

**Daniel Martín Brailovsky**



Universidad Pedagógica Nacional (UNPE)  
[daniel.brailovsky@unipe.edu.ar](mailto:daniel.brailovsky@unipe.edu.ar)

**Liliana Labarta**



Unipe-UBA  
[liliana.labarta@unipe.edu.ar](mailto:liliana.labarta@unipe.edu.ar)

**Mónica Patricia Descalzo**



Universidad Pedagógica Nacional (UNPE)  
[monica.descalzo@unipe.edu.ar](mailto:monica.descalzo@unipe.edu.ar)

# EDUCACIÓN INICIAL: EL CURRÍCULUM COMO EXPRESIÓN DE LO COMÚN

## RESUMO

El currículum suele ser definido como la expresión de un proyecto pedagógico y didáctico que orienta a docentes e instituciones para dar forma a las prácticas de enseñanza, convirtiendo ciertos intereses públicos en intereses singulares y situados. Se espera, en ese sentido, que el diseño curricular sea desarrollado en las aulas para decidir qué, cómo y para qué enseñar. Pero a la vez, el currículum es una suerte de declaración de principios, la expresión de una filosofía y una ideología educativas. Y lo que se espera del currículum (entendido como manifiesto de ideas, enfoques y miradas sobre la enseñanza de la primera infancia, sobre el conocimiento y sobre la sociedad misma) es que sirva a docentes e instituciones como espacio de inspiración, de reflexión sobre los sentidos de la enseñanza, como fuente de vocabulario, como política de discurso y como ámbito de construcción de pertenencia colectiva a la educación, como proyecto social. En este ensayo nos adentramos en la cuestión del currículum desde esta segunda perspectiva, y señalamos (apoyándonos en algunos ejemplos específicos de diseños curriculares argentinos) ciertas tensiones en relación a tres ejes: 1. **el currículum como la voz del Estado y de "lo público" en el marco de un fuerte avance de idearios mercantilizantes y gerencialistas para la educación inicial;** 2. **las formas que adquiere el saber en las formulaciones curriculares, y sus implicancias políticas y pedagógicas y** 3. **la idea del currículum como expresión de un sujeto y una sociedad, con las paradojas y contradicciones que habitan esta idea.**

**Palavras-chave:** Educación inicial. Currículum. Enseñanza.

## EARLY EDUCATION: CURRICULUM AS AN EXPRESSION OF THE COMMON INTEREST

### ABSTRACT

Curriculum is usually seen as the expression of a pedagogical and didactic project that offers a guide to teachers and institutions in teaching practices. Curriculum turn the public interests into personal interests. In this sense, it is expected that the curriculum helps teachers to decide what to teach and how to do it. But at the same time, the curriculum is a sort of manifiesto, the expression of an educational philosophy. And it is offered to teachers and institutions as a space for inspiration, for reflection about meanings of teaching, as a source of vocabulary and social project. In this article we think curriculum from this second perspective, and we point out (based on some specific examples of Argentine curricular developments) some tensions about three issues: 1. the curriculum as the voice of the State; 2. the ways knowledge is expressed in curricular formulations, and its political and pedagogical implications and 3. the idea of the curriculum as an expression of a subject and a society, with the paradoxes and contradictions that inhabit this idea.

**Keywords:** Early Childhood. Curriculum. Teaching.

**Submetido em:** 20/07/2021

**Aceito em:** 06/02/2022

**Publicado em:** 10/06/2022



## 1. INTRODUCCIÓN

Aunque se ha dicho muchas veces, no es ocioso volver a decirlo: la idea de “currículum” condensa un gran número de sentidos, implica a diversos actores del sistema educativo y alude a un abanico amplio de prácticas. A la vez que refiere al documento impreso que condensa definiciones acerca de la enseñanza es, en un sentido más amplio, la expresión de una filosofía educativa, que abarca cuestiones tan disímiles como el empleo del tiempo, la arquitectura, el lenguaje y las imágenes del mundo deseado (y a la vez en permanente disputa) para el que se educa. **Mirar el currículum equivale a asomarse a los debates, luchas y consensos que marcan la escena pedagógica en cada época.** Pero a un nivel más situado, **la mirada curricular es un analizador de la enseñanza a distintos niveles, pues permite mirar juntas la tarea del aula y de la gestión.** El concepto de “currículum” es probablemente el que reúne con mayor fuerza, en las discusiones pedagógicas, la articulación necesaria entre relaciones de enseñanza y sistemas de enseñanza. Entre maestros y Estados. Entre miradas mínimas (hechas de gestos, modos y estilos) y miradas amplias (hechas de políticas, lineamientos y programas).

Se trata de un concepto con una larga trayectoria de haber sido pensado, discutido, significado. Desde los trabajos clásicos de comienzos del siglo XX que trataban de compendiar todo lo enseñable y orientarlo a los fines requeridos por el mundo del trabajo (autores como John Bobbitt y Ralph Tyler, por ejemplo) hasta los desarrollos que historizan, analizan y buscan las potencias políticas de la idea de currículum en etapas posteriores. Pero a la vez se entrama en lo cotidiano, al punto de que detrás de cada frase hecha, de cada lugar común acerca de la educación y las escuelas (“cada maestro con su librito”, “a las escuelas les cuesta cambiar”, “esto se cambia de abajo para arriba”, etc.) están presentes, de un modo u otro, **los múltiples rostros del currículum.**

Como concepto, el currículum se ha **vuelto polisémico** al emplearse para entender no sólo lo que se enseña, sino también lo que no se enseña (y podría enseñarse), o lo que se enseña sin intención de hacerlo. De estas aliteraciones críticas del concepto, se ha popularizado la idea de “currículum oculto” (JACKSON, 2001; TORRES, 1991, APPLE, 1989), que contribuyó a ir más allá de una idea de currículum como prescripción, pues abre una línea de trabajo –que se diversificará con el tiempo–, centrada en el estudio de los factores no prescritos que inciden en las prácticas y muestran a la escena de la enseñanza como no reductible a un diseño técnico transparente.

Vale la pena mencionar apenas dos ideas expuestas por TERIGI (1999) acerca del currículum para terminar de plantear nuestra intención de asumir una definición dinámica y

compleja del mismo: la cuestión de las “infidelidades” del currículum respecto del saber y de la escuela, y la idea de una necesaria especificación del currículum en las prácticas. Con respecto al primer asunto, la autora plantea que el currículum no es completamente “fiel” al saber, pues el proceso curricular realiza no sólo una selección, sino también una trasposición que convierte al saber en otra cosa, en un objeto didáctico que se resignifica en las aulas. A la vez, las escuelas tampoco son completamente fieles al currículum, pues en la escuela, el propio texto curricular se resignifica. Esta resignificación es referida por Terigi como una “especificación”, lectura que desafía las hipótesis simplistas de la aplicación (que supone la eficacia absoluta de la prescripción curricular) y de la disolución (que considera al currículum formal como un “convidado de piedra” al que nadie presta real atención). La hipótesis de especificación es una tercera posición, con la que la autora se identifica, y desde la que plantea que ni los docentes son “soldaditos” obedientes que aplican el currículum, ni son sujetos desprendidos del sistema que actúan con independencia. Son, en cambio, sujetos activos que resignifican las normas, las interpretan, y a la vez que son controlados, controlan; a la vez que reciben directivas, se apropian de su tarea de acuerdo a sus convicciones personales y colectivas. Lo prescrito, nos dirá Terigi, no se conserva de manera estable a lo largo de los procesos curriculares, sino que se especifica por medio de acciones transformadoras que contribuyen a redefinirlo en una serie de ámbitos (TERIGI, 1999).

En las siguientes páginas, nos proponemos plasmar una reflexión sobre tres ejes problemáticos que, consideramos, atraviesan hoy algunas discusiones necesarias en torno al currículum. En primer lugar, la idea del currículum como un espacio estatal, como la voz del Estado y de lo común, que nos remite a su dimensión ideológica-política. En el nivel inicial (tanto como en otros niveles) es necesario considerar las decisiones respecto del qué y cómo enseñar en tanto cuestión política, que implica un compromiso del Estado que está detrás de la capacidad institucional para generar un proyecto de trabajo en cada jardín de infantes y maternal, resolviendo la distancia entre las intenciones educativas que enuncian los diseños curriculares y las prácticas educativas. En ese punto, nos detendremos en las ideas de la selección de lo interesante y del currículum como declaración de principios, y diremos que en el currículum se muestra al mundo como un texto a ser subrayado para abrir un interjuego entre ciertos intereses públicos y ciertos intereses singulares. En segundo lugar, tomaremos como eje la idea de saber en las formulaciones curriculares y las distintas decisiones en relación con las fuentes de las que abrevar el contenido, pensados ya sea como áreas de enseñanza, campos de experiencias, competencias, áreas de conducta, etc. Entendemos que cada una de estas formas de agrupar el saber no es

neutral y que arrastra un ideario político- pedagógico subyacente. En tercer lugar, analizaremos la idea del currículum como expresión de un sujeto y de una sociedad deseada, con las paradojas y contradicciones que habitan esta idea. En el currículum se plantean modelos de infancia, de docencia y de sociedad. Sin embargo, una lectura profunda de esos afanes utópicos, nos enfrenta a la cuestión de la diversidad como valor paralelo a lo común, y será necesario entonces discutir con aquellas definiciones que obturan en lugar de liberar destinos, en el sentido más filosófico de esta idea.

## 2. EL CURRÍCULUM COMO VOZ DEL ESTADO Y EXPRESIÓN DE LO COMÚN

De entre las múltiples metáforas que han servido para definir al currículum nos interesa aquí destacar dos imágenes que, en conjunto, traen a escena el fuerte lugar estatal del campo curricular: el currículum como selección de lo interesante y como declaración de principios.

Suele definirse al currículum como selección de lo enseñable, lo relevante: lo de interés social. El currículum, en esta perspectiva, muestra al mundo como un texto, algunas de cuyas partes merecen ser subrayadas. Este señalamiento de ciertos intereses públicos (es decir, de todos) que buscan convertirse en intereses singulares (es decir, de cada uno) abre la cuestión del interés en su doble dimensión, pública y personal. Es precisamente la apropiación singular del interés público (junto con la obligatoriedad y universalidad de la escuela) lo que hace que pueda seguir siendo público. Esta circularidad entre lo “de interés social” y lo que la escuela elige para despertar curiosidad e interés en cada estudiante y cada grupo, tiene que ver con una decisión política - la selección de ejes y contenidos para la enseñanza - que sólo puede asumirse desde una autoridad estatal. Es cierto que, desde esta concepción, el currículum se parece un poco a un programa, y se espera que se lo use en las aulas para decidir qué y cómo enseñar. Pero la idea de una selección de lo interesante trasciende la idea práctica (y en alguna medida ingenua) de la aplicación lineal de un programa. El currículum produce también un vocabulario, instala debates, condiciona el territorio discursivo de la pedagogía y ayuda a delinear este tránsito fluido entre intereses sociales, colectivos y personales.

Adicionalmente, hay toda una tradición de críticas al currículum como programa en tanto se supone que rigidiza la enseñanza, al obligarla a ceñirse a una secuencia de asuntos que podrían diferir de los intereses situados (y presuntamente “auténticos”) de los estudiantes. En ese punto, el currículum es visto como un obstáculo que se opone a los intereses del grupo como punto de partida de la enseñanza. Se trata, sin embargo, de una

falsa oposición. Como hemos señalado en otro lado, **partir de los intereses y** experiencias de los alumnos (premisa fundamental en el nivel inicial) no significa renunciar a enseñar algo que ellos no reclaman (porque no conocen). **Significa hacerlo en forma razonablemente sensible al modo en que ellos, inicialmente, ven el mundo** y viven la vida (Autor, 2019).

La otra imagen que contribuye a pensar al curriculum como voz estatal es la imagen de una **declaración de principios**: la expresión de una filosofía educativa donde el curriculum se parece a un manifiesto, y se espera que sirva a las y los docentes como espacio de inspiración, como fuente de argumentos políticos y como territorio de lo pensable, en el sentido de un régimen de discurso foucaultiano. Así, el curriculum se libera del corset de lo prescriptivo y se habilita como espacio para la discusión, el intercambio, la producción de saber pedagógico construido colectivamente. De ahí la usual demanda de que las producciones curriculares sean participativas: este entramado dialógico hace que se vuelva concreta y tangible la idea de lo público, lo que es de y para todos, y es donde se va tejiendo con lo singular, con la identidad de cada jardín, de cada equipo y de cada docente.

¿Cómo se expresan estas dos imágenes en el nivel inicial? Comencemos por notar algo que, aunque más o menos evidente, se ha tematizado poco en los debates curriculares. En otros niveles de enseñanza (educación primaria o secundaria), el curriculum-programa tiene mucho peso y **formatea libros de lectura**, materiales didácticos y otros soportes que guionizan bastante las clases durante el año lectivo. Un estudio de Romero, por ejemplo, habla de la fuerza que adquiere en la escolaridad primaria el libro de texto como instrumento de materialización del curriculum, al punto que propone la denominación de **“curriculum editado”** por **“formar parte del conjunto de materiales curriculares que intervienen en el contenido a transmitir en una materia, en la secuenciación de los temas y, con frecuencia, en las estrategias pedagógicas a utilizar”** (ROMERO, 2016, p.24). En el nivel inicial, al contrario, da la sensación de que el curriculum funciona más bien como un factor inspirador, que ejerce una menor regulación sobre la tarea cotidiana y que funciona en cambio como fundamento de ciertos principios pedagógicos en los que se apoya la identidad del nivel. Hay también, por supuesto, un uso didáctico del curriculum, que es un **“compañero de ruta”** que nos ayuda a hacer nuestro trabajo. Nos brinda pistas, ideas, recursos, pues en el diseño curricular se encuentran (o pueden encontrarse) manos amigas tendidas al docente para facilitar su trabajo, su organización. Pero la vigilancia que ejerce sobre las prácticas es menos rígida que en otros niveles. En las escuelas infantiles, entonces, diríamos que hay un curriculum que selecciona lo interesante señalando grandes tópicos, y que sobre todo acompaña el sostenimiento de una serie de valores educativos

(siempre en alguna medida amenazados por la emergencia de otras tradiciones y corrientes) como la centralidad del juego, del cuerpo, de la expresión.

### 3. EL CURRÍCULUM SOSTIENE BANDERAS PEDAGÓGICAS

Para el caso de Argentina, pueden mencionarse dos ejemplos interesantes de debates curriculares que reflejaron este interés por defender las banderas pedagógicas del nivel desde las formulaciones curriculares: los procesos de renovación curricular en la Provincia de Buenos Aires en relación al lugar del juego y los avances y resistencias en torno a la llamada “educación emocional” en distintas jurisdicciones.

En el diseño curricular para los Jardines de Infantes de la provincia de Buenos Aires del año 2008, el juego es considerado “patrimonio privilegiado de la infancia” pero además, uno de sus derechos inalienables, señalándose así al Jardín de Infantes como quien debe garantizar la presencia del Juego (DGCE, 2008). En este sentido, se observa un salto cualitativo en relación al juego en el nivel Inicial. Si bien es sabido que lo lúdico ha sido históricamente considerado un bastión de las infancias y un aspecto preponderante en las propuestas de los jardines de infantes, nunca se había explicitado como “área de enseñanza”, es decir, planteando claramente que el juego se enseña. Es posible entonces pensar este contenido como **una construcción social, y no un rasgo natural de la niñez**. Al pensar el juego como expresión social y cultural, que se transmite de generación en generación, que se enseña y se aprende, esto posibilita otorgar al juego el valor que tiene como aprendizaje social. Una actualización posterior del mismo documento curricular realizada entre los años 2018 y 2019, ubica al juego como valioso para el desarrollo personal y social del niño y lo incorpora entonces dentro del área de “Ambiente Natural y social”, perdiendo de este modo su especificidad, pero además su valor en sí mismo. El juego vuelve a ser visto entonces como un recurso o medio para aprender otras cosas (DGCE, 2019). Es así como se abre un debate en torno a las formas en que un modo de formular el saber licúa el valor de una de las banderas de la pedagogía del nivel - el juego - reduciendo su categorización a estrategia o medio para alcanzar otros saberes. Las tensiones en torno a las definiciones curriculares siguen mostrando al currículum como campo de tensiones de estos debates. Queda claro que las decisiones respecto del modo en que se incluyen ciertos elementos dibujan o desdibujan, orientan o desorientan, amplían o reducen las oportunidades de las y los alumnos del nivel.

El segundo asunto es el de los avances de la llamada “educación emocional” en la educación infantil. En algunas jurisdicciones de Argentina se han desarrollado documentos

curriculares (y hasta leyes provinciales) impulsando esta corriente. Las reacciones en el debate académico muestran una tensión política muy evidente. Las corrientes de la educación emocional que han logrado instalarla y tematizarla en los jardines durante los últimos años (mediante materiales que se han vuelto muy populares, como el libro *El monstruo de colores*, de la publicista Ana Llenás) han producido una verdadera avalancha de publicaciones y han ocupado estantes enteros en las librerías. Eludiendo todo análisis previo sobre la emocionalidad o la afectividad en las aulas, plantean una perspectiva muy orientada a lo comercial y ofrecen, bajo la apariencia de meditaciones guiadas, ejercicios del tipo new age, o protocolos de autopercepción y “autorregulación emocional”, un método de control disciplinario aparentemente “blando”, inspirado en la jerga corporativa. **Autorregular las emociones es, en estas propuestas, la forma de presentar en las aulas un programa basado en nociones populares en el ámbito empresarial, y habitualmente empleadas para pensar cuestiones de liderazgo y gestión de “recursos humanos”.** En sintonía con este ideario, la autorregulación emocional está al servicio del mejor aprovechamiento del trabajo docente, entendido como recurso humano.

En Argentina se ha promovido durante mucho tiempo el ingreso de esta perspectiva al curriculum escolar, y la persistencia (además del respaldo explícito de los organismos internacionales) ha conseguido la sanción de leyes de educación emocional y la realización de numerosas capacitaciones docentes sobre el tema. Aunque al comienzo resultaba impensable suponer que estas propuestas pudieran convivir con producciones curriculares previas (que vienen avanzando en la integración de áreas, la ludificación o el centramiento en la experiencia), poco a poco lo que parecía un fenómeno restringido a las fronteras de su éxito comercial fue siendo aceptado por algunos estados provinciales, y la educación emocional es hoy un eje bastante extendido. Para quienes sostenemos una visión crítica de este fenómeno, se importante señalar como en esos casos se ha ignorado la tarea histórica del Nivel Inicial en el trabajo por la expresión de sentimientos y emociones como forma de construcción subjetiva, y no como modelo de orden social al que adaptarse.

A la vez, un conjunto de trabajos críticos respecto de esta corriente, señalan su parentesco con **“requerimientos actuales del mundo del trabajo y en consonancia con la llamada emocionalización de lo social”** (Abramowski (2018), **las apropiaciones utilitaristas de la literatura infantil en clave de “autoayuda infantil”** (Cutuli, 2020), **el peligro de la individualización y psicologización de problemas sociales complejos, y la culpabilización y responsabilización del docente por sus emociones** (Cornejo-Chávez y otros, 2021), el rasgo de la educación emocional como fenómeno representativo de la racionalidad neoliberal en el campo educativo y el proceso de endoprivatización (Sorondo, 2020; Autor, 2019), la

crítica a esta corriente curricularizada como “habilidad del siglo XXI” (Carvalho et. al., 2017), el señalamiento de las diferencias entre “elaboración” y “gestión” de las emociones y la formulación de una idea de emoción como construcción histórica, social y cultural (Silva, 2021), los riesgos de **estandarizar** las emociones (Filidoro, 2019), **los contrastes entre la educación emocional y la educación sexual integral** (Maltz, 2019), por mencionar sólo algunos ejemplos.

En general, además, el límite inaceptable que las críticas señalan es, precisamente, que estas modas comerciales trasciendan su éxito en el mercado y accedan al territorio de lo curricular. Nuevamente, vemos que el currículum es - como todo lugar de poder - un lugar disputado y observado atentamente por los Estados, no sólo en un sentido amplio o metafórico, sino bajo la forma de luchas muy concretas y actuales.

#### **4. EL SABER DE LAS INFANCIAS EN LAS FORMULACIONES CURRICULARES**

La cuestión del currículum como expresión pública de posiciones pedagógicas que hemos desplegado en el apartado anterior, puede desarrollarse al menos en dos direcciones: hacia adentro, desmenuzando sentidos de los saberes que se destacan, y hacia afuera, analizando los ideales de sujeto y de mundo que esos saberes representan. En esta sección y la siguiente seguiremos, respectivamente, estas dos pistas.

El saber adquiere, en las formulaciones curriculares, distintas formas y denominaciones. No hay un solo modo de pensar, nombrar y agrupar aquello que se quiere enseñar. La palabra “contenido” ha sido por mucho tiempo la más empleada, la que arrastró más tradiciones, pero hoy convive con muchas otras: capacidad, competencia, habilidad, saber, aprendizaje(s), conocimiento. A su vez, aquellas piezas cognitivas, vivenciales, formativas (en fin, aquellas versiones del saber que enuncian los diseños) se agrupan de distintos modos: en ejes, en campos, en posiciones transversales, en disciplinas, en áreas, en campos de experiencias. Cada una de estas formas de agrupar el saber tiene un ideario detrás. Los “ámbitos de experiencias”, por ejemplo, suponen una mirada diferente de la de las “áreas de enseñanza”. En muchos diseños, sin embargo, ambas denominaciones coexisten, y se mezclan en híbridos conceptuales, se representan en gráficos complejíssimos y se muestran alternativamente a unas como superadoras de las otras.

La disputa constante acerca de la jerarquización entre los distintos subrayados del mundo que se han de priorizar, y sobre ciertos vocabularios que, más allá de su eficacia comunicativa, se asocian a posturas políticas, deriva muchas veces en construcciones que



llegan a ser confusas y hasta caóticas y que rompen con cualquier marco epistemológico o teoría curricular consolidada.

Por mencionar apenas un ejemplo de esta hibridación extrema de perspectivas, el diseño curricular para la educación inicial de la ciudad de Buenos Aires (GCBA, 2019) muestra varias tensiones en el modo que organiza sus ejes curriculares. Pueden verse reflejadas en la representación como temas “transversales” de tres asuntos que representan nudos del debate contemporáneo. Por un lado, nuevamente, la cuestión del lugar que ha de otorgarse en la escuela infantil al juego: pensado desde la transversalidad desdibuja su presencia y, en sintonía con el ejemplo analizado más arriba, lo diluye y lo deja reducido a una mera sugerencia metodológica. La crítica a esta transversalización del juego discute la idea de que las actividades del jardín se desarrollen íntegramente a través de propuestas lúdicas, como si no hubiera en el Jardín de Infantes actividades de “no juego”. La enseñanza en el nivel inicial, desde esta perspectiva, no requiere en cada situación de propuestas “disfrazadas” de juego para favorecer el aprendizaje, ni de ningún otro modo forzado de ludificación transversal. Los niños diferencian muy bien el juego del “no juego” y pretender que todo es juego en el jardín de infantes es restarle valor al deseo por el conocimiento que tienen las y los niños. La decisión de ubicar al juego en ese lugar transversal, entonces, es una solución tibia a esta tensión entre un juego utilitario y uno que tiene un fin en sí mismo y que es un derecho de la infancia.

Otro eje en discusión entre sectores progresistas y conservadores que se relega al incierto lugar de la transversalidad es el de la ESI (Educación Sexual Integral), asunto que ha incomodado a sectores de la educación confesional (muy fuerte dentro del sector privado en esa jurisdicción, cuya matrícula privada supera a la estatal) y que ha sido blanco de ataques y campañas anti-derechos en muchas jurisdicciones (p.e. TERNAVASIO, 2018). La ESI, a la vez, se contrapone a la corriente de la “educación emocional”, que aparece como marco bibliográfico y terminológico en este documento, y respecto de la que difiere en el modo de presentar la vida afectiva como objeto de enseñanza. La batalla silenciosa que puede leerse entrelíneas de estas configuraciones u omisiones del documento muestran cómo decisiones aparentemente pequeñas en el modo de nombrar y representar el saber adquieren (como en aquellas fotos “casuales” en las que los dirigentes políticos se muestran junto a sus futuros aliados) un sentido político, que es preciso saber interpretar.

Para concluir el ejemplo del documento curricular de la Ciudad de Buenos Aires, la cuestión de las tecnologías digitales aparece también como eje “transversal”. Aunque el documento es previo a la pandemia, las tecnologías ya eran - y siguen siendo - bastión de casi cualquier política educativa. Sobre los rasgos pedagógicos de ese eje, sin embargo,

existen controversias no resueltas. Las conceptualizaciones sobre infancias y tecnologías en la educación inicial redundan muchas veces en ciertos conceptos estelares cuyo valor de verdad se naturaliza (p.e. los niños como nativos digitales, la asimetría invertida, la centralidad de la alfabetización digital, el efecto de ciertos métodos híbridos) y en los que el carácter político de lo tecnológico y su lugar complejo en relación a la construcción social de las infancias tienden a quedar relegados. Tecnologías e infancias, sin embargo, no se encuentran sólo en la escuela sino también en los consumos culturales, los centros comerciales y otros espacios en los que las tecnologías articulan relaciones, y el lugar de la escuela, por supuesto, puede ser solidario o refractario a los “modos comerciales” de las tecnologías. En ese punto, los jardines tienen ante sí alternativas muy contrastantes: por un lado, promover la informatización del juego y de la vida de las infancias, promoviendo el “pensamiento computacional” y la robótica; por otro: promover una mirada crítica hacia las tecnologías en el punto en que éstas invaden tiempos y espacios de infancia con una lógica comercial que amerita ser problematizada. Estas discusiones, sin embargo, son eludidas con elegancia al designar a lo tecnológico como un eje transversal.

El curriculum es terreno de disputas. E interrogarlo respecto de cómo define, nombra y ordena el saber es adentrarnos en sus implicancias políticas y pedagógicas. Un repaso rápido de los distintos nombres del saber nos lleva también a los relevos del “contenido” por parte de la “competencia”, la “habilidad” y la “capacidad”, o incluso hasta los “talentos”. El interés en reemplazar al contenido (acusado de enciclopedista) por estos otros conceptos más abiertos (y desde una perspectiva de mercado, supuestamente más “aplicables”, “útiles”, etc.), se puede describir de un modo amplio como un desplazamiento del mundo hacia el individuo. Si el curriculum es concebido, tal como venimos proponiendo, como voz estatal que subraya al mundo como a un libro abierto ante las infancias, la categoría por excelencia es el contenido, pues es una categoría que ancla en las cosas (ríos, plantas, números, palabras), en la realidad, una realidad compleja que se presenta como motivo y objeto de indagación. De allí se desprenden categorías como aquella de pensar “el ambiente social y natural”, y la posibilidad de investigarlo para comprenderlo y transformarlo, dando cuenta del sistema de relaciones que en él acontecen. Esto no solo se argumenta desde lo político considerando ese territorio particular, histórico, socio cultural como propio, al que pertenecemos y en el que construimos nuestra identidad: es el punto de partida para avanzar en el conocimiento de un universo material y simbólico más amplio. Este planteo, esta postura epistemológica, difiere en los dos sentidos, político y epistémico, del pensamiento de temas generales, transferibles a cualquier contexto y enseñados en forma única y homogénea, lavados de historia, puestos en función de su “aplicación”

posterior. Si el currículum es pensado como un manual de adaptación al mundo, dotado de una pretendida neutralidad, responde a la lógica de, como dice Larrosa, “esos productores de procedimientos escolares basados en ideas muy estrechas (y muy meritocráticas) sobre lo que significa ‘el desarrollo temprano de capacidades’, (...) que parten de la idea de que la educación de los niños es ya, desde el principio, una inversión de futuro para que puedan desenvolverse mejor en una carrera (vital, educativa, profesional) cada vez más competitiva, como si la educación fuera una manera de armar a los niños para la batalla” (LARROSA, 2020).

Simons y Masschelein aluden a este desplazamiento curricular del mundo hacia el individuo cuando analizan la diferencia entre “interés” y “motivación”. El interés surge de las cosas (y por lo tanto, del currículum que las destaca de entre otras cosas), mientras que la motivación es algo del orden personal. “Mientras la motivación es una especie de asunto personal y mental, el interés es siempre algo que está fuera de nosotros mismos, algo que nos toca y nos conmueve y nos impulsa a estudiar, a pensar y a practicar. Nos lleva fuera de nosotros mismos” (SIMONS y MASSCHELEIN, 2014, p.51). Es precisamente esa idea de llevar a los alumnos “fuera de sí mismos” la que representa una visión del saber como cosa que, al ponerla en juego (figurada y literalmente), se vuelve interesante.

## 5. CURRÍCULUM Y SUBJETIVIDADES

La idea del currículum remite también a la intención de definir un sujeto y una sociedad deseados, incluso asumiendo todas las paradojas y contradicciones que habitan esta idea. Las preguntas respecto de “qué sujeto se está formando”, “qué sociedad queremos”, usualmente planteadas en los equipos docentes, tienen por un lado un bello sentido utópico: hablan de los valores compartidos que movilizan el acto educativo. Tanto porque invitan a adoptar figuras orientadoras acerca de la dirección de la formación (por ejemplo, “formar sujetos críticos”, “educar en la creatividad”, etc.) como porque tienen consecuencias políticas precisas. **No es lo mismo, por ejemplo, hablar de las niñas y niños como sujetos tutelados que como sujetos de derecho.** Pero, a la vez, la idea de formar con fuertes determinaciones entra en colisión con la idea de una sociedad y una escuela diversas, y con la idea de **Ranciere - y de algunos de sus lectores usuales, como los ya mencionados Larrosa o Masschelein - de que la escuela no enseña ni “pule” a las personas por sus contenidos, sino que libera destinos porque ofrece tiempo libre, indeterminado. Hay**

un horizonte de posibilidades u oportunidades que la escuela abre, y que no podría ajustarse en forma muy determinada a un modelo de persona ni de mundo.

Aún así, el currículum propone un determinado modelo de la infancia escolarizada. No cabe en él una definición totalizada de sujeto, pero sí una definición de esa forma particular de subjetivación que es la alumnicidad. Hay entonces, si, una definición de alumno/a. Desde los modos en que son nombrados (como alumnos, como alumnos y alumnas, como estudiantes, como niños y niñas, como párvulos, como preescolares, etc.) hasta las cualidades que se les atribuyen en las descripciones y propuestas, el diseño curricular piensa a un sujeto histórico y situado. El currículum es entonces un espacio de discusión respecto del lugar que se otorga socialmente a las infancias escolarizadas. Cuando se diferencian las propuestas por edad, por ejemplo, hay ciertas expectativas que cambian entre las salas de tres, cuatro y cinco años, y en este punto el currículum ofrece una idea de cómo se piensa al sujeto en relación al desarrollo. Cuando se brindan ejemplos, se dan pistas sobre lo que es esperable que pase típicamente en una sala cuando los niños y niñas la habitan junto a sus docentes. El currículum es espejo de las infancias, aunque sea por lo general un espejo empañado e irregular (Autor, 2020).

Otra forma de subjetividad que con toda seguridad el currículum define y discute en detalle es la del propio lugar del docente. El currículum interpela la propia subjetividad docente ¿qué profesional queremos ser? ¿Cómo definimos ese lugar, hecho de una serie de estatutos formales, si, pero también de cuerpos, palabras, gestos? El currículum, como voz del Estado y de lo público históricamente ha planteado y plantea miradas en torno a los docentes que, implícita o explícitamente, definen qué se espera de su quehacer, cómo se los concibe y qué lugar ocupan o deberían ocupar. ¿Un docente mero reproductor de aquello que se prescribe en un currículum como guía práctica, pensada por “especialistas” (y de allí que el docente espere que le “bajen” normativas que dirijan sus prácticas)? ¿O un docente que, como agente público, asuma la colectividad de la tarea en la que se dé lugar a la iniciativa para redefinir y recrear prescripciones curriculares, que habiliten situaciones contextualizadas que permitan la aparición de un sujeto y de un aprendizaje?

La docencia en la educación inicial se ha conformado en base a diversos modelos, que han delineado la subjetividad de los y las docentes en cada época. Sin adentrarnos en una revisión histórica, refiramos brevemente a posicionamientos que tensionan las prácticas y se ven interpelados por el currículum. A modo de ejemplo: los documentos curriculares de la década del '70 instauraron una racionalidad tecnocrática en la que la práctica docente fue concebida como un hacer, una aplicación de un currículo elaborado por especialistas. Como señala Mardones, “el movimiento de reconceptualización de la

década de 1970, sólo llegó a la región alrededor de la década de 1990” (MARDONES, 2020, p.349), probablemente, agregaremos para el caso argentino, demorado por el pulso conservador y represivo de la sangrienta dictadura que azotó al país, y el período de fuertes desarrollos curriculares críticos al tecnicismo se dio en los 90'. La enseñanza se comprende, en ese enfoque, como un proceso técnico y al docente como ejecutor de técnicas que garantizan la neutralidad de su tarea. Más allá de la resistencia que ese modelo generó en muchos referentes de la educación infantil, la racionalidad tecnicista sostenida por el currículum de la época atravesó la identidad docente y se tradujo en las prácticas de enseñanza llevadas adelante. Con el retorno a la democracia, a partir de la década de los '80, se ha dado lugar al necesario debate sobre los modelos anteriores y comenzaron a generarse cambios en el currículum, recuperando la función pedagógico-didáctica del docente, desde un sentido político que otorga significado y marco a la tarea. Las nuevas formas de presentarse de las corrientes conservadoras no es ya el viejo tecnicismo, sino el nuevo gerencialismo o mercantilismo, que en lugar de mimetizarse con racionalidades técnicas, **lo hace con lógicas y estéticas de mercado.**

Cuando el currículum actual plantea la conformación de un docente ético-político y productor de saber, entonces, interpela modelos y representaciones que, en mayor o menor medida pueden estar vigentes en algunos imaginarios. Sostener el carácter político de la docencia en la educación inicial, promueve un docente que se conciba como un agente público que es parte y a la vez construye el espacio público en el que niños y niñas se encuentren con ideas acerca de lo justo, lo injusto, lo diferente, lo igual, para que en ese encuentro de ideas se elaboren reglas y acuerdos colectivos que permitan ser parte, accionar, transformar y resignificar dicho espacio público (SIEDE, 2015). El carácter ético, por su parte, proyecta un docente que toma posición reconociendo al jardín como un lugar de encuentro entre iguales que a su vez son diferentes con relación a sus trayectorias, culturas e historias y que, por ello mismo se respetan, lo que hace posible la construcción de acuerdos y la toma de decisiones. Finalmente, un docente productor de saberes - opuesto al docente reproductor de aquello que se prescribe en el currículum- reconoce el carácter situado y colectivo del saber, que se crea y recrea, al ser puesto a disposición de niños y de niñas en situaciones específicas de enseñanza. Un docente que, además, recupera la experiencia con otro para la discusión, el intercambio y la producción reflexiva.

El diseño curricular interpela la subjetividad docente y las matrices históricas heredadas sobre las que se construye, con la necesidad de reflexionar críticamente respecto de la práctica donde el hacer y el pensar conjuntos, plantean el desafío de la especificidad de la tarea: la enseñanza, la creación de un saber contextualizado que se

pone a disposición de los niños y las niñas y la toma de decisiones colectivas al respecto. Se toman decisiones sobre lo que se considera digno de ser enseñado, en términos de experiencias valiosas para el aprendizaje y el currículum brinda la posibilidad de buscar argumentos para esa toma de decisiones. Es por ello que el currículum, como documento público, debe ser leído, comprendido y conocido por los equipos directivos y docentes, debe ser analizado, y discutido, contextualizado como ámbito de reflexión y construcción de las prácticas y de la propia subjetividad docente.

Afirma Inés Dussel que “la distribución u oferta de la experiencia humana necesita de instituciones que piensen en el ‘para todos’ (...) en términos de la conservación y la renovación de lo humano” (DUSSEL, 2020, p.338). en ese ‘para todos’, surge la responsabilidad pública pedagógico política que implica ampliar horizontes culturales, “espacios otros” según Foucault (FOUCAULT, 1999), que permiten enseñar a meterse en diferentes caminos para que los niños y las niñas los transiten, los exploren, los descubran. Ello implica la enseñanza de lo común que es de todos y el encuentro con lo singular donde todos ponen, en un juego dialógico, sus saberes para construir lo nuevo. Esta enseñanza no necesariamente se reduce al currículum escolar, aunque sí es el eje que plantea ese horizonte común. Las maestras y maestros que crean y recrean el saber se preocupan por acompañar y generar ciertos procesos de aprendizaje en sus alumnos de manera colectiva y también singular (DUSSEL, ob.cit., 2020). Maestros y maestras que no son concebidos como apolíticos ni neutrales, sino como agentes públicos y, por ello mismo, ética y políticamente posicionados.

En este sentido, el currículum invita al debate respecto de modelos docentes y representaciones sobre la enseñanza, sobre los sujetos, sobre la sociedad y sobre la tarea docente misma. Pero para que el debate acontezca es necesario dejarse interpelar por el currículum como espacio de reflexión y construcción colectivas, discutiendo con las prescripciones de tipo tecnicistas o con las imposiciones del mercado devenidas en novedades impulsadas por intereses muy diferentes de “lo común”, e impuestas por la fuerza de la moda antes que por posicionamientos reflexivos, ética y políticamente construidos.

## 6. ROSTROS DEL CURRÍCULUM EN LA EDUCACIÓN INICIAL

Hemos planteado una idea de currículum como selección de lo interesante, en tanto articula intereses sociales y personales al mostrar al mundo como un texto subrayado, y

como declaración de principios, en tanto se instaura como una suerte de manifiesto de valores pedagógicos. Hemos señalado asimismo el modo en que el espacio curricular sirve como territorio de disputa de ciertas novedades y de ciertas tradiciones que se tensan al tratar de defender las banderas pedagógicas del nivel. Y hemos discutido en qué sentido ciertos saberes que se destacan y ciertos ideales de sujeto y de mundo (que esos saberes representan) son formulados por el currículum.

En este sentido, es posible afirmar que el currículum **ha perdido su tradicional impronta totalizadora respecto del quehacer escolar**, en el ámbito del cómo enseñar, capaz de dirigir racionalmente la educación de la infancia.. El currículum hoy, invita a los educadores y a las educadoras a realizar preguntas comprometidas y fundamentales sobre su tarea, sus implicancias y sus responsabilidades que permitan no tanto brindar respuestas cerradas sino generar nuevos interrogantes que lleven a la formulación de nuevos problemas que posibiliten la apertura del espacio curricular como lugar de discusión y creación y no tanto desde prescripciones que obturan esas posibilidades. Para finalizar podemos agregar, siguiendo estos planteos, **que el currículum es también un lugar de encuentro para educadores**, un compañero de ruta que ayuda a pensar el trabajo pedagógico, una fuente de herramientas didácticas, un diccionario más o menos preciso de términos propuestos para hablar de la enseñanza, un espacio de metáforas, de historias, de comentarios en clave teórica o filosófica que invitan a pensar y a hacerse preguntas. En relación a los alumnos, es una carta de derechos que de algún modo garantiza un acceso democrático a la educación. Un boleto de entrada a la cultura legitimada por la escuela. El ingreso a lo público pensado y sistematizado pedagógicamente que posibilita la tarea colectiva, la oportunidad de compartir y conocer con otros de manera reflexiva y creativa.

## BIBLIOGRAFÍA

ABRAMOWSKI, A. La afectividad docente: narrativa sentimental, trabajo emocional y atmósferas afectivas en la labor de los maestros en Argentina (1920-1940). Rev. Bras. Hist. Educ. [online]. vol.18, e019, 2018. - <http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v18.2018.e019>.

APPLE, M. W. Maestros y textos. Barcelona, Paidós-MEC, 1989.

BRAILOVSKY, D. El interés y el programa como puntos de partida de la enseñanza, Revista Voces de la educación, VOL. 4 NÚM. 8, julio 2019.

BRAILOVSKY, D. Pedagogía del nivel inicial: mirar el mundo desde el jardín, Buenos Aires: Noveduc, 2020.

BRAILOVSKY, D. Pedagogía entre paréntesis, Buenos Aires: Noveduc, 2019.

CARVALHO, R. S. D., & Silva, R. R. D. D. Currículos socioemocionais, habilidades do século XXI e o investimento econômico na educação: as novas políticas curriculares em Curitiba, PR. N. 63 (jan./mar. 2017), 2017 (p. 173-190).

CORNEJO-CHÁVEZ, R., Araya-Moreno, R., Vargas-Pérez, S., & Parra-Moreno, D. La educación emocional: paradojas, peligros y oportunidades. Revista Saberes Educativos, (6), 01-24, 2021.

CUTULI, R. D. ¿ Recursos literarios para la educación emocional? El monstruo de los colores como “tecnología del yo” para la primera infancia. Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños, 5(10), 158-180, 2020.

DGCE (Dirección General de Cultura y Educación). Diseño curricular para la educación inicial. La Plata: DGCE, 2019. Disponible en:  
[http://www.abc.gov.ar/sites/default/files/educacion\\_inicial\\_2019.pdf](http://www.abc.gov.ar/sites/default/files/educacion_inicial_2019.pdf)

DGCE (Dirección General de Cultura y Educación). Diseño curricular para la educación inicial. La Plata: DGCE, 2008. Disponible en:  
[http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/dc\\_inicial\\_2008\\_web2-17-11-08.pdf](http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/dc_inicial_2008_web2-17-11-08.pdf)

DUSSEL, I. “La clase en pantuflas”. En; Inés Dussel, Patricia Ferrante y Darío Pulfer (comp.) Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria. 2020.

FILIDORO, N. “La pasión por la llamada Educación Emocional. El poder del control y el control de poder”, En Revista Deceducando, Edición Digital. Número 6: Sobre el discurso de las emociones en la escena escolar contemporánea. Artículos, ensayos. Buenos Aires: Ediciones Deceducando, 2019.

FOUCAULT, M. “Espacios Otros”, en Versión. Estudios de Comunicación y Cultura, nº 9, 1999

GCBA. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Diseño curricular para la educación inicial, 2019. - <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/docentes/curriculum/nivel-inicial/disenos-curriculares>

JACKSON, P. W. La vida en las aulas. Madrid: Morata, 2001

LARROSA, J. He ahí el mundo, en Brailovsky, D. Pedagogía del nivel inicial: mirar el mundo desde el jardín, Buenos Aires: Noveduc, 2020.

MARDONES, D,J. Los estudios curriculares como conversación internacional, notas desde el sur. Espaço do Currículo v.13, n.3, set/dez. 2020. Disponible en  
[https://www.researchgate.net/profile/Daniel-Johnson-Mardones/publication/346990302\\_LOS\\_ESTUDIOS\\_CURRICULARES\\_COMO\\_CONVERSACION\\_INTERNACIONAL/links/60038b34299bf140889ec974/LOS-ESTUDIOS-CURRICULARES-COMO-CONVERSACION-INTERNACIONAL.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Daniel-Johnson-Mardones/publication/346990302_LOS_ESTUDIOS_CURRICULARES_COMO_CONVERSACION_INTERNACIONAL/links/60038b34299bf140889ec974/LOS-ESTUDIOS-CURRICULARES-COMO-CONVERSACION-INTERNACIONAL.pdf)

NOBILE, M. Sobre la ‘Educación Emocional’: subjetividad y psicologización en la modernidad tardía. Digithum, (20), 22-33, 2017.



SIEDE, I. Miradas de ciudadanía y ética, Revista Digital de la Asociación de Maestros Rosa Sensat, nro. 15, diciembre 2015: [https://www.rosasensat.org/magazines/infancia-latinoamericana/15/ilat\\_15.pdf](https://www.rosasensat.org/magazines/infancia-latinoamericana/15/ilat_15.pdf)

SILVA, V. El discurso terapéutico dentro de la escuela. ¿Gestionar o elaborar las emociones? En Saez, V. e Iglesias, A. (comps). (2021) Educación de la Mirada II: Debates y experiencias sobre la educación en medios, comunicación y tecnologías digitales en la escuela argentina postpandemia, Buenos Aires: UBA-FCS, 2021. - <http://educaciondelamirada.com/investigacion/nuevo-e-book-educacion-de-la-mirada-ii-debates-y-experiencias-sobre-la-educacion-en-medios-comunicacion-y-tecnologias-digitales-en-la-escuela-argentina-postpandemia/>

SIMONS, M. y Masschelein, J. Defensa de la escuela, BsAs: Miño y Davila, 2014

SORONDO, J. El discurso neoliberal en educación y sus otros lenguajes. El caso de la educación emocional en Argentina. Revista Educación, política y sociedad, 5(2), 9-32, 2020.

TERIGI, F. Currículum: itinerarios para aprehender un territorio. Buenos Aires: Santillana. 1999.

TERNAVASIO, F. Reimaginando la ESI en el desastre. Educación y Vínculos. Año I, N° 2, 2018.

TORRES, J., El currículum oculto. Ediciones Morata, 1991.