PEDAGOGÍA
DEL NIVEL INICIAL

MIRAR EL MUNDO DESDE EL JARDÍN

Daniel Brailovsky

Ediciones NOVEDADES EDUCATIVAS

Daniel Brailovsky

Pedagogía del nivel inicial: mirar el mundo desde el jardín

Ediciones NOVEDADES EDUCATIVAS

Brailovsky, Daniel
Pedagogía del nivel inicial: mirar el mundo desde el jardín / Daniel Brailovsky. - 1ª ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2020.
Libro digital, EPUB

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-538-793-5

1. Pedagogía. 2. Educación Inicial. 3. Docentes de Nivel Inicial. I. Título.
CDD 372.218

Corrección de estilo: *Liliana Szwarcer*
Diseño de cubierta: *Pablo Gastón Taborda*
Diagramación de interior: *Patricia Leguizamón*
Ilustración de cubierta e interior: *Laura Jaite*

Los editores adhieren al enfoque que sostiene la necesidad de revisar y ajustar el lenguaje para evitar un uso sexista que invisibiliza tanto a las mujeres como a otros géneros. No obstante, a los fines de hacer más amable la lectura, dejan constancia de que, hasta encontrar una forma más satisfactoria, utilizarán el masculino para los plurales y para generalizar profesiones y ocupaciones, así como en todo otro caso que el texto lo requiera.

1º edición, noviembre de 2020
Edición en formato digital: diciembre de 2020

Ediciones Novedades Educativas
© del Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico S.R.L.

Av. Corrientes 4345 (C1195AAC) Buenos Aires - Argentina
Tel.: (54 11) 5278-2200
E-mail: contacto@noveduc.com
www.noveduc.com

ISBN 978-987-538-793-5

Conversión a formato digital: Libresque

No se permite la reproducción parcial o total, el almacenamiento, el alquiler, la transmisión o la transformación de este libro en cualquier forma o por cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos, sin el permiso previo y escrito del editor. Su infracción está penada por las leyes 11.723 y 25.446.

A las maestras y maestros de nivel inicial que, desde el confinamiento, han seguido haciendo escuela.

Y a Leia, espejo constante de estas escrituras, y de tanta travesía a lo largo de nuestras infancias.

Daniel Brailovsky. Doctor en Educación. Licenciado en Educación Inicial. Maestro de Nivel Inicial. Profesor de Educación Musical. Magíster en Educación. Profesor investigador en UNIPE. Integra el equipo docente del Diploma Superior en Pedagogías de las diferencias (FLACSO). Profesor universitario en grado y posgrado. Ha dictado materias teóricas y metodológicas en Universidad Nacional de Río Negro (UNRN), Universidad del Comahue (CURZA), Universidad Torcuato Di Tella y UAI, entre otras. Profesor de formación docente en el ISPEI Sara Eccleston, donde se desempeña actualmente como coordinador del Campo de Formación General. Investiga en el área de Pedagogía y Cultura Escolar. Formador y capacitador de docentes, coordina distintos proyectos web y ha incursionado en la didáctica del tango dictando el trayecto pedagógico de los Masters para Maestros de Tango en la Escuela Argentina de Tango. Ha realizado tareas de asesoramiento para organismos gubernamentales, no gubernamentales y para UNESCO. Participó en numerosos encuentros y congresos, y escribió artículos sobre temas de Nivel Inicial, Pedagogía y Didáctica, que fueron publicados en revistas de educación y en libros de los que participó como autor, coautor o compilador: *La Didáctica en crisis*

(Noveduc, 2001), *Dolor de escuela* (Prometeo, 2006), *Interés, motivación, deseo. La pedagogía que mira al alumno* (Noveduc, 2007), *Sentidos perdidos de la experiencia escolar* (Noveduc, 2008), *El juego y la clase: Ensayos críticos sobre la enseñanza post-tradicional* (Noveduc, 2011), *La escuela y las cosas. La experiencia escolar a través de los objetos* (Homo Sapiens, 2012), *Estrategias de escritura en la formación. La experiencia de enseñar escribiendo* (Noveduc, 2014), *Didáctica del Nivel Inicial en clave pedagógica* (Noveduc, 2016), *Pedagogía entre paréntesis* (Noveduc, 2019). Ha recibido en dos oportunidades (2011, 2016) menciones de honor en el Premio Isay Klasse de la Fundación El Libro, que cada año destaca los mejores libros de educación. Ha creado y desarrolla junto a Ángela Menchón el proyecto www.nopuedonegarlemivoz.com.ar

dbrailovsky@gmail.com / dbrailovsky@flacso.org.ar

daniel.m.brailovsky

@danibrai

Índice

Cubierta
Portada
Créditos
Dedicatoria
Sobre el autor
Introducción
Capítulo 1. Siete vidas de la teoría pedagógica
- ¡Pura teoría!
- La teoría como reglamento: una guía para la acción
- La teoría como escritura sagrada: un canon elevado
- La teoría como herramienta: una batería de recursos
- La teoría como fundamentación o código de ética: un respaldo
- La teoría como vocabulario: un glosario para mirar
- La teoría como pensamiento: revisión constante del sentido
- La teoría como conversación que tiende a lo narrativo

Capítulo 2. El tiempo escolar del jardín
- En el jardín se brinda tiempo
- Las temporalidades del jardín

El tiempo formal del cronograma: la grilla semanal
El tiempo habitado de la vivencia: aburrirse y divertirse
El tiempo de los momentos que enseñan
El tiempo vital de la infancia
El tiempo impuesto por la época
Escuchar la niñez (en la escritura de Carlos Skliar)
Capítulo 3. La experiencia escolar del jardín
Figuras del transitar
La experiencia como paseo
La experiencia como travesía
La experiencia como excursión
La experiencia como contemplación
Capítulo 4. La materialidad escolar del jardín
El juego como tacto atencional
Los objetos son relatos y manuales de instrucciones
Objetos que enseñan
Capítulo 5. Balbucear el mundo común
En el jardín se reúne a los semejantes en el territorio de lo común
En el jardín se da a balbucear
Capítulo 6. El jardín como espacio de cuidado
La tibia frontera de la piel
Ni lo que falta, ni lo que sobra
Cuidamos porque enseñamos
La didactización del cuidado y la valoración pedagógica del cuidar
Cuidar ese mundito en particular que es la sala

Cuidar es asumirnos presentes
Cuidar es sacarse las ceremonias, desimpostarse
Cuidar es situarse y arrancar las etiquetas
Cuidar es compartir las experiencias del afecto
Capítulo 7. El docente, arquitecto y anfitrión
Ser arquitecto, ser anfitrión
El diseño y el encuentro
Las cartografías y el territorio
La mirada larga y la mirada singular
Las herramientas adecuadas y la atención a los efectos
Capítulo 8. Jugar con niños
Comer, usar, mirar, jugar
Formas insurgentes de la curiosidad
No se juega para aprender
Jugar y estudiar
Capítulo 9. Reír con niños
El choque de mundos es una catástrofe… o un chiste
El reír como descarga, como superioridad o como incongruencia
Abanico de risas situadas
La sonrisa del bebé: del placer al reconocimiento
La risa en el cuerpo (propio)
La risa en el cuerpo (del otro)
La risa causa-efecto (o la audacia del pescador)
La risa del perseguido
La risa incongruente
La risa/sonrisa de autoría

Acariciar la gramática del chiste
Todos reímos como niños
Capítulo 10. Pensar y conversar con niños (con Florencia Sierra y Ángela Menchón)
¿Conversar con niños?
En busca del auténtico pensar y conversar
Pensar y conversar (en la escritura de Florencia Sierra)
Pensar y conversar (en la escritura de Ángela Menchón)
Conversar entre niñxs
Conversar con niñxs
Conversar como niñxs
Ventanas a la conversación
La pregunta (¿Qué conversación entre adultos y niños es aquella que se apoya en una pregunta?)
El berrinche (¿Qué conversación entre adultos y niños es aquella que se apoya en los intentos por salir de un conflicto, de una encrucijada relacional, de un malestar?)
La mesa compartida (¿Qué conversación entre adultos y niños es aquella que se apoya en un discurrir juntos por un momento ritualizado y recurrente?)
La contemplación del cosmos (¿Qué conversación entre adultos y niños es aquella que se apoya

en una fascinación compartida ante lo inescrutable?)
Los relatos (¿Qué conversación entre adultos y niños es aquella que se apoya en el recorrido compartido por un relato?)
Los personajes del juego (¿Qué conversación entre adultos y niños es aquella que se apoya en los personajes que los representan?)
Capítulo 11. Mirar a los niños
Mirar amorosamente
Los informes: de una taxonomía del sujeto a un relato de la experiencia
Mirar a través de ecuaciones psicológicas
Mandatos de felicidad
Mirar a través de las ecuaciones de la diversidad
Mirar sin ecuaciones
Mirar desde el cine
Mirar situacionalmente
Mirar (con) preguntas
Mirar con escrituras
Capítulo 12. En defensa de los afectos
Regletas y emociones
Las críticas a la educación emocional
Los y las docentes ante la educación emocional
Emociones y afectos
Vigotsky, Spencer y las emociones
“Que vuelvan las mariposas”
Capítulo 13. Volver al aprendizaje

Un día de primavera en un árbol de mil años
El aprendizaje como algo psicologizado, utilitario y evaluable
Los escenarios del aprender
Aprender por placer: buscarse en el mundo
Aprender por necesidad: orientarse en el mundo
Aprender por inmersión: estar en el mundo
Aprender por escolaridad: balbucear el mundo
Capítulo 14. ¡A desevaluar!
Una cruzada poética
¿Cómo mirar?
Mirar conversando con otro
Mirar los gestos
Mirar con la cámara
Mirar huellas materiales
Mirar la escena del juego
Mirar desde el teatro (en la escritura de Emiliano Samar)
Capítulo 15. No somos señoritas
Seño Vero
¿Qué es una maestra jardinera?
He ahí el mundo (en la escritura de Jorge Larrosa)
Los gestos del oficio
Traer algo, proponer algo, hacer juntos
Cierta forma de mirar (e invitar a mirar) el mundo
Cierta forma de leer el currículum
Primera pista: los saberes y sus formas de agruparse y presentarse

Segunda pista: semblanzas de los sujetos de la educación
Tercera pista: el currículum como espacio de comunización
Cuarta pista: el currículum como acompañamiento de la tarea
Quinta pista: el currículum como glosario
Sexta pista: el currículum como espacio de inspiración
Séptima pista: el currículum como varieté
Dar a mirar, saber esperar
Índice de relatos
Bibliografía

Introducción

Hace algunos años, en el libro *Didáctica del nivel inicial en clave pedagógica* (Noveduc, 2016) hice el ejercicio de pensar algunos asuntos de la agenda didáctica clásica del nivel inicial, echando mano de una cierta forma de reflexión pedagógica. El espíritu de ese trabajo era el de tratar esos temas despojándolos de todo sesgo técnico y abrirlos a dimensiones históricas, políticas y filosóficas de la educación. Es decir, pedagógicas. Entonces, hablaba de la enseñanza y la planificación, de las unidades didácticas, los proyectos y las secuencias, del juego-trabajo, de la evaluación, de los materiales, del juego, y procuraba entablar una discusión entre el "cómo se hace" y el "cuál es su sentido". En la Introducción de aquel libro expresaba que la enseñanza en el nivel inicial no necesitaba ofrecer solo una lista ordenada de "*cómohacerlos*", sino más bien entablar una conversación en el camino. Y decía también que la didáctica de nuestro nivel necesita seguir acercándose al terreno de la reflexión abierta, de la enseñanza creativa e imaginativa, y desprenderse de sus mitos, tabúes, mandatos y prohibiciones. Correrse del lugar

místico que se le otorga a veces, cuando las propuestas teóricas y prácticas son interpretadas como verdades inamovibles, que el maestro debe absorber para estar "actualizado". Esa urgencia –pensaba entonces– nos obstruye la posibilidad de constituir al pensamiento didáctico como un espacio con permisos, con muchas voces, en el que los autores sean cada vez menos parecidos a semidioses iluminados, y cada vez más interlocutores calificados que invitan a hacer pero también a pensar, a crear, a inventar y a experimentar. Desde entonces, este interés no ha hecho más que crecer. Me refiero al interés por pensar la educación infantil desde un ángulo en el que las prácticas sean el resultado de posicionamientos éticos, estéticos y políticos, además (e incluso antes que) de metodologías y procedimientos.

Con cierta continuidad y profundización de los planteos de ese libro, entonces, fue concebida esta *Pedagogía del nivel inicial*. Resistimos la tentación (bellamente simétrica) de ponerle como subtítulo *"en clave didáctica"*, porque en rigor no es la didáctica aquello de lo que se echa mano esta vez, sino cierta forma de mirar, una mirada sensible y más bien narrativa, que nos ha impulsado a nombrarlo con la imagen poética y pedagógica de "*mirar el mundo desde el jardín"*.

He escrito este libro tras varios años de viajar continuamente a distintas ciudades del país. A grandes capitales y a pequeñas localidades, convocado a veces por colectivos de docentes o por grupos de directoras o

supervisoras que se organizaron para reunirnos y aprender juntos. Otras veces, fui invitado por las direcciones del nivel o a participar de la implementación de proyectos interesantes. Y también a eventos académicos, congresos, jornadas, defensas de tesis, etcétera. En cada ocasión, he podido ver y escuchar acerca de las tareas de docentes de nivel inicial, sus planteamientos, sus preocupaciones, sus atravesamientos, sus broncas, sus luchas. Y en el aislamiento por el COVID-19, esa mezcla de retraimiento forzado, esa interrupción violenta, entre videollamadas colectivas y clases virtuales, la escritura de este libro ha sido un viaje ella misma, y me ha devuelto constantemente los ecos de esas conversaciones. He vuelto con las palabras a cada encuentro y he tendido en estas páginas sus resonancias, simplemente para dar a leer, como quien enseña para dar a estudiar: a tientas, sin pretensiones, amorosamente.

No se hallarán aquí escrituras de altamar, de esas que salen ambiciosas a la conquista de verdades eternas, aunque a veces me he embarcado en las palabras para llegar a territorios desconocidos y, sobre todo, he seguido las huellas y las estelas que otras plumas han trazado sobre la superficie. Sí, en cambio, es posible encontrar en este libro escrituras de río, un poco amigas de lo místico, del devenir constante. Sí; creo que estas escrituras que les traigo son de río, porque acarrean historias lejanas, y si quien contempla el río es testigo del transcurrir del tiempo, del cambio (como en la imagen de Heráclito, esa de no bañarse

dos veces en el mismo río), estas son escrituras fluviales porque son narrativas, siguen pistas inciertas. Son escrituras de paso que se desvían del cauce principal para explorar los meandros de los afluentes. Son escrituras de paisajes cambiantes, que ensayan más de lo que fundan, que recorren y contemplan más de lo que bautizan.

En algunos capítulos –por ejemplo, los titulados “Reír con niños” y “Pensar y conversar con niños”– he propiciado escrituras más bien lacustres, porque las cuestiones allí tratadas se han independizado un poco del resto del libro. Y, ya sabemos: un lago es la antítesis de una isla (un mojón de agua en medio de la tierra) pero, por la misma razón, en su simétrica oposición, se le parece. Es otra forma de reducto. Y si hay aquí escrituras lacustres es porque no se trata de una obra integral, sino del relato de varias historias reunidas y, aunque en muchos sentidos confluyen a un lugar común, también me he detenido largamente, y cada vez, en un territorio, una idea, un propósito. Para “darle vueltas al asunto”, como dice Jorge Larrosa.

Pero la escritura que más abunda en este libro, creo, es la escritura de arroyo. Corriente de paso, fugaz alivio de la sed, el arroyito existe y deja de existir conforme el capricho de las lluvias le da vida. Y digo que las escrituras de este libro entran en sintonía con los arroyos, porque en un punto son ligeras, un poco descaradas, como cuando se escribe en borrador; son amigas del salpicado lúdico de las palabras que se saben livianas, suaves, singulares. Además, ya

sabemos: la escritura de mar es propia de las revistas científicas, la de río termina en mesas de saldos de librerías de viejo o en blogs subterráneos y a la de lago le toca ser descubierta en archivos ignotos. Las escrituras de arroyo, en cambio, se desparraman imparables en servilletas, notitas, blocs y márgenes borrosos. Y aunque esos soportes informales ya no estén, me encantaría que estas páginas fueran leídas con la actitud de quien recibe una cartita escrita con lápiz verde sobre una hoja cualquiera.

Pero eso ya no lo sabré: cada uno leerá a su modo, y encontrará en estas páginas algo diferente. Me pregunto, de todos modos: ¿cómo leerán? Es lo que se pregunta el autor cuando deja un manuscrito en la editorial. Quizás leerán como paseando, a puro disfrute. O como huyendo, tratando de salir lo antes posible del texto. Quizás como en el dentista, esperando que lo escrito no les duela tanto, o tratando de entrar, como rodeando una fortaleza, buscando alguna puerta o resquicio por el que ingresar a sus páginas. ¿Lo sentirán, de a ratos, como un texto impenetrable? ¿Leerán como frente al ropero, buscando algo que ponerse? ¿Buscarán abriendo los cajones del texto, para ver qué les queda, qué les gusta, qué descartan? ¿O leerán como en el taller mecánico, rebuscando repuestos, herramientas, piezas sueltas? A veces, me consta, se lee como en un teatro de esos con actores famosos, esperando el momento en el que hay que aplaudir. O incluso como en el templo, esperando revelaciones. Pero también se lee –como dice la canción de Drexler– como en un film de Éric Rohmer, sin

esperar que algo pase. ¿Leerán la trama esperando el desenlace? ¿Leerán como exploradores, abriéndose paso a machetazo limpio por la selvática espesura del texto? ¿Lo atravesarán como en avioneta, sobrevolando el libro desde lejos? O quizás lean como viajeros en un país remoto: desde otra lengua, un poco fascinados y también un poco indefensos.

Sea como sea, deseo que sientan este libro como lo que es: una invitación amable a pensar juntos algunos rincones de la educación inicial.

Me quedan por decir tres cosas en esta Introducción. La primera es una aclaración sobre el género en el lenguaje. Soy, lo confieso, un ferviente defensor del lenguaje inclusivo, al que considero un gesto de resistencia que desafía las más rancias tradiciones patriarcales. Por ese motivo, lo uso para escribir actas en las reuniones institucionales, para expresarme en las asambleas políticas en las que participo con frecuencia e incluso para dirigirme a mis estudiantes jóvenes en algunas clases presenciales. De hecho, cuando se popularizó el empleo de la letra “e” para denominar el género abierto, me encontró ya con algunos años de inmersión en las luchas de género, pues venía de investigar la experiencia de los maestros jardineros varones (siendo yo uno) y estaba empapado de lecturas y debates al respecto. Por eso, tal vez, observé indignado la resistencia pacata de los defensores de la “buena lengua”, y redoblé su uso en toda ocasión pública, para poner en

evidencia el conservadurismo de quienes creían que el lenguaje no puede ser alterado por “ideologías de género”. Aun así, debo decir que no me resulta cómodo utilizar el lenguaje inclusivo para escribir un texto ensayístico, reflexivo y por momentos literario. Creo que su empleo cabe cómodo en algunos lugares y estorba en otros. No porque haya ámbitos donde no quepan las reivindicaciones de género sino, simplemente, porque hay registros en los que su uso (que es un dislocamiento del código, que es disruptivo, que es una explícita interrupción) me impediría decir lo que quiero decir, tal como quiero decirlo. Por la misma razón, casi nadie lo usa (¿aún?) en la literatura ni en la conversación más íntima y cotidiana, donde no hay alguien a quien convencer, donde ya sabemos que estamos en confianza. Se me sabrá disculpar entonces –espero– por mi subordinación en estas páginas a algunas de las arbitrariedades formales de la lengua, cosa que espero compensar desde los contenidos.

Lo segundo que quisiera decir para introducir esta obra es que se trata de un trabajo triplemente polifónico. El primero de los sentidos de la polifonía es evidente: hay capítulos en los que las voces o las historias de algunas personas son recuperadas, y otros en las que otros y otras escriben secciones enteras, entre cuyas escrituras y la mía propia se produce un encuentro que refleja las conversaciones compartidas. El índice las anuncia como “en la escritura de…”. Allí están Jorge Larrosa, Carlos Skliar, Ángela Menchón, Florencia Sierra, Emiliano Samar, y también, de

otros modos, Santiago González Bienes, Gabriel Brener, Moira Bernini, Julieta Álvarez Vigil, Milagros Foderá, Lucía Méndez, Sofía Roji y mi querido amigo –ya ausente– Marcelo Frasca, que trae su presencia a estas escrituras. El segundo sentido de la polifonía es el de la íntima conversación con algunas escrituras en particular, muy presentes en estas páginas como correlato de lecturas y conversaciones inspiradoras, con Carlos Skliar y Jorge Larrosa, especialmente, y con algunos libros que ellos han puesto en mis manos o que descaradamente he robado de sus bibliotecas. Y el tercer rasgo de comunidad en estas escrituras tiene que ver con el propio camino del libro: antes de ser un libro, este texto fue muchas cosas. Fue anotación furtiva en los márgenes, mensajito de WhatsApp, charla después de una película, mirada perdida en el cielo por la ventanilla de un avión, conversación inspirada en aulas y reuniones. Pero la que más contribuyó a su crecimiento fue sin duda su versión preliminar como material de enseñanza de una asignatura (Discusiones didácticas actuales en Educación Inicial) en el programa de la Licenciatura en Educación Inicial de la Universidad Nacional de Río Negro, donde el escribir y el conversar tuvieron lugar junto a Santiago González Bienes y a Rafael De Piano, Morena Patrizio y Alejandra Marín, con el acompañamiento e interlocución constante de Cecilia Ferrarino y todo un equipo de colegas. Agradezco entonces las lecturas ofrecidas y realizadas por todos ellos y por quienes me ayudaron a revisar partes del libro en distintos momentos o

me acercaron a lecturas y materiales: Verónica Silva, Diego Díaz Pupatto, Verónica Bonatti, Natalia Jáuregui Lorda y Antonio Brailovsky, que han dejado sus huellas en estas páginas. También a mis colegas queridas/os del Eccleston, donde tanto aprendo cada día. Y, por supuesto, como siempre y como nunca, a Clara Miravalle, mi compañera de la vida, por su complicidad (otra vez) en esta aventura.

Finalmente, compartiré una infidencia sobre la trastienda del libro. Durante el proceso editorial, compartí con Carlos Skliar un conversatorio organizado por amigos de La Carlota, Córdoba. En ese espacio, titulado “Infancias de niñez, infancias de humanidad”, comenté algunas ideas que estaban creciendo en este texto. Una espectadora atenta y sensible, artista y educadora, decidió dibujar esas ideas. Y, a partir de ese encuentro de líneas, palabras y deseos, nacieron las obras de Laura Jaite que ilustran este libro. Mi agradecimiento también para ella.

Capítulo 1

Siete vidas de la teoría pedagógica

Es mineral la línea del horizonte,/ nuestros nombres,/ esas cosas hechas de palabras.

João Cabral de Melo Neto

¡Pura teoría!

“Pura teoría”. Eso es lo que se le dice a quien se aleja de la vivencia del aula. Se le dice “Qué me venís a hablar vos de la enseñanza, desde tu escritorio lleno de libros, si no estás en la sala”, y también se dice que “Para entender, hay que poner el cuerpo”. Sin embargo, ya sabemos, la teoría está allí, sólida y consistente detrás de esas afirmaciones que la niegan. Quienes reniegan de ella y se suponen ateóricos cometen la misma falacia que quienes reniegan de la ideología y se proclaman objetivos o neutrales. Y hablar de una “pedagogía” del nivel inicial implica asumir cierta forma de pensar, escribir y jerarquizar las ideas en la que la teoría tiene un peso particular. Este libro comienza –necesita comenzar– con las preguntas “¿Qué es la teoría?” y “¿A qué llamamos teoría?”. Simplemente, porque hace propia una idea viva de la teoría que es preciso balbucear un poco antes de sumergirnos de lleno en los asuntos centrales. Y también porque la teoría es vapuleada por todos los costados. Es el viaje representativo que emprendemos en la

biblioteca pero es, también, un lugar desde el que se piensa la educación que todos los días brindamos en el jardín. Es teoría pensar la educación que queremos y todavía no logramos, y es también teoría retomar la educación que tuvimos y nos dejó marcas.

Asimismo, la teoría es, muchas veces, un lugar que ocupamos con vehemencia y casi sin darnos cuenta. ¿Y de qué está hecho ese lugar? De lenguaje, claro. Y de una búsqueda permanente e inconclusa de lenguas que puedan pensar lo educativo. Y de la disputa entre distintas lenguas. Como señala Carlos Skliar:

> Toda política de la lengua se sitúa justamente en ese plano de la expropiación de la experiencia del otro, en ese ordenamiento de lo que es inapropiable y en esa soberbia de querer desvelar aquello que tiene de misterioso, de indefinible, de innombrable (Skliar, 2005, p. 2).

La teoría es escenario de estas disputas, y a las producciones que van dejando las investigaciones, los ensayos y los debates usualmente las llamamos “teorías pedagógicas”. Esas escrituras no son, sin embargo, la expresión acabada de un saber unívoco, sino el escenario en el que estos saberes se construyen, se reúnen y se desencuentran. No solo porque respondan a distintas cosmovisiones o intereses, sino también porque –al menos, en Educación– conversar, pensar y escribir son los puntos de partida y de llegada de la teoría, y las conversaciones, pensamientos y escrituras tienen, por lo general, una

tesitura abierta y porosa, que mira atentamente las aulas y las políticas.

En este marco, la intención en estas páginas iniciales es apenas la de sostener algunos apuntes sobre las geografías de ideas, reflexiones y preguntas que pueden pensarse desde la pedagogía en la frágil coyuntura de este presente que nos toca habitar, recorrer el abanico de sentidos que la idea de “teoría” contiene en el discurso pedagógico actual y pensarlo desde la educación infantil. Porque decir “teoría” puede significar una gran cantidad de cosas diferentes. En los siguientes apartados, ensayaré un intento de desmenuzar algunas de las certezas que reposan detrás de la palabra “teoría” en el universo pedagógico. Para ello, recorreremos siete hipótesis que dan vida a siete sentidos diferentes de lo teórico y nos acompañan en cada jornada en el jardín.[1]

La teoría como reglamento: una guía para la acción

Teoría y práctica se reúnen a veces en una suerte de cita a ciegas, en la que cada parte ha sido apalabrada para enlazarse a la otra. La teoría es, desde esta perspectiva, una especie de reverso leguleyo de la realidad, a la que se debe recurrir para constatar una necesaria coincidencia. Un estudiante del profesorado, impulsado por esta concepción de la teoría, observará entonces una situación de juego en

la sala, agazapado en un rincón, esperando reconocer en la actividad de las chicas y chicos algo de la teoría que estudió. Celebrará el feliz avistaje de una zona de desarrollo próximo vigotskiana, y gritará jubiloso cada vez que reconozca a uno de esos engendros: ¡una asimilación, allí! ¡Y por allá, una acomodación! ¡Un esquema piagetiano, un andamiaje! Y los irá tachando de su lista, satisfecho. La teoría, en este caso, se confunde con el método: es una norma que la realidad debe cumplir, obediente.

Y la enseñanza, claro, se basa en la teoría con ímpetu metódico: ordena las acciones concretas. Porque en esta concepción de la teoría, lo teórico se parece a una guía o instructivo que, a modo de reglamento, dictamina los pasos a seguir en la sala, en el aula, en la escuela, en la gestión. Si hemos decidido que una enseñanza está basada en el enfoque de proyectos, por ejemplo, esto supondrá asumir el ajuste a una serie de regulaciones explícitamente trazadas por las teorías de los proyectos áulicos. Si así no fuera, quien asumiera el rol de supervisar (el director escolar, el profesor de prácticas, el analista furtivo) observarán que a este proyecto le faltan los tres pasos de todo proyecto: el 1, el 2 y el 3. Hace algunos años, por ejemplo, recuperaba en una conversación con Ruth Harf lo absurdo de la situación en la que una docente de nivel inicial estaba desahuciada porque no sabía si lo que quería hacer con su grupo (algo que estaba buenísimo) era una Unidad Didáctica o un Proyecto. ¿Importa? Solo si creemos que las teorías de la enseñanza desde las que se fabricaron las ideas de “unidad

didáctica” y “proyecto” son vividas como reglamentos que hay que cumplir.

El antropólogo inglés Edmund Leach sostenía una premisa esencial de su disciplina: los sistemas sociales –y la escuela, en muchos sentidos, se organiza como uno y se relaciona a la vez con otros– no son una realidad natural. La realidad, desde este enfoque, puede parecer que está ordenada, solo si imponemos sobre los hechos una invención del pensamiento. Y lo dice de este modo:

> Primero inventamos para nosotros un conjunto de categorías verbales elegantemente dispuestas para que constituyan un sistema ordenado, luego encajamos los hechos a las categorías verbales y ¡ele! de pronto se “ven” los hechos sistemáticamente ordenados. Pero en este caso, el sistema es un asunto de relaciones entre conceptos y no de relaciones “verdaderamente existentes” dentro de los datos fácticos brutos (Leach, 1976, p. 21).

Podría decirse, entonces, llevando la cuestión un poco al límite, que la teoría como reglamento no solo nos impone a nosotros un modo de mirar la realidad, sino que a veces hasta le exige a la propia realidad que se acomode a nuestras categorías.

Suele decirse que los reglamentos resultan útiles allí donde no existen acuerdos posibles, y las relaciones fallan. “A mis amigos, todo –dice el refrán–, y a mis enemigos, la ley”. Es cierto, por supuesto, que los reglamentos garantizan muchas veces el cumplimiento de los derechos, pero a la vez vuelven más rígida la interacción entre las personas. Es por eso que la concepción de la teoría como un reglamento

comporta ciertos peligros: el principal es que las personas pierdan la posibilidad de pensar desde la teoría, por someterse con demasiado respeto a sus arbitrios. ¿Para qué pensar, si ya hay una teoría que lo consideró? Dejemos que la teoría lo piense todo por nosotros. Como señalaba Eisner en un texto de los años 80, al analizar el uso rígido de los objetivos educacionales: estas previsiones son capaces tanto de complicar como de ayudar a los fines de la enseñanza, en la medida en que una creencia no analizada puede dogmatizarse fácilmente (Eisner, 1985). Y otro problema de la teoría como reglamento que se obedece es que los libros terminan convirtiéndose en indiscutibles. En el siguiente punto, profundizaremos en esta idea.

La teoría como escritura sagrada: un canon elevado

La referencia a los libros científicos como alegoría de los textos sagrados no es nueva. Las ideas de Galileo que desafiaban las teorías aristotélicas fueron consideradas heréticas, porque las verdades que enfrentaba revestían cierto carácter religioso. Sin ir tan lejos, puede reconocerse un tono sacro en los usos bibliográficos, cuando algunos autores son citados casi como si se tratara de referencias bíblicas. La lectura literal y doctrinaria de los autores llamados clásicos ha devenido en la definición del autor como un semidiós iluminado cuyas palabras publicadas instalan verdades indiscutibles. Piaget *dixit*: es palabra de