

LA EDUCACIÓN INFANTIL EN LA REPÚBLICA ARGENTINA: ENTRE LA TRADICIÓN Y LA VANGUARDIA

Patricia M. Sarlé

Universidad de Buenos Aires
Facultad de Filosofía y Letras
Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación

Introducción

La escuela, como institución, de alguna manera, es producto de la historia:

"es producto de una serie de luchas entre personas reales, ideas reales, modos reales de trabajo y de organizar el trabajo. Pero las personas no son tan sólo productos de la historia, a través de sus luchas también son productoras de la historia. El cambio en la educación supone entrar en un combate en favor de mejores ideas educativas, mejores prácticas educativas y mejores relaciones sociales y procesos organizativos para la educación"
(Kemmis, 1988).

Hablar de una Didáctica especializada en la educación de niños menores de 6 años, nos lleva a preguntarnos acerca de los procesos, personas y situaciones que a lo largo del tiempo fueron asumiendo la tarea de enseñar en esta edad. En el caso de la Escuela Infantil, su constitución y organización como institución educativa es relativamente reciente. Podemos señalar un momento de creación, un fundador y un conjunto de postulados pedagógicos que le dieron origen. Recorrer este camino puede ayudarnos a identificar las continuidades que hoy se observan en las prácticas de enseñanza y reconocer las tradiciones arraigadas en la vida cotidiana que configuran y le dan una particularidad especial, al quehacer en las salas. No asumir estas particularidades históricas podrían llevarnos a pensar que la escuela para niños menores de 6 años, tal como lo conocemos hoy en día, es sólo un desprendimiento ocasional de la escolaridad primaria o un requerimiento asistencial frente a las familias y su necesidad por contar con espacios para dejar a los niños pequeños en los horarios de trabajo.

Por estas razones, en el presente trabajo trataremos de analizar cómo las primeras salas de Jardín de Infantes fueron dando origen a lo que hoy conocemos como primer nivel del Sistema Educativo o Nivel Inicial. Para ello, trataremos de analizar algunos de los supuestos, creencias y problemas teóricos que hoy se le presentan a la educación infantil y que tienen su origen en los postulados pedagógicos froebelianos y algunas de las tradiciones derivadas de ellos. En un primer momento presentaremos un breve recorrido histórico de cómo se fueron constituyendo las escuelas de nivel inicial. Desarrollaremos luego, algunos postulados que, como lemas pedagógicos, han marcado la acción didáctica en sus salas. En las conclusiones trataremos de presentar aquellos aspectos que parecen constituirse en campos problemáticos para pensar las prácticas de enseñanza en el Nivel.

1. Un poco de historia

En el proceso de delimitación del Nivel Inicial en la República Argentina, podemos reconocer y definir tres momentos: a) Gestación y Nacimiento; b) Crecimiento y Reconocimiento oficial; d) Elaboración de planes y Búsqueda e integración interna (Sarlé, 1994; Harf y otras, 1996).

***. Gestación y Nacimiento (1870-1936).**

Si bien, desde 1820 existían instituciones dedicadas a atender a niños menores de 6 años, recién podemos hablar de escuelas infantiles a partir de 1870. En este año, el Gobierno nacional funda una escuela de la que se hacen cargo, Serena Wood e Isabel y Anna Dudley, maestras norteamericanas formadas en los principios froebelianos por Elizabeth Peabody (Mira López, 1970). Este impulso por gestar espacios educativos para esta franja de edad se ve también apoyada con la creación de cursos de formación de maestras *kindergarterinas*, en la Escuela Normal de Paraná, a partir de 1884, con la llegada de Sara Ch. de Eccleston.

Todo este período está signado por la difusión de las ideas froebelianas que ingresan en nuestro país, casi de "primera mano". A diferencia del carácter asistencial con que se origina y propaga en otros países, en el nuestro, el Jardín de infantes nace con una finalidad

preponderantemente pedagógica. Tanto Sarmiento, de quien parte la preocupación por traerlo a la Argentina, como la Ley de Educación Común (ley 1420. art. 11), inscriben a las salas de jardín dentro del dominio de la educación popular.

Este origen utópico, está atravesado por una serie de acontecimientos que configuran las prácticas de la educación infantil hasta el presente. Al revisar los textos y los informes relacionados con el jardín de infantes desde comienzo de siglo hasta la década del treinta, surge una marcada contraposición entre los que parecen impulsar el desarrollo del nivel y los que dudan de su conveniencia. Los defensores utilizan un discurso de carácter apologético destinado a justificar las dificultades que atravesaba la creación de salas de jardín de infantes. Estos escritos (Chapaleo, 1982; Mira López, 1970; Etcheverry, 1958) presentan a las primeras educadoras como mujeres abnegadas que llevan adelante el *sagrado emblema* de la educación. Se observa un deseo de presentarlo como un espacio de juego y creación, abierto a todos y constantemente renovado. Si se reconocen errores, se los justifica apelando a la *juventud* institucional

Para otros pedagogos contemporáneos, el Kindergarten es una institución idealista alemana, perseguida en varios países, que no contribuye demasiado a la formación del futuro ciudadano. Por ejemplo, en su informe del 20 de noviembre de 1903, Leopoldo Lugones, como Inspector de Enseñanza Secundaria y Normal, sintetiza la imagen del Jardín de Infantes, diciendo:

*"... a pesar de mi buena voluntad, no he podido encontrar otra cosa que un jardín de infantes común con un centenar y pico de niños, a los cuales se da la llamada **enseñanza intuitiva** conforme a las reglas de la pedagogía froebeliana... En la misma Alemania, cuna del sistema y en los EE.UU. ..., son muchos los estados que no la aceptan por **inútil y perjudicial**, abundando también entre nosotros opiniones análogas de distintos educadores... Luego, no cabe duda que el jardín de infantes es una **institución de lujo** destinada a proporcionar **niñeras caras** desde que son profesoras y saben filosofía, a pequeños grupos de niños, de despertando, a la vez, ideas en las mentes infantiles...; y este residuo escolástico, agravado*

*todavía por el vano intento de crear en virtud de la pedagogía **madres artificiales**, forma el sistema en cuestión" (Mira López, 1970:302).*

Muchos de los aspectos señalados por Lugones permanecen en el discurso oficial y cotidiano hasta el día de hoy y, podríamos arriesgar, forman parte del marco de significación de aquellos que eligen actualmente dedicarse a la enseñanza de la primera infancia. A la tarea educativa del jardín de infantes se le asigna un carácter familiar más que educativo. Sus maestras son segundas mamás y se espera que cubran las carencias que los niños traen de sus familias de origen.

A partir del informe de Lugones, los cursos de especialización en kindergarten y muchas salas de Jardín de Infantes públicos se cierran y comienza a diversificarse la oferta educativa hacia el ámbito privado y asistencial. Quizás podríamos fijar en este momento, el comienzo del quiebre de la unidad de dependencia administrativa y de orientación didáctica que marcará a las instituciones de Nivel Inicial hasta nuestros días.

Los jardines de infantes privados tendrán a partir de aquí una doble cara en lo que respecta al Nivel Inicial. Por un lado, serán el resguardo de las ideas renovadoras cada vez que asuma un gobierno de facto. Por otro lado, serán ámbitos que irán asumiendo, cada vez más, un carácter comercial con rasgos recreativos más que educativos, en la atención de la primera infancia.

*. *Crecimiento y reconocimiento oficial (1936-1960)*

El segundo momento se inicia con la fundación del Instituto Nacional Superior del Profesorado de Educación Preescolar "Sara Ch. de Eccleston". Luego de varios años sin formación superior, nuevamente se retoma y sistematiza la formación docente y se crean nuevas salas de Jardín. Al Profesorado llegarán maestros provenientes de diferentes puntos del país recuperando de esta manera, el impulso iniciado por Eccleston 50 años atrás.

Las condiciones de ingreso al Profesorado, definen de alguna manera, la imagen que se comienza a tener de los maestros de Nivel Inicial: jóvenes con habilidad para tratar con niños y capacidad para cantar, dibujar y crear. Las postulantes debían ser mujeres,

egresadas de escuelas normales nacionales, con 22 años de edad como máximo y que hubieran aprobado la prueba de aptitud para el dibujo y el canto. El plan de estudios de 1937, prioriza la enseñanza de la filosofía, algunas áreas expresivas (música, educación física, literatura, plástica) y aquellos aspectos psicológicos que le permitieran a la maestra conocer las necesidades y los intereses de los niños. Con diferente nombre en sus materias, el espíritu de este programa, perdura en el plan de estudios vigente para la formación docente (Plan Resolución N° 274/74).

A pesar de este esfuerzo por unificar la formación docente, el quiebre entre la oferta estatal y privada, continuará diversificándose. Más aún, esta ruptura se profundizará a partir de la década del cincuenta con la expansión cuantitativa del nivel (Bravslasky, 1983; Caruso y Faistein, 1997).

La diversificación de las instituciones dedicadas a la primera infancia, cada una en un ámbito distinto (estatal, privado, asistencial), pareciera haber contribuido a desnaturalizar la función educativa del nivel, siendo en la actualidad, una de las mayores dificultades para unificar los objetivos y contenidos de enseñanza, la competencia de los títulos docentes y la supervisión didáctica.

*. Elaboración de planes y Búsqueda e integración interna (1961 - continúa)

Casi cien años más tarde del primer jardín de infantes, se promulga desde el Consejo Nacional de Educación los fines y objetivos para las salas de jardín de Infantes (expt. N° 19074-1961) y se elabora el primer documento curricular (1972).

En estas primeras prescripciones curriculares continúan vigentes las ideas froebelianas y de la escuela nueva, fundamentados en una psicología de corte piagetiana.

El esfuerzo por prescribir la acción didáctica en las salas de jardín se acentúa en la década siguiente. Con el proceso de transferencia de escuelas (1978), comienza la elaboración de diseños curriculares jurisdiccionales, que van a tener vigencia sólo para el ámbito oficial.

Con la sanción de la Ley Federal de Educación (Ley 24195/93) y la aprobación de los Contenidos Básicos Comunes (1994), se intenta romper con la segmentación jurisdiccional

y administrativa (oficial - privada) de las instituciones dedicadas al niño menor de 6 años. Sin embargo, a pesar de las denuncias reiteradas por mal funcionamiento o maltrato infantil, no existe aún reglamentación ni supervisión, para muchos de los jardines de infantes o maternales habilitados en el ámbito privado.

Por otra parte, estos documentos añaden un nuevo foco de discusión al optar por una organización de los contenidos de enseñanza en torno a las disciplinas. Estas orientaciones didácticas disciplinares, fundamentadas en *modelos* de enseñanza propios de la escolaridad primaria e impactan fuertemente en las salas desplazando los aspectos originales centrados en el **juego**, la **socialización**, en tanto adquisición de pautas de convivencia y la atención a los **procesos de desarrollo** del niño pequeño.

Si volviéramos a mirar la historia desde otros parámetros, probablemente señalaríamos otros hitos en su evolución. Sin embargo, los aspectos que elegimos parecen privilegiar una mirada que pone en tensión aspectos utópicos, originados en los postulados de la Escuela nueva, con otros centrados en la efectividad y la instrumentalización de los niños con vistas a su educación básica.

Pero quizás la mayor importancia de esta particular lectura es que nos permite comprender una cultura común, hecha de creencias, ideas y actitudes, que no es impuesta compulsivamente ni totalmente aceptada, pero que constituye el conjunto de referencias de las que parcialmente se nutren los valores e ideas de los maestros (Gibaja, 1992:10).

La mirada sobre las marchas y contramarchas de esta historia, se torna necesaria cuando intentamos interpretar algunos significados que se le asignan al quehacer pedagógico en la escuela infantil. Ciertos mitos o frases paradigmáticas parecieran cobrar importancia en la definición de los objetivos de enseñanza y en la caracterización del rol de la maestra en esta escuela. De ellos nos ocuparemos en el apartado siguiente.

2. La vida en el Jardín de Infantes

Un observador desprevenido que ingresara hoy a una sala de Jardín de Infantes argentino, se encontraría con prácticas que responden a costumbres y tradiciones, en muchos casos transmitidas de generación en generación, y que esconden su historia. Así coexisten las ideas de la Escuela Nueva con otras prácticas derivadas de la aplicación de las teorías de aprendizaje o de corrientes didácticas diversas. Estas ideas, en lugar de perderse, olvidarse o modificarse, subsisten otorgándole al Jardín una forma particular de ser. Así, advertimos espacios de apertura y también de cierre, una suerte de interjuego entre lo "viejo" y lo "nuevo". Todos ellos configuran lo que llamamos "Jardín de Infantes".

A nuestro visitante casual, por momentos, le parecería estar en una institución de comienzos de siglo, con las contraseñas *agazzianas* para identificar las pertenencias de los niños; los encajes, encastrados, enhebrados y plantados *montessorianos*; los saludos iniciales, la rutina del descanso después del patio, las canciones y la merienda, el cultivo de la huerta de origen *froebeliano*.

En simultaneidad con estas prácticas, se asombraría con las computadoras, los libros de dinosaurios, las mochilas multicolores, las lecciones de inglés, la última generación de juguetes electrónicos, la presencia de obras de arte en la decoración de las salas y una entrada de la realidad social, que difícilmente era imaginada por las primeras kindergarterinas. Podría reconocer la supervivencia de algunas creencias originales, como la importancia dada a los sentidos y a la manipulación de los objetos, y al mismo tiempo se encontraría con actividades problematizadoras de algún aspecto del conocimiento social, matemático o lingüístico.

Los niños saldrían a su encuentro manifestando hábitos de conducta (cortesía, higiene y orden) fijados por la maestra a través de saludos y cantos iguales para todos, y paralelamente, escucharía a la maestra hablar de la complejidad social y el respeto por la diversidad de los valores y formas de convivencia de la comunidad de la que forman parte los niños.

Le llamaría la atención el vocabulario utilizado por los chicos en sus diálogos en contraposición con las formas en que los maestros se dirigen a los padres en las notas de los cuadernos, donde todos son “papitos o mamitas” con profusión de diminutivos y en algunos casos, con términos aniñados. Y quizás, quedaría un poco extrañado, al notar que, exceptuando el *juego libre en el patio*, pocas prácticas de enseñanza propuestas por el maestro pueden identificarse como juegos.

Estas formas que asume la vida cotidiana nos advierten sobre la presencia de una serie de *postulados* pedagógicos que nutren la tradición de la didáctica, a la hora de precisar qué se enseña y quiénes enseñan en el Jardín de Infantes.

Para describir estas concepciones, tomaremos dos grupos de enunciados que suelen estar presentes en el discurso cotidiano de maestros y padres. El primer conjunto de expresiones busca definir *qué es un Jardín de Infantes* y *quiénes trabajan en él*. El segundo conjunto de enunciados refiere a *qué se hace en el Jardín* y específicamente, al lugar que tiene el juego. Cada conjunto se expresa a través de una frase froebeliana, frecuentemente utilizada como epígrafe de libros de texto referidos a la educación infantil, una frase de una educadora argentina, y una opinión común entre padres y maestros sobre la tarea del Jardín.

a. El Jardín de Infantes: Un mundo feliz

"Vivamos para nuestros niños" y "Hagamos un mundo de niños felices" (Froebel, 1926)

"Esta sala es un jardín, cada niño es una flor, la maestra es la jardinera que los cuida con amor". Canción de M. Margarita Ravioli. (AA.VV, 1971)

"Soy maestra jardinera, porque me gustan los niños" (respuestas de algunas maestras jardineras ante la pregunta por qué eligen esta carrera).

E. Pastorino (cf. Harf y otros, 1996:76-87), identifica estas expresiones con el carácter mítico atribuido a la infancia y a la maestra jardinera (*una infancia feliz* y *el mito de la maestra jardinera*). El Jardín de Infantes es desde su creación, un espacio en cuyo centro se

encuentra el niño y sus necesidades. La infancia a la cual está destinada el Jardín de Infantes, pareciera ser, en estas expresiones, una infancia romántica, sin problemas, libre y creadora; sin traumas ni dificultades, buena en sí misma. Una infancia feliz reflejada en el optimismo pedagógico froebeliano, y las decoraciones de las salas o cierta lectura ingenua y simplista, por parte de los maestros, frente a las problemáticas expresadas por los chicos (Harf y otras, 1996). Por ejemplo, es común entre los maestros escuchar conclusiones del tipo: “*la violencia es un problema de la televisión*”; “*está retraído porque los padres se separaron*”; “*sólo piensa en jugar y no atiende*”; “*es caprichoso porque lo miman demasiado*”.

El rol del maestro, ante esta imagen, es la de un "acompañante comprensivo", y por momentos pasivo, del proceso de desarrollo del niño. La elección de la mujer joven para la educación de la infancia identifica, de un modo más acentuado que en otros niveles, la función de la maestra como encarnación de roles familiares (*maestra mamá*) o infantiles (*una joven "tan niña como sus niños"*, que se divierte junto con ellos). La maestra es *la jardinera* a cargo de "tiernas flores" o simplemente, aquella que ama a los niños, resaltando los aspectos vocacionales y de apostolado por encima de los profesionales.

En los textos, manuales, enciclopedias, revistas, publicaciones referidas a la educación de los pequeños, la definición del Jardín de Infantes y del rol de la maestra jardinera sigue siendo una idea abierta y poco consensuada entre los diferentes autores. Subsisten prescripciones didácticas antagónicas y, por momentos, yuxtapuestas con las nuevas orientaciones curriculares. En el marco legal, si bien se reconoce su existencia, no se generan espacios que unifiquen, mínimamente, las ofertas educativas o los títulos habilitantes para el desempeño del rol en las salas.

Lo descripto nos plantea un escenario en el que pareciera cumplirse la denuncia que Díaz Barriga (1995) hace sobre la *ignorancia social* de la didáctica. Se ve con claridad, la tendencia a confundir *planteamiento didáctico*, con una acción que no requiere el mínimo rigor conceptual, ya que la podría desempeñar cualquier persona dotada de lo que suele llamarse "sentido común". Sólo haría falta una suerte de conocimiento primario y de poco rigor (idem:16-17). La situación de enseñanza que allí acontece, es de carácter inicial, que puede desarrollar cualquier persona que alguna vez estuvo a cargo de niños (abuelas,

madres, tías o vecinas). El Jardín resulta ser un lugar donde, lo más importante, es que los niños estén "bien atendidos, y sean felices".

b. "cada cual atiende su juego..."

"El niño debe jugar y no debe darse cuenta que se está educando, para que cuando sea grande, sólo recuerde de su paso por el Jardín, que jugó mucho y fue muy feliz"
(Froebel, 1926)

"Es así como trabajamos aunque parezca que jugamos" (R. Vera Peñaloza, 1932)

"En el Jardín los niños juegan y se hacen de amiguitos" (padres de niños menores de 6 ante la pregunta, que hacen los niños en el Jardín).

Esta concepción del quehacer en las salas de Nivel Inicial, está fuertemente arraigada en lo que denominamos los tres pilares de su tradición: las características evolutivas de la infancia, la socialización y el juego (Bosch y Duprat, 1992; Pastorino y otras, 1994; Harf y otras, 1996). Detengámonos brevemente en estos tres puntos.

En relación con las *características evolutivas* de la infancia debemos recordar que la edad de los niños y el sesgo evolutivo en sus procesos cognitivos, le otorga a la enseñanza de contenidos conceptuales, una cierta particularidad. Cada vez que estos contenidos se enuncian en los diseños curriculares, sobresale la expresión *iniciando al niño en la enseñanza de...* (CBC, 1994; MCBA, 1995; GCBA, 1999). Este tipo de enunciación sugiere por lo menos cierta ambigüedad con respecto a la validez o pertinencia de enseñarlos en las salas de Jardín. Así, las actividades que se realizan en el Jardín, se ubican en un nivel de menor jerarquía que las que se llevan a cabo en otros niveles de escolaridad, o en todo caso, presentan un carácter preparatorio. Las propuestas se visualizan como "menos importantes" o "poco serias". Tal como señalamos, esta concepción va acompañada por una intensa circulación de enciclopedias, revistas y ejemplos de manualidades, con las que se busca resolver la tarea de enseñar. Desde esta perspectiva, la situación de enseñanza resulta

simple y lineal. La clave del éxito de la actividad se centra en la creación de un escenario mágico y de sorpresas que garanticen la atención del niño.

En este punto, cabría preguntarse *para qué* concurren los niños al Jardín de Infantes y cuáles son las metas, expectativas o logros del mismo. De alguna manera, el desafío de este nivel de escolaridad es demostrar que las situaciones de enseñanza propuestas en él, difieren en *calidad* y *cantidad* de las posibilidades de aprendizaje *espontáneo* que el niño podría alcanzar como fruto de su proceso de desarrollo.

En segundo lugar, la *socialización* pareciera limitarse a "hacer amigos" y al aprendizaje de ciertas normas prácticas de convivencia social. Se observa una suerte de *ritualización* de ciertas actividades y expresiones de los maestros, en desmedro de la construcción de marcos referenciales que les otorguen significado. Los saludos, momentos de intercambio, canciones y rutinas cotidianas ocupan la mayor cantidad del tiempo escolar. Sin embargo, pocos maestros, pueden atribuirle a estas prácticas un sentido en el proceso de construcción de significados compartidos (Edwards y Mercer, 1994) o interpretar las consecuencias ideológicas que encierra su ejercitación (Apple y King, 1985; Kantor, 1988).

Por su parte, el *juego* se ve como una actividad espontánea, a la que siempre tienden los niños. Se lo considera un rasgo característico de los niños, quienes, por su corta edad, están limitados para hacer cosas "serias y útiles". Son muchos los maestros que aún sostienen la idea del juego como *desgaste de energía* (Christie y Johnsen, 1999). Sin embargo, en contraposición con lo anterior, aún continúa definiéndose al juego como el método de enseñanza por excelencia de las salas de Jardín, sin por esto llegar a diferenciar las particularidades que asume en el contexto escolar, las formas en que se manifiesta y las diferencias entre jugar y aprender (Pastorino, y otras. 1994; Sarlé, 1999).

A pesar de las muchas virtudes que se le atribuyen al juego, los desarrollos curriculares para las escuelas infantiles, muestran que el juego está perdiendo terreno. El tratamiento que de él se realiza es muy pobre y la interpretación que se hace del juego presenta componentes más de tipo psicológico que educativo. Si bien existen múltiples trabajos dedicados al estudio de la importancia del juego en la infancia, éste aún no ha recibido la atención que se merece en ninguno de los contextos educativos en los que el niño crece, y

todavía se suele oponer juego y aprendizaje. En estos últimos años, las actitudes de los educadores y los padres son adversas a la utilización del tiempo de la escuela en jugar (cf. Ortega, 1995:9-10; Sarlé, 1999).

Estas concepciones reflejan una definición del juego como no educativo en sí mismo. Jugar es una característica de la naturaleza infantil que debe ser utilizado por el maestro para lograr mayor eficiencia. Por eso, el juego es utilizado para permitir el descanso necesario y propiciar un nuevo esfuerzo intelectual o para *ocultar* al trabajo escolar. Pero la posibilidad de jugar en la escuela no parece tener valor en sí misma. El juego está permitido como una excusa cuando no es posible dedicarse a tareas serias o como un medio para *disfrazar* las actividades y hacerlas atractivas a los niños (Brougère, 1998).

3. A modo de conclusión: Rehaciendo caminos...

El panorama descrito en el apartado anterior nos muestra una situación compleja, plagada de ambigüedades y contradicciones en torno a aspectos que hacen a la esencia del Jardín de Infantes. Construir una didáctica especializada en estos problemas, supone iniciar un proceso de reflexión conceptual sobre algunas de estas creencias, descubrir qué aspectos vale la pena rescatar y reconceptualizar, cuáles deben ser modificados y por qué, y qué nuevas interpretaciones deben nutrir el campo teórico de la didáctica.

No se pone en duda que las cualidades *románticas* que se le adscriben al Jardín de Infantes, son positivos. El problema no reside en la existencia de estas cualidades o creencias, sino en la presión que este modelo tiene sobre maestros, padres, didactas y diseñadores del curriculum..., que obliga a actuar conforme a dicho modelo, elaborando sólo prescripciones para un *niño ideal* y considerando al *juego* o las *actividades cotidianas* como *males necesarios*, sin promover otro tipo de acercamiento a la cuestión. Los problemas inherentes a la Educación Infantil parecieran tener que contemplar tanto las particularidades que asume la tarea del maestro como los niveles de conceptualización de los niños y las características de la enseñanza en el marco propio de la identidad del niño pequeño.

Por otra parte, la fuerza de estas tradiciones transformadas en ritos, hacen ver la tarea del maestro como inapropiada o inadecuada frente a las innovaciones educativas actuales. El maestro parece ser el responsable de esta situación de "estancamiento" de la sala, cuando por años, sólo ha respondido, de manera fiel, a las directivas emanadas en los diferentes curriculum y publicaciones a su alcance. En las producciones referidas al Jardín de Infantes, casi no encontramos modelos interpretativos acordes a las particularidades del mismo. Sobresalen las prescripciones, en general pendulares en su formulación, que van desnaturalizando la tarea reflexiva del docente como constructor de las prácticas de enseñanza.

La pregunta que nos cabe es qué transformaciones se deben operar en nuestras escuelas infantiles para que se transformen en espacios privilegiados de apropiación de conocimientos para la infancia; cómo singularizar las prácticas de enseñanza de modo tal que no se pierdan los aspectos originales que la diferencian de la escolaridad básica.

Una posible respuesta a estos planteos podemos hacerla situando la definición de la didáctica infantil como teoría que tiene como objeto de estudio las prácticas pedagógicas en términos de *buena enseñanza en el Nivel Inicial*. Este concepto de "buena enseñanza" definido por G. Fenstermacher (1988) pone de relieve en el adjetivo *buena*, no los aspectos referidos al *éxito escolar*, sino a 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 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).

Esta concepción de buena enseñanza significa para E. Litwin (1996:95) la recuperación de la ética y de los valores en las prácticas de la enseñanza en un sentido histórico y social. Ahora bien, ¿qué se entiende por *buena enseñanza* en la Escuela Infantil?

Definir qué es *buena enseñanza*, desde el punto de vista epistemológico, lleva a pensar el problema de la enseñanza como algo más que la posibilidad de brindar ambientes armoniosos, simpáticos, alegres, espontáneas, novedosos, sorprendentes, ágiles o

dinámicos, como muchas veces se identifican a las actividades en esta escuela. Nos enfrenta con la necesidad de definir la *identidad de las prácticas* que se realizan en las salas de Jardín y su significado educativo. En este sentido, nos pone en la necesidad de definir situaciones de enseñanza que contemplen la generación de un ambiente alfabetizador, especialmente desde la atención del juego y el lenguaje comunicativo del niño, en lugar de centrarnos en actividades que aparentemente "funcionan", en tanto mantienen a los niños ordenados, disciplinados y entretenidos.

Desde la consideración de la *buena enseñanza* en el sentido *moral*, cabe también analizar algunas formas características que asumen las prácticas en el Jardín y que "funcionan".

Un ejemplo de esto, es la frecuencia con que los docentes utilizan determinadas rutinas para pedir silencio o llamar la atención de los niños. El problema aparece, cuando el *contenido* de estas consignas tiene un significado despectivo o minimiza las posibilidades de comprensión de lo que se le está solicitando al niño. Frases tales como "un broche en la boca", "el Señor silencio se enoja si los nenes hablan", "nos ponemos zapatitos de algodón", etc., están impregnadas de magia pero disfrazan, sin necesidad, la solicitud que está haciendo la maestra. Algunos investigadores han analizado estas prácticas como expresiones autoritarias del accionar docente (Kantor, 1988; Harf y otras, 1996).

Estas fórmulas, casi siempre iguales, son sencillas y eficaces y se enseñan a lo largo del año escolar. Sin embargo, son pocos los casos, en que los maestros utilizan estos recursos como un modo de facilitar en los niños la comprensión de lo que está pasando. De esta manera, las canciones, palmeos o rimas diversas, se constituyen en "*pistas de contextualización*" (J. Cook Gumperz, 1988) indispensables para interpretar las diversas situaciones escolares.

Volvamos a la pregunta sobre la *buena enseñanza*, ¿qué es *racionalmente justificado* y *merece la pena* ser enseñado a un niño en una escuela infantil?, ¿cómo debe enseñarse?. Sin pretender dar una respuesta acabada de estas preguntas, creemos que la educación que recibe el niño en esta edad, es el punto de partida en su formación como sujeto social, capaz de comunicarse, participar realmente y de acuerdo con sus posibilidades, en el medio social; cooperar, construir conocimientos y expresarse libre y creativamente.

Enseñar en este contexto, supone facilitarle al niño experiencias e instrumentos variados, cada vez más ricos y complejos, para que construya aprendizajes realmente significativos, de acuerdo a su nivel evolutivo y al contexto sociocultural en el que vive. De ahí la necesidad de resituar las expectativas de logro y la consideración de sus necesidades e intereses.

Como ya señalamos al relatar la historia, en los últimos años, se ha operado un cambio en la forma en que se organiza el currículo infantil con la inclusión de contenidos organizados en disciplinas. Este hecho puede resultar interesante pero no resuelve la complejidad de la enseñanza en las salas de lactario, deambuladores, 2, 3, 4 y 5 años. Las prescripciones curriculares no parecen contemplar la diferencia entre conocimientos disciplinares y protodisciplinarios. En muchos casos, en las actividades propuestas resulta complejo precisar hasta qué punto promueven una enseñanza comprensiva.

La observación de las salas revela que los maestros, en muchos casos, han interpretado estas prescripciones, diseñando situaciones didácticas más pertinentes para niños de escolaridad básica que para niños en edad preescolar. La permanencia de los niños en los salones de clase sentados cumpliendo tareas, la ausencia de juegos, cierta rigidez en la manera en que se cumplen los horarios y la organización del día escolar, nos llevan a pensar en necesidad de proponer nuevas alternativas didácticas.

Definir la buena enseñanza requiere, entonces, de un análisis reflexivo de los marcos interpretativos y normativos elaborados hasta el momento, a fin de superar la fuerza prescriptiva que han asumido ciertos enfoques sobre las prácticas de enseñanza en el Jardín

Bibliografía

Apple, Michael. 1985. *¿Qué enseñan las escuelas?*, Gimeno Sacristán, J. y Perez Gomez, A. *La enseñanza, su teoría y su práctica*". Ed. Akai, Madrid.

- Braslasvsky, Cecilia, 1983. Elementos para una sociología del currículum escolar en Argentina. En *El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982*. Flacso. Buenos Aires.
- Brougere, G. 1998. *Jogo e educacao*. Artes Médicas. Sao Paulo
- Caruso, M. y Fairstein, G. 1997. Las puertas del cielo. Hipótesis acerca de la recepción de la psicogénesis y el constructivismo de raíz piagetiana en el campo pedagógico argentino. En Puiggrós, A. y otros, 1997. *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Tomo VIII. Ed. Garlerna. Buenos Aires.
- Consejo Federal de Educación, 1994. *Contenidos Básicos Comunes para el Nivel Inicial*. Ministerio de Cultura y Educación. Buenos Aires.
- Cook- Gumperz, J. (ed). 1988. *La construcción social de la alfabetización*. Paidós. Barcelona.
- Chapaleo, B. C. de y González Canda, M. 1982. *La mujer y la educación preescolar argentina*. Ed. Latina. Buenos Aires.
- Edwards, D. y Mercer, N. 1994. *El conocimiento compartido*. Paidós. Barcelona
- Etcheverry, Delia. 1958. *Los artesanos de la enseñanza moderna*. Ed. Galatea-Nueva Visión. Buenos Aires.
- Fenstermacher, G. 1988. Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M. 1988. *La investigación de la enseñanza, Tomo I. Enfoques, teorías y métodos*. Paidós. Barcelona.
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. 1999. *Prediseño Curricular para el Nivel Inicial*. Secretaría de Educación. Buenos Aires.
- Gibaja, R., 1992. *La cultura de la escuela*. Aique Grupo Editor. Buenos Aires.
- Harf, R.; Pastorino, E.; Sarlé, P.; Spinelli, A.; Violante, R.; Windler, R. 1996. *Nivel Inicial: aportes para una didáctica*. El Ateneo. Buenos Aires.

- Kantor, D. 1988. Jardín de infantes: el autoritarismo que se filtra. En *Revista La Obra para la educación inicial*. Ed. La Obra. Buenos Aires. Año 3 N° 10.
- Kemmis, S. 1988. *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Morata. Madrid.
- Litwin, E. 1996. El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En Camilloni, A.W de; Davini, M.C.; Edelstein, G.; Litwin, E.; Souto, M.; Barco, S. 1996. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós. Buenos Aires.
- MCBA. 1995. *Anexo del Diseño Curricular para el Nivel Inicial*. Secretaría de Educación. Buenos Aires.
- Mira López, L y otro, 1970. *Educación preescolar*. Troquel. Buenos Aires.
- Ortega, R. 1995. *Jugar y aprender*. Díada editora. Sevilla.
- Pastorino, E., Harf, R., Sarlé, P., Spinelli, A., Violante, R., Windler,R., 1994. *Didáctica y Juego*. Ministerio de Cultura y Educación. Dirección Nacional de Gestión de Programas y Proyectos. PTFD. Buenos Aires.
- Sarlé, Patricia, 1994. "*Reflexiones en torno a la inserción del Nivel Inicial en el Sistema Educativo Argentino y su relación con las diferentes concepciones de Estado*" trabajo inédito. Facultad de Filosofía y Letras. Secretaría de Postgrado.
- Sarlé, 1999. *El lugar del juego en el Nivel Inicial*. Tesis de Maestría en Didáctica. Facultad de Filosofía y letras. Universidad de Buenos Aires.