Travesías didácticas

Creando huellas en la Educación

Lic. Laura Pitluk

NÚMERO 50



"Juntemos nuestros aciertos
Para navegar los mares
...
Vénganse de todos lares
Que este abrazo colectivo
Sea inspiración constante
...
Espejo de tanta gente
Que no se creyó la historia
Y convierten la memoria
En un arma del presente" PEDRO PASTOR.

Índice

1 **Editorial**
Laura Pitluk.

6 **Laura Pitluk**
Cultivo la rosa blanca…cuidando a las escuelas.

15 **Claudia Tomadoni**
La infancia clama por más humanidad.

19 **Darío Kullock**
Hagamos silencio.

26 **Emilia Matar. Mariela Parma**
Planificar el juego en la Educación Inicial: Un territorio de posibilidades y derechos para las infancias.

31 **Graciela Ainajyan**
Compartiendo Experiencias: «NO ESTÁS SOLO» Gestionar la formación docente desde la confianza.

39 **Paula Schapiro**
Compartiendo Experiencias: Tigres detrás del piano

42 **Mónica Ferlazzo**
Compartiendo Experiencias: Taller de resolución de problemas y creatividad en 1º año del profesorado de Nivel Inicial y Nivel Primario en el ISPI 4022 del Verbo Encarnado de la ciudad de Rosario.

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 Estefania Ponce

NOVIEMBRE 2026

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

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

"…Juntemos nuestros aciertos para navegar los mares
…
Vénganse de todos lares
Que este abrazo colectivo sea inspiración constante
…
Que trace un verso valiente espejo de tanta gente
Que no se creyó la historia
Y convierten la memoria en un arma del presente.

Que nadie te apague el vuelo, que nada te ate a la silla
Que no pisen tu semilla, que no te ciegue el señuelo
Que no piques el anzuelo, puedas explorar tus dones
Que todo el campo lo abones hasta que nazca tu fruto
Para que cada minuto parezca que son millones." Huapango. Pedro Pastor.

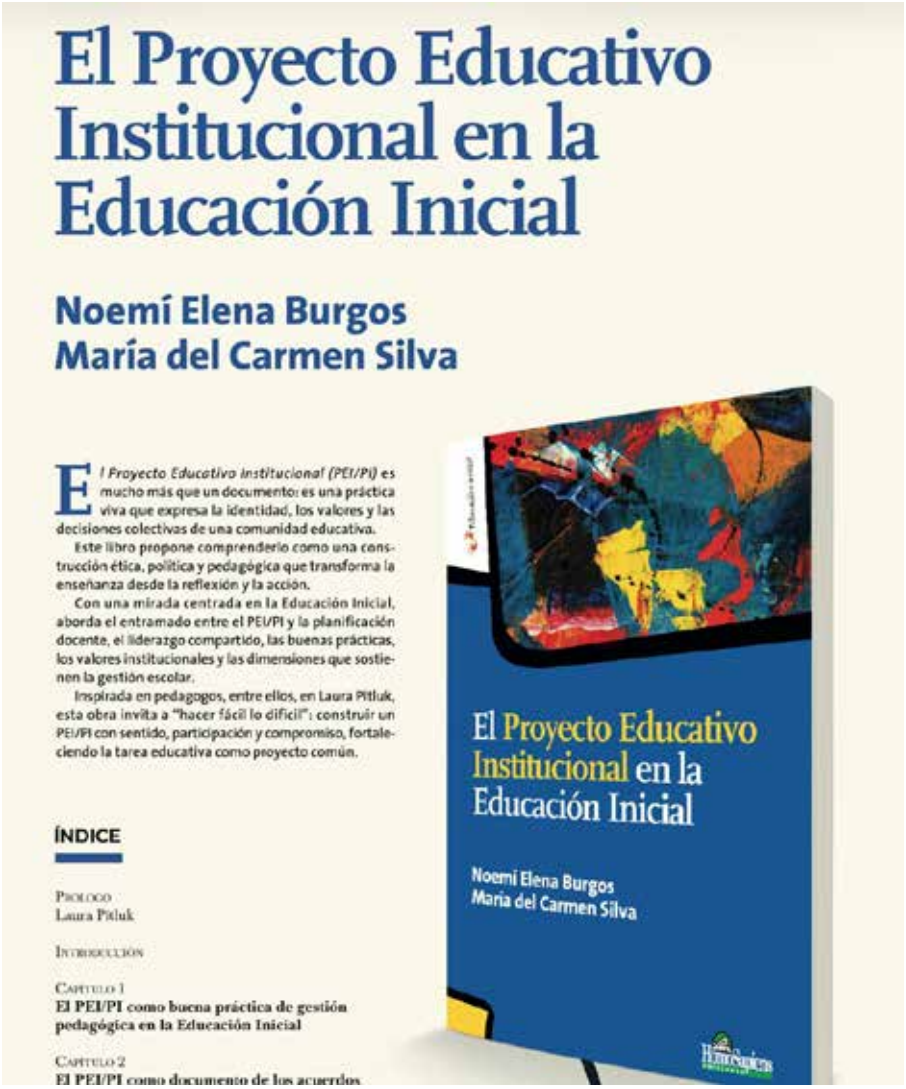
Hablar de la complejidad de las situaciones actuales ya es demasiado corriente en estas etapas. Mencionar que en estos últimos tiempos se entraman con diversos aspectos, no tan cotidianos, que le agregan condimentos tal vez impensados, no lo es tanto…
En días de la muerte de Nancy -nuestra maestra argentina que dijo lo que había que decir- entremezclada con la potencia restauradora de la visita del Papa (entre tantas otras cosas) nos ubica en el pensamiento de Mafalda, de un mundo dañado, sostenido en esa idea que tan excelentemente presentan Fito y Charly de la vida "que es este río de maravillas y de dolor" entramada con el pensamiento expresado al decir que "cuando el mundo se pone denso todo mal por el mundo yo no me dejo desanimar". Sin embargo, debo admitir que si… que la fortaleza no me alcanza para tanto, que el dolor del mundo duele aunque se aquieta siendo parte de esas redes de amor que lo hacen todo posible, que se pueden vivir mejor cuando diferentes actores se congregan desde todo lo que está bien (aunque nos pese también desde todo lo que está mal) y la humanidad tiene sobradas muestras de todo ello.
Y elijo quedarnos en aquello que da cuenta de lo que está bien porque eso nos aúna y fortalece en la esperanza. Y necesariamente la Educación es un lugar para construir y

sostener la esperanza de la mano de la solidaridad, otorgando brillo y compromiso a los tiempos y espacios escolares.

Por ello, continúan los proyectos, esos que creemos que nos aportan a la construcción de un mundo mejor, de una escuela mejorada… esta Revista virtual, gratuita y abierta a la participación de todos y todas, Trayectos como espacio alternativo de capacitaciones e intercambios educativos sostenidos en la calidad y contemplando los bajos costos para acompañar la inclusión de muchos y muchas, sumados a todos los encuentros a lo largo del país y de Latinoamérica, presenciales y virtuales que nos aúnan en los debates y concreciones pedagógicos abiertos y de calidad.

Y los nuevos libros que van incorporándose a la Colección de Educación Inicial de la Editorial Homo Sapiens:





El Proyecto Educativo Institucional en la Educación Inicial

Noemí Elena Burgos
María del Carmen Silva

El Proyecto Educativo Institucional (PEI/PI) es mucho más que un documento: es una práctica viva que expresa la identidad, los valores y las decisiones colectivas de una comunidad educativa.

Este libro propone comprenderlo como una construcción ética, política y pedagógica que transforma la enseñanza desde la reflexión y la acción.

Con una mirada centrada en la Educación Inicial, aborda el entramado entre el PEI/PI y la planificación docente, el liderazgo compartido, las buenas prácticas, los valores institucionales y las dimensiones que sostienen la gestión escolar.

Inspirada en pedagogos, entre ellos, en Laura Pitluk, esta obra invita a "hacer fácil lo difícil": construir un PEI/PI con sentido, participación y compromiso, fortaleciendo la tarea educativa como proyecto común.

ÍNDICE

Prólogo
Laura Pitluk

Introducción

Capítulo 1
El PEI/PI como buena práctica de gestión pedagógica en la Educación Inicial

Capítulo 2
El PEI/PI como documento de los acuerdos

Y sumamos los libros que se encuentran en plena edición: *"El libro de las experiencias maravillosas. Ideas y propuestas para una educación oportuna. La "maravilla" como opción posible"* Laura Pitluk, *"Educación Ambiental Integral e Indagación del ambiente natural y social en el Nivel Inicial. Un acercamiento a través de diferentes experiencias"* Mirta García. *"Hebe San Martin, Memoria y presente.* Sus textos en la ducacion Inicial" Noemí Burgos y María del Carmen Silva. Colección Educación Inicial. Editorial Homo Sapiens,

Y el libro uruguayo *"Enseñar y aprender en los primeros años de la escolaridad"*. Laura Pitluk con la colaboración de Edith Weinstein y la participación de Karina Benchimol, Eliana Bratok, María Laura Inda, Mirta García, Darío Kullock, Mariana Salvalai y Eduardo Silber.

UNA HISTORIA DE VIDA QUE MERECE SER CONOCIDA

Vale hacer mención a mi abuelo "zeide" David Pitluk, a 50 años de su muerte, porque también es homenajear a lo que está bien y deseo compartirlo. Un ejemplo de vida, un joven que dejó a su familia de origen en la Polonia previa a la segunda guerra mundial, sin saber que no volvería a verlos jamás porque morirían en las repulsivas cámaras de gas. Un inmigrante que forjó en nuestra Argentina una vida digna de obrero textil, que dio origen a mi historia y me enseñó, junto a mi padre, la dignidad del trabajo, el compromiso responsable, el respeto por la verdad y la justicia, la mirada en el bien común y la colaboración, la felicidad de ser un "ser de bien", luchador, afanoso y honrado.

Cumplía 15 años y la muerte me golpeó con él por primera vez, no la conocía y no sabía del inmenso dolor que produce, de ese profundo vacío en las entrañas que te instala y de ese ferviente deseo de tener la posibilidad de abrazar al ser faltante una vez más, "un minuto tan solo un minuto".

Esto le escribí en aquel momento y me lo reitero casi todos los días de mi vida, pese a haber sumado tantas muertes dolorosas en mi recorrido… como todos, y en todas escribir sana, renueva la conexión directa con lo mejor de la vida.

La Laura Pitluk de 15 años escribió…

"Rodeada de gente, entre mis cosas, un día como muchos días desde que no te tengo, pensé en vos y me hiciste mucha fata.

Entonces cerré los ojos y te llamé despacio, me hubiera gustado que estés, poder abrazarte fuerte. Un minuto tan solo un minuto, para que no se haga tan intensa esta necesidad de verte, para que jamás se borre de mi mente tu figura querida.

Entonces cerré los ojos y te recordé intacto, te recordé como siempre, pero quisiera que estés, que vuelvas a ser vos para no sentir tu ausencia. Jamás voy a dejar de llorarte y ahora que no te tengo me gustaría que puedas escucharme.

Y vuelvo a cerrar los ojos y a llamarte despacio, esperando que alguna vez acudas a este llamado, un minuto, tan solo un minuto…"

Valga este homenaje para todos los hombres de bien que comparto con tantos que perdimos seres amados y los hacemos presentes a través de nuestra memoria fiel.

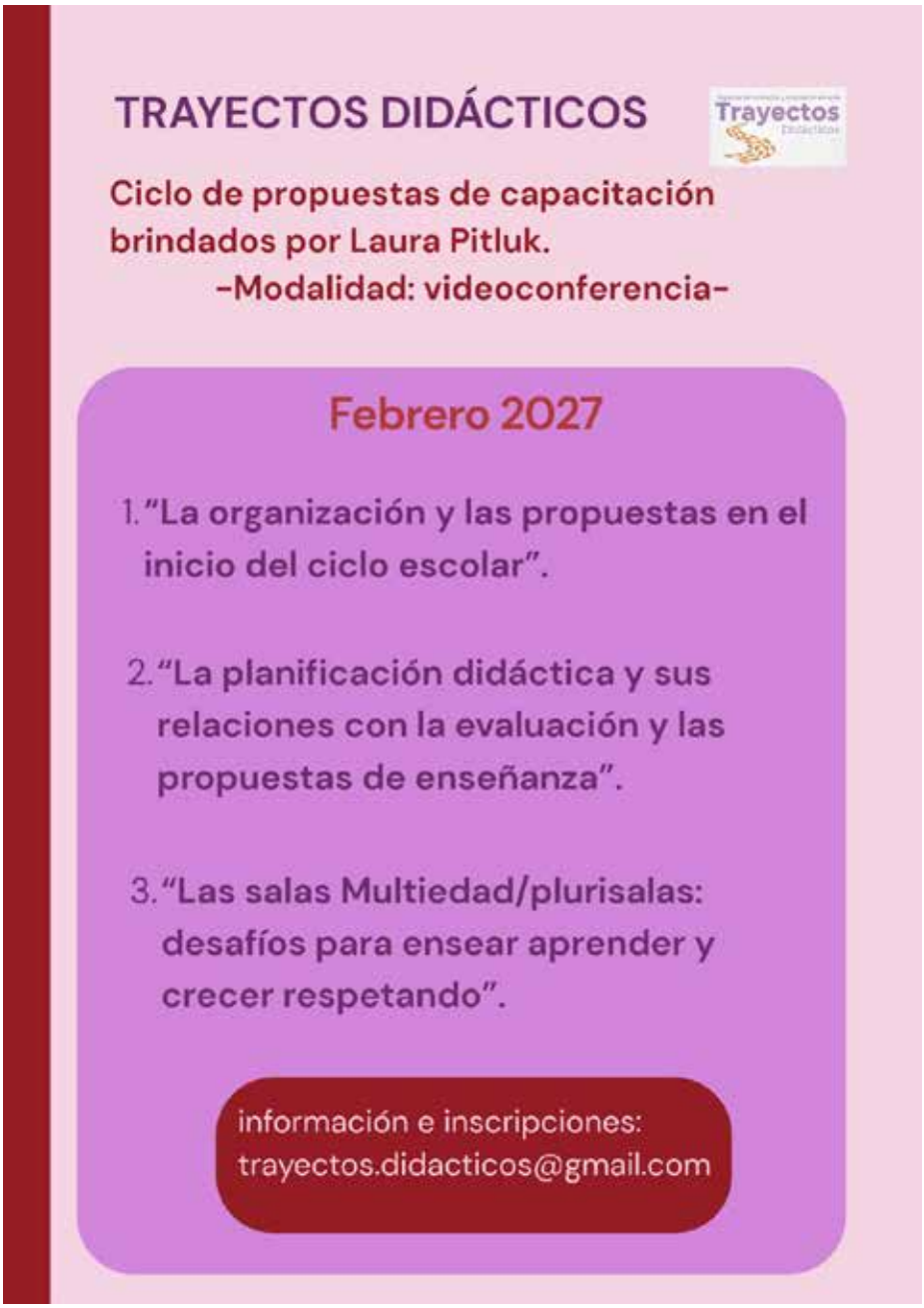
Valga además para recordarnos que merecer la vida es erguirse vertical más allá del mal y de las caídas y que con las alas del alma desplegadas al viento porque aprecio la vida en su justa medida al amor lo reinvento (Eladia Blasquez).

Y no olvidemos jamás que somos los educadores los que tenemos en nuestras manos profesionales construir un mundo mejor sin bajar jamás los brazos ni los abrazos a favor de nuestras infancias y nuestras escuelas,

NUEVAMENTE ENTONCES… A CONTINUAR DISFRUTADO EL RECORRIDO. NOS REENCONTRAMOS EN FEBRERO 2027 CON TODAS LAS FUERZAS EDUCATIVAS RENOVADAS Y UNIDAS.

Con el afecto de siempre, Laura Pitluk.

laurapitlukcursos@gmail.com



Cultivo la rosa blanca…cuidando a las escuelas.

Laura Pitluk



"Cultivo la rosa blanca
Y la buena voluntad
Para el que me da la mano
Y el otro que no me la da.

A la lechuza enjaulada
Déjala que piense mal
Y al pájaro de la benevolencia
Échalo a volar.

…
El gallo por más que empuje jamás será gavilán
Porque andar atropellando
si voy a llegar igual.

Yo no soy mejor que Pedro
Yo no valgo más que Juan
Si van a ponerme precio que sea el de humanidad.

Si al tiempo le pido tiempo no me lo niega jamás
Es mío para los otros en caso de necesidad
El que vive para nadie sabes dónde va a parar…
….
Mi canto y mi corazón
Son, son para los demás". María Elena Walsh.

Cuidar a las escuelas es cuidarnos a todos y todas, a los docentes y a la enseñanza lo cual lleva inmerso cuidar prioritariamente a las infancias constituidas como alumnos y alumnas -una bella forma de darles lugar en este mundo- y eso también es cuidar a las familias y a nuestro sistema educativo conformado por todos los que somos parte.

Cultivar la rosa blanca significa alejarnos de las disputas, las luchas de poder, las grietas innecesarias que se agolpan en lo institucional y áulico conformándose como un murallón que divide y enfrenta en lugar de complementar y articular. Por el contrario, la construcción de puentes que nos autorizan e instan a "pasar de aquí para allá" una y otra vez conformando intercambios y debates con sentidos que se concretan en enriquecimientos mutuos que nos fortalecen a todos, instala las miradas en el bien común y las riquezas de las ideas y acciones pensadas y concretadas con otros. Sin esto último, la escuela no puede sostener sus esperanzas, sus mejores opciones y sus inmensas responsabilidades.

Cabe pensar:

¿Nos preguntamos acerca de los por qué, los para qué y los para quiénes de las decisiones y acciones escolares tomadas por algunos que en tantos casos desconocen lo escolar (o no lo valoran) y asumidas por tantos que lo viven diariamente y que no encuentran los modos de confrontarlos o al menos desoírlos priorizando lo óptimo y necesario?

¿Se puede desconocer a los protagonistas reales que tienen en sus manos las posibilidades de colorear lo educativo, concretar las esperanzas, maniobrar fortaleciendo a todos a través de acciones -propuestas y actitudes- verdaderamente conscientes de las diferencias que se concretan en función de la "buena enseñanza" y las intervenciones educativas oportunas? ¿Qué ideas y sentidos albergan en aquellos que instalan -o al menos intentan ubicar- sus ideas (supuestamente propias) como únicas o nuevas denominaciones como positivas y verdaderas, instalados en descartar la historia sin integrarla y plasmando de confusiones y luchas absurdas a la complejidad de las prácticas profesionales? Pareciera que se desvaloriza u olvida que sólo los protagonistas tienen en sus manos construir esa maravilla que se sucede desde el compromiso que otorga el protagonismo y el ser parte escuchada y respetada de las decisiones. Por ello, como escribe María Elena. *"el gallo por más que empuje jamás será gavilán… y porque andar atropellando si voy a llegar igual".*

Entonces, a aquellos/as ¿no les importa lo escolar tanto como para dejar de lado la lucha por el brillo propio presentando sus ideas y propuestas sin necesidad de desmerecer a los otros, integrándose en debates que aporten a lo importante en lugar de sumarse y sumarnos a discusiones confusas sobre aspectos tan conocidos que entorpecen y confunden a los educadores distrayéndolos de sus compromisos tan cotidianos como complejos?

Retomemos algunos conceptos e ideas as mencionados…

- **La "buena" enseñanza:** concepto acuñado por Fenstermacher[1] (1989), referido a que la enseñanza debe ser "buena" desde lo ético o moral y desde el conocimiento, interpretando a través de esta idea que importa tanto desde cómo se presenta el conocimiento como desde lo éticamente adecuado en su idea y concreción.

- **La confianza en la educabilidad de todo sujeto**, al decir de Meirieu[2]-, que implica buscar estrategias y accionar considerando a todos desde sus diversidades sabiéndolos siempre posibilitados de incluirse en las propuestas, de participar y aprender dese sus improntas personales que los educadores deben andamiar y fortalecer.

- **Las intervenciones oportunas**, que nos recuerdan siempre que las instituciones y los educadores necesitan intervenir para hacerse cargo de sus tareas de enseñanza, que no se pueden ni deben dejar librados al azar los procesos personales y grupales, que el diseño y el desarrollo de propuestas con sentidos favorecen los procesos y sostienen las responsabilidades escolares, siempre desde intervenciones cuidadosas (ni lineales, ni excesivas, ni autoritarias).

- **La equidad educativa** pensada como la "otra cara "de la diversidad, es decir, incorporando lo diferente sin que eso produzca desigualdades en los modos de accionar con todos/as y cada uno/a, ocupándonos de flexibilizar la distribución de roles y tareas, solicitudes y propuestas, siempre contemplando la mencionada diversidad de posibilidades y modalidades.

- **Las prácticas profesionales**, las prácticas de enseñanza, propuesta desarrollada por Jorge Steiman[3] quien presenta un ensayo propositivo que orienta la acción sostenida en el análisis de las propias prácticas de enseñar desde una perspectiva didáctica con asiento en una mirada socio antropológica., pensando en fundamentos teóricos y metodológicos para construir hábitos reflexivos en la propia docencia.

[1] Fenstermacher, G. (1989), *Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza,* en Wittrock, M., "La investigación en la enseñanza I", Paidós, MEC. Madrid, Barcelona,
[2]Meirieu, P. (2001) *La Opción de educar*. Editorial Octaedro. Barcelona.
[3]Steiman, Jorge. (2018). "Las prácticas de enseñanza – en análisis desde una Didáctica reflexiva-". Miño y Dávila. Caba.

Entonces pensemos en:

- **Lo que no se dice**, por desconocimiento, por temor a no pensar o desarrollar lo supuestamente "correcto", por miedo a fallar o a no pertenecer, por cuidarse de ser ubicado en el rol del que no sabe, no cumple, no puede, no debe ser considerado.

- **Lo que no se puede decir**, para no contradecir a los reconocidos como "dueños de los conocimientos, de las consideradas palabras sabias y del poder", para evitar ser descartado o "mal visto".

- **Lo que muchos queremos plantear** y solo algunos nos atrevemos a hacerlo, a disentir y hacernos cargo de los pensamientos divergentes y la apertura tanto a la diversidad como a la equidad en las ideas y acciones, sostenidos en los saberes y el respeto por lo escolar y todos sus actores, conocedores comprensivos que debaten y concretan acciones pedagógicas y por ello saben de sus fortalezas y posibilidades.

- **Lo que tantos prefieren callar**, para hacer uso y abuso de su supuesto "lugar ganado", para continuar manteniéndose como parte de la "elite educativa" y siendo parte de esos grupos -que de todas formas son diversos y contextuales- que se consideran únicos e irremplazables, que se conforman como compartimientos estancos aglutinados a fin de sostenerse mutuamente en las ideas presentadas por sus lideres, para continuar siendo parte de las cúpulas políticas y educativas.

- **Lo que algunos otros utilizan como bandera del poder y supuesto reconocimiento**, sustentado en criticar a los otros para poder ubicarse en la cima del saber, en intentar desterrar lo histórico que es parte de nuestra identidad, que necesitamos revisar y re actualizar pero no necesariamente descartar, que no se suplanta pero se enriquece con nuevos aportes que se entrelazan con las innovaciones.

Y volvamos a preguntarnos: ¿qué queremos y consideramos oportuno encarar y encarnar en lo educativo? ¿Cómo cuidamos a las escuelas, a los educadores y entonces a las infancias, a las familias, a la Patria compartida? ¿Cómo diferenciamos lo importante de lo urgente, lo constante de lo provisorio?

Así podremos decirnos "somos ese docente que da cuenta de lo bueno," de lo respetuoso, lo creativo lo esperanzador y solidario, sabiendo que nada es ni total ni perfecto.

Denominaciones y propuestas que nos siguen confundiendo

Aunque parece mentira, aún debatimos sobre términos e ideas que nos confunden y habilitan a alejarnos del eje de nuestras prioridades. Retomemos dos ejemplos que aún descubro como centrales en las distorsiones que encuentro en el recorrido por nuestro país federal y considero carentes de sentidos:

Itinerarios: SON Secuencias didácticas consideradas tal como las definimos en la actualidad, es decir, no son lineales ni disciplinares, no van de lo simple a lo complejo, implican a veces complejizar y otras reiterar con sentido o establecer variaciones en las propuestas; dan cuenta de la necesaria profundización que implica el acceso a los conocimientos desde variados acercamientos dadas sus características de proceso continuo y la definición de enseñanza desde la importancia de no plasmarse en acciones aisladas sino sostenidas en la continuidad coherente. Desde esta mirada ¿Cuál sería la diferencia con los itinerarios si ambos son espiralados y flexibles? Profundizar estos aspectos en los libros *"Las Secuencias Didácticas en el Jardín de Infantes. Aportes de las Áreas o Campos del Conocimiento a las Unidades Didácticas y los Proyectos" y "Las propuestas educativas y las secuencias didácticas en el Jardín Maternal",* Pitluk, L. Editorial Homo Sapiens, entre otros.

Multitarea, incluida actualmente como algo nunca realizado, olvidando que el juego trabajo, históricamente tan nuestro, el juego en sectores y los talleres implican desde sus concepciones y concreciones la organización de propuestas alternativas y simultaneas sostenidas en el trabajo en pequeños grupos y pensadas en todas sus diversidades (sobre un mismo eje/temática o diferentes, con las mismas consignas y tareas o distintas). Valen realizar algunas aclaraciones pertinentes: es conveniente que los grupos se organicen autónomamente por parte de los infantes salvo justificaciones pertinentes, es posible si fuera necesario que las tareas impliquen diversos grados de complejidad o la presencia rotativa del educador en algún momento en determinado subgrupo, las propuesta de organización de espacios o escenarios -rotativos o no- con distintas tareas es una de tantas modalidades posibles siempre que sostenga la coherencia con el enfoque y sus derivaciones, a saber, se planifica y se interviene para cumplimentar con las funciones educativas pertinentes, no es una distinción necesaria establecer la diferencia entre multitarea y multi propuesta ya que hablar de tarea en el Nivel Inicial jamás se refiere a enviar tareas extra escolares sino a la

concreción de acciones pedagógicas centradas en las tareas que congregan a las acciones y resoluciones según definición de Pichón Riviere

Algunas soluciones posibles:

- El sostén en el enfoque educativo revisando y revitalizando la coherencia de todas las acciones y tareas con el mismo, sostenida por la pregunta del "para qué" que nos ayuda a vislumbrar las contradicciones.
- La mirada integral y federal o latinoamericana que nos aúna en las búsquedas y encuentros que nos posibilitan sostenernos en los acuerdos y encuadres compartidos, más allá de la diversidad pertinente dadas las contextualizaciones necesarias.
- La planificación bien entendida como un entramado flexible, modificable, adecuable, que nace para ser modificada, que concentra las articulaciones y a su vez las diferenciaciones oportunas, que asume su función de anticipar a fin de sostener anticipadamente y de hecho las complejidades de las prácticas profesionales y las decisiones docentes.
- La evaluación bien entendida, como parte de las planificaciones, centradas en procesos y resultados, desarrolladas desde la misma definición de adecuación y flexibilidad pero adecuada a los distintos momentos escolares, incluyendo de manera entramada lo referido a todos los componentes de las planificación junto a la autoevaluación docente.
- Los sujetos de autoridad y de derecho bien definidos desde los encuadres pertinentes y las diferenciaciones necesarias entre alumnos y docentes, roles escolares, familias y escuelas… todos sujetos de derechos desde su pertinencia, pero encarnando una autoridad libre de autoritarismo asentada en la democracia y el respeto mutuo.
- El cuidado de las escuelas y sus educadores como responsabilidad de todos y todas, albergados en los encuadres pedagógicos e institucionales, sostenidos en la esperanza y el trabajo en equipo, pudiendo disfrutar del ser educativo.

Algunos puntos necesarios a recordar que pueden colaborar:

- **cuidarnos de las modas de turno,**
- **distanciarnos de los estereotipos,**
- **alejarnos de las grietas y falsas oposiciones,**
- **apartarnos de la búsqueda de nuevas denominaciones que no aportan claridad**

a sus definiciones,

- **sostener la coherencia y rechazar las acciones lineales…**

A modo de cierre

Cuando el amor y la esperanza se entrelazan con los encuentros, en las acciones, en las ideas y en las palabras, se abre un universo colorido, plagado de opciones y oportunidades educativas de repertorios diversos y plenos de brillo pedagógico… de esos que sostienen a los educadores, encuadran las tareas oportunas y abren las compuertas a la maravilla en las ideas y acciones.

Para leer más…

• Pitluk, L. (2006). *La planificación didáctica en el Jardín de Infantes. Unidades didácticas, proyectos y secuencias didácticas. El juego trabajo.* Editorial Homo Sapiens, Rosario.

• Pitluk, L. (2007). *Educar en el jardín maternal: enseñar y aprender de 0 a 3 años.* Editorial Noveduc, Buenos Aires.

• Pitluk, L.(2008) *La Modalidad de Taller en el Nivel Inicial.* Editorial Homo Sapiens. Rosario.

• Pitluk, L. (2009). *La planificación en el Nivel Inicial: construcción colectiva y reflexión docente.* Editorial Novedades Educativas, Buenos Aires.

• Pitluk, L. (2012). *Las prácticas actuales en la Educación Inicial. Sentidos, sin sentidos y posibles líneas de acción.* Editorial Homo Sapiens, Rosario.

• Pitluk, L. y otros. (2014) *Más allá del cuadernillo: Secuencias didácticas de lengua y matemática.* Editorial Homo Sapiens, Rosario.

• Pitluk, L. (2015) *Las Secuencias Didácticas en el Jardín de Infantes. Aportes de las Áreas o Campos del Conocimiento a las Unidades Didácticas y los Proyectos.* Editorial Homo Sapiens. Rosario

• Pitluk, L. y otros. (2015) *La gestión escolar.* Editorial Homo Sapiens, Rosario.

• Pitluk, L. (2016). *Las propuestas educativas y las secuencias didácticas en el Jardín Maternal*, Editorial Homo Sapiens Rosario

• Pitluk, L. y otros (2016) *Articulación entre la Educación Inicial y la Educación Primaria. Continuidades y encuentros.* Editorial Homo Sapiens. Rosario.

• Pitluk L. (2018) *Ideas y reflexiones de grandes maestros.* Editorial Homo Sapiens. Rosario.

• Pitluk L. (2019) *La centralidad del juego en la Educación Inicial diferentes modalidades lúdicas.* Editorial Homo Sapiens. Rosario.

• Pitluk, L. y otros (2022) *Límites, normas y autoridad. Una trama a construir.* Editorial Homo Sapiens. Rosario.

• Pitluk, L. (2024). *Los irrenunciables de la educación Inicial.* Editorial Homo Sapiens, Rosario.

• Revista *"Travesías didácticas", Educación Inicial.* 2008 / 2009. Virtual 2010 al 2026.



Trayectos didácticos

Directora pedagógica: Laura Pitluk

Capacitación virtual

-FEBRERO 2027-



Mónica Fernández País y Laura Pitluk



"La Educación Inicial en disputa: de mandatos, docencias o infancias"

Más información escribiendo a:
trayectos.didacticos@gmail.com

Trayectos didácticos

Directora pedagógica: Laura Pitluk

Capacitación virtual

Martes 16 de marzo -2027-



Vanesa Casal y Laura Pitluk



"Prácticas inclusivas en la Educación Inicial"

Más información escribiendo a:
trayectos.didacticos@gmail.com



La infancia clama por más humanidad.

Claudia Tomadoni

La importancia de volver a ofrecerles a los niños experiencias que estimulen la imaginación, el pensamiento, la creatividad y los vínculos afectivos.

Vivimos en una época en la que las pantallas ocupan un lugar cada vez más temprano y protagónico en la vida de los niños. Celulares, tabletas, televisores y otros dispositivos digitales se han incorporado a la cotidianeidad familiar, muchas veces como recursos para entretener (chupetes virtuales), tranquilizar o mantener ocupados a los más pequeños. Sin embargo, cabe preguntarnos: ¿qué experiencias de la infancia estamos dejando de lado cuando la pantalla se convierte en la principal fuente de entretenimiento?

La infancia es una etapa fundamental para el desarrollo integral. Durante los primeros años se construyen las bases de las funciones cognitivas, emocionales, sociales y comunicativas. La atención, la memoria, el lenguaje, la capacidad simbólica, la autorregulación y la creatividad se desarrollan progresivamente a través de experiencias concretas, de la exploración del entorno y, fundamentalmente, de la interacción con otros.

Desde la Psicología sabemos que el niño no aprende únicamente recibiendo estímulos: aprende explorando, manipulando, preguntando, equivocándose, imaginando y construyendo significados. Necesita tiempo para descubrir el mundo a su propio ritmo, sin que cada momento de espera o de aburrimiento sea inmediatamente reemplazado por un estímulo audiovisual.

El valor de aprender a imaginar

Recuperar el libro como objeto cotidiano es también recuperar una experiencia esencial de la infancia. Cuando un adulto lee un cuento, no solamente transmite palabras, abre un espacio de encuentro, estimula el lenguaje, amplía el vocabulario y favorece la comprensión narrativa.

A diferencia de las imágenes que ofrecen los dispositivos, la lectura permite que cada niño construya sus propias representaciones mentales. Los personajes adquieren rostros imaginados, los escenarios se transforman en paisajes personales y las historias despiertan

preguntas, emociones y asociaciones.

"Leer, leer, leer para crecer, muchos libros hermosos hay para leer y descubrir un tesoro de papel." Pipo Pescador.

Desde una perspectiva psicopedagógica, estas experiencias contribuyen al desarrollo de la simbolización, la imaginación, la anticipación y la comprensión. Escuchar un relato, reconstruir una secuencia, formular hipótesis sobre lo que sucederá y expresar opiniones son actividades que enriquecen los procesos de aprendizaje.

Un libro no necesita batería, conexión a internet ni actualizaciones. Necesita algo mucho más valiosos: tiempo, compañía y disposición para compartir una historia.

El juego de mesa: aprender con otros.

Otra práctica que merece recuperarse es el juego de mesa. En una sociedad donde buena parte del entretenimiento infantil tiende a ser individual y mediado por dispositivos, los juegos compartidos ofrecen una oportunidad privilegiada para desarrollar habilidades cognitivas sociales.

Los juegos de memoria, dominó, cartas, rompecabezas, loterías, juegos de recorrido y propuestas de estrategia permiten trabajar la atención sostenida, la memoria de trabajo, el razonamiento lógico, la planificación y resolución de problemas.

Pero su valor, trasciende ampliamente lo cognitivo.

Esperar un turno, respetar reglas, aceptar que otro gane, tolerar la frustración, negociar acuerdos y aprender a perder son experiencias fundamentales para el desarrollo socioemocional. El niño descubre que no siempre puede imponer su deseo, que existen normas compartidas y que el disfrute también consiste en participar, cooperar y construir con otros.

"El juego no es un simple pasatiempo: es el gran laboratorio donde los niños construyen su inteligencia, su moralidad y su capacidad para relacionarse con los demás." Piaget

Desde la Psicología, el juego constituye un escenario privilegiado para la adquisición de habilidades de autorregulación, socialización y autonomía progresiva.

Además, cuando participan adultos y niños, se generan situaciones de aprendizaje intergeneracional: los mayores transmiten conocimientos, los pequeños aportan espontaneidad y todos comparten un espacio de reciprocidad afectiva.

El aburrimiento también tiene un valor educativo

Hemos naturalizado cierta tendencia a considerar que un niño aburrido necesita ser entretenido inmediatamente. Sin embargo, el aburrimiento ocasional no debe interpretarse como algo negativo.

Cuando no recibe estímulos externos de manera permanente, el niño puede comenzar a generar sus propias propuestas: inventar personajes, construir escenarios, dibujar, dramatizar situaciones o transformar objetos cotidianos en elementos de juego.

Es precisamente en esos momentos donde la creatividad encuentra un terreno fértil.

La capacidad de iniciativa, el pensamiento divergente y la autonomía se fortalecen cuando existen oportunidades para elegir, crear y experimentar sin recibir constantemente instrucciones o respuestas prefabricadas.

No se trata de eliminar todo estímulo digital, sino de evitar que desplace experiencias indispensables para el desarrollo infantil.

La familia como primer espacio de encuentro

La recuperación de estos hábitos requiere, necesariamente, la participación de los adultos. No alcanza con recomendarles a los niños que abandonen las pantallas si los propios adultos permanecen permanentemente conectados.

El ejemplo cotidiano tiene un enorme valor educativo. Compartir una comida sin celulares, leer un cuento antes de dormir, organizar una tarde de juegos, conversar sobre lo sucedido durante el día o simplemente salir a caminar son acciones sencillas que fortalecen los vínculos.

El concepto de tiempo de calidad no debe confundirse con la organización de actividades extraordinarias ni con la necesidad de comprar juguetes costosos. Muchas veces, el mejor recurso educativo es la presencia adulta: escuchar sin apuro, mirar a los ojos, responder preguntas, interesarse por sus descubrimientos y compartir momentos sin distracciones.

Estas experiencias favorecen la construcción del apego seguro, la confianza, la comunicación afectiva y el sentido de pertenencia. El niño necesita sentirse mirado, escuchado y reconocido.

Una responsabilidad compartida entre familia y escuela

La escuela y la familia tienen un desafío común: ofrecer alternativas significativas que permitan recuperar el protagonismo de la experiencia directa, la lectura, el juego simbólico y la interacción social.

No se trata de demonizar la tecnología ni de desconocer sus posibilidades pedagógicas. Los recursos digitales pueden ser valiosos cuando se utilizan con intencionalidad educativa, contenidos apropiados y acompañamiento adulto. La cuestión central e encontrar un equilibrio que respete las necesidades evolutivas de cada etapa.

La alfabetización digital también implica enseñar y utilizar la tecnología de manera crítica, responsable y saludable. Pero antes de aprender a navegar por un mundo virtual, los niños necesitan explorar el mundo real: tocar, observar, escuchar, construir, preguntar, relacionarse y jugar.

Volver a lo esencial

Quizás sea el momento de recuperar algunas costumbres sencillas y que, sin embargo, tenían un enorme valor formativo: una biblioteca al alcance de los pequeños, una caja de juegos de mesa en el living, un cuento compartido antes de dormir y una conversación familiar sin interrupciones.

No se trata de retroceder en el tiempo, sino de avanzar con conciencia sobre aquello que ninguna innovación tecnológica puede reemplazar por completo: la experiencia humana del encuentro.

A modo de cierre

Menos tiempo frente a una pantalla puede significar más tiempo para descubrirse, descubrir al otro y construir recuerdos.

Recuperar tiempo de crecer acompañado, sin vulnerar derechos.

Para leer más…

-Jean Piaget. (1932). “El criterio moral en el niño”, Ed. Fontanella

-Jean Piaget. (1964). “Los seis estudios de psicología”, Ed. S XXI

Hagamos silencio.

Darío Kullock

El silencio del docente: ¿ausencia o construcción? La pregunta parece simple, pero esconde otras: ¿qué hacemos cuando callamos? ¿qué lugar ocupa la palabra del otro en el aula? ¿el silencio es un vacío?

1. El silencio como problema

Hay una escena que se repite en casi cualquier aula. Alguien formula una pregunta, la deja suspendida en el aire, y antes de que alguien responda, ya la completa. No por mala voluntad: porque la pausa incomoda. Se lee como vacío, como falla de conducción, como señal de que algo no funciona. Y en parte tiene razón esa lectura: una espera sin estructura es efectivamente un vacío, y el vacío en el aula lo llena siempre alguien: el que grita más fuerte, el que sabe la respuesta de memoria, o el propio docente, que vuelve a hablar para taparlo.

Pero hay otra lectura posible, y es la que quiero sostener acá. Esa espera no es lo que queda cuando se le acaba la palabra, es un lugar que se decide ocupar. Alguien tiene que estar en ese lugar. La diferencia entre un callar pasivo y uno activo no es de volumen sino de intención: el callar pasivo abandona el espacio, el callar activo lo diseña.

Toda pausa docente es una de las dos cosas, y la diferencia entre ellas no se mide en segundos sino en la decisión que la sostiene. Tres segundos pueden ser abandono si quien pregunta se fue mentalmente a otro lado, o pueden ser construcción si en ese tiempo se sostiene la posibilidad de que otro hable.

Esta distinción importa porque la práctica está llena de esperas que no se piensan como tales. Quien aguarda la respuesta que el alumno está construyendo, quien tolera la demora de un alumno que titubea, quien deja que dos chicos discutan antes de intervenir: todos esos son momentos de callar, pero ninguno es lo mismo. El primero sostiene una plataforma: no espera que el alumno adivine lo que ya sabe, sino que deja el espacio abierto para que busque su propia pregunta sobre el objeto. El segundo es contención: la reserva protege al alumno de la vergüenza de no llegar. El tercero es apertura: el callar deja que la palabra circule entre los alumnos sin pasar por el filtro del adulto.

Lo que estos tres momentos tienen en común es que todos son decisiones. Ninguno es “no hacer nada”. Quien sostiene la plataforma está decidiendo qué cuenta como respuesta; quien

tolera la demora está decidiendo que la vergüenza no va a ser el precio de participar; quien deja discutir está decidiendo que la palabra del otro vale. La pregunta no es si se calla o no, siempre se calla en algún momento. La pregunta es qué se está construyendo con esa espera.

Y acá aparece un obstáculo: la pausa se mide casi siempre por lo que no es. Es no hablar, no explicar, no corregir. Esa lógica negativa, definir el callar por su ausencia de palabra, es la que lo condena a ser leído como vacío. Mientras la espera se defina por lo que le falta, nunca va a ser vista como una práctica con contenido propio. Para que tenga contenido, hay que dejar de medirla contra la palabra y empezar a medirla contra el espacio que habilita.

Ese es el movimiento de este artículo, pasar del callar como carencia, al callar como estructura. No la espera que queda cuando se calla, sino la que se hace para que otro pueda hablar. En el primer caso es residuo, en el segundo es diseño. Y el diseño, como todo diseño, se aprende, se practica y se puede equivocar.

El error más común no es callar demasiado, sino callar sin saber qué se está haciendo. Quien calla sin intención produce el mismo efecto que quien habla sin intención, el aula se llena de monólogo, de ansiedad, de la voz del más rápido. La espera intencional, en cambio, produce algo distinto: un espacio donde la palabra del otro tiene lugar porque alguien la reservó para ella. Ese alguien es el docente, y ese reservar es el primer acto de una pedagogía que habilita la circulación de las ideas genuinas de los estudiantes.

2. De la pausa al andamiaje

En 1972, Mary Budd Rowe presentó en un encuentro de la National Association for Research in Science Teaching un trabajo que medía algo que hasta entonces se daba por obvio: el tiempo que pasa entre la pregunta y la respuesta del alumno. Lo llamó wait time o tiempo de espera y encontró que ese intervalo era, en promedio, menos de un segundo (Rowe, 1972). Menos de un segundo para pensar, para armar una frase, para decidir si vale la pena hablar. En ese margen no cabe elaborar: solo cabe adivinar, repetir lo escuchado, o callar.

Rowe propuso estirarlo a tres o cinco segundos. El efecto fue medible: las respuestas se alargaban, aparecían más conjeturas, más alumnos se animaban a participar, y hasta las preguntas de los chicos ganaban complejidad (Rowe, 1974). El dato se replicó en distintas materias y niveles.

Pero el dato solo no alcanza. Tres segundos de espera en un aula donde ya se tiene la respuesta en la mano son tres segundos de tensión, no de pensamiento. El alumno percibe que hay un anzuelo, y la plataforma se vuelve trampolín hacia lo que el adulto espera. Por eso el wait time necesita un correlato, no basta con estirar la pausa, hay que cambiar qué se espera de ella.

Acá entra Jerome Bruner con la idea de andamiaje como estructuras temporales que el adulto arma alrededor del alumno para que este haga algo que todavía no puede hacer solo, y que se retiran a medida que la estructura se sostiene (Wood et al., 1976). El silencio del docente es, en este marco, el andamiaje en su fase de retiro. No se quita de golpe, se afloja de a poco, como las rueditas de una bicicleta. Se deja de sostener la respuesta y se empieza a sostener la pregunta; se deja de completar y se empieza a acompañar la búsqueda.

La diferencia con el punto anterior es precisa: en una el silencio era una decisión sobre el espacio, en la otra es una técnica sobre el tiempo. El andamiaje no se improvisa en el momento de callar: se construye antes, en las clases previas, en la forma en que se reciben las respuestas, en si se tolera la conjetura o se corrige de inmediato. Un aula que premia la respuesta exacta no puede sostener una pausa larga, el alumno aprende que la demora se paga con una corrección y prefiere no arriesgar. Un aula que recibe la conjetura como material de trabajo sí puede, porque la espera deja de ser un examen disfrazado.

El wait time es la herramienta, el andamiaje es la condición. Sin el segundo, el primero se vacía. Con ambos, la pausa deja de ser un intervalo muerto entre dos intervenciones del docente y pasa a ser el tiempo donde el alumno construye, no la respuesta que el adulto tiene guardada, sino la suya propia, todavía incompleta, todavía en proceso.

3. El silencio como encuadre

Hasta acá el silencio se pensó como decisión sobre el espacio y como técnica sobre el tiempo. Ahora hay que pensarlo como estructura: no lo que se hace con la pausa, sino el lugar que se ocupa mientras se calla.

La clínica lo formuló primero. Freud pidió al analista una atención flotante: no dirigir, no guiar, no llenar. El analista escucha sin anticipar, sin buscar la respuesta que ya tiene en la mano. Ese no-dirigir no es pasividad, es la condición para que el material del paciente aparezca sin ser moldeado por la expectativa del terapeuta (Freud, 1912). Si el analista interpreta todo, el paciente aprende a decir lo que el analista quiere oír; si el analista calla con presencia, el paciente encuentra lo que no sabía que tenía para decir.

Lacan lo formula de otra manera: el analista ocupa el lugar del objeto a, el objeto causa de deseo. No llena el vacío, lo sostiene. El silencio del analista es lo que hace que el paciente hable, no porque el analista se retire, sino porque ocupa un lugar preciso en la estructura del discurso (Lacan, 2006).

Winnicott lleva esto más lejos con el holding. No es solo no intervenir: es sostener un espacio donde el otro puede existir sin ser interrumpido. Ese sostén es activo: requiere presencia, contención, decisión de no intervenir. Y tiene una consecuencia directa para el aula: quien calla no está ausente, está sosteniendo. El silencio no es lo que queda cuando se

le acaba la palabra, sino lo que hace posible que la palabra del otro ocurra (Winnicott, 1979).Winnicott dice que el niño juega, y que el adulto no juega con él, lo sostiene para que él juegue (Winnicott, 1979). El silencio docente funciona igual. No se trata de participar del juego del alumno, sino de hacer posible que ocurra. Quien calla no está esperando su turno para hablar, está preservando el espacio donde el alumno puede arriesgarse, probar, equivocarse sin que eso le cueste.

Acá aparece el concepto que conecta con lo que venimos armando: el falso self. Winnicott describe al niño que se adapta a lo que el adulto espera, que produce lo que se le pide en lugar de lo que siente y piensa (Winnicott, 1965). El holding, en este marco, es lo que previene el falso self y completa el concepto.

Y hay un matiz que evita la idealización en la lectura de Winnicott, el sostén puede ser suficiente o volverse intrusivo. Quien calla pero vigila cada gesto del alumno, quien espera la respuesta "correcta" disfrazada de apertura, está haciendo sostén intrusivo, el silencio se vuelve otra forma de control. El sostén suficiente es el que deja al niño ser, no el que lo observa para evaluarlo (Winnicott, 1960/1965).

En psicomotricidad, Bernard Aucouturier nombra algo muy cercano con la disponibilidad corporal del adulto: una presencia que no impone, pero que se presenta como disponible. No es ausencia ni vigilancia: es estar ahí, atento, sin dirigir el juego. El psicomotricista acoge y contiene sin imponer; el silencio docente, en esta línea, es esa misma disponibilidad traducida al plano del lenguaje. La lógica es idéntica, el adulto no llena el espacio, lo deja abierto para que el otro lo ocupe (Aucouturier et al., 1985).

La diferencia con el aula es que en la clínica el silencio es casi total y el paciente es uno solo. En el aula hay treinta, hay un grupo, un objetivo didáctico. Pero la lógica de fondo es la misma.

4. Cuando la palabra del docente se interpone

El problema no es que se hable. Es que la palabra se vuelva el único canal legítimo entre el alumno y el objeto de conocimiento. Freire lo nombró con crudeza, en la educación bancaria el saber se deposita (Freire, 1970). Quien tiene el saber lo transmite, y entre los dos no hay mediación, hay transmisión. El alumno no construye una relación con el objeto; construye una relación con la palabra del docente sobre el objeto.

Lo que Winnicott llamó falso self es exactamente esto, pero desde la clínica: el niño que se adapta a lo que el adulto espera, que produce lo que se le pide en lugar de lo que siente y piensa (Winnicott, 1965). En el aula, es el alumno que repite la palabra del docente porque no queda espacio para la suya.

Cada vez que la palabra cierra un tema en lugar de abrirlo, la pausa anterior se convierte en un intervalo entre dos monólogos. El andamiaje se retira cuando la estructura se sostiene sola, y se nota porque los chicos empiezan a hablarse entre ellos, no solo a nosotros.

5. Construir el andamiaje del silencio

El andamiaje del silencio no se construye en dos tiempos, primero la cultura, después la pausa. Esa secuencia es una trampa: reproduce el modelo que criticamos, donde se decide cuándo el aula está "lista" y recién ahí se habilita la palabra. El silencio no espera a que el grupo madure: se calibra en cada intervención según lo que el chico acaba de decir.

Bruner lo planteó así: el andamiaje es una estructura temporal que se ajusta en tiempo real. No es un programa que se ejecuta, sino una lectura constante de lo que el alumno produce. A veces tres segundos alcanzan, a veces hace falta más, a veces hay que intervenir antes de que la espera se vuelva presión. Se lee eso en el momento, no se programa de antemano (Wood et al., 1976).

Vygotsky aporta otra pieza. Su zona de desarrollo próximo describe la distancia entre lo que el niño hace solo y lo que hace con ayuda: no habla del silencio, pero podemos tomar ese concepto y aplicarlo a la construcción del silencio (Vygotsky, 1986). Si hay una zona donde el alumno necesita sostén para construir conocimiento, también hay una zona donde necesita sostén para hablar. Eso significa que el silencio es dinámico, no burocrático. No hay un protocolo que diga "hoy instalamos la pregunta abierta, mañana sostenemos la presencia, pasado la palabra que abre". Hay una lectura constante de lo que el grupo produce, y el sostén se ajusta en consecuencia. El criterio de éxito no es que el aula "llegue" a un estado de autonomía: es que en cada momento el silencio sea legible como invitación.

6. El eco que deja el silencio

Juntamos las piezas: una decisión sobre el espacio, una técnica sobre el tiempo, una estructura clínica, un diagnóstico de la palabra que se impone, un andamiaje dinámico.

El silencio docente es mediación. No transmite el objeto, diseña las condiciones para que el alumno lo construya. Es andamiaje que se retira, encuadre que sostiene, desintermediación que libera. En cada una de esas figuras hay un mismo gesto: el adulto se saca del medio sin desaparecer, se mantiene disponible.

Podríamos llamarlo silencio mediador, presencia de estructura o silencio constructivo, si

queremos subrayar que construye el espacio donde la palabra del otro nace. El silencio mediador es aquel que se hace o construye deliberadamente para que el alumno conciba su propia relación con el objeto, sin que la palabra del adulto se interponga entre los dos.

Sin embargo el silencio mediador puede volverse una nueva forma de control si se usa para imponer la propia idea de "buenas respuestas". Si el silencio es solo una técnica más en el repertorio, estamos de vuelta en el adulto siendo el centro, solo que ahora callando.

¿Cómo saber si el silencio es mediador o intrusivo? La respuesta no está en el silencio mismo. Si la palabra que viene después abre, fue mediador. Si cierra, fue intrusivo. El silencio no se juzga en el momento en que ocurre, sino en el eco que deja.

7. El silencio como acto político del aula

Elegir callar es una decisión sobre quién tiene la palabra en el aula, una decisión sobre la distribución de la voz. En un aula donde se habla siempre, la palabra se concentra; en un aula donde el silencio se construye, la palabra se reparte. Esa distribución no es un detalle metodológico, es una decisión política en el sentido más concreto del término: quién habla, quién es escuchado, quién decide qué cuenta como saber.

Cuando se calla con intención, se está diciendo algo que no se dice con palabras: que la palabra del otro vale, que el saber no es propiedad exclusiva del adulto, que el aula no es un lugar de mera transmisión sino de construcción. Ese gesto, repetido, va formando una cultura donde la voz del alumno no es una excepción, sino la regla.

Y acá hay una tensión que a mí me parece bella. El silencio mediador exige una renuncia: renunciar a ser el centro, renunciar a la satisfacción de tener la respuesta, renunciar a la ilusión de control. Esa renuncia no es cómoda, y no siempre se logra. Hay días donde se calla y el aula se llena de ruido; hay días donde se calla y nada pasa. El silencio no garantiza el resultado, garantiza la posibilidad. Y esa posibilidad, en un sistema que premia la palabra del adulto, es ya una apuesta.

A modo de cierre

No es una receta, es una práctica que se aprende, se equivoca y se vuelve a intentar. En lugar de preguntar cómo hacer que el alumno aprenda lo que el docente sabe, pregunta cómo hacer que el alumno encuentre lo que él mismo quiere saber. Y esa pregunta, una vez planteada, no se puede deshacer.

Es ser el que sostiene la posibilidad de que otro hable. Esa decisión de no ocupar el lugar que la costumbre nos asigna, es el gesto más político que se puede hacer en el aula: ceder la palabra sin ceder la responsabilidad.

Para leer más...

-Aucouturier, B., Darrault, I., & Empinet, J.-L. (1985). La práctica psicomotriz: reeducación y terapia. Científico-Médica.

-Chevallard, Y. (1991). La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado (C. Gilman, Trad.). Aique. (Obra original publicada en 1985)

-Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido (J. Mellado, Trad.). Siglo XXI. (Obra original publicada en 1968)

Trayectos didácticos

Algunos ineludibles educativos
en la actualidad de la Educación Inicial:
entramando enfoques
y prácticas profesionales.

-capacitaciones virtuales-



Directora pedagógica:
Laura Pitluk

Para recibir información
sobre las propuestas escribir a:

trayectos.didacticos@gmail.com

Trayectos

www.laurapitluk.com.ar

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

Travesías didácticas
Creando huellas en la Educación

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

WhatsApp +54 9 11 5144- 9030

Planificar el juego en la Educación Inicial: Un territorio de posibilidades y derechos para las infancias.

Emilia Matar. Mariela Parma

Planificar el juego en la primera infancia trasciende la mera organización logística; implica diseñar intencionalmente las condiciones para que el acto de jugar emerja por el puro placer de hacerlo, ampliando así el repertorio cultural, imaginativo y social de los niños. Cuando los educadores asumimos el juego como un territorio con valor propio, y no sólo como un recurso subsidiario para enseñar contenidos específicos, garantizamos el derecho inalienable de las infancias a explorar sin caminos predeterminados. Que estas posibilidades encuentren tiempo, materiales y compañeros depende directamente de nuestras decisiones adultas. Reflexionar y reconocer el juego como derecho exige una planificación flexible, capaz de enriquecer la experiencia infantil y de reservar un espacio fundamental para aquello que sólo los niños pueden inventar.

Una escena en la sala: Lo que el juego nos pregunta.

Imaginemos una escena cotidiana: dos niñas intentan construir una casa con telas. Un compañero propone que sea una estación de tren. Otro observa desde la periferia, sin encontrar cómo ingresar a la dinámica. La tela cede y cae, aparece una discusión y alguien busca sillas para sostener la estructura. Allí palpita una historia que todavía no está escrita: se negocian significados, se ensayan soluciones y se decide quién puede participar. El docente observa atentamente. Su próxima intervención tiene el poder de ampliar esa experiencia o de interrumpirla abruptamente.

Esta escena nos permite formular una pregunta que atraviesa transversalmente la Educación Inicial: *¿qué condiciones hacen posible que el juego se despliegue, se sostenga y se vuelva más rico?* Responderla requiere ir más allá de reconocer sus beneficios teóricos. Exige mirar con lupa la organización cotidiana del Jardín y asumir que cada decisión pedagógica abre oportunidades concretas.

Como bien señala Laura Pitluk en varios de sus escritos, pensar acerca de la importancia del juego y los modos de incluirlo en los tiempos y espacios continúa siendo un desafío que abre opciones educativas favorecedoras y respetuosas. Educar en los primeros años ubica a los docentes como pilares del sistema, dejando huellas profundas en el desarrollo, en los aprendizajes y en los modos en que los niños se vinculan con los otros y con el mundo. Estas huellas adquieren formas muy diferentes de acuerdo con la modalidad que asumen nuestras intervenciones.

Un derecho que requiere tiempo, condiciones y derribar barreras.

El derecho al juego posee un valor intrínseco: los niños pueden jugar por el puro placer de hacerlo, sin la presión de justificar cada experiencia mediante un aprendizaje posterior. El Comité de los Derechos del Niño (2013) reconoce este valor fundamental y advierte sobre la necesidad imperiosa de preservar tiempos y espacios para la iniciativa infantil. Esta perspectiva compromete a las instituciones a revisar de forma crítica qué lugar efectivo le otorgan al juego en su vida cotidiana.

En el Nivel Inicial, ese compromiso se visibiliza en decisiones aparentemente sencillas: cuánto dura una propuesta, si es posible retomarla al día siguiente, quién accede a los materiales y cómo se acompaña al niño que tarda en incorporarse. Una institución no puede limitarse a hablar del juego para luego ofrecerle apenas los minutos residuales entre otras actividades. Garantizarlo supone reservarle un tiempo suficiente y sostenerlo con la misma responsabilidad con la que se organizan las demás áreas curriculares.

Desde una perspectiva verdaderamente inclusiva, la igualdad tampoco se resuelve poniendo los mismos juguetes al alcance de todos. Los niños llegan con experiencias, lenguajes y posibilidades de participación diferentes. La escuela tiene el deber de ampliar esos recorridos al presentar juegos desconocidos, ofrecer múltiples formas de apoyo y reconocer las prácticas lúdicas de las familias y comunidades. Es así como el derecho adquiere un verdadero espesor pedagógico.

Jugar transforma la relación con el mundo.

Liliana Dente (2018) nos propone pensar el juego desde su enorme complejidad cultural, social, cognitiva y afectiva. En esa experiencia se compromete el niño en su integridad: el cuerpo que busca equilibrio, la palabra que organiza una ficción, la emoción de ser esperado y el pensamiento que imagina alternativas. Esta mirada global evita el error de fragmentar el juego en una simple lista de habilidades independientes.

Cuando una silla se convierte en un vehículo, los jugadores construyen un significado compartido. Deben sostener acuerdos para que la ficción fluya: quién conduce, a dónde viajan y qué ocurre si aparece un obstáculo. La imaginación necesita irremediablemente de los otros, y esa relación abre oportunidades invaluables para escuchar, argumentar, cambiar de posición y resolver desacuerdos. Sin embargo, estas posibilidades dependen de las condiciones ofrecidas; llamarlo "juego" no las garantiza por sí sólo.

Sarlé, Rodríguez Sáenz y Rodríguez (2010) dan un paso decisivo al reconocer el juego como contenido cultural y como medio de enseñanza. Enseñar a jugar amplía el repertorio: conocer una ronda, aprender reglas de recorrido o descubrir nuevas formas de construir

habilitando experiencias a las que algunos niños quizá no habían tenido acceso. Allí radica una responsabilidad específica de la escuela. Asimismo, UNICEF y The LEGO Foundation (2018) destacan que el aprendizaje lúdico exige propuestas que conserven formas de participación adecuadas a la primera infancia, evitando el traslado mecánico de métodos de la escuela primaria.

Decisiones estratégicas que sostienen la experiencia lúdica.

Planificar el juego implica anticipar una oferta y las condiciones que permitirán transformarla. El docente prevé materiales, espacios e intervenciones, pero debe dejar abiertas las historias, los usos y las soluciones que construirán los jugadores. Para que las intenciones de enseñanza dialoguen con el sentido que los niños otorgan a la propuesta, es fundamental tomar decisiones conscientes:

- **El formato lúdico:** Es necesario precisar qué experiencia se ofrecerá, ya que el juego dramático, la construcción, las rondas y los juegos con reglas plantean problemas diferentes. Elegir requiere considerar las experiencias del grupo y lo que se desea ampliar, evitando las propuestas repetidas por inercia o costumbre.
- **El tiempo como aliado:** Iniciar una ficción, organizar personajes o acordar reglas puede llevar varios minutos. Prever continuidad permite conservar una construcción, registrar una idea pendiente o volver a un mismo juego con nuevas posibilidades. La repetición ofrece oportunidades vitales para profundizar, evitando que la organización escolar limite la experiencia justo cuando comienza a cobrar sentido.
- **Materiales y espacios accesibles:** La selección de elementos (telas, bloques, recipientes) debe contemplar la seguridad, la accesibilidad y las posibilidades reales de uso. Es imprescindible observar si hay espacio para desplazarse, si los objetos se alcanzan con facilidad y si la propuesta admite y celebra distintas formas de comunicación y participación.
- **Intervención docente sensible:** Requiere tacto para reconocer el momento oportuno. A veces será necesario mostrar el funcionamiento de una regla o acercar una pieza faltante; otras, participar como un personaje que enriquezca la escena. Habrá momentos de observación sostenida, pero frente a la exclusión o al daño, intervenir forma parte del cuidado ético que permite continuar jugando.
- **Evaluación para la mejora:** Registrar cómo cambia un argumento, qué acuerdos se sostienen y qué apoyos facilitan la participación, permite decidir inteligentemente la próxima propuesta. Importa preguntar si el tiempo alcanzó, si los materiales habilitaron exploraciones o si una intervención adulta cerró demasiado pronto una búsqueda. La documentación sólo cobra valor real cuando modifica nuestras decisiones.

La estación de tren: Una planificación viva.

Volvamos a la escena inicial. Un docente podría imponer rígidamente que todos construyan una casa semejante al modelo previsto. Otra posibilidad, mucho más rica, consiste en recuperar la propuesta de la estación de tren y ofrecer múltiples medios para explorarla: telas para delimitar espacios, bloques para construir vías, imágenes, y papeles para transformarlos en boletos o mapas. En días posteriores, se pueden incorporar relatos de viajes de las familias y observar nuevas acciones.

Quizá los niños organicen una boletería o inventen un tren que llegue al mar. Si un niño sigue mirando desde afuera, el docente podrá ofrecerle una entrada concreta, brindando andamiaje sin asignarle un papel permanente ni exigir que todos participen de manera estandarizada. Esta escena muestra cómo una intención de enseñanza puede desarrollarse orgánicamente con las iniciativas infantiles. El resultado no está completamente anticipado, pero la responsabilidad pedagógica abraza todo el proceso.

A modo de cierre

Retomando la reflexión de Laura Pitluk, las huellas educativas se construyen irrevocablemente en las decisiones cotidianas. Dar tiempo para terminar una historia, acercar un juego nuevo, escuchar una regla inventada o ayudar a que alguien encuentre su lugar, expresa nuestra forma más profunda de entender a las infancias. Esas acciones hacen visible cuánto confía la escuela en las posibilidades de sus alumnos.

La centralidad del juego necesita acuerdos institucionales sólidos: continuidad entre salas, materiales accesibles, espacios compartidos y conversaciones constantes con las familias sobre su valor. También requiere equipos docentes que defiendan ferozmente el tiempo de jugar frente a la acumulación de tareas y productos.

En aquella sala, la tela vuelve a caer. Esta vez, los niños descubren colectivamente otra manera de sostenerla y deciden que la estación tendrá un túnel. La planificación encuentra allí su señal más clara para continuar: la propuesta ofrecida se ha convertido, por fin, en una experiencia que los jugadores pueden hacer propia. Cuidar esa posibilidad es el corazón mismo del oficio de enseñar en la Educación Inicial.

Para leer más…

- Comité de los Derechos del Niño. (2013). Observación general Nº 17 sobre el derecho del niño al descanso, el esparcimiento, el juego, las actividades recreativas, la vida cultural y las artes (artículo 31). Naciones Unidas. CRC/C/GC/17.

- Dente, L. (2018). Jugar, imaginar, aprender y enseñar en el Nivel Inicial. En L. Pitluk (coord.), La centralidad del juego en la Educación Inicial. Diferentes modalidades lúdicas. Homo Sapiens Ediciones.

- Pitluk, L. (coord.). (2018). La centralidad del juego en la Educación Inicial. Diferentes modalidades lúdicas. Homo Sapiens Ediciones.

- Sarlé, P. M., Rodríguez Sáenz, I., y Rodríguez, E. (2010). El juego en el Nivel Inicial. Fundamentos y reflexiones en torno a su enseñanza. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Serie El juego en el Nivel Inicial. Propuestas de enseñanza, cuaderno 1.

- UNICEF y The LEGO Foundation. (2018). Aprendizaje a través del juego. Reforzar el aprendizaje a través del juego en los programas de educación en la primera infancia. UNICEF.

«NO ESTÁS SOLO»
Gestionar la formación docente desde la confianza

Graciela Ainajyan

¿Qué pasa cuando una institución escolar se anima a atravesar las fronteras entre sus niveles y a reconocer los saberes de su propio equipo?

A partir de una experiencia de capacitación en servicio vinculada a las artes visuales y la identidad cultural en el Nivel Inicial, podemos reflexionar sobre el rol de la gestión directiva, la potencia de la formación docente horizontal y la construcción de redes de confianza que transforman a la escuela en un verdadero espacio de aprendizaje compartido.

Recupero una experiencia realizada en el Nivel Inicial del Colegio Armenio Jrimian, de Lanús, Provincia de Buenos Aires, para acercar las infancias a la cultura armenia a través de las artes visuales.

Hoy vuelvo sobre ese proyecto desde otro lugar. Me interesa pensar el rol de la gestión y la potencia de la formación docente horizontal. ¿Qué sucede cuando una institución reconoce los conocimientos de quienes trabajan en ella y encuentra la manera de compartirlos?

La propuesta surgió en el marco de EXTEAR, la Exposición Temática Armenia que organiza nuestro colegio con la participación activa de sus tres niveles educativos. En esta muestra, la cultura armenia sale a la calle, se difunde y se disfruta en y con el barrio.

En ese momento, desde la Dirección del Nivel Inicial propuse organizar una capacitación en servicio que nos permitiera trabajar esta identidad cultural desde la enseñanza de las artes visuales. Para llevar adelante la propuesta, convoqué a Rubén Dorumián, docente de Arte en el Nivel Secundario del colegio. Durante casi dos meses nos reunimos para estudiar, seleccionar obras, explorar materiales y planificar las actividades que llevaríamos a las salas.



El profesor Rubén en la sala de Jardín. Un espacio de diálogo horizontal donde las herramientas del Nivel Secundario y los saberes didácticos del Nivel Inicial planificaron juntos.

Cuando los saberes se encuentran: un cruce real entre niveles

En las escuelas que compartimos diferentes niveles, entrelazar las miradas pedagógicas es una oportunidad de crecimiento. En este caso, apostamos a un cruce real entre Inicial y Secundaria. El profesor Rubén conocía el lenguaje artístico, las obras y los procedimientos. Las maestras, por su parte, aportaban su saber didáctico, su comprensión de las infancias y su experiencia con los tiempos, los espacios y las intervenciones necesarias para acompañar los aprendizajes.

La propuesta cobró vida a través de una producción compartida. A partir de ese encuentro, conversamos, nos hicimos preguntas y tomamos decisiones conjuntas para transformar los contenidos de las artes visuales en experiencias posibles y significativas para las salas.

Esta dinámica me confirmó el enorme valor de la formación docente que se teje colectivamente a partir de una necesidad concreta de enseñanza. Cuando la institución ofrece espacios y tiempos genuinos para encontrarse, estudiar y planificar juntos, la escuela se transforma en su propio centro de capacitación. Se trata de complementar las valiosas respuestas que muchas veces encontramos en especialistas externos con una mirada atenta de la gestión que invite a mirar hacia adentro y potenciar los saberes que ya habitan en sus propias aulas.

El paso por las salas: de la observación a la acción

Organizamos el proyecto alrededor de dos formas de producción visual: la pintura y la escultura. Seleccionamos obras del artista armenio Martirós Sarián, por sus paisajes y colores, y la escultura «Mamig u Papig» («Nosotros somos nuestras montañas»), de Sargis Baghdsaryan.





• **Pintura y color:** Recorrimos la escuela observando murales, exploramos libros de arte y miramos las obras de Sarián. Ofrecimos pinceles, brochas, esponjas y rodillos sobre soportes horizontales y verticales. Los chicos probaron qué huellas dejaban los materiales y cómo cambiaba la experiencia según la superficie. En las secciones más grandes, relacionamos las pinturas con fotografías de Armenia para conversar sobre los colores elegidos por el artista y las sensaciones que producían. Las producciones individuales dieron paso al trabajo en parejas hasta llegar a una creación colectiva.





Explorar el lenguaje del color a partir de las obras de Martirós Sarián. El uso de diferentes herramientas y soportes invitó a las infancias a descubrir sus propias composiciones.

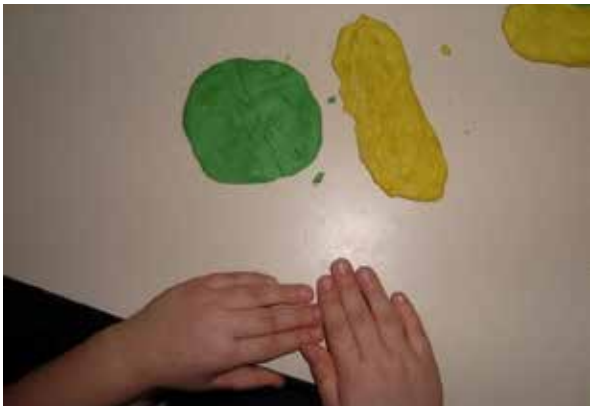
• **Tridimensión:** A partir de la observación de la escultura, exploramos formas, volúmenes y tamaños con cajas, cartones y envases. Recuerdo especialmente una construcción colectiva con cajas que superó la altura de los propios chicos. Para sostenerla, tuvieron que pensar qué poner en la base y cómo distribuir el peso para que no se cayera. Probaban, observaban, modificaban y volvían a intentar. La solución se construyó entre todos, poniendo en juego la cooperación según las posibilidades de cada edad.



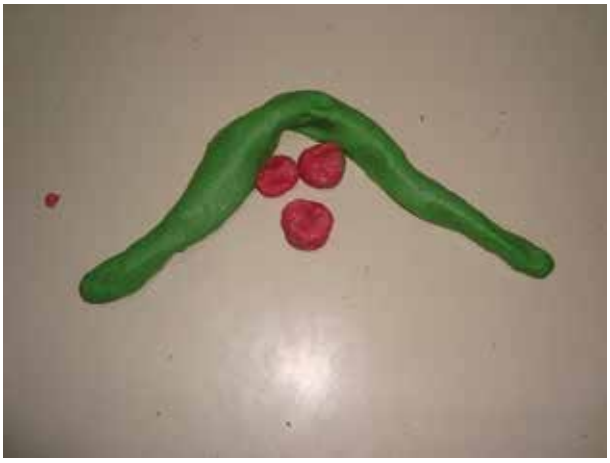

La apreciación como experiencia sensible. El contacto directo con el volumen y la forma de la escultura «Mamig u Papig» andamió el paso hacia la producción propia.

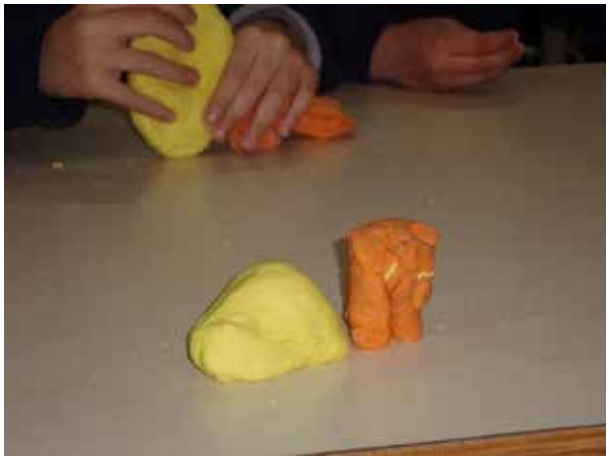



Explorar volúmenes, pesos y equilibrios en el espacio. Las construcciones con cajas a gran escala desafiaron a las salas a resolver problemas de estabilidad y a cooperar en equipo.

Dar tiempo real a la exploración plástica. El modelado individual y compartido permitió a cada chico ensayar respuestas volumétricas y texturas con la materia.





La reinterpretación propia lejos de la copia estereotipada. Una producción que recupera las líneas y volúmenes observados a través de la búsqueda personal.

En ambos recorridos, mirar obras, explorar materiales y producir fueron momentos integrados. Buscábamos que los chicos descubrieran posibilidades y tomaran decisiones propias, lejos de la idea de que todos llegaran al mismo resultado uniforme.

«No estás solo»: el rol de la gestión y el valor de la confianza

Rubén escribió un texto sobre esta experiencia al que llamó «La Maravilla». Allí recordó su primera reacción de incertidumbre ante la propuesta de trabajar con chicos tan pequeños, después de veinte años de docencia con adultos, jóvenes y universitarios: «¡¿Yo?!». Mi respuesta como Directora fue inmediata: «No estás solo». Acompañar desde la gestión directiva implica construir esa red de seguridad. «No estás solo» no significaba que el Equipo de Conducción tuviera todas las respuestas de antemano, sino la promesa institucional de que íbamos a buscarlas juntos. Dar lugar a las dudas, habilitar el riesgo y aceptar la prueba y el error es fundamental para que una capacitación en servicio se convierta en una experiencia genuina de aprendizaje.

La horizontalidad se dio en ambas direcciones. Rubén aportó su universo artístico y aprendió sobre las lógicas didácticas del Nivel Inicial. Las maestras ampliaron sus herramientas expresivas y transformaron las propuestas gracias a su conocimiento pedagógico de los grupos. Nadie se desdibujó ni renunció a su identidad profesional; al contrario, reconocer las diferencias entre las formaciones fue lo que nos permitió potenciar el trabajo colectivo.



La escuela como comunidad de aprendizaje. Redes de confianza institucional que habilitan el juego, el riesgo y el hacer compartido entre docentes, familias e infancias.

Coherencia didáctica a la luz del Diseño Curricular Jurisdiccional

Al mirar hoy aquel recorrido, a la luz del Diseño Curricular para la Educación Inicial de la Provincia de Buenos Aires (2022), encuentro decisiones pedagógicas que mantienen su vigencia. La propuesta de Educación Visual invita a acercar a los chicos a distintas manifestaciones artísticas y a ofrecerles tiempo real para explorar materiales, herramientas y procedimientos.

En nuestro proyecto, las obras de Sarián y Baghdsaryan fueron un punto de partida para enseñar a mirar, descubrir posibilidades y acompañar a los niños y niñas en sus propias búsquedas. Hoy reconozco la importancia de dar tiempo a esa exploración, volver sobre lo producido y recuperar los caminos que cada uno va encontrando. Enseñar artes visuales no consiste solamente en ofrecer materiales para la libre expresión. Implica, sobre todo, acercarles obras, plantearles desafíos y brindarles herramientas para que descubran sus propias formas de producir.

El arte como puente hacia otros mundos

Nuestra experiencia partió del arte armenio; sin embargo, en cada Jardín de Infantes el punto de partida puede ser una tradición comunitaria, artistas locales o las expresiones de las familias. Un itinerario posible para trabajar con las infancias es el de Antonio Berni y su personaje Juanito Laguna. Berni construyó el universo de Juanito utilizando materiales de

descarte como cartones, latas, chapas y papeles. Esta elección abre muchas posibilidades de enseñanza. Nos acerca a un artista argentino fundamental y muestra cómo los objetos cotidianos pueden adquirir nuevos sentidos artísticos cuando se los reorganiza.

Podemos comenzar dando tiempo para contemplar las obras: ¿Qué vemos? ¿Qué materiales reconocemos? ¿Qué nos llama la atención? Luego, podemos invitar a las salas a reunir y explorar cartones, telas y envases limpios para investigar el collage y la composición. ¿Qué sucede al superponer elementos? ¿Qué texturas aparecen y cómo cambian los colores? La intención es explorar, sin caer en la copia del modelo.

En una instancia posterior, crear personajes propios permitiría inventar relatos y armar una pequeña galería con las historias de las salas. El recorrido podría culminar con una muestra que reúna el proceso, las fotografías y las voces de los chicos. Como parte del registro, una presentación digital sencilla, con imágenes y audios breves, ayudaría a recuperar las decisiones, las preguntas y los descubrimientos que acompañaron la producción. A su vez, la conversación sobre las obras abriría preguntas sociales, ampliando la mirada sin exponer realidades personales.

A modo de cierre

Caminos para una escuela que aprende

Ampliar la mirada hacia el territorio significa reconocer que nuestras escuelas albergan historias, lenguas y tradiciones diversas. La educación artística puede tender un puente hacia esa riqueza cultural cuando se trabaja con intención pedagógica y respeto, evitando las simplificaciones folclóricas.

Para que una escuela aprenda de sus propios saberes hace falta tiempo institucional para conversar, una organización que sostenga los encuentros y la confianza de la Dirección para habilitar las dudas y acompañar la búsqueda. En aquella experiencia, los chicos se acercaron al arte, las docentes ampliaron sus herramientas de enseñanza, el profesor de Secundaria redescubrió la potencia pedagógica del Nivel Inicial y la institución hizo circular el conocimiento.

Por supuesto, cada escuela tiene recursos, trayectorias y saberes valiosos diferentes. La formación docente horizontal y la transformación de las prácticas empiezan muchas veces con una pregunta sencilla: ¿por qué no convocar a alguien que ya está acá?



La cultura sale a la calle y se disfruta en el barrio.

El cierre en EXTEAR expuso los procesos colectivos del Jardín y abrió el juego interactivo con la comunidad.

Para leer más…

• Pitluk, Laura (coord.). (2016). La gestión escolar: el desafío de crear contextos para hacer y estar bien. Editorial Homo Sapiens. Rosario.

• Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2022). Diseño Curricular para la Educación Inicial. La Plata: DGCyE.

• Dirección Provincial de Educación Inicial, DGCyE. Arte e infancias. Material de orientación para la enseñanza en el Nivel Inicial.

• Dirección Provincial de Educación Inicial, DGCyE. Educación Visual. Recursos y propuestas para la enseñanza de las artes visuales.

• Educ.ar. Antonio Berni: El mundo prometido a Juanito Laguna. Recurso educativo sobre la obra del artista y el personaje Juanito Laguna.

Compartiendo Experiencias: Tigres detrás del piano Cuando la consigna no entra, el movimiento del niño abre el camino

Paula Schapiro

Pedagoga. Creadora de MPS (danza y comedia musical para edades tempranas)

Introducción

MPS no puede ser solo para los niños que tienen acceso a un estudio de danza. La metodología funciona en un salón con barras y espejo, y también funciona en un patio de tierra, con una silla como barra y un parlante bluetooth. Lo que no cambia es la esencia: el vínculo, la confianza, el movimiento como lenguaje que todos los niños merecen habitar.

En 2008, de la mano de Casa de la Cultura de la Calle*, empezamos un taller de movimiento con un grupo de chicos de cuatro a seis años que vivían en un hogar de tránsito de la Ciudad de Buenos Aires. La propuesta era sencilla en apariencia: una vez por semana, una combi los traería al Estudio Dan-Zas para bailar con nosotras.

Preparamos aquel primer encuentro como se prepara cualquier clase. Los CDs al lado del equipo de música, los palitos y los aros esperando en el piso del salón, las postales dentro de una caja decorada. Y, para empezar, lo que en una sala de nivel inicial parece casi natural: una ronda para presentarnos, mirarnos, decir nuestros nombres.

Creíamos tener todo listo. Lo que no sabíamos todavía era que esos chicos nos iban a enseñar, en menos de una hora, que la clase planificada y la clase que sucede casi nunca son la misma, y que en esa distancia está lo más valioso.

Desarrollo

La combi llegó antes de lo previsto. Los chicos subieron la escalera a toda velocidad, entre gritos y risas. Abrían puertas, pedían ir el baño, tocaban el dispenser de agua, preguntaban si en la oficina había celulares. Cuando por fin entraron al salón, saltaban, corrían, se perseguían, se miraban en el espejo. Estaban registrando, escaneando, cada rincón de un lugar que no conocían.

Me senté en el piso y empecé a llamarlos para armar la ronda. Alguno se sentaba un segundo y enseguida, como empujado por un resorte, volvía a correr. Lo intenté una vez, y otra. Armar la ronda era imposible.

Entonces dejé de insistir. Puse la música. Y fue mágico. Empezaron a bailar por todo el

salón, libres. Se sacaron las zapatillas, después las medias. Los seguí con la mirada y me sumé a su danza. Ya no era yo la que proponía: era yo la que los acompañaba.

En medio de ese remolino vi a Tomi. Se había escondido detrás del único lugar posible en ese salón enorme: el piano. Podría haber ido a buscarlo, a sacarlo de ahí para devolverlo al grupo. Hice lo contrario. Propuse que nos escondiéramos todos.

Y ahí, apretados detrás del piano, abrazados, armamos nuestra primera consigna susurrada. Les pedí a las adultas que estaban en el salón que adivinaran qué animales iban a salir de ese escondite. Bajito, para que ellas no escucharan, los chicos eligieron: ¡tigres!

Salieron tigres. Tigres que caminaban en cuatro patas, que comían, que saltaban, que jugaban entre ellos. Por primera vez en toda la tarde, el grupo se movía unido, sincronizado, con un sentido compartido. No había hecho falta una ronda para que se encontraran. Había hecho falta un piano, un escondite y un secreto en común.

La clase siguiente comenzó directamente con música. Y por supuesto después corrieron todos a esconderse detrás del piano para convertirse en tigres. Propuse entonces un juego nuevo: cuando la música parara, cada tigre se iba a convertir en estatua. Las estatuas fueron conmovedoras. No podía creer que esos cuerpos que un rato antes no podían quedarse quietos ni un segundo lograran las estatuas más quietas que jamás vi en una clase.

Me acerqué a la primera y la "leí" en voz alta:

- “Esta es la de un tigre mirando la luna. ¡Hermosa!”.

Al instante, todos los demás copiaron esa estatua. Hice como que no me daba cuenta y seguí recorriendo una por una, sorprendida, mientras cada chico esperaba, inmóvil, que yo llegara a contar qué decía la suya.

Esa espera fue, quizás, el momento más importante del día. Cada uno quería ser mirado. Cada uno quería que alguien le pusiera palabras a lo que su cuerpo estaba diciendo.

La tarde siguió con sus idas y vueltas: peleas, llantos, abrazos que buscaban a cada rato a alguna de nosotras, momentos de juego compartido y otros de desborde. Cuando la combi se fue, al igual que el primer día, nos quedamos con la sensación de que había pasado un tornado. Hicimos un mate y, entre todas, empezamos a rescatar los pequeños momentos que valía la pena guardar.

Unos días después, una de las acompañantes del hogar nos contó que los chicos le preguntaban todo el tiempo cuándo iban a volver. “¿Volver adónde?”, les decía ella. “¡A ese lugar!”. “¿Cuál?”. “¡Al de bailar!”.

Cierre

Muchas veces, en la sala, la consigna que pensamos no entra. Los chicos están en otro lado, con otro ritmo, con otras urgencias. Y la tentación es insistir: volver a llamar a la ronda, volver a explicar, volver a ordenar.

Aquella tarde aprendí algo que desde entonces comparto con cada docente que se forma conmigo: el movimiento del niño también es una propuesta. El chico que se esconde detrás del piano no está "fuera" de la clase. Está mostrándonos por dónde puede entrar. Si lo miramos con atención, ese gesto puede convertirse en la consigna que el grupo entero necesitaba.

Esto no significa renunciar a la planificación ni a la intención pedagógica. Los tigres no aparecieron de la nada: aparecieron porque había un juego disponible, una música elegida, un cuerpo adulto dispuesto a bailar y una mirada atenta para leer lo que pasaba. Planificar, en este sentido, es llegar a la clase con muchas puertas posibles y la disponibilidad para abrir la que los chicos nos señalan.

El arte en todas sus formas contribuye a que niños en situación de vulnerabilidad social descubran sus propios recursos para enfrentar las situaciones hostiles que atraviesan en su vida. El arte es generador de resiliencia. Boris Cyrulnik habla de los "tutores de resiliencia": adultos que, con su presencia y su mirada, ofrecen a un niño un punto de apoyo desde el cual volver a construirse. A través de la danza y la comedia musical les acercamos materiales que les permitan encontrar nuevos sentidos para expresar/se.

Aquellos chicos no tenían mucho donde reflejarse, salvo en el otro. Leer una estatua en voz alta, ponerle palabras a lo que un cuerpo expresa, es una forma de decirle a un niño: te veo. Con las infancias más vulneradas, esa mirada no es un detalle. Es el comienzo de todo. Es crear un espacio donde cada niño pueda, aunque sea por una hora, habitarse a sí mismo.

Les digo a mis maestras: no va a salir todo bien la primera vez. Ni la segunda. Habrá clases que se desarmen, habrá momentos en que la única consigna posible sea simplemente estar. Eso también es **MPS**. Eso también es enseñar.

Hoy, cada vez que una ronda no se arma, me acuerdo de los tigres detrás del piano.

Nota: los nombres de los niños fueron modificados para preservar su identidad.

**Casa de Cutura de la Calle: Fundación de Gastón Pauls*

Compartiendo Experiencias: Taller de resolución de problemas y creatividad en 1º año del profesorado de Nivel Inicial y Nivel Primario en el ISPI 4022.

Mónica Ferlazzo

Comparto la experiencia de trabajar la resolución de problemas, como contenido, al comienzo de estas carreras.

Es un desafío el poder abordar los problemas matemáticos desde su belleza, su significatividad, su impacto en el aprendizaje de la disciplina y no sólo como medio.

En el taller estudiamos la teoría de la resolución, pero también resolvemos problemas; muchos y muy diferentes desde sus formatos, sentidos, utilidad en los distintos niveles.

Trabajamos con el Tangram, tickets de supermercados, boletas, propagandas de menús. Analizamos los periódicos y encontramos en éstos un recurso valioso para la resolución de problemas.

Compartimos todos los trabajos entre los estudiantes.

Que el taller esté en 1º año permite comenzar la carrera con un enfoque basado en la resolución y encontrar la matemática en los intereses de todos y en muchos espacios cotidianos.

Luego, en Matemática y su didáctica de 3º año de Nivel Inicial, retomamos estos trabajos y los resignificamos. Los estudiantes se sorprenden de sus avances. Comparan sus producciones entendiendo la importancia de los aportes que se hicieron desde las diferentes áreas a lo largo de su carrera.

También complementamos la resolución de problemas con visitas a los diferentes espacios culturales que ofrece la ciudad (museos, tríptico de la infancia, muestras, espectáculos), buscando actividades que puedan vincularse con lo propuesto en los Diseños Curriculares.

En Ateneo de 4º año hacemos una muestra en la que compartimos los trabajos realizados desde 1º año.

De esta **manera, podemos trabajar de manera integral un proceso de 4 años de formación.**



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



Travesías didácticas
Creando huellas en la Educación

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: Jardin Maternal y Jardin de Infantes: una herramienta para enriquecer la tarea.
- La PLANIFICACIÓN en el JARDIN 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.

Por consultas remitirse a **laurapitlukcursos@gmail.com**

Travesías didácticas
Creando huellas en la Educación

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 Jardin 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**



Que nadie te apague el vuelo, que nada te ate a la silla
Que no pisen tu semilla, que no te ciegue el señuelo
Que no piques el anzuelo, puedas explorar tus dones
Que todo el campo lo abones hasta que nazca tu fruto
Para que cada minuto parezca que son MILLONES.
PEDRO PASTOR.