

# DIDÁCTICA DEL NIVEL INICIAL

## EN CLAVE PEDAGÓGICA

Daniel Brailovsky

Ediciones | **NOVEDADES  
EDUCATIVAS**

Daniel Brailovsky

**Didáctica del nivel inicial en  
clave pedagógica**

Ediciones **NOVEDADES  
EDUCATIVAS**

Brailovsky, Daniel

Didáctica del nivel inicial en clave pedagógica / Daniel Brailovsky ; prólogo de Elisa Spakowsky. - 1<sup>a</sup> ed. - Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2020.

Libro digital, EPUB

Archivo Digital: descarga y online  
ISBN 978-987-538-794-2

1. Educación Inicial. 2. Didáctica. 3. Pedagogía. I. Spakowsky, Elisa, prolog. II. Título.

CDD 372.21

Diseño de cubierta y diagramación de interior: Andrea Melle  
Fotografía de cubierta: [123rf.com/locrifa](http://123rf.com/locrifa)

1<sup>o</sup> 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](mailto:contacto@noveduc.com)

[www.noveduc.com](http://www.noveduc.com)

ISBN 978-987-538-794-2

Conversión a formato digital: Libresque

Dedicado a mis alumnos, futuros maestros, y a los maestros que saben seguir aprendiendo.

*La educación es una obra de arte, y el maestro es también un artista. El educador es un esteta que rehace el mundo, redibuja el mundo, repinta el mundo, recanta el mundo, redanza el mundo.*

**Paulo Freire**

## **¡Gracias!**

A mis colegas del profesorado, interlocutores constantes en aulas, pasillos y pantallas.

A Ruth Harf y a Elisa Spakowsky.

A Carlos Skliar, Iván Castiblanco Ramírez y Laura Duschatzky, por compartir y alimentar este espacio intermedio entre la Didáctica y la Pedagogía.

A María Laura Inda, Adriana Hernández, Jennifer Guevara y Diana Jarvis por sus lecturas e intercambios.

A Paula Arella, por los juegos de la infancia que vuelven aquí.

A Horacio Ferreyra, por confiarme proyectos que empujaron las ganas de hacer este libro.

A UNADENI, por engrandecer la Educación Inicial y abrir el diálogo.

A Daniel Kaplan, por su renovada confianza.

A Ángela Menchón y a los interlocutores de <[www.nopuedonegarlemivoz.com.ar](http://www.nopuedonegarlemivoz.com.ar)>, espacio fértil para el pensamiento.

A Clara, mi luminosa compañera de vida, siempre la primera en escuchar y apoyar mis proyectos.

**Daniel Brailovsky.** Doctor en Educación, Especialista y Magíster en Educación (UdeSA), Profesor de Educación Inicial y de Educación Musical. Profesor de Formación Docente y coordinador del CFG en el ISPEI Sara Eccleston, Profesor Investigador en FLACSO Argentina, donde integra el equipo del Diploma Superior en Pedagogías de las Diferencias. Profesor de licenciatura y postítulos en UdeSA. Autor de *Estrategias de escritura en la formación: La experiencia de enseñar escribiendo* (Noveduc, 2014); *La escuela y las cosas: La experiencia escolar a través de los objetos* (HomoSapiens, 2012); *El juego y la clase: Ensayos críticos sobre la enseñanza post-tradicional* (Noveduc, 2011); y *La didáctica en crisis* (Ediciones Novedades Educativas, 2001). Ha creado y desarrolla junto a Ángela Menchón el proyecto [www.nopuedonegarlemivoz.com.ar](http://www.nopuedonegarlemivoz.com.ar)

# Índice

Cubierta

Portada

Créditos

Dedicatoria

Epígrafe

¡Gracias!

Sobre el autor

Prólogo por Elisa Spakowsky

Introducción

    Miradas

    Una didáctica que echa mano de la reflexión  
    pedagógica

    Libros de didáctica para el nivel inicial

    El para qué de este libro

Capítulo 1. ¿Por qué la didáctica es importante para un  
maestro?

    Didáctica: problemas y alternativas

    Didáctica, enseñanza y curriculum

    Esto sí, esto no: dioses y demonios de la buena  
    enseñanza

        1. En el intercambio inicial de la jornada

2. El silencio de Matías
3. Pintando sobre diarios
4. Jugando en los rincones
5. Compartiendo la merienda
6. Cantando para hacer un tren

Neurociencias, métodos infalibles y panaceas

“Los chicos vienen cada vez más inteligentes” 17

## Capítulo 2. Energías esenciales de la enseñanza: las “variables didácticas”

La enseñanza y la planificación

1. Objetivos de enseñanza
2. Contenidos de la enseñanza

Los contenidos enunciados como títulos, como afirmaciones y como preguntas

3. Las estrategias de enseñanza

Tiempo, espacio, orden, equilibrio, jerarquía y pertinencia como analizadores de la práctica

Tipos de actividades de enseñanza habituales en el nivel inicial

4. Las estrategias de evaluación

Estructuras didácticas

## Capítulo 3. Unidades didácticas, proyectos áulicos y secuencias didácticas

La unidad didáctica

“Hacer estallar los contenidos”

Red de contenidos

Las propuestas de la unidad didáctica

Escribir la unidad didáctica

El sentido de un proyecto: un escenario en movimiento

Los dos objetivos de un proyecto

Las propuestas del proyecto áulico

Escribir el proyecto áulico

Unidades didácticas y proyectos como energías inspiradoras

Las secuencias didácticas

La secuencia del narrador

#### Capítulo 4. El juego-trabajo

Fritzsche, Ardiles de Stein y Masvélez: el juego-trabajo como novedad histórica

Principios del juego-trabajo

#### Capítulo 5. La evaluación en el nivel inicial

La especificidad de la evaluación en el nivel inicial 2

Primer nudo crítico: la evaluación de aprendizajes se superpone en forma confusa con las prácticas de disciplina y los contextos de vida de los niños

Segundo nudo crítico: las referencias con que se valora a los alumnos tienden a ser imprecisas, y a basarse en el “promedio”

Tercer nudo crítico: se usa como referente de evaluación la psicología evolutiva, confundiendo así las esferas del desarrollo y el aprendizaje

Cuarto nudo crítico: se confunde evaluación “formativa” (no sumativa) con “ausencia de evaluación”, o “evaluación menos necesaria”

Quinto nudo crítico: se confunde “evaluación de procesos” con un mero relato de “lo que pasó”, centrado en la participación y el disfrute

Instrumentos de evaluación funcionando

La observación dialogada

La observación con registro de acciones

El video y el invitado

La agenda de la sala

Tres modos de convertir las actividades de enseñanza en oportunidades para asomarse a los aprendizajes de los alumnos

1. Duplicar y comparar

2. Analizar producciones

3. Evaluar en el juego

Los trayectos de juego

Las acciones

Los episodios

La observación focalizada en dos momentos, para ponderar un proceso

La observación a partir de una pregunta

Instrumentos para la sala

Instrumento para la observación de trayectos de juego

Instrumento para la observación de las acciones

Instrumento para la observación de episodios

Capítulo 6. Evaluar y comunicar: los informes de los alumnos

El informe como instrumento de comunicación

Tipos de informes

Redacción abierta o ítems

Logros académicos o descripción global del alumno

La organización del informe

Problemas usuales de escritura

Las afirmaciones categóricas

Cuando la reflexión viene en paquete: los “ítems escritos”

Matemática

Dominio de la serie numérica

Las reiteraciones

Imaginando escrituras

Capítulo 7. Interludio: una conversación con Ruth Harf 1

Mandatos e ideas sobre la enseñanza

Didáctica es poder pensar

Tener un fundamento

Unidades didácticas, proyectos, secuencias y maifangulen

## Capítulo 8. El juego y la enseñanza

Cuatro escenas de juego

Los juegos y los climas lúdicos

Jugar, enseñar y aprender son tres cosas bien diferentes, que felizmente pueden encontrarse

Enseñar utilizando formatos de juegos y creando climas lúdicos

El desafío de ver más allá de lo superficial

Variar juegos conocidos para acercarnos al contenido

El juego ensalzado en visiones románticas: un llamado de atención

El juego dramático

Las críticas a la “pedagogía del juego”

1. La crítica del sentido común
2. La crítica de la “domesticación” del juego
3. La crítica al juego de lucha televisivo
4. La crítica al aprendizaje “a traición”
5. La crítica a la escasez de juego real

Juego y transmisión: ¿es necesario dejar de explicar para enseñar jugando?

1. La clase-lupa: enseñar mirando lo pequeño
2. La clase-rompecabezas: enseñar construyendo sentido
3. La clase-relato: enseñar cautivando
4. La clase-trompo: enseñar desde lo circular

## 5. La clase-caleidoscopio: enseñar puntos de vista

Capítulo 9. Tres voces en juego. Fröebel, Huizinga,  
Scheines

Capítulo 10. Mirar didácticamente el espacio y los objetos  
del jardín

Las paredes hablan (a cuatro voces)<sup>3</sup>

Objetos como piezas de un escenario

Los objetos son testigos, porque vienen desde lejos en  
el espacio y el tiempo

Los objetos son evidencias de los sistemas a los que  
pertenecen

Los objetos son espejos en los que podemos mirarnos

Los objetos tironeados: ¡es mío!

Los “objetos del hijo” y los “objetos del alumno”

Dar y quitar objetos como formas de explorar las  
relaciones entre pares

Lo que el maestro toca, se cotiza

Tener el objeto del otro, es tener al otro: es ser el otro

Capítulo 11. Los muy señoritos: maestros varones en el  
nivel inicial

Prejuicios positivos y negativos

Imagen, presencia y figura

Quiénes son, dónde están

Epílogo

Bibliografía

Prólogo  
**por Elisa Spakowsky**

---

Siempre sostuve que escribir un prólogo no es tarea fácil. En primer lugar porque si bien un libro puede comenzar a leerse por el índice o por algún capítulo en particular, su lectura, generalmente, comienza por el prólogo. En este sentido, el mismo es la antesala del libro en sí mismo. Con lo cual, cuando el autor/a cede esta tarea a alguien, seguramente espera que el mismo sea una ventana que abre al entusiasmo y al interés de la lectura.

A mí, me pasaron las dos cosas. Personalmente disfruté mucho de su lectura. A medida que iba recorriendo las páginas, el contenido desarrollado en las mismas me ha llevado a bucear en los temas y problemas más nodales de mis propias reflexiones profesionales. En ocasiones es como si la voz de Daniel, fuese la mía propia. En esos momentos volvía a releer temiendo que la familiaridad con lo expresado hiciese que perdiera la mínima objetividad posible para no perder la mirada crítica.

Es un libro escrito por un maestro, para maestros, con la particularidad y la complejidad que significa esto. Es un libro

que se lee con placer. Su autor, permanentemente pone en juego la complejidad teórica de los temas y problemas que desarrolla, asumiendo que esa complejidad tiene que plasmarse en la cotidianeidad de la tarea. En este sentido permanentemente echa mano a los ejemplos y analogías que permiten, a las/los maestras de carne y hueso que se comprometen todos los días con la educación de los niños/as en las instituciones de educación infantil, revisar sus prácticas, reflexionar sobre el sentir, el pensar y el hacer en el aula. Esta lógica, lograda con tanta precisión, permite no solo poner a la tarea en diálogo con uno mismo, interpelando la propia formación docente para preguntarse por el docente que uno es y el que quiere ser, sino que da cuenta de su amplia trayectoria como maestra y de su capacidad de análisis crítico de las diferentes situaciones escolares.

En los ejemplos variados a los que apela desdemoniza algunas prácticas mostrando que es posible hacer “más de lo mismo”, o elegir llevar a cabo prácticas superadoras. Si bien tiene una mirada aguda y crítica sobre ciertas prácticas pedagógicas habituales en los procesos de enseñanza y de evaluación, y, que sin lugar a dudas, son reales, cabe destacar que aporta permanentemente herramientas teóricas y prácticas para repensar las mismas, para desanudar los nudos más críticos, generando condiciones de posibilidad para llevar a cabo propuestas alternativas y superadoras.

El autor sin temores, pone en juego permanentemente en sus reflexiones, su propia subjetividad, como docente y profesional. Se pregunta por ejemplo: ¿en qué se convierte la palabra cuando llega a oídos de otros/as?, ¿para qué el libro?, ¿por qué un libro de didáctica en clave pedagógica?, ¿qué es la didáctica y qué la pedagogía?, ¿por qué hablar de didáctica y de pedagogía?, ¿para qué sirve la didáctica?, ¿por qué la didáctica es importante para un maestro?, ¿qué relaciones existen entre la pedagogía y la didáctica?, ¿qué implica enseñar?, ¿qué es el juego?, ¿para qué y cómo se planifica? ¿Para qué, cómo y cuándo se evalúa? ¿Cuáles son los mejores modos de registrar aquello que se observa?, ¿qué es observar y qué hay que saber para observar?, ¿cómo se escribe un informe? ¿Cómo se construye la mirada para que sea una “ventana hacia la valoración y apreciación de aprendizajes”?

La pregunta es un recurso permanente que abre a la reflexión y que coloca en el centro los problemas a analizar, así como pone en tensión las prácticas. Sus reflexiones están cargadas de sentido, imbuidas de su propia mirada y de su propia voz, pero también de la mirada y la voz de los/las maestros/as. Pone en palabras y en conceptos, la palabra de los/las maestros y los/las niños/as. Su mirada está construida de experiencias personales, de conocimientos construidos vivencialmente pero además, del aporte que otras prácticas que permitieron ampliar dicha mirada.

Otro recurso que utiliza con mucha soltura es la problematización de la realidad cotidiana en los procesos de enseñanza y de evaluación, mostrando y demostrando las relaciones que existen entre los problemas, así como las tensiones que es necesario asumir para comprender esas relaciones y para superar la linealidad de la mirada sobre las acciones escolares en general y las vinculadas a la enseñanza y a la evaluación en particular. Propone ir más allá del sentido común como práctica habitual en el trabajo docente. Invita a poner en práctica la observación, la descripción exhaustiva, el análisis de la complejidad, la búsqueda de sentido de las diferentes acciones didácticas, pedagógicas y políticas.

Trae otras voces al diálogo didáctico y pedagógico. Las mismas está representadas por pedagogas prestigiosas que sentaron las bases de la didáctica y la pedagogía en la historia del nivel inicial en nuestro país. Voces más lejanas como la de Cristina Fritzsche y Hebe San Martín, de Soledad Ardiles de Stein, Marta Masvélez entre otras. Voces actuales como la de Ruth Harf, con quien dialoga en el presente sobre los sentidos de la didáctica, la pedagogía, la enseñanza y la planificación, el juego y la evaluación. Problemáticas todas relacionadas a sus genuinas preocupaciones vinculadas a la educación infantil y a la formación docente que tiene a cargo la enseñanza y la evaluación en el contexto y tiempo escolar.

Agradezco a Daniel la posibilidad de escribir el prólogo, la confianza y el placer de haber recorrido las páginas de un libro que espero disfruten los maestros/as como lo disfruté personalmente.

Elisa Spakowsky, San Miguel, diciembre 2015

# Introducción

## **Miradas**

Hace algunos veranos quise conocer un poco mejor el cine latinoamericano contemporáneo y conseguí unas cuantas películas de origen uruguayo, colombiano, mexicano y brasileño. Una de ellas, cuyo nombre ya no recuerdo, me causó una fuerte impresión, a causa de un recurso muy original que empleaba el director: en algunos diálogos sólo se podía oír la voz de uno de los que hablaba. El interlocutor aparecía silenciado: sus labios se movían, pero el sonido era ininteligible. Esto producía una extraña e intrigante sensación de desorientación, de ansiedad, que otorgaba a la película un ritmo y un suspenso adicionales, que se sumaban a un guión complejo y a una fotografía sublime. Acallar al interlocutor en un diálogo, pensé mientras veía la película, es un modo sutil de destacar una idea inquietante: la conversación siempre se habita desde un punto de vista, donde probablemente habrá retazos de soledad, malos entendidos *per se* y una dosis de narcisismo. Todo acuerdo, podríamos pensar a partir de allí, es una forma de malentendido. Y tal vez, viceversa.

Terminada la película, quise leer alguna crítica para ver cómo otros habían interpretado este original recurso, y me dirigí al buscador de Internet para obtener alguna reseña. Pero no encontré ninguna. Los pocos comentarios que había sobre el film lo referían como una producción de poca monta propia de un género comercial, trillado y para nada interesante. Rápidamente comprendí, entre desahuciado y maravillado, que la omisión de algunas voces en la película no era producto de un director genial, sino de un parlante roto o un archivo incorrectamente descargado de internet.

Esta pequeña anécdota abre una serie de preguntas inquietantes acerca de lo que se dice, lo que se quiere decir, lo que se escucha y entiende. Y también acerca de lo que pasa con la palabra cuando llega a oídos del otro. Estoy seguro de que el director del film en cuestión no habrá imaginado ni en el más surrealista de sus sueños que luego de ver su película (y luego de ver una copia en mal estado) yo terminaría escribiendo estas líneas. ¿Y qué hay de nuestros alumnos? ¿Qué de aquellas ambiciosas listas de objetivos con las que respaldamos nuestras conversaciones con ellos? ¿Qué de la pretenciosa puntería de los diseños curriculares, que enlistan sensaciones, capacidades, experiencias a ser reproducidas en las aulas?

Hablar de la enseñanza es hablar de este necesario conjunto de ambigüedades, de desfasajes. En la enseñanza hay siempre ambiciones trucas y utopías imprescindibles, que son dos modos diferentes de nombrar la misma cosa. Y

hablar de didáctica es, también, hablar del otro, de la alteridad y de la brecha que conecta a la persona con los demás, el espacio donde la enseñanza tiene lugar. Esta es la principal razón por la que la didáctica no puede ser el territorio de un lenguaje puramente técnico, donde se perfeccionen métodos y sistemas, sino que demanda ser, también y sobre todo, un espacio de pensamiento sobre la enseñanza situada, sus sujetos, sus experiencias, sus ambiciones, sus límites y sus potencias. Esto no significa que no deba haber métodos, estructuras de trabajo o reglas prácticas a ser pulidas para concebir una buena enseñanza. Pero hay varios riesgos en la didáctica que se limita a decir cómo deben hacerse las cosas. Aportar una sugerencia para la práctica, por ejemplo, podría (y suele) ser interpretado como una regla que, de allí en más deberá aplicarse en forma universal. Presentar nuevas propuestas (o nuevos nombres para viejas prácticas que demandan ser resignificadas) nos lleva también a sentir que debemos estar al día, actualizarnos, como si necesitáramos comprar ropa nueva porque la vieja se nos ha gastado. En cambio, pensar la didáctica más allá de las prescripciones es un llamado de atención sobre el hecho (negado durante tanto tiempo, a pesar de ser tan evidente) de que los alumnos nunca verán todos la misma película, aunque los maestros usemos siempre las mismas planificaciones. Y que además nunca verán la película que nosotros creímos que verían. Verán genialidad en nuestros errores y odiarán nuestras

genialidades. Y de vez en cuando, claro, nuestras miradas se cruzarán y sucederán cosas mágicas.

Vivimos tiempos en los que la reflexión acerca de la enseñanza comienza a sacudirse el polvo de un antiguo y prolongado malentendido: el que surge de no considerar lo que impulsa a las personas a aprender. Es cierto que abundan los textos que teorizan la cuestión de la “motivación”. Pero no es acerca de eso que estoy hablando aquí. La motivación invita a pensar en estos impulsos como una variable más que incide en el aprendizaje, junto con el empleo de nuevas tecnologías, el nivel socio económico o el horario de las clases, por mencionar sólo algunas de las que suelen considerarse en este ecléctico abordaje de las relaciones de enseñanza. Cuando digo que es preciso considerar qué impulsa a las personas a aprender me refiero más bien a la diferencia que existe entre, por ejemplo:

- aprender algo porque estoy dentro de un aula en el jardín de infantes o la escuela primaria o secundaria, y un maestro me lo enseña. Aquí, aprender forma parte de la definición de una situación que, aunque los niños no construyen ni deciden, los define también como niños. Aprenden porque son niños. Son niños porque van a la escuela y aprenden. Y aunque no aprendan literalmente lo que el maestro les enseña, las experiencias escolares constituyen un aprendizaje en un

sentido más amplio que justifica las experiencias más puntuales, y les da sentido. O bien:

- aprender porque necesito o resolver ciertos problemas que demandan conocimiento; o porque quiero pertenecer a ciertas comunidades que se definen por ese conocimiento; o porque quiero enriquecerme simplemente con esos conocimientos, traducibles también en habilidades, en cosas que sabré y podré hacer con mi cuerpo, con mi lenguaje y sobre todo, con otras personas. O aprender sufriendo golpes, experimentando frustraciones o desengaños, surgidos de mi falta de conocimiento o habilidad. O también:
- aprender sin darme cuenta, porque paso tiempo en contacto con ciertos universos complejos, que de a poco van invitándome a sumergirme en una determinada lógica.

Una de las cosas que intentaré considerar en los análisis didácticos de este texto, es ese marco de sentido de la enseñanza, que son las relaciones en las que la misma se significa. Una misma acción de enseñanza puede alojar infinidad de sentidos e intenciones, dependiendo de lo que les esté pasando a las personas que la habitan.

Ambas cuestiones, la de la no prescripción y la de una alteridad que demanda ser considerada, pretenden ser piedras de base de las reflexiones, mitad didácticas y mitad pedagógicas, de este libro.

## **Una didáctica que echa mano de la reflexión pedagógica**

Por todo lo anterior, podría decirse que este es un libro de didáctica y también un libro de pedagogía. O un libro de didáctica que echa mano de la reflexión pedagógica. Y este componente pedagógico sirve para construir opiniones fundadas acerca de los problemas de la educación que están todo el tiempo cruzándose con los asuntos de la didáctica. Es cierto que la pedagogía no tiene una aplicación práctica “inmediata”. Sin embargo, sirve a los maestros porque da profundidad, sentido y vuelo creativo a las cosas que se hacen, se dicen y se piensan en la escuela. Esa es la razón por la que resulta necesario e interesante reunir los modos de pensar de la didáctica y de la pedagogía.

Este libro contiene comentarios prácticos, ejercicios, ejemplos y modelos de aplicación al aula. Aquí se habla de la enseñanza, de su planificación, de las estructuras didácticas más usuales del nivel inicial (la unidad didáctica, el proyecto, la secuencia) y del juego. No obstante, aunque nombra, ejemplifica y analiza la práctica constantemente, no es sólo ni principalmente un libro práctico. Es más bien un texto de tesitura reflexiva y dialógica. Está oportunamente interrumpido por dos conversaciones de las que he tenido el placer de participar. Una, real y cercana, con Ruth Harf. Otra, literaria y ficcionada, mediando un debate sobre juego entre Johan Huizinga, Federico Fröebel y Graciela Scheines.

Pero para hablar de este libro antes es necesario recorrer, aunque sea brevemente, el escenario de los libros de didáctica para el nivel inicial de las últimas décadas, para ponernos en contexto.

## **Libros de didáctica para el nivel inicial**

Libros de didáctica para el nivel inicial, ha habido muchos a lo largo de la historia. Varios textos fueron escritos en las décadas del 40 y 60 <sup>1</sup>del siglo XX, que instauraron un formato para las didácticas del nivel: contenían algunas consideraciones acerca del mejor modo de organizar los espacios y los tiempos, sugerencias sobre el perfil y las aptitudes de la maestra jardinera, desarrollo de métodos de enseñanza centrados en la actividad y el juego del niño, y algunas infaltables nociones de psicología infantil. En casi todos estos libros aparecen también referencias, casi a modo de homenaje, a los llamados “precursores” del nivel inicial: Federico Fröebel, María Montessori, Ovidio Decroly, las hermanas Rosa y Carolina Agazzi, y se comentan algunos de sus principios. Parte de la misión de estos textos era, sin más, explicar qué era un jardín de infantes y formular el valor educativo de ese espacio. Los jardines de infantes eran una realidad relativamente nueva, y su expansión un desafío, tanto en lo político como en lo cultural. Se profundizaba entonces en una infinidad de detalles de la vida cotidiana en las instituciones, las relaciones con las familias, la elaboración de materiales

didácticos, las diferencias que debían atenderse en relación a la edad de los niños, etc. La falta de un desarrollo de diseños curriculares para el nivel probablemente contribuyó a que los textos asumieran en esas épocas parte de los compromisos que más adelante, asumirían los diseños: formular una declaración de principios, establecer coordenadas para la enseñanza, y hasta enumerar contenidos de enseñanza organizados en áreas.

Desde el regreso a la democracia y en las últimas décadas del siglo XX, varias didácticas llegaron para dialogar con aquella primera ola bibliográfica moderna y renovar sus contenidos. Nuevos autores y autoras (y nuevas visiones de autores ya consagrados del nivel inicial) trajeron aportes en términos de la organización de la enseñanza, de uso de tiempos y espacios, se incorporaron nuevas corrientes psicológicas, se jerarquizó la dimensión política e institucional y creció el capital teórico de las didácticas disciplinares en el nivel (con los recaudos que siempre se tuvo al hablar de disciplinas en el marco de un curriculum integral y centrado en el alumno) y de las teorías sobre juego y enseñanza. La misión de un libro de didáctica para el nivel inicial dejó de ser la difusión y la definición del espacio educativo, y pasó a ser la instalación y profundización de ejes teóricos y metodológicos más sólidos, y la búsqueda de un nuevo eje político que renovara y enriqueciera los debates dentro del campo de la educación infantil.

Baste un ejemplo para dar cuenta de la bisagra entre estas dos épocas. En 1958 Madeleine Faure defendía la planificación didáctica argumentando que “la vida en el Jardín de Infantes no se improvisa, aunque así lo haría creer la espontaneidad de sus huéspedes. Es rica, cómoda o fructuosa en la medida en que la jardinera sabe crearla y mantenerla como tal”. Y afirma luego que la maestra jardinera “instintivamente ama a los niños con amor sincero y fuerte, que la induce a olvidar, desde su llegada al jardín, todo lo que no sea ellos; preocupaciones personales, fatiga”, etc.<sup>2</sup> El argumento reposa en la idea de que la planificación es un recurso naturalmente opuesto a la improvisación, que otorga una racionalidad (universal, única, ligada al sentido común, invisible para los niños) a la tarea, y que proporciona un recurso de cierto encauzamiento sistemático del “amor natural” que habilita a la maestra en su rol. Cuarenta años más tarde, Elisa Spakowsky inicia un libro sobre la organización de los contenidos en el nivel inicial afirmando que “existen diversas maneras de estructurar el quehacer en el aula, que se han desarrollado a lo largo de la historia del nivel inicial, basándose en alguna tendencia pedagógica y didáctica. Por lo general cuando éstas llegan a los maestros lo hacen desprovistas de la fundamentación a la cual responden; motivo por el cual suelen aparecer como ‘modas didácticas’ y no como un enfoque didáctico estructurado alrededor de concepciones explícitas sobre la función de la escuela, para qué, cómo y qué enseñar”.<sup>3</sup> Aparece aquí una visión

histórica, política y social de la enseñanza, y los maestros son vistos como una comunidad profesional que debe cuestionar e interrogar su tarea, que ya no es vista como una forma de “amor natural”.

Similares recorridos tuvieron los documentos curriculares oficiales del nivel. Los diseños curriculares para la educación inicial suelen presentar dos grandes secciones. Por un lado, una sección de fundamentos o encuadre general en la que se ofrecen orientaciones relativas a un amplio abanico de cuestiones, que van desde la organización del espacio y el tiempo en la jornada escolar hasta la planificación de las reuniones de padres o las experiencias directas. Por otra parte, los diseños tienen una sección central donde propiamente se despliegan los contenidos de enseñanza formulados para el nivel, divididos por edad. En el encuadre o marco general (amplio compendio que, tratándose de un documento oficial, funciona de algún modo como una declaración de principios) se hace referencia destacada a las estructuras didácticas más empleadas en el nivel inicial: la unidad didáctica, el proyecto áulico, la secuencia didáctica, el juego-trabajo. Pero también se presentan grandes ideas que guían las prácticas, los discursos y los debates. No es lo mismo hablar de “educación preescolar” que del “nivel inicial”, por ejemplo. Los diseños curriculares instalan, impulsan o consolidan nuevos vocabularios, ideas y propuestas. Otros ejes que suelen desarrollarse en los encuadres generales de los diseños curriculares guardan relación con pilares destacados de la pedagogía del nivel: el