.

25

Claudia Tomadoni

Las transformaciones sociales y su impacto en la Educación.

27

M. Constanza Crovetto

Ser inspector/a de enseñanza en la actualidad.

30

Paola Persico

Compartiendo Experiencias: Respirar, sentir y habitar el momento presente.

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

EL año AVANZA... y nos encuentra más organizados, pero también más agotados...

¿Qué nos amedrenta a los educadores y diluye nuestros deseos y nuestra necesaria fortaleza, nuestras mejores intenciones y nuestra necesaria creatividad?

¿Realmente nos creemos que son los infantes sabiendo que ellos son la razón de ser de nuestra profesión y nuestras decisiones?, ¿es de verdad que nos agobia enseñarles y sostener sus procesos?, ¿es cierto que no podemos reconocer su inmensa sabiduría?, ¿es en serio que no ponemos en valor la importancia de nuestras acciones e intervenciones, que no reconocemos las diferencias que establecemos de acuerdo con nuestras propuestas y actitudes?

Pues, yo creo que no...

Que nos acobardan los “sin sentidos”, las “bajadas de líneas” con ese sesgo autoritario y controlador que intentan homogeneizar las ideas y los contextos; las decisiones y saberes faltos de criterio tomados por aquellos que, aunque ocupan lugares de poder supuestamente autorizados a tomar las decisiones desconociendo lo escolar, olvidan que siempre son provisorios y -por sobre todo- las faltas de respeto y la consideración de la inmensa riqueza de la diversidad y del pensar-hacer compartidos.

Todo ello atemoriza, intimida, apoca... mientras necesitamos sostén, ideas, repertorios, espacios de intercambio profesional, reconocimiento, recursos...

“Una reflexión educativa: la “maravilla” educativa se asienta en la coherencia y la mirada en el bien común, se plasma desde el trabajo en equipo y se disfruta asumiendo el placer responsable en el campo de lo pedagógico.

Recordamos en cada instancia de inclusión en las aulas y recorrida de los pasillos escolares que la tarea docente solo es posible desde el conocimiento, el compromiso y la elección cotidiana de todo lo que ella implica, más allá de las complejidades que son parte de la escuela y de la vida.

Nada máspreciado que saberse fundamentales para una sociedad que depende de nuestras “buenas o malas” acciones para desarrollarse desde la belleza o la tristeza de sus improntas. Nada más mágico que saberse esenciales en los procesos de esos



alumnos y alumnas cuyos disfrutes y resultados están estrechamente ligados a nuestras elecciones y acciones.

Desde esta mirada nos distanciamos fuertemente de las grietas, controversias y falsas oposiciones para encontrarnos y reencontramos en las búsquedas y resoluciones compartidas las ideas que florecen y enriquecen, la aceptación de la diversidad en las propuestas a concretar y muy especialmente en nuestros alumnos/as así como en nosotros/as mismos/as.

El circuito continúa, se enriquece, se entrama y nos hace mejores personas y profesionales si lo recorremos desde las reflexiones y resoluciones comprometidas y consensuadas.

De todo esto se trata la tarea educativa en todos los Niveles del Sistema, desde todas sus aristas, en todos los ejes/temáticas que abordemos y que confluyen en el sostén sabio de nuestro enfoque educativo actual, abierto a la diversidad y la multiplicidad de opciones”. (En prensa)

ENTONCES... A CONTINUAR disfrutado el recorrido.

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



ÍNDICE

- Prólogo: Por Miguel Ángel Santos Guerra..... 11
- Historia y los niveles y sectores..... 11
- Introducción..... 21
- Capítulo 1
Acerca de los irrenunciables educativos. Aspectos generales..... 21
- Capítulo 2
Los irrenunciables del enfoque educativo, las modalidades de enseñanza y las concepciones acerca del aprendizaje. La prioridad en las infancia y la construcción de la autonomía. La mirada sobre lo grupal y el trabajo en pequeños grupos. Aportes especiales de campos, ejes y especialidades. Articulación intra e inter niveles. Las relaciones con el currículum..... 36
- Capítulo 3
Los irrenunciables y las propuestas de enseñanza. Rendiciones necesarias, adecuaciones curriculares, nuevos inclusions. Juega en sectores y Talleres, Asambleas..... 40
- Capítulo 4
Los irrenunciables y el rol de los educadores (docentes, directivos y muchos más)..... 46
- Capítulo 5
Los irrenunciables y las intervenciones educativas. Aportes de Marisa y Konchak..... 77
- Capítulo 6
Los irrenunciables y las planificaciones didácticas como diálogos complejos de la enseñanza (El PEIPI (Proyectos Educativos Institucionales))..... 86
- Capítulo 7
Los irrenunciables de la evaluación de la enseñanza y de los aprendizajes. Los Informes evaluativos..... 106
- Capítulo 8
Los irrenunciables de la formación docente..... 121
- Capítulo 9
Los irrenunciables en el Jardín Maternal, continuidades y especificidades..... 127
- Capítulo 10
Los irrenunciables... a modo de cierre y continuidad... porque la rueda mágica nunca se termina..... 131
- Envió: Por Miguel Zabala..... 139
- Anexo: Autobiografía profesional..... 141
- Bibliografía..... 161

364 páginas | ISBN 978-987-771-247-6 | 2024

¡NOVEDAD!

Los irrenunciables de la Educación Inicial

Laura Pitluk

Prólogo de Miguel Ángel Santos Guerra
Epílogo de Miguel Zabala Beraza

El niño es un ser humano "complejo" y gran "diversidad" a la que no podemos ignorar. Nos acercamos bajo el signo de la infancia a la educación y en la infancia, más allá de los discursos y los saberes, sabiduría y experiencia... Desde las reflexiones pedagógicas se tratan los aspectos fundamentales y los indicadores operativos. Se relacionan con los procesos de aprendizaje y formación en los primeros años de vida. Los marcos pedagógicos actuales son amplios y diversos, por lo que deben ser pensados y diseñados en un diálogo con los contextos de la infancia y en un diálogo con los saberes pedagógicos, los educadores comprometidos y los proyectos institucionales.



ÍNDICE

- Prólogo: Por Miguel Ángel Santos Guerra..... 11
- Historia y los niveles y sectores..... 11
- Introducción..... 21
- Capítulo 1
Acerca de los irrenunciables educativos. Aspectos generales..... 21
- Capítulo 2
Los irrenunciables del enfoque educativo, las modalidades de enseñanza y las concepciones acerca del aprendizaje. La prioridad en la infancia y la construcción de la autonomía. La mirada sobre lo grupal y el trabajo en pequeños grupos. Aportes especiales de campos, ejes y especialidades. Articulación intra e inter niveles. Las relaciones con el currículum..... 36
- Capítulo 3
Los irrenunciables y las propuestas de enseñanza. Rendiciones necesarias, adecuaciones curriculares, nuevos inclusions. Juega en sectores y Talleres, Asambleas..... 40
- Capítulo 4
Los irrenunciables y el rol de los educadores (docentes, directivos y muchos más)..... 46
- Capítulo 5
Los irrenunciables y las intervenciones educativas. Aportes de Marisa y Konchak..... 77
- Capítulo 6
Los irrenunciables y las planificaciones didácticas como diálogos complejos de la enseñanza (El PEIPI (Proyectos Educativos Institucionales))..... 86
- Capítulo 7
Los irrenunciables de la evaluación de la enseñanza y de los aprendizajes. Los Informes evaluativos..... 106
- Capítulo 8
Los irrenunciables de la formación docente..... 121
- Capítulo 9
Los irrenunciables en el Jardín Maternal, continuidades y especificidades..... 127
- Capítulo 10
Los irrenunciables... a modo de cierre y continuidad... porque la rueda mágica nunca se termina..... 131
- Envió: Por Miguel Zabala..... 139
- Anexo: Autobiografía profesional..... 141
- Bibliografía..... 161

El Proyecto Educativo Institucional en la Educación Inicial

Noemi Elena Burgos
María del Carmen Silva

El Proyecto Educativo Institucional (PEI) es un documento que define la política educativa de una institución educativa. Este libro propone comprenderlo como una herramienta pedagógica que transforma la práctica educativa en la infancia.

ÍNDICE

- Prólogo: Laura Pitluk..... 11
- Introducción..... 21
- Capítulo 1
El PEI como herramienta pedagógica de gestión institucional en la Educación Inicial..... 21
- Capítulo 2
El PEI como herramienta de los sectores educativos..... 40
- Capítulo 3
La importancia del proceso de planificación docente y de su relación con el PEI..... 46
- Capítulo 4
Los roles en el PEI..... 77
- Capítulo 5
Los fundamentos del PEI..... 86
- Capítulo 6
Los fundamentos del PEI..... 106
- Capítulo 7
El poder transformador del PEI en la Educación Inicial..... 121
- Acerca de las autoras..... 131
- Bibliografía..... 139

ISBN 978-987-771-214-4 | 104 págs. | 2023



El desarrollo infantil y sus aportes a las tareas en los contextos escolares

Una mirada sobre lo grupal y la inclusión educativa

Lucía Moreau de Linareo
Laura Pitluk

El niño es un ser humano "complejo" y gran "diversidad" a la que no podemos ignorar. Nos acercamos bajo el signo de la infancia a la educación y en la infancia, más allá de los discursos y los saberes, sabiduría y experiencia... Desde las reflexiones pedagógicas se tratan los aspectos fundamentales y los indicadores operativos. Se relacionan con los procesos de aprendizaje y formación en los primeros años de vida. Los marcos pedagógicos actuales son amplios y diversos, por lo que deben ser pensados y diseñados en un diálogo con los contextos de la infancia y en un diálogo con los saberes pedagógicos, los educadores comprometidos y los proyectos institucionales.



ÍNDICE

- Prólogo: Laura Pitluk..... 11
- Introducción..... 21
- Capítulo 1
Importancia del desarrollo infantil en la Educación Inicial. Aportes de los sectores educativos y pedagógicos..... 21
- Capítulo 2
La planificación institucional en el contexto escolar. Características formativas y didácticas. Características metodológicas..... 40
- Capítulo 3
El desarrollo infantil y sus aportes a las tareas en los contextos escolares. El proceso de planificación institucional..... 46
- Capítulo 4
El desarrollo infantil y su rol en la inclusión educativa..... 77
- Capítulo 5
El desarrollo infantil y su rol en la inclusión educativa..... 86
- Capítulo 6
El desarrollo infantil y su rol en la inclusión educativa..... 106
- Capítulo 7
El desarrollo infantil y su rol en la inclusión educativa..... 121
- Capítulo 8
El desarrollo infantil y su rol en la inclusión educativa..... 131
- Capítulo 9
El desarrollo infantil y su rol en la inclusión educativa..... 139
- Capítulo 10
El desarrollo infantil y su rol en la inclusión educativa..... 141
- Bibliografía..... 161

ISBN 978-987-771-214-4 | 104 págs. | 2023

El ambiente alfabetizador en Matemática y Prácticas del Lenguaje. Usos del calendario en las salas de Jardín de Infantes.

Karina Benchimol y Edith Weinstein

Reflexionaremos acerca de la creación de un ambiente alfabetizador en las salas que les permita a los niños y las niñas contar con referentes reales, contextualizados, significativos a los que puedan apelar para sus interpretaciones y producciones en Lengua escrita y Matemática. Se presenta una propuesta para el uso del calendario.

El ambiente alfabetizador

Desde que los niños y las niñas nacen están en contacto con distintos lenguajes, diferentes sistemas propios de su cultura, que poseen elementos y reglas particulares: los lenguajes de las artes, la informática, la lectura, la escritura, la numeración, las medidas,...

Esta inmersión e interacción con el ambiente y sus diversos lenguajes no es suficiente para alcanzar una alfabetización en sentido amplio sino que es necesaria la intervención del docente para que las niñas y los niños logren esos aprendizajes a fin de que se apropien de los contenidos intencionalmente seleccionados, en tanto herramientas para su rica inserción social.

Es necesaria la creación de un amplio ambiente alfabetizador en el aula, con portadores numéricos y portadores de escrituras con sentido, abordados a través de intervenciones docentes intencionales, problematizadoras, secuenciadas, que transformen esa información social y cultural en verdaderas situaciones didácticas.

Sostiene Myriam Nemirovsky: *"No se trata de jugar, escribir, leer, tener espacios decorados, como sí. Se trata de hacerlo de verdad con los objetos que la sociedad utiliza para jugar, leer, escribir, gozar plásticamente. Se trata justamente de convertir los objetos de uso social en didácticos; es decir, de inundar la escuela con ellos y aprovecharlos didácticamente. Porque un objeto no es en sí didáctico, surge del modo de usarlo: si en la escuela se utilizan los objetos de uso social y se les otorga la función de contribuir al proceso de aprendizaje, entonces se están transformando en objetos didácticos"* (Nemirovsky, M.; 1999, p.116)

El Nivel Inicial ofrecerá a los niños y a las niñas muchas oportunidades de participación en prácticas de lectura y escritura y de uso de la matemática en situaciones significativas y diversas en la que esos conocimientos cobren sentido. Se brindarán fuentes de consulta con

escrituras e información matemática convencionales, que se constituyan en referentes “seguros” a las que ellos puedan recurrir para usarlos en la resolución de situaciones problemáticas.

Se favorecerá que los niños y las niñas realicen sus propias producciones escritas, como puedan, desde sus ideas iniciales, brindándoles muchas oportunidades para resolver situaciones y así avanzar en el proceso de apropiación del Sistema de Escritura y el Sistema de Numeración, apelando a todos esos referentes significativos.

Portadores de información

Portadores numéricos

A lo largo de la historia, distintos pueblos crearon sus propios sistemas de numeración, usando diversos signos y reglas de combinación. El Sistema de Numeración Decimal es una producción social y cultural que a la Humanidad le llevó cientos de años construir y universalizar. Es un sistema económico porque con sólo diez signos y su posicionalidad es posible representar cualquier número. Sin embargo, si bien los niños y las niñas desde pequeños entran en contacto con él y con los diversos usos de los números en la vida cotidiana, su apropiación no es sencilla y requiere progresivos acercamientos y construcciones de sentido.

El primer contacto se produce a nivel oral: escuchan y repiten los números en forma aislada y luego también ordenada. Posteriormente se van interesando por la lectura y escritura de los números. En esta construcción paulatina generan sus propias hipótesis y producciones.

El ambiente alfabetizador de la sala debe ofrecer distintos portadores numéricos que colaboren en esta apropiación, la problematicen y la sistematicen.

- La banda numérica

Presenta los números con su escritura convencional alineados, generalmente del 1 al 31, sin dibujos ni diferenciación de colores. Es un referente, un “diccionario” externo, que les permite a los infantes contar los signos para saber cómo se escribe y cómo se lee un número, así como reconocer el antecesor y el sucesor del mismo. No se incluye el 0 porque los niños y las niñas empiezan el recitado y el conteo desde el 1. Tiene sentido incluir la banda numérica en la sala cuando hay interés y/o es necesario escribir o leer números.



- El cuadro numérico

Los números del 0 al 100 ordenados por decenas, una debajo de otra (del 0 al 9, del 10 al 19, del 20 al 29....) permiten a los niños y niñas empezar a comprender las regularidades del Sistema de Numeración Decimal, al reconocer por ejemplo que todos los números de una columna terminan en 3, en 4, en 5... o todos los de una fila empiezan con 4, con 5, con 6.... Este recurso didáctico amplía y complejiza el campo numérico que ofrece la banda numérica.

Es imprescindible plantear diversas situaciones problemáticas, en actividades cotidianas, específicas de matemática o vinculadas a las Unidades didácticas o Proyectos, en las que sea necesario apelar a la información que estos portadores numéricos brindan, para que los mismos cobren sentido y se incorporen para un uso posterior independiente.

Portadores de texto

Muchos textos que circulan socialmente pueden tener un sentido didáctico cuando están presentes en las salas de jardín. Con la presencia de estas escrituras en las salas se posibilita que los niños y las niñas participen en prácticas de lectura y escritura, aún cuando no saben leer y escribir de manera convencional.

- Los **nombres propios** son escrituras muy valiosas para los niños y las niñas, y suelen ser la primera escritura que reconocen y pueden significar. Los nombres escritos tienen un valor afectivo importante ya que se relacionan con la identidad. Además, el nombre propio *“es una valiosa fuente de información para el niño: indica que no cualquier conjunto de letras sirve para cualquier nombre; le indica que el orden de las letras no es aleatorio; le ayuda a comprender que el comienzo del nombre escrito tiene algo que ver con el comienzo del nombre cuando lo dice; le ayuda a comprender el valor sonoro convencional de las letras. No puede, pues, minimizarse la importancia de esta adquisición”* (Ferreiro y Gómez Palacios, 1982:163-164).
- Al iniciar el trabajo en la sala, se preparan varios juegos de carteles con los nombres propios de cada niña o niño del grupo. Los carteles tienen que tener el mismo tamaño, tipografía y color. Los nombres se escriben desde el borde izquierdo del

cartel, para que sea posible la comparación de la extensión entre los mismos. Se los incluye, además, en listas de ayudantes, agendas de cumpleaños, listas para organizar subgrupos, listas para izar la bandera, etc.

- La presencia de **una biblioteca en la sala** es fundamental para aproximar riqueza de la cultura escrita e iniciar a los niños en su recorrido como lectores. Los libros están al alcance de las niñas y los niños para que puedan mirarlos, leerlos, comentarlos, etc. Se lee de manera reiterada esos libros, para que los niños los conozcan y se animen a asumir una posición de lectores, al conocer su contenido y comenzar a leerlos, aunque no sea de manera convencional. Es necesario destinar tiempos específicos para el uso de la biblioteca, para las lecturas compartidas, ya sea como una propuesta de la multitarea o bien un tiempo que permita la exploración de los libros.
- Las **fichas para el préstamo de libros** se usan para gestionar qué libro se llevan las niñas y los niños cada semana a sus hogares. Al tenerlas a disposición, permiten reconstruir qué libros se llevaron, quiénes se llevaron los mismos, gestionar el préstamo, etc. Esas fichas quedan al alcance de los niños y las niñas, para que puedan consultarlas, por ejemplo, cuando quieran saber cómo se escribe el título de un cuento, o mirar qué libros aún no se llevaron.
- La presencia del **abecedario** en la sala comunica a las niñas y a los niños que esas son todas las formas gráficas (las letras) que usamos en nuestro sistema. No son infinitas ni las inventamos con cada escritura. En nuestro sistema, usamos pocas formas (apenas 27) si las comparamos con otros sistemas de escritura que tienen miles de caracteres, como el chino. Asimismo, podemos utilizar el abecedario cuando se quieren escribir otras palabras, y los niños preguntan ¿cuál es la U?. Para su uso, es recomendable colocar debajo de cada letra los nombres correspondientes según sus letras iniciales. Así, debajo de la P podrían estar escritos nombres del grupo como PABLO o PRISCILA, y también PIRATA, que puede estar acompañado por un dibujo, y que proviene de una palabra frecuente porque en la sala están leyendo cuentos de piratas. Estas referencias, junto con el abecedario, brindarán a las niñas y a los niños información confiable al momento de tener que escribir otras palabras.



- Se colocan **rótulos** a latas, cajones, elementos de guardado u organización. Así se rotulan cajas para saber dónde se guardan las tijeras, los lápices, las témperas y tantos otros materiales.
- Se preparan carteles para presentar **el orden o la agenda del día** que comunica las actividades que se realizan en ese día. por ejemplo, MÚSICA, DESAYUNO, PATIO, JUEGO EN LA SALA. Las propuestas pueden ser variadas: proponer armar el orden del día de manera colectiva, que ya esté en la sala y es el lugar al cual ir a leer qué actividad se realizará al terminar alguna otra, etc.
- Se realizan **escrituras relacionadas con proyectos o unidades didácticas**, en afiche, pizarrón u otro soporte grande, para sistematizar información de las unidades didácticas, proyectos o itinerarios. Por ejemplo, el registro en la sala de lo que recuerdan que observaron en la visita a una verdulería, el registro de los cuentos leídos, la biografía de un artista con información que leyeron en diferentes textos o vieron en un video, la lista de insectos que hallaron en el parque, los títulos de las obras de arte, los juegos a los que jugaban en la infancia sus madres, padres, abuelos, etc.

El calendario: un portador de información de uso social

Hablar sobre el tiempo es algo muy relevante para que las niñas y los niños puedan comprender el concepto y la dimensión temporal en la vida. El tiempo no tiene un referente físico con el cual sea posible interactuar. La conversación acerca de experiencias y vivencias de los niños con el tiempo proporciona herramientas para organizar y comprender las percepciones no verbales de tiempo y su relación con los conceptos de tiempo culturales (Teubal y Guberman, 2014). Para conversar sobre el tiempo en el jardín es muy útil tener un calendario en la sala.

¿Qué es un calendario?

“El calendario bidimensional es un mapa del tiempo en el espacio. Es una herramienta cultural que representa unidades de tiempo por medio de unidades espaciales rítmicas (recuadros) organizadas serial y jerárquicamente (por ejemplo: los días de la semana, las

semanas del mes). Las direcciones de lectura en el calendario representan la continuidad del tiempo de diversas maneras: de arriba hacia abajo, de izquierda a derecha, una hoja después de la otra” (Teubal y Guberman, 2014, p.203)

El calendario, objeto de uso social, incluye información notacional, tanto numérica como escrita, organizada a través de un cuadro.¹

Disponer de un calendario en la sala, usarlo, conversar en torno a él, escribir, leer, anotar, marcar el paso del tiempo, ofrece múltiples oportunidades a los niños y las niñas para aprender sobre los conceptos que utilizamos para referirnos al tiempo, sobre la lectura y la escritura, sobre los números. La inclusión del calendario en las salas, con propuestas frecuentes, variadas, secuenciadas, transforma este objeto social en uno didáctico que ayuda a los infantes en la difícil tarea de ubicarse en el tiempo y comprender su organización.

El uso frecuente del calendario posibilita:

- Hablar sobre el tiempo
- Hablar sobre el tiempo
- Representar acontecimientos en el tiempo
- Estimar la duración de un lapso de tiempo, estimar “la espera”.
- Pasar progresivamente de la percepción basada en la experiencia subjetiva hacia un “tiempo que se puede medir”.
- Planificar y monitorear acontecimientos.
- Comprender los componentes con los cuales nos manejamos en nuestra cultura sobre el tiempo: día, semana, mes, año.
- Reconocer acontecimientos rutinarios, cíclicos y habituales en la comunidad (días de descanso, festividades, cumpleaños) y acontecimientos únicos.
- Otros

A modo de ejemplo, presentamos una secuencia didáctica en la que se aborda el uso del calendario a través de diferentes situaciones problemáticas que los alumnos y alumnas deberán resolver. Esta es sólo una posibilidad, puede haber muchas otras formas de diseñar

¹Sostienen Teberosky y Tolchinsky: “En una comunidad alfabetizada conviven el dibujo, las escrituras y muchos otros medios gráficos que los humanos producimos para dejar una huella, una marca de nuestros actos. Hemos usado el término notacional para denominar ese conjunto de medios” Teberosky, A. y Tolchinsky, L. (1995) Más allá de la alfabetización. Editorial Santillana, Buenos Aires.



las propuestas de enseñanza. Las actividades pueden tomarse como referencia, deben contextualizarse a la realidad grupal e institucional y repetirse las veces que se considere necesario.

Secuencia didáctica: Trabajo con el calendario

Propósitos

- Enseñar el uso social del calendario
- Propiciar la conversación sobre el tiempo y la comprensión de su representación en la estructura del calendario
- Fomentar la resolución de distintas situaciones problemáticas en el contexto del calendario
- Posibilitar la participación de las niñas y los niños en prácticas de lectura y escritura por sí mismos en torno al uso del calendario.

Contenidos

- Uso social del calendario: conocer la fecha, planificar actividades en el tiempo, recuperar fechas y duraciones de eventos,
- Serie numérica del 1 al 31: antecesor y sucesor
- Serie numérica del 1 al 31: lectura y escritura de números
- Comparación de cantidades: relaciones de igualdad y desigualdad
- Nombres de los días de la semana y de los meses del año
- Lectura de los/as niños/as por sí mismos de los días de la semana
- Escritura de los/as niños/as por sí mismos de eventos

Actividad: Conocemos el calendario

Finalidad de la actividad para los niños/as

- Conocer la estructura y las características del calendario y participar progresivamente en su uso.

Materiales

- Calendario del mes de tamaño grande

Desarrollo

- Al comienzo del mes el/la docente presenta el calendario al grupo total y plantea preguntas del tipo: *¿Sabén qué es?, ¿Para qué sirve?, ¿Quién lo usa?....* Los niños y las niñas comentan lo que saben sobre el calendario
- El/la docente lee los días de la semana, señala los números, distingue sus colores (entre días hábiles y feriados), muestra el nombre del mes y de los días y pregunta si saben qué dice y para qué sirve esa información. Por ejemplo, puede decir *“Acá estamos marcando el día de hoy, acá está el día de ayer, y aquí el día de mañana. Los días pasados los vamos a dejar marcados o redondeados”*.
- Entre todos (o turnándose cada día) marcan la fecha del día en el calendario.
- Esta actividad se repite diariamente

Actividad: Marcamos fechas en el calendario

Finalidad de la actividad para los niños/as

- Identificar fechas en el calendario

Materiales

- Calendario del mes de tamaño grande
- Calendarios del mes en hojas A4
- Lápices

Desarrollo

- El/la docente reúne al grupo y entre todos marcan la fecha del día en el calendario
- Luego les propone marcar la fecha de la próxima salida didáctica (al Museo de Arte, al Vivero, al Teatro...). Entre todos buscan soluciones a la situación. El/la docente escribe para que luego las niñas y los niños puedan leer allí el nombre del evento.
- Les muestra una lista con las fechas de los cumpleaños del mes y se las lee. Les propone que en pequeños grupos se dirijan a las mesas, les entrega a cada grupo un calendario en hoja A4 y la lista y les plantea: *“Marquen en el calendario las fechas de los cumpleaños del mes”*. Algunas intervenciones posibles: *“¿Qué mes les tocó, abril o julio? Julio empieza como Julieta, pueden buscar su nombre para leer qué mes dice. El 9 de julio cumple años José y el 27, Olivia. Busquen los carteles con sus*



nombres y péguenlos (o cópienlos) en las fechas correspondientes. ¿Cómo podemos saber cuál es el 27? ¿Con cuál termina 27?”

- Los niños y las niñas resuelven la situación y al finalizar realizan una puesta en común para analizar y confrontar lo realizado. Posteriormente marcan las fechas en el calendario grupal.
- Esta actividad se repite al inicio de cada mes.

Actividad: Escribimos nuestro calendario

Finalidad de la actividad para los niños/as

- Escribir los números e identificar los nombres de los días en el calendario

Materiales

- Cuadrícula para completar el calendario del mes de tamaño grande
- Carteles con los nombres de los días de la semana
- Lápices
- Banda numérica

Desarrollo

- Al comienzo del mes el/la docente presenta al grupo total la cuadrícula y les plantea que este mes serán ellos quienes armen el calendario de la sala.
- Les ofrece carteles con los nombres de los días de la semana para que los interpreten y ubiquen en el lugar correspondiente. Algunas intervenciones: “¿Dónde dice lunes y dónde martes entre estos dos carteles? Martes empieza como Martín.”
- Diariamente invita a que algún niño/a o pareja de niños escriba/n el número del día en el casillero correspondiente.

Actividad: El calendario meteorológico

Finalidad de la actividad para los niños/as

- Registrar la cantidad de días soleados, lluviosos y nublados del mes.

Materiales

- Un cuadro para armar el calendario del mes que se inicia, con las casillas vacías, de tamaño grande

- Marcadores
- Banda numérica

Desarrollo

- Al comienzo de un mes el/la docente les plantea a los niños/as: “*Este mes nosotros vamos a armar nuestro propio calendario. Cada mañana ustedes van a anotar el número del día en la casilla correspondiente y además van a dibujar o escribir cómo está el día, si tiene sol, si está nublado o si llueve*” El/la docente escribe el número 1 en el primer día del mes y pregunta cómo está el día. Un niño o niña lo dibuja o escribe en ese casillero. También es posible leer entre tres carteles SOL, LLUVIA, NUBES y decidir cuál o cuáles se pegan cada día.
- Diariamente realizan la actividad y al finalizar el mes el/la docente plantea: “*¿Cómo podemos hacer para saber si este mes tuvo más días de sol, nublados o lluviosos?*” Los niños/as proponen soluciones y las llevan a cabo.
- Al mes siguiente la actividad se repite y al finalizar se propone comparar los días soleados, nublados y lluviosos de ambos meses.

Actividad: ¿Cuáles son los días tapados?

Finalidad de la actividad para los niños/as

- Descubrir cuáles son los números y nombres de los días que están tapados.

Materiales

- Calendarios del mes en hojas A4 con algunos números y nombres de días tapados

Desarrollo

- El/la docente les muestra los calendarios y les propone que en pequeños grupos se dirijan a las mesas, les entrega a cada grupo un calendario y les plantea: “*Tienen que averiguar cuáles son los números y los nombres de los días que están tapados*”
- Los niños y las niñas resuelven la situación y al finalizar realizan una puesta en común para analizar y confrontar lo realizado.

Actividad: ¿Cuáles son los días que faltan?

Finalidad de la actividad para los niños/as

- Escribir los números y nombres de los días faltantes.



Materiales

- Calendarios del mes en hojas A4 con algunos casilleros y nombres de días vacíos.

Desarrollo

- El/la docente les muestra los calendarios y les propone que en pequeños grupos se dirijan a las mesas, les entrega a cada grupo un calendario y les plantea: *“Tienen que averiguar cuáles son los números y los nombres de los días que que faltan en el calendario y escribirlos”*
- Los niños y las niñas resuelven la situación y al finalizar realizan una puesta en común para analizar y confrontar lo realizado.

A continuación analizaremos la secuencia didáctica presentada focalizando en los problemas a resolver por los infantes y en las intervenciones docentes.

La primera actividad “Conocemos el calendario” apunta a presentar el objeto calendario, brindando oportunidades a las niñas y a los niños de participar y mostrar los conocimientos que tienen sobre el mismo.

La propuesta “Marcamos fechas en el calendario” tiene como intención familiarizarlos con su uso para resolver situaciones cotidianas de la sala. El/la docente marca una fecha significativa para el grupo, vinculada a una salida didáctica y posteriormente los niños y las niñas en pequeños grupos, tendrán que resolver el problema de marcar las fechas de los cumpleaños del mes en el calendario. De esta manera se comienza a usar el calendario para saber quién cumple años, cuánto falta para realizar la salida, etc. Es frecuente que después de anotar los cumpleaños, las niñas y los niños cuenten cuántos días faltan para el suyo.

Luego de realizar las actividades anteriores durante varios meses, se plantea la actividad “Escribimos nuestro calendario”, que presenta como desafío la escritura de números y nombres por parte de los niños y las niñas. Los portadores de texto y numéricos presentes en la sala les servirán como referentes para resolver estas situaciones.

En “El calendario meteorológico” se agrega como problema a la actividad anterior, tener que graficar o escribir el estado del tiempo, lo que permitirá posteriormente comparar la cantidad de días soleados, nublados o lluviosos en el mes o entre distintos meses. Brinda también la oportunidad de leer otras palabras, cuyo uso se vuelve frecuente: sol, nubes, lluvia.

La secuencia continúa con la propuesta “¿Cuáles son los días tapados?” en la que los niños y las niñas deberán utilizar la información que el calendario les suministra para averiguar cuáles son los números y los nombres de los días que no se ven. Una vez que el pequeño

grupo acuerda y explica la solución puede verificarlo destapando el casillero.

La actividad “¿Cuáles son los días que faltan?” agrega como problema a los planteados en la actividad anterior, la escritura de los números y de los nombres de los días.

Las intervenciones docentes son fundamentales para, partiendo de lo que los alumnos/as producen y evidencian conocer, hacerlos avanzar hacia la consolidación y sistematización de esos conocimientos y la apropiación de nuevos, mediante preguntas, consignas, problemas, comparaciones, etc. Por ejemplo:

- Leer qué día es hoy: “¿Es lunes o martes?”, “¿Es martes o miércoles?” ¿En qué podemos fijarnos para darnos cuenta? Martes empieza como Martina.
- Preguntar: “¿Qué mes empieza hoy?”, “¿Agosto o septiembre?”, “¿En qué se fijan para leer?” ¿con cuál empieza Agosto?
- Presentar carteles con los nombres de dos meses, leerlos y preguntar: “¿A ustedes les tocó febrero o abril?”, “¿A ustedes les tocó Junio o Julio?” Si los meses tienen una escritura similar, su interpretación será más compleja que si su escritura es muy diferente
- Marcar en el calendario las fechas de las salidas didácticas diciendo: “El próximo lunes 15 vamos a ir a la verdulería. Escribo VERDULERÍA para no olvidarnos”. Y luego plantearles leer: “¿Quién puede leer a dónde vamos a ir mañana?”, “¿Me mostrás con el dedo cómo dice?” (presentando una situación en la que se debe establecer alguna relación entre el enunciado oral y la escritura) “¿Cuántos días faltan para que vayamos a la verdulería?”
- Pasa un/a niño/a a escribir “Música” en el día de la semana que tendrán esa clase. Plantear: “¿Qué palabra empieza como Música? Te escribo Muñeca que empieza como música. ¿Cuáles de estas letras te sirven?”
- Frente a la escritura de números, que muchas veces aparecen en espejo, plantear: “Están todos de acuerdo?, ¿Dónde podemos encontrar ese número para saber cómo se escribe?, ¿Nos sirve la banda numérica?”
- En actividades como “¿Cuáles son los días tapados?” o “¿Cuáles son los días que faltan?” señalando un número cercano preguntar: “¿Te sirve este número para saber cuál va ahí?”, “Si este es x, ¿cuál irá ahí?”
- Cabe destacar que es relevante usar el calendario cotidianamente con expresiones referidas al tiempo. Por ejemplo: “El calendario nos recuerda que **mañana** es viernes y tenemos la biblioteca circulante. No se olviden de traer los libros prestados”. “**Ayer** no vinimos al jardín porque fue el Día de la Bandera, por eso hoy tenemos que marcarlo, junto con el de **hoy**, porque es un día que ya pasó”.



A modo de cierre

El calendario es un objeto de uso social portador de información, que puede transformarse en un objeto didáctico rico para su trabajo en la sala. Pero, como dijimos, no alcanza con que esté presente en la sala, sino que son fundamentales las propuestas e intervenciones didácticas intencionales, problematizadoras, secuenciadas, que colaboren con la ubicación y organización temporal de los infantes, en un ambiente alfabetizador desafiante que presente la lengua escrita y la información matemática en forma contextualizada y con sentido.

Para leer más...

-Benchimol, K. (coord.), Grunfeld, D.; Kellmer, A. y Petrone, C. (2025) *Alfabetización en la educación inicial. Propuestas didácticas e intervenciones docentes que convocan a pensar*. Editorial Praxis.

-Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. (1982). *Análisis de las perturbaciones en el aprendizaje escolar de la lectura*. México: Dirección de Educación Especial. (Fascículo 4)

-González, A. y Weinstein, E. (2022) *Alfabetización cultural en Matemática*, INFoD. Disponibles en:

- <https://www.youtube.com/watch?v=b7zCdZYWrOI&list=PLBI-S1uNrT4BGR86v31WCwO4Oh4N5Mr4y>
- <https://www.youtube.com/watch?v=DY6YOKa511I>
- <https://www.youtube.com/watch?v=t-LItnPzjSc>
- <https://www.youtube.com/watch?v=-k6RBIVUDmM>

-Ministerio de Educación Argentina, *La sala como un ambiente alfabetizador*. Fortalecimiento de la enseñanza en Alfabetización Inicial. Disponible en: bit.ly/ambientealfabetizador

-Ministerio de Educación Argentina, *Ambiente matemático un facilitador*. Enseñar matemática en la Educación Inicial. Disponible en: <https://www.educ.ar/recursos/159060/ambiente-matematico-facilitador-en-el-nivel-inicial>

-Nemirovsky, M (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito...y temas aledaños*. Editorial Paidós, México

-Teubal, E. y Guberman, A. (2014) *Textos gráficos y alfabetización múltiple*. Editorial Paidós, Buenos Aires.

- Teberosky, A. y Tolchinsky, L. (1995) *Más allá de la alfabetización*. Editorial Santillana, Buenos Aires

Donde parece que no pasa nada. Niños pequeños, naturaleza y la construcción de comunidades estables y resilientes.

Vanesa Láinez, Perú

Niños pequeños; atención integral; juego y naturaleza; entornos saludables; resiliencia comunitaria.

El rol de los servicios educativos para niños pequeños en la construcción de entornos saludables y comunidades resilientes. Atención integral. Perspectiva ecológica. Participación familiar. Espacios de juego. Resiliencia climática local. El servicio educativo como espacio ancla en comunidades vulnerables.

Dos niños de 2 años llenan con mucho afán una canasta de cajitas vacías de productos alimenticios que trasladan desde un estante cercano. En una mesa de luz, una niña va colocando, una a una, piedritas transparentes de colores. Otro grupo pequeño rodea un montoncito de hojas secas y cuela arena que cae como lluvia serena sobre todo tipo de animales de plástico, mientras, la maestra limpia las manos de dos niños con unas toallas de baño.

Para quien observa desde fuera, en un salón de niños pequeños no ocurre nada extraordinario. Niños que juegan, cantan, exploran todo tipo de materiales, conversan con sus docentes o comparten momentos de cuidado. Nada más allá que la rutina de lo cotidiano. Escenas sencillas, repetidas día tras día. Sin embargo, en esos espacios tan familiares se construyen las bases del desarrollo humano, del bienestar comunitario y de la relación de las nuevas generaciones con el entorno que habitan.

La ciencia del desarrollo infantil nos muestra algo muy distinto: en esos primeros años de vida ocurre casi todo. Se forman las conexiones cerebrales que sostendrán el aprendizaje futuro, se construyen los primeros vínculos de confianza, se desarrollan las bases de la autorregulación afectiva y se moldean las capacidades sociales que acompañarán a las personas a lo largo de su vida.

Por eso, los servicios dirigidos a los niños en sus primeros años de vida no pueden comprenderse únicamente como espacios educativos en el sentido tradicional. Son también entornos de cuidado, bienestar y construcción de comunidad. En ellos confluyen el aprendizaje, la salud, el vínculo familiar y las condiciones del entorno donde crecen.



En contextos de vulnerabilidad social, este rol se vuelve aún más crítico. Los centros de Educación Inicial (cunas, jardines y servicios de cuidado diurno) pueden convertirse en verdaderos espacios ancla de un territorio, ejes alrededor de los cuales gira una comunidad, conectores naturales en un barrio, desde donde se puede acompañar a las familias, comprometerlas con un plan de desarrollo adecuado para sus hijos, fortalecer redes comunitarias y contribuir a crear entornos saludables para el desarrollo infantil.

En efecto, el desarrollo de los niños pequeños es el resultado de la interacción entre vínculos, experiencias y condiciones que surgen del entorno, por ello, es importante garantizar la estabilidad de los mismos, en sus dimensiones sociales, materiales y ambientales, ya que resulta esencial para su bienestar y para la construcción de comunidades más resilientes.

En un escenario marcado por nuevas desigualdades y por los efectos crecientes del cambio climático, generar dicha estabilidad y las condiciones para un adecuado desarrollo infantil implica salir del servicio educativo o de cuidado tradicional, implica, también, pensar en esos lugares donde transcurre la infancia: espacios que se integran con la naturaleza del hábitat del lugar el juego, la comunidad y las experiencias que tejen resiliencia. Donde parece que no pasa nada, en realidad, pasa todo, se construye el futuro desde hoy, en el día a día, entre risa, llanto y cuidado.

Siendo la calidad del cuidado la base del aprendizaje, cuidar y enseñar no pueden ser tareas aisladas ni separadas. Si desde una perspectiva ecológica los niños pequeños se desarrollan y crecen en sistemas interconectados (familia, comunidad, instituciones y entorno físico y social), el desarrollo infantil va a depender de la estabilidad de los entornos donde los niños viven, crecen y aprenden, ocasionando impactos negativos en su trayectoria de desarrollo cuando estos son impredecibles o están fragmentados. Por tanto, los servicios de primera infancia pueden convertirse en espacios de estabilidad, dinamizadores sociales, especialmente en contextos de alta vulnerabilidad, ofreciendo vínculos, rutinas y entornos seguros.

El rol que cumplen los servicios de Educación Inicial en los territorios es fundamentalmente estratégico, ya que se convierten en espacios de encuentro cotidiano entre niños, familias y comunidad, sobre todo, en contextos de vulnerabilidad social en los que es difícil acceder a espacios públicos de calidad. Asimismo, la evidencia muestra que, durante los primeros años de vida de los niños, sus familias tienen una mayor receptividad para construir hábitos de cuidado, aprendizaje y bienestar, lo que debe aprovecharse en las cunas y cunas jardín como una fortaleza para estrechar la relación entre los servicios educativos y de cuidado y las familias en beneficio de los niños pequeños, permitiendo, además, dar un mejor acompañamiento y seguimiento a sus trayectorias del desarrollo. En esto consiste precisamente la figura de ancla en el territorio; los centros de educación y cuidado infantil

se convierten, así, en espacios que propician a su alrededor redes de apoyo y bienestar comunitario.

A nivel local, un tercer actor asume un rol clave en este ecosistema. El municipio o gobierno local desempeña un rol articulador clave al permitir iniciar el diálogo entre infraestructura, espacios públicos y servicios comunitarios, posibilitando activar escenarios sobre los que pasan cosas. Si el entorno físico influye de forma determinante en el desarrollo infantil, forja y define identidad en ambas direcciones, el contacto con la naturaleza, por su parte, redundando directamente en el bienestar emocional, la exploración, la creatividad y la socialización. En efecto, los espacios de juego en los que hay naturaleza promueven la autonomía, facilitan la interacción social (de niños con niños, de familias con familias, de niños con familias y de todos ellos con las condiciones del espacio físico) y enraízan el aprendizaje significativo, haciendo surgir el juego libre y la convivencia desde espacios seguros y favoreciendo el bienestar infantil y la cohesión comunitaria al permitir que los diferentes se encuentren.

Sin embargo, el actual aumento de temperaturas a causa de los efectos del cambio climático está alterando la estabilidad de muchas comunidades al transformar las condiciones de vida, principalmente en las áreas con menor capacidad de adaptación y respuesta. Incorporar infraestructura verde y azul (vegetación, agua) contribuye a crear espacios más saludables y resilientes y permiten regular la temperatura urbana mejorando la percepción de calidad del entorno, facilitando su accesibilidad e incrementando el tiempo de permanencia en el espacio público,

En este punto, los servicios educativos se convierten en un primer catalizador de experiencias locales capaces de impulsar iniciativas que integran naturaleza, bienestar y comunidad, conjugando el espacio físico como herramienta pedagógica, medio educativo y disfrute comunitario.

De esta manera los centros de educación y cuidado infantil logran incidir en el ecosistema más cercano del niño logrando impulsar su desarrollo también desde los lugares donde los niños crecen.

Educar a los niños pequeños, por tanto, es una tarea pedagógica y también una tarea de cuidado, de construcción de vínculos y de creación de entornos donde la vida pueda florecer. En los patios de juego, en las conversaciones con las familias, en los espacios compartidos de comunidad, se construyen las condiciones para que los niños crezcan sanos, seguros y capaces de imaginar el futuro.

En un mundo atravesado por nuevas desigualdades y por los desafíos del cambio climático, pensar en la Educación de los niños pequeños implica también pensar en los lugares donde

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

Sostienen Teberosky y Tolchinsky: "En una comunidad alfabetizada conviven el dibujo, las escrituras y muchos otros medios gráficos que los humanos producimos para dejar una huella, una marca de nuestros actos. Hemos usado el término notacional para denominar ese conjunto de medios" Teberosky, A. y Tolchinsky, L. (1995) Más allá de la alfabetización. Editorial Santillana, Buenos Aires.



transcurre su infancia: barrios que ofrezcan naturaleza, estabilidad, espacios de encuentro y oportunidades para jugar y explorar.

Donde parece que no pasa nada, en realidad ocurre algo esencial: se están construyendo las bases de comunidades más saludables, más humanas y resilientes, en los que se están sembrando las semillas de comunidades capaces de cuidar a sus niños y de cuidar el mundo que estos heredarán.

A modo de cierre

Ideas claves para docentes

<i>En los primeros años, algunas claves cotidianas que pueden tener un gran impacto en el acompañamiento desde el aula para el desarrollo de los niños pequeños:</i>	
1. Donde parece que no pasa nada, pasa todo.	En los primeros años se construyen las bases del desarrollo cognitivo, emocional y social. Las interacciones cotidianas tienen un impacto profundo en el futuro de los niños.
2. Cuidar también es educar.	El juego, el afecto, las rutinas de cuidado y las relaciones de confianza son experiencias fundamentales de aprendizaje en la infancia.
3. La Educación Inicial conecta familias y comunidad-	Los centros educativos pueden convertirse en espacios ancla del territorio, fortaleciendo vínculos entre niños, familias y comunidad.
4. Un entorno estable favorece el desarrollo y el aprendizaje	El desarrollo infantil depende de la estabilidad de los entornos donde los niños viven, crecen y aprenden; cuando estos entornos son impredecibles o fragmentados, se afectan sus trayectorias de desarrollo.
5. El entorno enseña.	El contacto con la naturaleza, el juego al aire libre y los espacios saludables favorecen el bienestar infantil y fortalecen comunidades resilientes, especialmente en contextos de vulnerabilidad, donde los servicios de primera infancia aportan estabilidad mediante vínculos, rutinas y entornos seguros.

Para leer más...

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Center on the Developing Child. (2016). *From Best Practices to Breakthrough Impacts: A Science-Based Approach to Building a More Promising Future for Young Children and Families*. Cambridge, MA: Harvard University.
- Center on the Developing Child. (2023). *Extreme Heat Affects Early Childhood Development and Health*. Cambridge, MA: Harvard University.
- Cunill-Grau, N. (2014). *La intersectorialidad en el abordaje de las políticas sociales*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Early Childhood Scientific Council on Equity and the Environment. (2023). *From resources to routines: The importance of stability in the developmental environment (Working Paper No. 4)*. Center on the Developing Child, Harvard University.
- Gill, T. (2021). *Urban Playground: How Child-Friendly Planning and Design Can Save Cities*. London: RIBA Publishing.
- Heckman, J. J. (2012). *The Case for Investing in Disadvantaged Young Children*. Chicago: The Heckman Equation.
- Louv, R. (2005). *Last Child in the Woods: Saving Our Children from Nature-Deficit Disorder*. Chapel Hill: Algonquin Books.
- Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (2000). *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*. Washington, DC: National Academies Press

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...



WhatsApp +54 9 11 5144- 9030

Literatura infantil, cuentos tradicionales y narración oral: hacia una perspectiva de infancias protagonistas.

Eliana Bratok

La literatura infantil ha sido históricamente concebida como un campo orientado a la transmisión de valores, normas y modelos culturales definidos por el mundo adulto. En este sentido, tanto la selección de textos como los modos de mediación han estado atravesados por una lógica adultocéntrica que posiciona a las niñas como receptoras de contenidos previamente legitimados. Sin embargo, diversos enfoques críticos, a los cuales apostamos en este artículo, han puesto en cuestión esta perspectiva, proponiendo reconocer a las infancias como sujetos de derechos, activos, capaces de construir sentidos, interpretar el mundo y participar en la construcción cultural.

Los aportes de Gabriela Magistris y Santiago Morales resultan centrales para problematizar las prácticas educativas y culturales dirigidas a las niñas. Desde una perspectiva que cuestiona el adultocentrismo, estos autores proponen pensar a las infancias como protagonistas. A partir de este marco, el presente escrito se propone analizar la literatura infantil universal, los cuentos tradicionales y la narración oral, indagando sus posibilidades para habilitar prácticas democráticas, participativas y emancipadoras.

Cuando la literatura queda reducida a una “estrategia” para trabajar valores, efemérides, comprensión lectora o contenidos de Ciencias Sociales y Naturales, pierde su dimensión estética, poética y subjetiva. La experiencia literaria supone el encuentro con la palabra en su potencia creadora: habilita emociones, preguntas, imágenes, sensibilidad y múltiples interpretaciones. En este sentido, la escuela tiene la responsabilidad de garantizar espacios donde niñas y niños puedan vincularse con obras literarias por el placer de leer y construir sentidos.

Graciela Montes, autora y referente en literatura, plantea que la escuela debe constituirse como una verdadera “sociedad de lectura”, donde el contacto con la literatura permita formar lectores críticos, sensibles y autónomos. Para Montes, leer literatura ensancha horizontes, complejiza el pensamiento y ayuda a construir un lugar propio en el mundo.

Asimismo, autoras como Beatriz Ortiz y Alicia Zaina también reflexionan acerca de la necesidad de defender el espacio de la literatura dentro de la escuela como territorio artístico, simbólico y de construcción subjetiva. Desde estas perspectivas, la intervención docente resulta fundamental: ofrecer obras de calidad, habilitar conversaciones literarias, respetar las interpretaciones de las infancias y sostener prácticas de lectura que prioricen el

encuentro con el arte y la imaginación. Entender la literatura como lenguaje artístico implica reconocer que su potencia está justamente en la pregunta, en la emoción y en aquello que no puede resolverse de una única manera.

En este marco, la literatura infantil deja de ser un dispositivo de transmisión unidireccional para convertirse en un territorio de disputa de sentidos, donde se ponen en juego interpretaciones diversas, muchas veces alejadas de las intenciones adultas originales; comienza a ser entendida como un espacio de construcción simbólica en el que las niñas no solo reciben historias, sino que también las interpretan, las cuestionan y las resignifican. Esta perspectiva implica el reconociendo que el sentido de los textos no está cerrado, sino que se construye en la interacción.

Cuentos tradicionales: versiones libres y debates contemporáneos

En un primer momento, los cuentos tradicionales fueron leídos desde una perspectiva funcionalista, que destacaba su valor educativo y su capacidad para organizar el mundo simbólico infantil. Sin embargo, esta función ha sido fuertemente cuestionada por enfoques críticos que advierten sobre la reproducción de estereotipos, desigualdades y jerarquías presentes en muchas de estas historias.

En la actualidad, el debate no se centra en la eliminación de estos relatos, sino en su resignificación. Consideramos a los cuentos tradicionales, una parte del mundo muy importante, son historias que llevan consigo el peso de los años, los lugares y las culturas.

Entendemos la importancia de seguir acercando, apreciando y valorando estos cuentos en la escuela por su valor literario y no con un sentido moralizante. Por lo tanto, no se trata solo de qué historias se cuentan, sino de cómo se las trabaja en los espacios educativos y culturales.

Narración oral: lenguajes artísticos, experiencia y construcción colectiva

La narración oral constituye una de las formas más antiguas de transmisión cultural y precede históricamente a la escritura. Lejos de ser una práctica obsoleta, la oralidad mantiene una vigencia fundamental en la construcción de vínculos, la transmisión de memorias y la construcción de experiencias compartidas.

Narrar no implica únicamente contar una historia, sino generar un espacio de encuentro en el que intervienen el cuerpo, la voz, la escucha y la imaginación. En este sentido, la narración oral posee un fuerte potencial pedagógico, ya que habilita formas de participación que exceden el enfoque tradicionalista de enseñanza.

Desde una perspectiva crítica, la narración oral puede convertirse en una herramienta para



democratizar la palabra en el aula y en otros espacios educativos. No se trata solo de que los adultos narren, sino de que las niñeces también puedan hacerlo, compartir sus historias, reinterpretar relatos y construir sentidos propios.

La narración oral puede funcionar como una expresión artística que habilita la escucha activa y la construcción colectiva de conocimiento. En este marco, narrar se convierte en un acto político, en tanto implica disputar quiénes tienen la palabra y qué historias merecen ser contadas.

Hacia una perspectiva de infancias protagonistas

El análisis de la literatura infantil, los cuentos tradicionales y la narración oral permite identificar una tensión central: estas prácticas pueden reproducir el orden adultocéntrico o bien convertirse en herramientas para su transformación. La diferencia radica en el enfoque desde el cual se las aborde y en el lugar que se les otorgue a las niñeces en los procesos de producción de sentido.

Adoptar una perspectiva de infancias protagonistas implica no solo revisar los contenidos, sino también transformar las relaciones pedagógicas y culturales. Supone reconocer a los niños como sujetos de derecho son capaces de interpretar, cuestionar y crear la realidad, habilitando espacios donde sus voces sean escuchadas y valoradas.

A modo de cierre

Reconocer a las infancias como protagonistas en el campo de la literatura implica asumir un compromiso con la construcción de prácticas más democráticas, inclusivas y críticas. Lejos de ser un mero recurso didáctico, la literatura como lenguaje artístico se configura como un espacio de posibilidad, donde las niñeces pueden ejercer su derecho a imaginar otros mundos posibles.

Para leer más...

-Montes, G. (2006). *La gran ocasión: La escuela como sociedad de lectura*. Ministerio de Educación, ciencia y Tecnología de la Nación.

-Magistris, G., Morales, S. (2020). *Niñez en movimiento: Del autocentrismo a la emancipación*. Editorial Chirimbote.

-Ortiz, B., Zaina, A. (2016). *Literatura en el Jardín de Infantes. Criterios y propuestas para la acción*. Editorial Homo Sapiens

Las transformaciones sociales y su impacto en la Educación.

Claudia Tomadoni

“Cuando se les pregunta, los chicos suelen decir claramente que no quieren que los adultos sean sus amigos, sino que padres y maestros cumplan sus respectivos roles.”
-Gustavo Iaies

La Educación nunca permanece ajena a los cambios sociales. Cada transformación económica, tecnológica, cultural o política modifica las formas de enseñar, aprender y convivir dentro de las instituciones educativas. La escuela, lejos de ser un espacio aislado, refleja las tensiones, expectativas y problemáticas de la sociedad en la que se encuentra inserta.

En las últimas décadas, las transformaciones sociales se han acelerado de manera significativa. El avance tecnológico, la globalización, los cambios en la estructura familiar, la diversidad cultural y las nuevas formas de comunicación han producido profundas modificaciones en la vida cotidiana. Estas transformaciones impactan directamente en los estudiantes, en los docentes y en las prácticas pedagógicas.

Uno de los cambios más visibles es el desarrollo de las tecnologías digitales. El acceso inmediato a la información modificó el rol tradicional del docente como única fuente de conocimiento. Actualmente, los estudiantes llegan al aula con múltiples estímulos, saberes previos y experiencias construidas a través de internet y las redes sociales. Esto obliga a la escuela a redefinir sus métodos de enseñanza, promoviendo el pensamiento crítico, la argumentación coherentemente detallada, la selección de información confiable y el uso responsable de las tecnologías, reestableciendo la humanización.

Al mismo tiempo, la transformación de los vínculos familiares y sociales también repercute en la Educación. Las configuraciones familiares son hoy más diversas que en el pasado, como así también las características en los roles a desempeñar dentro de ese seno. Las instituciones educativas deben adaptarse a nuevas realidades afectivas, económicas y culturales. La escuela ya no solo transmite contenidos académicos: también cumple funciones de contención emocional, integración social y acompañamiento.

Otro aspecto fundamental es la creciente valoración de la inclusión. Las sociedades contemporáneas reclaman una Educación más democrática, capaz de reconocer diferencias culturales, sociales, de género y de capacidades. En consecuencia, surgen nuevas



perspectivas pedagógicas orientadas a garantizar igualdad de oportunidades y respeto por la diversidad dentro del aula.

Asimismo, las transformaciones económicas influyen profundamente en el sistema educativo. Los cambios en el mundo laboral exigen nuevas competencias: creatividad, trabajo colaborativo, adaptación al cambio y manejo digital. La Educación debe preparar a los estudiantes para un contexto laboral incierto y dinámico, donde muchas profesiones actuales, incluso, podrían desaparecer o transformarse en el futuro.

Sin embargo, estas mutaciones también generan desafíos. El aumento de las desigualdades sociales produce diferencias en el acceso a recursos educativos, conectividad y oportunidades de aprendizaje. La escuela enfrenta así el reto de reducir brechas sociales y evitar que las desigualdades económicas se traduzcan en desigualdades educativas. El reto es posible, un aula ordenada da posibilidades a todos; una desordenada es terriblemente injusta e inequitativa, porque afecta especialmente a los que tienen más dificultades y necesitan más ayuda.

Por otro lado, los cambios culturales han modificado la relación entre autoridad y aprendizaje. Las nuevas generaciones suelen cuestionar modelos rígidos y demandan mayor participación, diálogo y sentido en los procesos educativos. Esto requiere docentes renovados capaces de construir vínculos pedagógicos basados no solamente en la disciplina, sino también en la escucha y la comprensión, la formación y la confianza.

La propuesta es compartir pautas de organización y convivencia con las que adhieran todos los actores de la comunidad educativa.

A modo de cierre

Las transformaciones sociales impactan profundamente en la Educación y obligan a repensar permanentemente las prácticas escolares. La escuela del siglo XXI debe adaptarse a un mundo cambiante, complejo y diverso, sin perder su función esencial: formar personas críticas, responsables y capaces de participar activamente en la sociedad. La Educación no solo refleja las transformaciones sociales, sino que también posee la capacidad de intervenir sobre ellas y contribuir a la construcción de una sociedad más justa e inclusiva.

Para leer más...

-Iaies, Gustavo (2016). *“Volver a enseñar”*, Ed. Paidós, Bs. As.

Ser inspector/a de enseñanza en la actualidad.

María Constanza Crovetto

¿Qué implica ser inspector/a de enseñanza en la actualidad? Este artículo propone una reflexión sobre el rol supervisivo desde una perspectiva democrática y participativa, recuperando el valor del encuentro, la escucha y la construcción colectiva como pilares para acompañar a las instituciones educativas en los desafíos del presente.

El desafío de gestionar desde una construcción democrática y participativa

Ejercer la función de inspector de enseñanza en la actualidad invita, inevitablemente, a detenernos a pensar el sentido de nuestro rol. Lejos de tratarse únicamente de una tarea administrativa o meramente de aplicación de la normativa, la función supervisiva se construye día a día en el encuentro con las instituciones, con los equipos directivos, con los docentes y con las comunidades educativas que habitan las escuelas, en el entramado de las vicisitudes actuales.

Para ello es necesario, primero: recorrer territorios, escuchar voces diversas, reconocer e identificar las particularidades de cada institución que se supervisa y, al mismo tiempo, sostener la responsabilidad de acompañar las políticas educativas vigentes que orientan el sistema educativo. En esa tensión permanente entre lo prescripto y lo posible, entre las normas y las realidades institucionales, se va configurando una práctica que requiere reflexión, sensibilidad pedagógica y una profunda convicción sobre el valor de la educación pública, como garante de las trayectorias educativas reales de los y las estudiantes.

A lo largo de la experiencia transitada en la supervisión educativa, uno aprende que las escuelas no son espacios homogéneos, ni estancos. Cada institución construye su propia identidad, su historia, sus modos de hacer escuela, en el que se enmarca su proyecto institucional. En ese entramado complejo, el rol del inspector se vuelve, muchas veces, el de un articulador que busca tender puentes entre las políticas educativas, los proyectos institucionales y las necesidades propias del territorio.

Gestionar desde la supervisión supone entonces un desafío particular: construir con otros. No se trata solamente de orientar o indicar caminos, sino de generar condiciones para que el diálogo pedagógico suceda, para que la reflexión colectiva permita promover la toma de



decisiones compartidas. En este sentido, la construcción de prácticas democráticas se vuelve un horizonte necesario para el ejercicio de la función.

La gestión democrática no es únicamente un concepto presente en los documentos educativos; es, sobre todo, una práctica cotidiana que se construye en los espacios de encuentro, en las reuniones de trabajo, entre colegas de los distintos niveles y modalidades, en cada visita educativa, y en las instancias de intercambio con directivos y docentes, entre otras.

Implica reconocer que las instituciones educativas se fortalecen cuando las decisiones se piensan colectivamente y cuando las voces de quienes habitan las escuelas encuentran espacios para ser escuchadas. Habilitar y generar esos espacios es la clave. Y deberían ser acciones claras, precisas y cotidianas que puedan leerse en cada proyecto de supervisión.

Desde esta perspectiva, el inspector/a no ocupa un lugar de autoridad distante, sino que se posiciona como un referente pedagógico que acompaña procesos, que habilita preguntas, que invita a repensar las prácticas y que colabora en la planificación de proyectos institucionales con sentido, construyendo así, su autoridad pedagógica.

En tiempos atravesados por transformaciones sociales, culturales y educativas profundas, la función supervisiva también se enfrenta a nuevos desafíos. Entre ellos, el fortalecimiento de las trayectorias educativas de los y las estudiantes, la construcción de propuestas pedagógicas inclusivas y la necesidad de sostener espacios de formación y reflexión con los y las docente en las instituciones. Incluso en estos tiempos donde todo se cuestiona, incluyendo no solo la idoneidad de la escuela, sino de todos los y las que forman parte.

Creo que, frente a estos escenarios, la supervisión educativa adquiere un valor estratégico y nos invita a generar miradas integrales y profundas sobre el sistema educativo, poder identificar problemáticas comunes entre instituciones y promover acciones que fortalezcan el trabajo colectivo en el territorio, para la búsqueda de posibles soluciones, es parte del proceso que estamos iniciando.

Mirar las escuelas desde la supervisión es, en definitiva, una oportunidad para reconocer la potencia que existe en cada comunidad educativa. Allí donde hay docentes comprometidos, auxiliares, profesores y equipos directivos que sostienen proyectos institucionales para sus estudiantes que transitan sus trayectorias escolares, es ahí, donde la tarea del inspector/a

cobra sentido: acompañar, orientar y contribuir a que cada institución pueda seguir construyendo escuela.

El desafío está en poder despegarnos de esas prácticas instituidas, autoritarias, carentes de significado y alejada del contexto actual. Es necesario repensar los nuevos rumbos que confluyan en canales que otorguen sentido, no solo a las instituciones sino también a los proyectos de supervisión que enmarcan la labor pedagógica, comunitaria, comunicacional y administrativa de cada inspector/a.

A modo de cierre

Pensar hoy la tarea del inspector/a es también animarse a revisar prácticas, reconstruir sentidos y fortalecer el trabajo colectivo como horizonte posible. La supervisión educativa cobra valor cuando logra acompañar, habilitar la palabra y construir junto a otros, sosteniendo la convicción de que la educación pública sigue siendo un espacio fundamental para transformar realidades y construir futuros posibles.

Para leer más...

- Aguerrondo, Inés. (2020). La supervisión educativa en un mundo cambiante. Kapeluz
- Blejmar, Bernardo (2017) *Gestionar es hacer que las cosas sucedan: competencias, actitudes y dispositivos para diseñar instituciones*. Noveduc.
- Gvirtz, Silvina (2015) *Decálogo para la mejora escolar*. Granica.
- Gvirtz, Silvina (2018) *El rol del supervisor en la mejora escolar*. Aique Educación.
- Pitluk, Laura (2024) Los irrenunciables de la Educación Inicial. Homo Sapiens Ediciones
- Pitluk, Laura. (2016) *La gestión escolar: el desafío de crear contextos para hacer y estar bien*. Homo Sapiens Ediciones.

Compartiendo Experiencias: Respirar, sentir y habitar el momento presente. Experiencias de atención plena en la infancia desde el Programa Arte y Patrimonio.

Paola R. Persico

La experiencia que se comparte a continuación se desarrolló en el marco del Programa Arte y Patrimonio de la Municipalidad de Ushuaia con niños y niñas de Nivel Inicial y Primario, a partir de propuestas que articularon naturaleza, arte y experiencias de atención plena.

Estas prácticas encuentran también sus raíces en un recorrido personal de formación e investigación desarrollado en el marco de una tesis del Instructorado en Mindfulness, desde donde comenzó a surgir una pregunta que acompañó gran parte del proceso: ¿cómo acercar experiencias de atención plena a las infancias desde propuestas respetuosas, significativas y profundamente humanas?

La búsqueda no consistió en incorporar técnicas aisladas ni ejercicios estructurados de meditación, sino en pensar experiencias que permitieran a niños y niñas detenerse, observar, percibir y encontrarse con aquello que sucede dentro y fuera de sí mismos.

En tiempos atravesados por la rapidez, la sobreestimulación y múltiples demandas, detenerse unos instantes puede parecer algo simple. Sin embargo, para la infancia —y también para los adultos— detenerse constituye muchas veces un verdadero aprendizaje.

El punto de partida: volver a mirar aquello que siempre estuvo allí

En los contextos educativos actuales suele hablarse con frecuencia de la importancia de fortalecer aprendizajes académicos, incorporar tecnologías o ampliar experiencias vinculadas con diversos campos de conocimiento. Sin embargo, en ocasiones resulta necesario recuperar algo aparentemente más sencillo: la capacidad de estar presentes.

Diversos estudios vinculados con educación emocional y mindfulness sostienen que aprender no involucra únicamente procesos cognitivos, sino también dimensiones emocionales, corporales y relacionales. Las emociones participan activamente en la construcción del conocimiento y en la manera en que cada niño y niña habita el mundo.

En este sentido, la atención plena o mindfulness puede comprenderse como la posibilidad de dirigir la atención hacia la experiencia presente de manera consciente y sin emitir juicios sobre aquello que ocurre.

Lejos de constituir una práctica religiosa o una técnica compleja, el mindfulness se presenta

actualmente como una herramienta educativa de carácter laico y universal que puede integrarse a experiencias cotidianas simples: respirar, escuchar, observar, sentir.

Y quizás allí comenzó la búsqueda: volver a mirar aquello que siempre estuvo presente pero que muchas veces pasa inadvertido.

Arte, naturaleza y presencia: experiencias para detenernos

Las propuestas desarrolladas dentro del Programa Arte y Patrimonio encontraron en el entorno natural un escenario privilegiado para generar experiencias de presencia consciente.

Los bosques, senderos, lagunas y espacios naturales de la ciudad comenzaron a transformarse lentamente en aulas abiertas donde la observación y el asombro ocupaban un lugar central.

Las experiencias no surgían desde la idea de enseñar algo previamente definido, sino desde la invitación a detenerse y explorar.

Una hoja entre las manos

Una de las experiencias se desarrolló durante una salida al Bosque Yatana.

Luego de caminar, explorar y conversar, se propuso un momento diferente: sentarse sobre el suelo y simplemente observar.

Cada niño y niña eligió una hoja caída del entorno.

Las consignas aparecieron lentamente:

"¿Cómo se siente cuando la tocamos?"

"¿Tiene algún aroma?"

"¿Es suave?"

"¿Es áspera?"

"¿Qué sonidos aparecen si la acercamos al oído?"

Al comienzo algunos niños respondían rápidamente. Otros observaban en silencio.

Sin embargo, a medida que transcurrían los minutos comenzaron a aparecer nuevas preguntas, comparaciones y descubrimientos:

"La mía parece una mano."

"Esta está fría."



"Huele a lluvia."

"Tiene líneas como caminos."

"Suena como una tostada..."

La propuesta permitió algo que pocas veces sucede en los ritmos habituales: permanecer un tiempo prolongado observando algo pequeño.

La hoja dejó de ser solamente una hoja.

Se transformó en una experiencia.

El altar de los deseos

Otra de las propuestas desarrolladas surgió a partir de una actividad denominada **altar de los deseos**.

En esta experiencia cada niño y niña eligió una piedra del entorno y la sostuvo entre sus manos mientras realizaba algunas respiraciones conscientes guiadas.

El clima grupal comenzó lentamente a modificarse.

Las voces disminuyeron.

Los movimientos comenzaron a hacerse más pausados.

Se invitó entonces a pensar silenciosamente algo importante: un deseo, una intención o algo que quisieran cuidar.

Algunos cerraron los ojos.

Otros permanecieron observando el paisaje.

Luego, uno a uno, depositaron las piedras en un espacio colectivo construido entre todos.

Al finalizar comenzaron a surgir algunas expresiones espontáneas:

"Pedí que mi abuela no esté triste."

"Yo pensé en mi perro."

"No quiero decir el mío."

Y allí apareció algo profundamente valioso: comprender que cada niño encuentra modos diferentes de acercarse a su mundo interior.

Algunos necesitan palabras.

Otros eligen el silencio.

Y ambas formas merecen ser alojadas.

Abrazar un árbol

Otra de las experiencias tuvo lugar durante una salida a la Laguna del Diablo de la ciudad de Ushuaia.

La invitación parecía extraña:

"Busquen un árbol."

"Acérquense."

"Tóquenlo."

"Escuchen."

"Abrácenlo."

Al principio aparecieron risas y miradas curiosas.

Pero poco a poco comenzaron a apoyarse sobre las cortezas, a recorrerlas con las manos y a permanecer en silencio.

Después aparecieron comentarios inesperados:

"Pensé que era frío."

"Se mueve un poquito."

"Escuché pájaros."

"Tiene olor."

Durante algunos instantes el árbol dejó de ser solamente parte del paisaje.

Pasó a ser algo que podía sentirse.

Y quizás allí también comenzó otra forma de vínculo con el ambiente.

Cuando detenerse también es aprender

Las experiencias desarrolladas permitieron reconocer algo que muchas veces queda invisibilizado dentro de las prácticas educativas: aprender también implica sentir, percibir y habitar el presente.

Detenerse a observar una hoja, sostener una piedra entre las manos o escuchar el sonido del viento entre los árboles podrían parecer acciones pequeñas.

Sin embargo, esas pequeñas acciones habilitaron procesos vinculados con la escucha, la regulación emocional, la percepción y la construcción de sentidos compartidos.



La naturaleza dejó de ser únicamente un contenido para enseñar.

El patrimonio dejó de ser únicamente algo para conocer.

Comenzaron a convertirse en experiencias vividas.

El adulto que acompaña también necesita presencia

Estas experiencias también invitaron a repensar el rol del adulto.

Si la propuesta consistía en ofrecer tiempos de pausa y escucha, quienes acompañaban esos procesos también necesitaban transitar esa experiencia.

Difícilmente podamos invitar a niños y niñas a detenerse si los adultos permanecemos constantemente acelerados.

La presencia no se enseña únicamente con palabras.

Se transmite a través de la forma de mirar, de escuchar y de habitar el encuentro con otros.

Quizás por ello el mayor aprendizaje no haya sido únicamente para los niños y niñas participantes.

Quizás también haya sido una invitación para quienes acompañamos.

A modo de cierre:

En un mundo donde pareciera necesario hacer cada vez más cosas y hacerlo cada vez más rápido, estas experiencias recuperaron el valor de algo sencillo: respirar, observar y habitar el presente.

Compartir esta experiencia constituye también una invitación a pensar que el bienestar emocional puede construirse desde pequeñas acciones cotidianas y que la atención plena no necesariamente requiere espacios extraordinarios ni prácticas complejas.

A veces comienza simplemente con una hoja entre las manos.

Con una respiración.

Con un instante de silencio.

Y con alguien dispuesto a acompañar ese descubrimiento.

Quizás educar también sea ofrecer momentos donde niñas y niños puedan detenerse, escuchar(se), sorprenderse y descubrir que algunas veces los aprendizajes más profundos comienzan en aquello que parece pequeño.

Para leer más...

- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Kairós.
- Davidson, R. y Begley, S. (2012). *El perfil emocional de tu cerebro*. Destino.
- Simón, V. (2007). *Mindfulness y neurobiología*. Revista de Psicoterapia.
- Zenner, C.; Herrnleben-Kurz, S. y Walach, H. (2014). *Mindfulness-based interventions in schools: A systematic review and meta-analysis*.
- Colman, L. (Material interno de formación). *Apuntes de cátedra sobre mindfulness* <https://escueladepnlymindfulness.com.ar>.



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



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.



*«“Para vivir,
hay q aprender que el agua vuelve al mar
y que sufrir
tambi3n es parte de este caminar.*

*...
Para vivir,
despr3ndase de todo lo que pesa,
cons3grese en vivir...”» El KANKA.*