

## Tres enfoques potentes en la pedagogía de infancia de Argentina

Mercedes Mayol Lassalle

Argentina

### Resumen

El artículo propone recorrer ciertos debates pedagógicos, alrededor de la educación infantil argentina, que cobraron centralidad en los primeros trece años del siglo XXI y cuyos fundamentos se reconocen dentro de las pedagogías críticas. Los mismos proponen pensar y sistematizar tanto el conocimiento acumulado acerca del fenómeno educativo por las grandes tradiciones de la pedagogía de la infancia, como considerar las prácticas y las experiencias vigentes como componentes necesarios para el desarrollo nuevas conceptualizaciones y re-significaciones teóricas. Para ello, se plantea el análisis de tres enfoques, de gran potencialidad, que vienen impactando en el desarrollo de la pedagogía de la educación infantil en la Argentina, que se encuentran en el centro del debate en el ámbito académico y docente y que, proponen una visión transformadora que busca más sentido para la educación infantil y más justicia y más democracia para garantizar los derechos a la educación y al juego consagrados en la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño y en la nueva Ley de Educación Nacional argentina. Estos enfoques son: 1- el creciente consenso de que la política es parte de la pedagogía de la infancia, definiendo nuevos sujetos y nuevos vínculos educativos; 2- el reconocimiento del juego como medio y contenido en la educación infantil y 3- la

## Three powerful approaches in childhood pedagogy in Argentina

Mercedes Mayol Lassalle

Argentina

### Abstract

The article suggests looking over some pedagogical debates around Argentina's early childhood education which became central in the first thirteen years of this century and whose foundations are recognized as critical pedagogy. These debates propose thinking and systematizing the accumulated knowledge about the phenomenon of education in the great pedagogical traditions of early childhood education, as well as considering current practices and experiences as necessary components to develop new conceptualizations and to re-signify the theories. To this end, the article proposes the analysis of three approaches with great potential. These approaches are impacting on the development of the pedagogy of early childhood education in Argentina, they can be found at the center of the debate in academic and educational settings, and they propose a transforming vision that seeks a deeper meaning for children's education, as well as more justice and more democracy to ensure the right to education and play enshrined in the International Convention on the Rights of the Child and in the new Argentinian National Education Law. The approaches are: first, the growing consensus that politics is part of children's education, as it defines new subjects and new educational relationships; second, the recognition of play as both the means and the

sistematización y re-significación de los pilares de la educación infantil

**Palabras clave:** Educación de la primera infancia, Innovación pedagógica, Juego, Derecho a la educación, Didáctica, Política educativa.

content in early childhood education; and third, the systematization and re-signification of the core principles of early childhood education.

**Keywords:** Early childhood education, Educational innovation, Play, Right to education, Didactics, Educational Policy

## Presentación

Recorrer el camino de los debates pedagógicos alrededor de la educación infantil argentina de los últimos años, no es una tarea sencilla. El campo pedagógico siempre se halla en conflicto y está cruzado por ideas y propuestas que provienen no sólo de las *ciencias de la educación* y la academia sino de saberes vinculados a las concepciones de otras disciplinas, tanto como de las creencias y acciones de muchos sectores de la sociedad: el comunitario, las iglesias y organizaciones civiles, los partidos políticos, el ámbito privado, las escuelas y pedagogías con nombre y apellido, el mercado editorial, el mercado pedagógico (que ha crecido en los últimos años con gran fuerza), los medios de comunicación social y muchos otros. Hablar de pedagogía de la infancia, es entrar en un terreno donde nada es neutral, y que plantea sumergirnos en paradigmas que buscan espacios para desarrollarse, definirse y lograr hegemonía dentro del campo del pensamiento y de las prácticas educativas en un determinado momento histórico. Esta dinámica, ha permitido que el saber pedagógico se desarrolle ampliando e integrando nuevas perspectivas para bien y para mal. Siguiendo a Jerome Bruner, podemos afirmar que la educación infantil es una de las *realidades sociales* sobre las que se han formado densos debates y significados en permanente negociación. Así, *“las realidades sociales no son ladrillos con los que tropezamos o con los que nos raspamos al patearlos, sino los significados que conseguimos compartiendo las cogniciones*

*humanas”* (Bruner, 1996:128). En este sentido, consideramos que la pedagogía es tanto un *foro* para negociar y renegociar significados, como un conjunto de orientaciones para la acción, por ello, exige la asunción de una función *activa* y comprometida a quienes participamos de esta conversación y construcción.

Antelo sostiene que la pedagogía es *“la reflexión sistemática sobre la educación, o la intervención teórica sobre los problemas que tienen lugar en el interior de los que denominamos campo problemático de la educación”* (Antelo, 2005: 8). Se compone de un corpus teórico, y también de las prácticas que se definen en la escuela infantil, que al mismo tiempo será fuente de nuevas reflexiones y teorizaciones. En esta actividad de *reflexión sistemática*, los educadores<sup>1</sup> venimos debatiendo teorías pedagógicas diversas. Dentro de los múltiples repertorios de corrientes pedagógicas, Demerval Saviani reconoció dos grandes líneas: las *no críticas* y las *críticas* (Saviani, 1983: 7). Las primeras incluyen a la pedagogía tradicional, la *“escuela nueva”* y el tecnicismo. Tienen la cualidad común de pensar la educación como autónoma y comprenderla a partir de sí misma. Las teorías *críticas* entienden la educación como inserta y condicionada por múltiples factores o determinantes sociales.

En los últimos años, dentro de la pedagogía argentina se han alzado *“versiones del mundo”* (Bruner, 1996: 130) que portan una gran fuerza epistemológica y práctica

1 Teniendo en cuenta el principio de economía del lenguaje y con la intención de evitar repeticiones en la redacción y lectura del texto he optado por evitar el desdoblamiento de sustantivos en su forma masculina y femenina.

cuyos fundamentos podemos reconocer dentro de una corriente que correspondería a las *pedagogías críticas o transformadoras* (Ayuste González y Trilla Bernet, 2004: 224) que contienen –en diferente grado - una dosis importante de análisis crítico sobre las relaciones de poder y las desigualdades que se dan en los diferentes sistemas que conforman la sociedad (político, económico, educativo, cultural, etc.), que conciben a la educación como una herramienta de cambio, y que proponen acciones encaminadas a promover su democratización y ampliación. Estas ideas adoptan un doble sentido: *discursivo y práctico* (Ayuste González y Trilla Bernet, 2004: 224) dado que por un lado, estas teorías pedagógicas se ocupan de pensar y sistematizar conocimientos acerca del fenómeno educativo, tomando como referentes otras aportaciones, al mismo tiempo que consideran a la práctica y la experiencia como las fuentes privilegiadas de información, y el componente necesario y vinculante de la fundamentación teórica.

En consonancia con lo dicho, mi intención será plantear en este artículo tres enfoques, de gran potencialidad, que vienen impactando en el desarrollo de la pedagogía de la educación infantil en la Argentina y que, al mismo tiempo, plantean una visión transformadora que busca dar más sentido para la educación infantil y más justicia y más democracia para los niños. Ellos son:

- el creciente consenso de que la política es parte de la pedagogía de la infancia, definiendo nuevos sujetos y nuevos vínculos educativos;
- el reconocimiento del juego como *contenido* en la educación infantil;
- la sistematización y resignificación de los *pilares de la educación infantil*.

## La dimensión política de la pedagogía de la infancia

Hace pocos años, hablar de la dimensión política de la pedagogía de la infancia, para la mayor parte de los educadores infantiles era casi un extravío. Importantes voces se alzaron en este sentido pero la influencia del pensamiento tecnocrático fue hegemónica en el campo de la educación de finales del siglo 20. En la formación docente ninguna materia o seminario trataba directamente esta perspectiva y recién a partir de 2007 y con la decisión de extender a 4 años las carreras de formación docente para los niveles inicial y primario (según lo estableció la Ley de Educación Nacional N° 26.206), fue necesario elaborar nuevos diseños curriculares que respondieran tanto a la normativa vigente, como a las nuevas demandas sociales, indicándose claramente la importancia de incluir y considerar la dimensión política de la pedagogía. Esta perspectiva considera que no se trata sólo de conocer las características o el estado de las políticas públicas, sino también de reconocer la educación como un *“acto político”* (Diker y Frigerio, 2010: 8) que define al niño como un sujeto con derechos ciudadanos y establece un nuevo vínculo entre la infancia, el Estado, la escuela y la sociedad. En este sentido, Diker y Frigerio sostienen que *“la educación es ese acto político que emancipa y que asegura con justicia, la inscripción de todos en lo público y el derecho de todos a decir y decir-se en el espacio público”* (Diker y Frigerio, 2010: 8). Cuando sostenemos que la educación es un acto político entendemos que contiene un bagaje ideológico y que toda pedagogía, desplegada a través de un curriculum explícito e implícito, supone la asunción de una posición acerca de la infancia, de la escuela como espacio público, de las responsabilidades de los actores institucionales y de los derechos a ser garantizados. Tanto las prácticas como la reflexión pedagógica no son neutrales y existen interacciones intensas entre el proyecto político general, las políticas educativas y la micro-política escolar.

Así, definir la *socialización* y la *alfabetización cultural* como la doble finalidad

de la educación infantil es un acto político. En Documentos Curriculares de la educación infantil argentina se reconoce ésta doble finalidad que se apoya en las ideas del pedagogo italiano Franco Frabboni quien afirmó que la escuela infantil debe constituirse en *“una instancia formativa capaz de asegurar el derecho inalterable a la socialización, conocimientos, creatividad, desde el año cero del niño.”* (Frabboni, 1984: 42). Por ello, sostuvo que la educación infantil trabaja para el logro de la doble meta de la *instrucción*: como proceso de apropiación del capital cultural y de la *socialización*; como proceso de asunción y asimilación los modelos éticos y sociales de la comunidad de pertenencia (Frabboni, 1984: 84). Estas ideas coinciden con los planteos de Miguel Zabalza quien reconoce como ejes de la acción educadora el desarrollo de las estructuras básicas del niño, de sus capacidades genéricas y la iniciación en el proceso de alfabetización cultural, constituyendo ambas las dimensiones necesarias para una verdadera educación integral (Zabalza, 2006: XXIX).

Es decir, que en la acción pedagógica - donde es imposible cualquier neutralidad - *“hay un sujeto que no está dado, que es necesario que ad-venga”* (Frigerio, 2010: 29) La socialización es un *advenimiento* que está mediado por la cultura y que podemos nombrar como proceso de *humanización*. Por otra parte, la alfabetización cultural tiene algo del orden de la entrega de una herencia, de distribución del capital cultural o del *tesoro común*. En la educación se plantea una relación de *igualdad* entre el niño y el adulto, es decir que se reconoce al *niño como semejante*, y, al mismo tiempo, se le reconoce como *diferenciado*, distinto, único. La igualdad es pensada desde otro punto de vista, *“no como horizonte, sino como punto de partida (...), implica sostener que ningún sujeto de la palabra está imposibilitado, ni inhabilitado, en el territorio de lo común, para ser par, para formar parte, para tener su parte”* (Frigerio, 2004:5). Estas ideas, que reconocen al niño como ciudadano desde que nace, apoyan y viabilizan su derecho a participar activamente y a apropiarse de la cultura; ideas que afirman, a su vez, que no puede haber educación (ni

desarrollo) sin la transmisión cultura, van adquiriendo creciente hegemonía en el pensamiento y las prácticas pedagógicas de los docentes argentinos. El camino no es fácil y está en pugna con quienes todavía creen que, en la primera infancia, el desarrollo humano es fruto de un proceso *“espontáneo”* y que tarde o temprano, gracias a la *maduración*, el niño desplegará todas sus capacidades humanas. En Argentina, todavía persisten programas e instituciones que atienden niños pequeños, centradas en el cuidado y también aquellas que, aunque originalmente se definían como *educativas*, fueron perdiendo su rumbo y quedaron *des-simbolizadas* y *des-libidinizadas* (Frigerio, 2010: 19).

Por ello, resulta central tener en cuenta el eje de la *alfabetización cultural* como dimensión de una educación verdaderamente integral y convencernos que *“no hay educación sin trasmisión cultural”* (Frigerio, 2010: 21). En esta línea de pensamiento, los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) para la Educación Infantil, aprobados por el Consejo Federal de Educación de Argentina, reconocen la importancia de definir para la educación de todos los niños *“un conjunto de saberes centrales, relevantes y significativos que, incorporados como objetos de enseñanza, contribuyen a desarrollar, construir y ampliar las posibilidades cognitivas, expresivas y sociales que los niños ponen en juego y recrean cotidianamente en su encuentro con la cultura, enriqueciendo de ese modo la experiencia personal y social en sentido amplio”* (NAP, 2004: 9)

Tanto en el espacio latinoamericano como en el argentino, podemos observar largos y profundos procesos de exclusión de la primera infancia. Procesos que hoy, lenta pero progresivamente, se están revirtiendo. En el campo educativo, Violeta Núñez (2007: 5) señala que, junto con estos procesos de exclusión, los sistemas escolares públicos se ha ido degradando a meros contenedores, al mismo tiempo que proliferan los programas de intervención social directa diseñados desde la idea de *“la prevención”* y no de la igualdad del derecho a la educación de los niños. Por ello sostiene que *“de lo que se trata, es de promover la justicia social, no de ‘prevenir’*

*conductas peligrosas... De plantarse ante las lacerantes injusticias. Y éstas, en el campo educativo, comienzan cuando las instituciones y los educadores –encabalgados en discursos hegemónicos de tintes “progresistas”– dimiten de sus responsabilidades de pasadores de herencias y reduplican el supuesto “destino social y económico” de los sujetos, al asignarles el lugar de desheredados culturales.”* (Violeta Núñez, 2007: 11). Esta situación ha llevado a la “enseñanza de la ignorancia” y hasta a la “dimisión educativa” (Núñez, 2007: 9). La pérdida del sentido educador de muchas escuelas infantiles; la fundación de guarderías de gestión comunitaria, debida a la ausencia de una acción e inversión sostenida por parte del Estado; el aumento de instituciones privadas sin controles suficientes y la creación de programas focalizados para niños pobres, nos viene colocando en la necesidad de recuperar y recrear el sentido y significado de la pedagogía de la infancia en relación a su función política. El reto que enfrenta la pedagogía es, como sostiene Henry Giroux, “desarrollar formas de críticas adaptadas a un discurso teórico que medie la posibilidad de una acción social y la transformación emancipatoria” (Giroux, 1995: 21) y este horizonte se viene concretando en Argentina por la consolidación y creciente hegemonía de nuevos lenguajes y concepciones críticas de la mano de pedagogos que *resisten* tanto a las pedagogías tradicionales, como a las posiciones tecnocráticas o reproductivistas a ultranza.

También la pedagogía se ha venido redefiniendo a partir de los debates provenientes del nuevo status de la infancia, definido por la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, que fuera adoptada por la Argentina en 1990, pero que recién en 2005 se vio reflejada en la Ley de Protección Integral de los Derechos de las niñas, niños y adolescentes (Ley 26061), y en 2006 en la Ley Nacional de Educación, (Ley 26.206). En el terreno educativo, si bien en la pedagogía y en las escuelas infantiles se plantea casi desde sus etapas fundacionales la importancia del protagonismo del niño, todavía faltan esfuerzos que permitan *ampliar los derechos*

del niño a acceder desde su cultura local a la cultura universal, al juego y a una participación real y no *simbólica* dentro de las escuelas infantiles. Por ello, se sostiene que “*el intentar la justa y equitativa distribución del conocimiento desde el Nivel Inicial implica partir de aquello que forma parte del territorio vital de cada niño, ampliándolo para que accedan a saberes con mayor grado de elaboración del que originalmente partieron*” (Harf [et al.], 1996: 81).

En este sentido, deseo destacar que el énfasis en la importancia de la alfabetización cultural no debe confundirse con la *primarización* de la pedagogía de la infancia que, a partir de mediados de los años 90, irrumpió en la escuela infantil con pedagogías propias de la escolaridad primaria o básica, desplazando las ideas y prácticas históricas como la importancia del juego y la socialización y los enfoques globalizantes e integradores de la enseñanza.

## El juego como contenido de la educación infantil

En muchos países de América Latina durante los años 90, se produjo un fuerte proceso de hegemonía de las posiciones tecnocráticas en la educación infantil, reforzado por las leyes educativas surgidas en esos años. Se propusieron diseños curriculares dirigidos a la Educación Infantil basados en las ideas pedagógicas de la educación básica o primaria y seleccionando y organizando contenidos que, hasta el momento, eran propios de ésta. En Argentina, en 1995, el Ministerio de Educación Nacional formuló y divulgó los *Contenidos Básicos Comunes* que se plantearon agrupados en capítulos sobre Lengua y Literatura, Matemática, Área Expresivas (Educación Física, Expresión Corporal, Música y Plástica) y Ciencias Sociales, Naturales y Tecnología. Dichas áreas tuvieron “*un poder regulador de la elaboración curricular a nivel provincial y (...) marcan una tendencia a que las propuestas curriculares para el nivel se formulen tomando como parámetro para la clasificación de los conocimientos áreas que son*

más propias de la tradición de la escuela primaria. (Terigi, 2002: 7). Este isomorfismo de las formulaciones pedagógicas de la educación infantil con los de la escuela primaria (Terigi, 2002: 11) se extendió también a las formas de funcionamiento didáctico, con una pérdida importantísima de la calidad y del tiempo de juego, entre otras características identitarias de la enseñanza en el nivel inicial.

A partir del año 1999 la pedagoga argentina Patricia Sarlé comienza una investigación cuyo objetivo consistía en describir, caracterizar y construir categorías didácticas para analizar cómo aparecía el juego en escuelas infantiles estatales de la Ciudad de Buenos Aires (Sarlé, 1991: 4), que más tarde se extendió también a Santiago de Chile. Los resultados alcanzados fueron muy reveladores y aunque sería interesantísimo plantear las esclarecedoras conceptualizaciones que surgieron a partir de análisis de las observaciones realizadas, en este artículo sólo destacaré dos temas:

- la constatación de que en las prácticas cotidianas de la Escuela Infantil, el juego no se concreta con la intensidad y frecuencia que corresponde a su centralidad;
- el reconocimiento de que, en la escuela, el juego es *medio* y es *contenido* curricular.

En cuanto a la primera afirmación, los resultados obtenidos por Sarlé pusieron en evidencia que, contrariamente a lo que los docentes creían y manifestaban, el juego en la educación infantil ocupaba el 20 % del tiempo escolar, y de éste “sólo el 7% del tiempo de juego estaba vinculado a propuestas lúdicas para enseñar contenidos. El resto del tiempo refiere a juegos espontáneos en la sala o en el patio.” (Sarlé, 2010: 24). Estos datos han ayudado a poner en crisis la creencia de que todavía en las escuelas infantiles se mantenía la centralidad del juego, como eje y pilar de la didáctica, tal como lo indicaban los relatos fundacionales del Nivel Inicial. A pesar de que los profesores insistan en su importancia para el desarrollo del niño, todavía hoy, en muchas escuelas infantiles, se priorizan “los trabajitos” y la realización de innumerables actividades cotidianas (saludos, registros, rondas de

intercambio, higiene, momentos de alimentación, traslados y momentos de organización del grupo) que son ejecutadas acríticamente, y muchas veces *rutinizadas*, lo que las empobrece como *tiempo instructivo* y las convierte en *tiempos inertes* (Sarlé, 2010: 33).

Al mismo tiempo que estas investigaciones ofrecen una mirada crítica e invitan a revisar los tiempos asignados, proponen una reflexión crítica sobre la *intencionalidad* con la que se juega en la escuela. En ese sentido, Sarlé ofrece un giro conceptual: dejar de pensar al juego sólo “como método, recurso, motor del desarrollo y modo de presentar actividades” y considerarlo como “parte constitutiva de nuestra propuesta de enseñanza. Como un contenido a enseñar y como un modo de enseñar contenidos” (Sarlé, 2010: 25).

El momento actual nos encuentra en una situación de revalorización y búsqueda de nuevos sentidos para el juego en la educación infantil. Como señala Violante (2011: 9), “este fenómeno que se instala, preocupa a los formadores de docentes de educación inicial quienes hacia los años 2000 y siguientes lo ponen de manifiesto en algunos de los títulos de sus escritos cuando plantean por ejemplo “Volver a jugar en el jardín” (Ullúa, 2008), “Enseñar en clave lúdica” (Sarlé, P. y otros, 2008), “Enseñar el juego y jugar la enseñanza” (Sarlé, P. 2006) hasta la afirmación de uno de los textos actuales que con énfasis plantea “Lo importante es jugar” (Sarlé, P. y otros, 2010).

Según Rodríguez Sáenz (2010), las investigaciones de Patricia Sarlé ampliaron, y desarrollaron en profundidad el planteo del juego en el contexto escolar y son fértiles y orientadoras para quienes nos ocupamos de que el juego tenga un lugar privilegiado en los planteos y propuestas de la Pedagogía y la Didáctica de la Educación Infantil. Considerar al juego como *contenido* supone asumir su vinculación con la enseñanza y que es el docente quien decidirá lo que ofrecerá a los niños como experiencias de aprendizaje y de qué modo se aproximarán a los contenidos a enseñar. Desde el punto de vista de la relación entre el juego y el contenido disciplinar,

resulta necesario pensar en secuencias lúdicas, con continuidades y repeticiones sucesivas del mismo formato de juego, definiendo qué estrategias didácticas desplegarán para enseñarlo. Así, el juego será *“un saber valioso en sí mismo y como un territorio en el cual otros aprendizajes se producen”* (Rodríguez Sáenz, 2010: 83). En cuanto al vínculo entre el juego y la cultura, la escuela infantil es un espacio o contexto social particular en la vida del niño, y por ello ésta *“(…) debe asumir la responsabilidad de enseñar el juego como expresión genuina del hombre y manifestación de lo cultural”* (Rodríguez Sáenz, 2010: 88). Así, el camino de transformación de las prácticas educativas que implican estas ideas está orientado a profundizar, por un lado, la enseñanza de los juegos tradicionales y por otro, a enseñar a jugar y enseñar a ser jugador, es decir que en la escuela infantil:

- se enseñen juegos, a jugarlos y a apropiarse de los modos sociales para manejarse en situaciones lúdicas y, al mismo tiempo,
- se enseñe a *ser jugador*, dado que para ser un sujeto social miembro de una cultura particular, hay que comprometerse a formar parte del juego e intentar ser “buenos jugadores” (Rodríguez Sáenz, 2010: 88)

En coherencia con lo expuesto, como ya lo mencioné con anterioridad, en el año 2004 los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para el Nivel Inicial (NAP) elaborados por representantes políticos, técnicos, supervisores y docentes de las provincias argentinas y de la Ciudad de Buenos Aires acordaron reconocer que el juego:

- en el Nivel Inicial es orientador de la acción educativa;
- es variado y está condicionado por la pertenencia social, experiencias y condiciones de vida cada niño;
- es un producto de la cultura y, por lo tanto se aprende;
- tiene el valor intrínseco para el desarrollo de las posibilidades representativas, de la imaginación, de la comunicación y de la comprensión de la realidad;

- adquiere distintos formatos: juego simbólico o dramático, juegos tradicionales, juegos de construcción, juegos matemáticos y otros, y se desarrollan distintos espacios;
- en la escuela es un campo de profundos debates que oscilan en posturas polarizadas respecto de su importancia y función;
- necesita de tiempo para que sea verdadero juego;
- requiere definir estrategias pedagógicas que consideren las diferentes modalidades de juego y enseñanza, alentando el derecho a jugar de los niños a la par que su interés por aprender;
- necesita ser enriquecido y que todos los campos de conocimiento aporten saberes al niño que le permitan una mayor comprensión y organización de la realidad; y
- habilita al niño a ampliar sus márgenes de autonomía, cooperación, solidaridad y conocimientos sobre sí mismo, sobre los otros y sobre el mundo. (NAP, 2004: 13)

Entonces, desde esta mirada crítica y transformadora sobre el juego, los pedagogos argentinos venimos percibiendo que es importante *desnaturalizar* el juego en la escuela infantil, y elaborar *“situaciones complejas de enseñanza en las que jugar sea posible para el niño en la escuela y buscar desde allí nuevas categorías que interpreten la intervención del maestro y la enseñanza de los contenidos.”* (Sarlé, 2001: 215)

## Los pilares de la educación infantil

El tercer enfoque que abordaré se vincula directamente con la didáctica, disciplina integrada en la pedagogía de la infancia. Alicia Camilloni afirma que *“La didáctica es una disciplina teórica que se ocupa de estudiar la acción pedagógica, es decir, las prácticas de la enseñanza y que tiene como misión*

*describirlas, explicarlas y fundamentar y enunciar normas para la mejor resolución de los problemas que estas prácticas plantean a los profesores. (...) Que se construye sobre la base de la toma de posición ante los problemas esenciales de la educación como práctica social”,* determinada tanto por el contexto histórico, institucional y áulico, como por definiciones éticas y políticas (Camilloni, 2007:22).

Si bien interesa a la didáctica proponer repertorios y otorgar cierta normatividad a la enseñanza, ello no significa la imposición de dogmas, sino trabajar por el mejoramiento de la educación infantil, en la que muchos profesores están comprometidos. Este proceso no es generalizado, porque por un lado existen docentes que tienen creencias no siempre consistentes o coherentes y, además, muchos se ven influenciados por la irrupción del *mercado de la pedagogía*, que se ocupa de ofrecer “*recetas*”, acentuando perspectivas técnicas y/o banalizadas para la acción educativa. El desafío que asumen muchos docentes argentinos, es entender la enseñanza como “*una actividad práctica emancipadora que supone la construcción metodológica, el diseño artesanal que implica tomar decisiones a partir del análisis de las situaciones reales complejas en las que los docentes están inmersos*” (Soto y Violante, 2010:14). Ya Aristóteles distinguía entre la *teoría*, la *praxis* y la *poiesis*, donde la primera se vinculaba a un actuar ético, como la filosofía o la política; la segunda, con la acción relacionada a la producción y la tercera a lo artístico. La didáctica integra (o debería integrar) estos tres aspectos más la comprensión de que - según nos indican las teorías críticas-, la práctica o la praxis, es un actuar social que posee una dimensión transformadora. Esta integralidad de la didáctica redefine la identidad de los profesores como profesionales y artesanos de la enseñanza guiados por criterios éticos y estéticos, como constructores de una *buena enseñanza*.

El concepto de *buena enseñanza* nos permite retomar muchas de las ideas vertidas en este artículo. Fue definido por G. Fenstermacher y es adoptado por muchos

pedagogos argentinos que rescatan los aspectos morales y epistemológicos involucrados en el acto de enseñar: “*Así, preguntar qué es buena enseñanza en el sentido moral equivale a preguntar qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales; preguntar qué es la buena enseñanza en el sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable y, en última instancia, digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda* (Fenstermacher, 1988:158)” (citado por Sarlé, 2000:13)

En esta línea, en el año 2011 las pedagogas Claudia Soto y Rosa Violante elaboraron para el Ministerio de Educación el documento “*Didáctica de la Educación Inicial: Los Pilares*” que se presentó en el Encuentro Regional Sur del Foro para la Educación Inicial sobre *Políticas de Enseñanza y Definiciones Curriculares*. Según las autoras, los Pilares de la Didáctica de la Educación Inicial “*se constituyen en criterios, principios, ideas fuerza, postulados centrales, es decir lo que entendemos como ‘los principios pedagógicos irrenunciables’ que dan cuenta de los rasgos particulares que han de asumir las acciones educativas cuando se trata de enseñar contenidos a los niños de 45 días a 5 años inclusive*” (Soto, C y Violante, R., 2011: 45). Estos principios conversan con y rescatan las mejores tradiciones pedagógicas de la educación infantil y fueron organizados alrededor de los grandes interrogantes de la didáctica: para qué, cómo y qué enseñar.

1. “*El desarrollo personal y social y la alfabetización cultural, constituyen las dimensiones de una Educación Integral.*”
2. *El principio de globalización-articulación de contenidos se presenta como el modo apropiado de reunir aportes de los diferentes campos de conocimiento alrededor de ejes organizadores significativos para los niños.*
3. *La centralidad del juego.*
4. *La multitarea con ofertas diversas-simultáneas y el trabajo en pequeños grupos como modalidades organizativas privilegiadas.*



5. *La enseñanza centrada en la construcción de escenarios.*
6. *La experiencia directa y el planteo de situaciones problemáticas como formas privilegiadas de promover la construcción de conocimientos sobre el ambiente.*
7. *La organización flexible de los tiempos como respuesta a la necesidad de un diálogo permanente entre los tiempos personales, grupales e institucionales incluyendo propuestas de actividades diversas: cotidianas, intermedias, grupales, individuales, electivas, entre otras.*
8. *El docente como “acompañante afectivo, figura de sostén, otro significativo” y como “mediador cultural” enseña compartiendo expresiones mutuas de afecto, ofreciendo disponibilidad corporal, realizando acciones conjuntamente, acompañando con la palabra, entre otras formas de enseñar específicas y particulares para los más pequeños.*
9. *La conformación de lazos de confianza, respeto, complementariedad con el niño y las familias.* (Soto, C y Violante, R., 2011: 51).

No cabe en este artículo explayarse sobre la fundamentación de cada pilar, que puede leerse en el trabajo mencionado, pero sí señalar la fecundidad que reconocemos a este planteo, para que cada docente pueda comprender con facilidad y apropiarse de una parte importante del saber pedagógico fundacional de la educación infantil, resignificado por esta sistematización. Como sostiene Camilloni, las teorías no son útiles cuando están equivocadas o son incompletas, cuando son inadecuadas para el logro del fin para el que se las quiere emplear, cuando son difíciles de aplicar en la práctica, es decir, cuando se concretan como teorías para la acción y cuando no son eficaces para lograr los fines que persiguen de acuerdo con los problemas sociales de la época (Camilloni, 2007:42). Por el contrario, son útiles cuando proponen a los docentes desnaturalizar y revisar críticamente las creencias que sostienen su acción didáctica, pero que al mismo tiempo no lo

dejan desarmado y desprotegido frente a la complejidad de la tarea diaria, proveyéndolos de “una fuente de conocimientos destinada a apoyar la tarea del profesor, a ayudarlo a tomar decisiones en su acción, con un grupo específico de alumnos que deben realizar aprendizajes especiales en contextos particulares y momentos determinados”. (Camilloni, 2007: 56). Así, estas propuestas didácticas son esencialmente útiles para los profesores y están seriamente comprometidas con una concepción de niño, como sujeto de derechos, protagonista, activo y libre que participa en un ámbito escolar que se constituye como espacio público, cuya misión es transmitir saberes a las nuevas generaciones y donde se apuesta a la continuidad de la sociedad en constante renovación y transformación de lo común.

## Para ir cerrando

Como dijimos al comienzo, la educación infantil es un campo de lucha teórica, política y social en donde confluyen discursos críticos y no críticos. Los docentes argentinos dedicados a la educación infantil venimos sosteniendo un debate que será fructífero en la medida en que colabore a crear una educación mejor, más justa, más inclusiva y más solidaria; una educación que garantice los derechos consagrados en la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño.

Uno de los caminos es la construcción y el sostenimiento de una actitud crítica y, al mismo tiempo, esperanzada sobre la educación, desafiándonos a trabajar sobre la coherencia en nuestra profesionalidad, aquella que Paulo Freire nos señalara como primera virtud básica de todo educador: la congruencia entre lo que se piensa, lo que se dice y lo que se hace.

En este sentido son loables los esfuerzos que desde la oferta de capacitación y actualización realizan las autoridades educativas de los últimos años y, también, organizaciones como la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y la Organización

Mundial para la Educación Preescolar (OMEP), que – cada una en su escala - se ocupan de poner en debate y difundir las ideas que he presentado precedentemente. Sin embargo, si no se redefinen ciertas teorías y espacios pedagógicos de la educación infantil, tanto a través de las políticas educativas integrales como a través de la acción del colectivo docente, seguirá siendo muy incierto y muy desigual el presente y el futuro de la educación infantil. Como plantea Patricia Redondo, se corre el riesgo de “*olvidar los espacios de libertad y de creatividad didáctico-pedagógica en el cual el Jardín de Infantes, como modalidad educativa, construyó su impronta hace más de un siglo. Es en ese “olvido” que desaparecen la afectividad, los juegos, los juguetes, los cuentos, las pinturas, el entorno a descubrir, el movimiento*”. (Redondo, 2007:7)

Por lo tanto, apelando a la densa herencia teórica y al aporte de los colegas que hoy están enriqueciendo el campo pedagógico propongamos una pedagogía para la Educación Infantil, que considere “*a las infancias como un tiempo de cuidado; a los sujetos que aprenden como productores de sentidos; al juego y la palabra como ejes vertebradores de la pedagogía y al contexto social, cultural y político como nutrientes*”. (Redondo, 2007:7).

## Referencias bibliográficas

- Antelo, E. (2005) *La Pedagogía y la época*. En Serra, S. (coord.) *La pedagogía y los imperativos de la época. Autoridad, violencia, tradición y alteridad*. Buenos Aires: Noveduc.
- Ayuste González, A. y Trilla Bernet, J. (2005) *Pedagogías de la Modernidad y discursos Postmodernos sobre la educación*. Madrid: Revista de Educación, núm. 336, pp. 219-248.
- Bruner, Jerome (1996). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia* (2ª ed.). Barcelona: Gedisa Editorial.

- Camilloni, A.(comp.) (2007) *El saber didáctico*. 1ª ed. Buenos Aires: Paidós.
- Frigerio, G. y Diker, G. (comp.) (2010) *Educación: ese acto político*. Paraná: Fundación La Hendija.
- Frigerio, G.(2004) *La (no) inexorable desigualdad*, en Ciudadanos. Revista de Crítica Política y Propuesta, año 4, nº 7 y 8, Buenos Aires, FAI. Recuperado de: [http://ipes.anep.edu.uy/documentos/curso\\_dir\\_07/materiales/desigualdad.pdf](http://ipes.anep.edu.uy/documentos/curso_dir_07/materiales/desigualdad.pdf)
- Giroux, H. (1997) *Teoría y resistencia en Educación, una pedagogía para la oposición*. México: Editorial Siglo XXI
- Harf, R., Pastorino, E., Sarlé, P., Spinelli, A., Violante, R., Windler, R., (1996). *El Nivel Inicial. Aportes para una didáctica*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Ministerio de Educación (1995) *Contenidos Básicos Comunes para el Nivel Inicial*. Buenos Aires: Consejo Federal de Educación. Recuperado de: [http://www.me.gov.ar/consejo/documentos/cf\\_documentos.html](http://www.me.gov.ar/consejo/documentos/cf_documentos.html)
- Ministerio de Educación (2009) *Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares Profesorado de Educación Inicial* (1ª. ed.) - Buenos Aires: Ministerio de Educación. Recuperado de: <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/89807/Inicial.pdf?sequence=1>
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2004) *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. Nivel Inicial*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Recuperado de: [http://www.me.gov.ar/curriform/publica/nap/nap-nivel\\_inicial.pdf](http://www.me.gov.ar/curriform/publica/nap/nap-nivel_inicial.pdf)
- Núñez, Violeta (2007) *Pedagogía Social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos*. Conferencia pronunciada en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Argentina en abril de 2007. Recuperado de: [http://www.redligare.org/IMG/pdf/lugar\\_educacion\\_frente\\_asignacion\\_social\\_destinos.pdf](http://www.redligare.org/IMG/pdf/lugar_educacion_frente_asignacion_social_destinos.pdf)
- Portal Educativo (2007) Entrevista a Patricia Redondo, Directora Provincial de Educación Inicial. *Enseñar y cuidar en el*

- nivel inicial*. Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Año 2 Nº 3, junio-julio 2007. Recuperado de: <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/portal-educativo/numero03/archivosparaimprimir/enseniarycuidarenelnivelinicial.pdf>
- Rodríguez Sáenz, I. (2010) *El juego como contenido*. En: Sarlé, P. (coord.) (2010) *Lo importante es jugar. Cómo entra el juego en la escuela*. Santa Fe: Homo Sapiens Ediciones. Rosario.
- Sarlé, P. (1999). *Juego y escuela: Un problema para la Didáctica del Nivel Inicial* presentado en Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped). 22 Reunión Anual. Recuperado de: <http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/SARLE.pdf>
- Sarlé, P. (2000) *La educación infantil en la República Argentina: entre la tradición y la vanguardia*. 23ª Reunión Anual, 24 a 28 de setembro de 2000. Caxambu, MG Río de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Recuperado de: <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0715t.PDF>
- Sarlé, P. (2001). *Juego y aprendizaje escolar. Los rasgos del juego en la educación infantil*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Sarlé, P. (2010) *Juego. Fundamentos y reflexiones en torno a su enseñanza*. 1ed. Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la Ciencia y la Cultura.
- Sarlé, P. (coord.) (2010) *Lo importante es jugar. Cómo entra el juego en la escuela*. Santa Fe: Homo Sapiens Ediciones. Rosario.
- Sarlé, P., Rosas, R., (2005). *Juegos de construcción y construcción del conocimiento*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Saviani, D. (1983) *Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina*. Buenos Aires: Revista argentina de educación, Año 2, nº 3, sep., 1983 Pp. 7-30
- Soto, C. y Violante, R. (2010) *Didáctica de la educación inicial*. 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de: <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/89819/Didactica%20inicial.pdf?sequence=1>
- Soto, C. y Violante, R. (2011) *Didáctica de la Educación Inicial: Los Pilares*. Foro para la Educación Inicial. Encuentro Regional Sur. Políticas de Enseñanza y definiciones curriculares. Ministerio de Educación de la Provincia de Chubut. Recuperado de: [http://www.chubut.edu.ar/descargas/recursos/inicial/Políticas\\_de\\_Ensenanza\\_Actualizar\\_el\\_debate\\_ANEXOII.pdf](http://www.chubut.edu.ar/descargas/recursos/inicial/Políticas_de_Ensenanza_Actualizar_el_debate_ANEXOII.pdf)
- Terigi, F. (2002) *Análisis comparativo de los Currículos Iberoamericanos: procesos, condiciones y tensiones que debemos considerar*. Documento presentado en el IV Encuentro Internacional de Educación Inicial y Preescolar "El currículo y los retos del nuevo milenio". La Habana, Cuba, 8 al 12 de julio de 2002. Recuperado de: <http://www.oei.es/linea3/terigi.pdf>
- Violante, R. (2011). *La centralidad del juego como uno de los pilares de la Didáctica de la educación inicial* Conferencia Cátedra Abierta Juego. Ministerio Nacional de Educación. Dirección de Educación Inicial. Septiembre 2011. Recuperado de: <https://docs.google.com/a/omep.org.ar/document/d/1ptlNY34oA9jsfyuoCBrB7wQfx-dlfEugm94ov9IVrLQ/edit>
- Zabalza, M. A. (2006). *Didáctica de la Educación Infantil*. (4ª ed.) Madrid: Narcea

Artículo concluido el 7 de octubre de 2013

**Cita del artículo:**

Mayol Lassalle, M. (2013). *Tres enfoques potentes en la pedagogía de infancia de Argentina*. RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil), Vol.2(3), pp. 99-110. Publicado en <http://www.reladei.net>

## Acerca de la autora



### ***Mercedes Mayol Lassalle***

**OMEP Organización Mundial para la Educación Preescolar**

**Mail: [mercedes.mayol@omep.org.ar](mailto:mercedes.mayol@omep.org.ar)**

Mercedes Mayol Lassalle es Maestra Normal Nacional y Licenciada en Ciencias de la Educación (Universidad de Buenos Aires - UBA) Docente de larga experiencia en gestión institucional, también ha sido Directora del Área de Educación Inicial de la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Actualmente es Profesora en la Maestría en Educación Infantil de la Secretaría de Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA) y de la Carrera de Especialización Superior en Educación Maternal de la Universidad Nacional de Santiago del Estero (UNSE). Es coautora y autora de artículos y libros sobre educación infantil y sobre historia de la educación. Es miembro del Comité Argentino de la Organización Mundial para la Educación Preescolar - OMEP desde 1999.