



UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN DOCENTE
CARRERA: LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INICIAL.

TRABAJO FINAL PARA OPTAR AL TÍTULO DE LICENCIADA EN EDUCACIÓN
INICIAL

TÍTULO:

La vigilancia epistemológica y las prácticas del conocimiento:

“Una lectura desde la Educación Inicial”

Alumna:

María Eugenia Graneros

DNI: 34104458

Registro: 4009208

Directora:

Dra. Nora A. Fiezzi

Año 2026

ÍNDICE

Introducción

Capítulo 1

Epistemología y educación. Una articulación necesaria

Capítulo 2

Las prácticas del conocimiento. Un abordaje complejo

Capítulo 3

Vigilancia epistemológica y práctica del conocimiento. Entre los obstáculos y las rupturas

Capítulo 4

La educación inicial en Argentina y en San Luis. Breve historia de su surgimiento

Capítulo 5

La construcción histórica de la infancia y su configuración actual

Capítulo 6

A modo de conclusión

Anexos

Bibliografía

INTRODUCCIÓN

A partir de mi experiencia como docente de Nivel Inicial en el Instituto Nuestra Señora del Carmen, ubicado en la Ciudad de Villa Mercedes, Provincia de San Luis, y mi experiencia como alumna de la Carrera de Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial, he tenido la posibilidad de replantearme una serie de interrogantes vinculados a la formación profesional y a la práctica concreta en el aula.

Mi preocupación gira en torno a las relaciones que establece el docente consigo mismo, con sus alumnos y con el conocimiento.

En el siguiente Trabajo Final titulado *“La vigilancia epistemológica y las prácticas del conocimiento: Una lectura desde la Educación Inicial”* nos proponemos reflexionar filosófica y epistemológicamente sobre estos aspectos que entendemos de fundamental importancia para la práctica docente: La vigilancia epistemológica y las prácticas del conocimiento

Este concepto -prácticas de conocimiento- lo tomamos de Guyot, V. (2011). Quien habla de tres tipos de prácticas, prácticas de conocimiento, investigativas y profesionales, entendiendo que las mismas se refieren a la relación que establecemos con el saber. Con esto pretendemos colocar en el centro del debate el modo en que los sujetos se relacionan con el objeto de estudio a la hora de investigar, enseñar o ejercer una profesión.

La complejidad del sistema en el que nos encontramos, tanto docentes como alumnos y la comunidad educativa, nos obliga a ubicarnos dentro de la magnitud de la tarea a realizar. Para ello tomaremos instrumentos teóricos del campo de la epistemología y de las teorías de la subjetividad, para visualizar y comprender los múltiples factores que intervienen en dicha complejidad.

Desde esta perspectiva, estas prácticas ya no serán solo un mero “hacer”, sino que llevarán en sí mismas un cúmulo de relaciones y vínculos entre conocimientos, y subjetividades, que merecen ser reflexionadas, revisadas y analizadas.

Consideramos que el análisis de las prácticas de conocimiento exige asumir una *“vigilancia epistemológica”*¹, en el sentido propuesto por Gastón Bachelard². Retomamos esta perspectiva

¹ Bachelard, G. (1978) *El racionalismo aplicado*. Paidós, Buenos Aires . Pág.78

² Gaston Bachelard (1884–1962) fue un filósofo y epistemólogo francés. Nació en Bar-sur-Aube y falleció en París. Se doctoró en Letras en la Universidad de París y se desempeñó como profesor de filosofía y

porque ofrece un racionalismo crítico que cuestiona las formas tradicionales del racionalismo en las Ciencias de la Educación, para así ubicar al sujeto con un rol activo frente al objeto de estudio.

En virtud de continuar con la necesidad de sostener una mirada crítica sobre las prácticas de conocimiento, nos interesa recuperar la idea de que todo proceso de conocimiento requiere una actitud reflexiva que permita revisarse. Esta perspectiva nos habilita a pensar la relación entre teoría y experiencia como un movimiento continuo, que interroga lo dado y abre nuevas posibilidades de comprensión.

Centrar nuestro tema de investigación en la vigilancia epistemológica nos conduce a una atenta vigilia de nuestras prácticas del conocimiento, hacia una mirada crítica sobre las formas en que nos vinculamos con el conocimiento: cómo lo adquirimos, cómo lo enseñamos y qué supuestos sostenemos al hacerlo.

Esta perspectiva nos habilita a reconocer que el proceso educativo implica un intercambio recíproco, donde tanto quien enseña como quien aprende participan de una construcción conjunta del conocimiento. De este modo, la reflexión crítica deja de ser unilateral y se convierte en una herramienta enriquecedora.

Estas reflexiones iniciales nos invitan a detenernos en el modo en que los docentes construyen su relación con el conocimiento. Pensar cómo se posicionan frente a lo que enseñan y cómo se vinculan con sus alumnos, lo cual nos permite pensar en algunos interrogantes que colaboren a la comprensión de las dinámicas que atraviesan la tarea educativa en el Nivel Inicial.

En este sentido, surgen una serie de preguntas que orientarán nuestro análisis:

- ¿Qué interrogantes se plantean los docentes de este Nivel respecto de su práctica de conocimiento?
- ¿Qué vínculo establece el docente con sus alumnos y con el conocimiento?
- ¿Realizan una vigilancia epistemológica de sus prácticas? ¿De qué modo?

En cuanto a estos interrogantes que me surgieron, comienzo a mirarme a mí en cuanto a mis prácticas del conocimiento y mi vida cotidiana en el Nivel Inicial, y puedo observar que ser docente de Nivel Inicial es una tarea compleja, nos lleva a cuestionarnos todas aquellas

epistemología en la Universidad de Dijon y en la Sorbona. Sus aportes a la filosofía de la ciencia se centran en el estudio crítico del conocimiento científico.

modalidades de enseñanza, de relación e interacción con el niño y con el conocimiento, hasta cuestionar nuestras costumbres, aquellas formas que se han arraigado en nosotros de modo que terminan realizándose de manera mecánica y dogmática, presentándose como verdaderos *obstáculos epistemológicos*³, en términos de Bachelard, señalando que se trata de aquellos estancamientos que se producen en el acto mismo de conocer.

Consideramos que reflexionar sobre estos obstáculos es muy importante ya que en la cotidianeidad del aula existen modalidades arraigadas y poco reflexionadas que se siguen repitiendo año tras año; el poder visualizarlas y analizarlas nos permitirá ser críticos y hacer un alto, para poder atender a las necesidades de los sujetos. Cada uno de ellos conforma un *hormigueo de personalidades virtuales*⁴ que los hace singulares. Cada niño es único y tiene aspectos diferentes a los demás, por eso no podemos realizar actividades escolares de forma rutinaria, ya que estaríamos desatendiendo estas diferencias; no todos aprenden al mismo ritmo ni de la misma manera.

El interrogante central que orientará esta investigación puede sintetizarse de la siguiente manera: ¿es posible, en el Nivel Inicial, generar instancias que habiliten una vigilancia epistemológica en las que el docente pueda reflexionar críticamente sobre sus propias prácticas de conocimiento?

³G. Bachelard. (2007) *Formación del Espíritu Científico*. Siglo XXI Editores (México). Pág. 15

⁴Cfr. Morin, E. (1993). *Tierra Patria*. Buenos Aires: Nueva Visión.

CAPITULO 1

Epistemología y educación: Una articulación necesaria

Etimológicamente la palabra epistemología proviene del griego, está compuesta por dos vocablos, “episteme” conocimiento, “logos”, tratado o estudio. Se trata de un conocimiento que busca fundamentos racionales y se diferencia de la doxa u opinión, en tanto esta no busca razones. Bachelard, en “La formación del espíritu científico” dice *La opinión piensa mal; no piensa; traduce necesidades en conocimientos (...) nada puede fundarse sobre la opinión; ante todo es necesaria destruirla. Ella es el primer obstáculo a superar*⁵. En términos de Najmanovich la palabra epistemología es el nombre que le damos actualmente a la disciplina que se ocupa del conocimiento⁶

La epistemología estuvo fuertemente vinculada a una visión lineal del conocer, en la que el conocimiento era concebido como una *capacidad humana natural*⁷, que el sujeto incorporaba de manera casi espontánea y universal. Esta concepción se consolidó durante buena parte del siglo XX a partir del neopositivismo, corriente que sostuvo una epistemología orientada a la unificación del conocimiento científico, promoviendo la idea de que todas las ciencias podían reducirse a un lenguaje común basado en la observación empírica y la verificación. Desde esta perspectiva, el conocimiento era entendido como objetivo, acumulativo y progresivo, independiente del sujeto que conoce y del contexto histórico-social en el que se produce.

Tal como señala Najmanovich, este intento de unificación respondió a la búsqueda de certeza y control, pero implicó también una reducción de la complejidad del conocer, en tanto dejó fuera dimensiones fundamentales como la subjetividad y la historicidad.

En este sentido, la autora advierte que *la pretensión de unificar el conocimiento bajo un único modelo racional deja fuera la multiplicidad de prácticas, lenguajes y sentidos que intervienen en su producción*⁸ (Najmanovich, 2008). La epistemología, entendida de este modo, tendía a presentar al conocimiento como un producto neutral, desatendiendo los procesos y las condiciones en las que este se construye.

⁵G.Bachelard. (2000) *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*. Editores siglo veintiuno. México, pág 16

⁶ Cfr. Najmanovich D., Lucano, M.(2008) *Epistemología para principiantes*. Era Naciente, 1ªed. pág 3

⁷ Ibid op. cit. pág 8

⁸ Ibid op. cit.. Pág 103

Estas concepciones tuvieron un fuerte impacto en el campo educativo, donde se consolidaron prácticas centradas en la transmisión de saberes considerados universales y legítimos, dejando de lado la diversidad de experiencias y contextos. En el Nivel Inicial, esta mirada se tradujo en propuestas pedagógicas que concebían al niño como receptor pasivo de conocimientos previamente establecidos, limitando su lugar como sujeto activo en la construcción del saber

Entre los siglos XIX y XX nuevos paradigmas epistemológicos comenzaron a problematizar la visión canónica de la ciencia y a poner en el centro del debate aquellos aspectos no considerados en aquella, tales como el sujeto, el contexto, la historia, entre otros. Esas nuevas perspectivas estuvieron representadas por Bachelard, (1884-1962) Kuhn, (1922-1996) Foucault, (1926-1984) Morin, (1921) entre otros importantes pensadores que complejizaron el conocimiento científico. En este marco, para comprender las múltiples formas del conocimiento resulta indispensable situar a la epistemología en diálogo con otros saberes, ya que solo de este modo es posible abordar la complejidad de sus problemáticas.

Al mismo tiempo, reconocer que toda construcción epistemológica se inscribe en un contexto histórico específico permite comprender cómo ciertos enunciados se transforman, persisten o se resignifican a lo largo del tiempo. Frente a esta situación, se abre la posibilidad de pensar una epistemología que no se ubique de manera aislada de su entorno, sino que se construya en constante contacto con otras disciplinas y prácticas sociales, considerando el contexto en el que se desarrolla.

Iniciar una reflexión sobre la relación entre epistemología y educación inicial implica, entonces, asumir que no se trata simplemente de dos campos que se vinculan de manera lineal, sino de una articulación compleja que pone en juego modos de pensar y conocer.

En este sentido, retomamos la primera hipótesis del Modelo complejo⁹ de la Práctica Docente, según la cual *Las opciones epistemológicas determinan la producción e interpretación de las teorías e impactan en las prácticas investigativas, docentes y profesionales*¹⁰. Esta formulación permite comprender el peso que adquieren las opciones epistemológicas en el campo educativo, ya que orientan la producción de teorías y condicionan las prácticas docentes, investigativas y profesionales.

⁹Guyot, V. (2011) *Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico. Educación-Investigación-Subjetividad*. Lugar Editorial, Buenos Aires.pág. 29

¹⁰ Ibid. op. cit.pág. 29

Asimismo, invita a problematizar los supuestos que, muchas veces de manera implícita, sostienen miradas fragmentadas y lineales del conocimiento, habilitando la reflexión desde perspectivas epistemológicas más complejas.

Reflexionar desde esta perspectiva abre la posibilidad de revisar críticamente desde qué idea de conocimiento se trabaja en el Nivel Inicial y cómo esa posición epistemológica condiciona, habilita o limita aquello que se enseña y lo que se considera válido que un niño aprenda. De este modo, se invita a problematizar no sólo las prácticas pedagógicas, sino también los fundamentos epistemológicos que las sostienen, habilitando el ejercicio de la vigilancia epistemológica sobre la práctica docente.

Educación y complejidad

Edgar Morín, autor de necesaria referencia para la continuidad de nuestra investigación, sostiene que uno de los grandes errores que podemos llegar a cometer, es ubicar a nuestro objeto de investigación y a su análisis dentro de un paradigma simplista e individual, por lo que emprende la búsqueda de nuevos caminos para poder reflexionar y entender a la educación en términos de complejidad.

*La reducción de lo complejo a lo simple, la disyunción entre la cultura científica y la cultura de las humanidades, fueron operaciones epistemológicas que pretendían garantizar el rigor y la objetividad del conocimiento, pero el resultado ha sido la incapacidad de pensar las totalidades, los conjuntos, aislando los objetos de sus contextos.*¹¹

Morin hace referencia a cómo en el paso del tiempo se ha pretendido no solo simplificar ciencias, sino que separar, (cultura científica y cultura de las humanidades) con el motivo de presentar al conocimiento que surge de dichas ciencias como certero, único y conciso; desatendiendo o quizás desmereciendo el contexto en el que se encuentra o el momento de surgimiento del mismo, lo que claramente representaría una gran deuda tanto a la conformación de dicho saber como a la investigación que pueda realizarse del mismo.

Morin afirma que *el costo antropológico se constata en una micro-dimensión (el ser individual) y en una macro-dimensión (el conjunto planetario de la humanidad)*¹². Esta distinción nos permite pensar que las formas de conocer no solo afectan la construcción subjetiva de cada niño y cada docente, sino también las maneras en que nos relacionamos, convivimos y construimos comunidad dentro de la institución educativa. En el Nivel Inicial, donde se sientan las bases de

¹¹ Morin, E. (2002) *Introducción al pensamiento complejo*, Gedisa, Barcelona, .pág 23

¹² Guyot, V. op.cit.pág. 58

los primeros vínculos con el conocimiento, estas dimensiones adquieren una relevancia particular.

El autor también advierte que *las políticas del conocimiento sustentadas en miradas fragmentarias y simplificadoras han conducido a grandes tragedias por ello es necesario realizar una reforma del pensamiento desde la perspectiva de la complejidad*¹³, señalando la necesidad de superar modos rígidos. Situándonos en el Nivel inicial podemos pensar que, reducir lo complejo a lo simple no solo limita las experiencias de los niños, sino que empobrece las oportunidades para que construyan sentidos, preguntas y explicaciones sobre el mundo que los rodea.

De este modo, la mirada de Morin nos invita a revisar las prácticas del nivel inicial desde una perspectiva más integradora y crítica, capaz de complejizar lo que aparenta ser simple, reconociendo que las primeras experiencias de conocimiento dejan huellas profundas y duraderas en la formación de cada niño.

Tomando como referencia las palabras de Guyot en sus investigaciones, coincidimos con que el posicionamiento epistemológico frente a nuestro problema de investigación, es posicionarnos en la perspectiva del pensamiento complejo o paradigma de la complejidad, ya que los aspectos involucrados en esto no son únicos ni simples, sino que son múltiples y complejos.

Es decir, que tanto en lo planteado por la autora en su libro¹⁴ como en lo propuesto para nuestra investigación, es necesario tener presente la heterogeneidad de factores que están involucrados en nuestra tarea y en el objeto de conocimiento, la “educación”.

Es por eso que posicionarnos desde el paradigma de la complejidad, de acuerdo con lo que Morín plantea, abre nuestra mirada hacia los múltiples aspectos que intervienen en la vigilancia epistemológica y en las prácticas de conocimiento. Desde las perspectiva de Violeta Guyot, se puede observar cómo en sus investigaciones, aparece la complejidad que existe dentro del ámbito educativo, donde intervienen múltiples relaciones que en su acción son complejas, a lo cual hace referencia diciendo:

Estos análisis, aún muy generales, nos llevaron a pensar las prácticas del conocimiento como un concepto en el cual se debía considerar algo más que el conocimiento aportado por las

¹³Guyot, V. op cit.pág 58

¹⁴Guyot,V. op cit. pág 14

*teorías; se trataba de un saber hacer en un campo específico del conocimiento según la formación recibida de las instituciones habilitadas a tal fin, las universidades, los institutos superiores de enseñanza, los institutos de profesorado, las academias...*¹⁵

Al reflexionar sobre estas palabras, podemos pensar que a las prácticas del conocimiento podríamos considerarlas como algo más que el conocimiento aportado por las teorías; se trata de un saber hacer en un campo específico del conocimiento. Esta distinción nos resulta fundamental, porque permite entender que el conocimiento se expande, se pone en juego y adquiere sentido en el espacio concreto de la práctica.

En el ámbito educativo, y especialmente en el Nivel Inicial, esta idea cobra una relevancia particular. Las prácticas de conocimiento son el lugar donde la teoría “toma vida”, no solo porque se implementa, sino porque se transforma y se recrea en función de las decisiones, los vínculos y los contextos que atraviesan la tarea docente. En este proceso intervienen múltiples factores, como experiencias previas, los modos de interpretar las situaciones y, sobre todo, la posición epistemológica desde la cual cada docente se relaciona con el saber.

Reconocer esto nos permite comprender que las prácticas no son simples aplicaciones de teorías, sino el espacio donde se plasma lo aprendido y donde se ponen en juego los supuestos epistemológicos. De este modo, las prácticas de conocimiento se convierten en un espacio privilegiado para observar cómo cada docente articula teoría y práctica, cómo selecciona determinados saberes y cómo establece vínculos con ellos y con sus alumnos.

Autores como Edgar Morin y Violeta Guyot, entre otros, han demostrado a lo largo de sus investigaciones que tanto la educación como el conocimiento requieren ser comprendidos desde una perspectiva de la complejidad, en la cual se articulan la teoría y la práctica. Desde estos aportes, la epistemología atraviesa las decisiones educativas, ya sea de manera explícita o implícita, orientando los modos de enseñar, aprender y producir conocimiento. En este sentido, asumir la complejidad implica reconocer que el conocimiento no se desarrolla de forma lineal ni acumulativa, sino que, como señala Guyot, *...el conocimiento, por una operación recursiva, puede volver sobre sí mismo para vigilarse, corregirse e incluir la intervención práctica en diversos campos específicos*¹⁶. Esta recursividad permite comprender al conocimiento como un

¹⁵Ibid op cit. pág 16

¹⁶ Guyot, V. *op cit.* pág 36

proceso dinámico y abierto, capaz de revisarse, interrogarse y reorganizarse a partir de las tensiones que emergen en su propia práctica.

Pensado desde el Nivel Inicial, este planteo adquiere un sentido particular. La posibilidad de que el conocimiento “vuelva sobre sí mismo” depende de que exista una relación entre epistemología, educación y subjetividad, que brinde la capacidad de habilitar espacios donde la práctica no sea únicamente un escenario de aplicación, sino también un lugar de producción y transformación del saber.

Es en el contacto directo con los niños, con sus preguntas, sus modos de manipular el material y explorarlo, como también sus formas de construir significado, donde los docentes pueden advertir qué aspectos de la teoría se sostienen, cuáles requieren ser revisados y qué nuevas complejidades emergen.

Así, la operación recursiva se vuelve una oportunidad para que la práctica interroge a la teoría, y para que la teoría se abra a nuevas formas de problematizar la realidad educativa y así el docente pueda operar las transformaciones necesarias. Cuando esta dinámica se vuelve parte del quehacer docente, la epistemología no sólo orienta las prácticas, sino que también permite complejizar lo que aparece como simple y sostener una mirada más crítica sobre las acciones pedagógicas que se implementan y se construyen día a día en el jardín.

Considerar a la educación como un campo complejo implica repensar los modos tradicionales de investigar y comprender los fenómenos educativos. Desde esta perspectiva, las investigaciones requieren marcos epistemológicos que permitan abordar problemáticas actuales sin reducirlas ni fragmentarlas, atendiendo a la diversidad de dimensiones que intervienen en los procesos educativos. En este sentido, se vuelve necesario revisar marcos teóricos y metodológicos desde los cuales se produce conocimiento, con el fin de construir herramientas que posibiliten una lectura más amplia y situada de las prácticas educativas.

Guyot, sostiene que el paradigma de la complejidad introduce en el campo epistemológico nuevos interrogantes en torno a la problemática del sujeto, aspecto antiguamente olvidado, esto *permitiría reformular el campo epistemológico de las ciencias humanas para investigar, intervenir y transformar las prácticas docentes, investigativas y profesionales*¹⁷.

¹⁷Guyot, V. (2011) *Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico. Educación-Investigación-Subjetividad*. Lugar Editorial, Buenos Aires, Pág 42

La complejidad introduce a las problemáticas del sujeto como uno de los ejes primordiales, reconociéndolo como un actor activo y situado, que cumple una función central dentro del proceso de aprendizaje. Este enfoque obliga a la epistemología a atender aquellas complejidades que surgen de la relación del sujeto con el conocimiento, con las instituciones en la que se encuentra inserto y con el sistema social donde vive.

Siguiendo con nuestra reflexión, la epistemología se nos presenta como una herramienta indispensable para pensar la educación, ya que nos permite cuestionar los modos en que se produce y se transmite el conocimiento. Además su aporte nos abre espacios en los cuales podemos problematizar algunas certezas arraigadas y visibilizar los supuestos que las sostienen brindándonos la posibilidad de comprender al conocimiento como una construcción histórica, situada y atravesada por múltiples dimensiones.

De este modo, la relación entre epistemología y educación no se reduce a un cruce teórico, sino que se configura como una articulación necesaria para comprender cómo se producen, legitiman y transmiten los saberes en el campo educativo. Pensar la educación desde una perspectiva epistemológica implica asumir que toda práctica educativa se sostiene en una determinada concepción de conocimiento, muchas veces implícita, que orienta decisiones, posicionamientos y modos de intervenir. Interrogar esa relación nos permite cuestionar miradas naturalizadas y habilitar una comprensión más crítica y situada del conocimiento, acorde a la complejidad y a los desafíos que atraviesan hoy a la educación.

CAPÍTULO 2

Las prácticas del conocimiento. Un abordaje complejo

En el capítulo anterior intentamos abordar la relación entre epistemología y educación desde una perspectiva crítica, pudiendo reflexionar y entender que a partir de los aportes del paradigma de la complejidad, podemos orientar nuestro pensamiento hacia un posicionamiento teórico-práctico que problematice aquellas miradas simplificadoras y fragmentadas que suelen aparecer en la práctica, y comprender al conocimiento como un proceso dinámico y atravesado por dimensiones históricas, sociales y subjetivas.

Este recorrido nos brinda la posibilidad de pensar en la necesidad de una epistemología que no se limite a definir qué es el conocimiento, sino que se interrogue cómo se lo construye y circula en el campo educativo.

En este capítulo nos proponemos reflexionar sobre las prácticas del conocimiento, recuperando los aportes teóricos que permiten pensar la relación entre el saber, los sujetos y los procesos de subjetivación. Luego, desarrollaremos el modelo complejo de la práctica educativa, entendido como una trama de relaciones dinámicas que exceden una mirada lineal de la enseñanza.

En este sentido, a partir de los desarrollos teóricos de Guyot, tomaremos para nuestra investigación aquellos ejes de análisis de la práctica docente que nos posibilitan comprender los factores que intervienen tanto en el micro espacio del aula como en el sistema educativo tomado en su complejidad.

Prácticas del conocimiento

La reflexión sobre la realidad educativa constituye una tarea central del quehacer docente y supone el ejercicio permanente de una vigilancia epistemológica, concepto que retomamos de Gaston Bachelard. Esta vigilancia, entendida como vigilia y atención constante, implica estar alerta frente a los supuestos que orientan nuestras prácticas, y debe estar sostenida y analizada tanto desde la filosofía como desde la epistemología y desde las teorías de la subjetividad.

Violeta Guyot sostiene que es posible determinar la existencia de tres tipos de prácticas: prácticas docentes, investigativas y/o profesionales como prácticas del conocimiento. El concepto de *práctica de conocimiento* debe ser entendido como *un renovado vínculo entre el conocimiento y el que conoce, como una práctica de subjetivación, en tanto el sujeto sale transformado en su*

*estatuto de sujeto, y puede volver sobre sí para efectuar los ajustes o transformaciones necesarios*¹⁸.

La práctica del conocimiento se configura así como una práctica de subjetivación, en la medida en que el sujeto no permanece idéntico a sí mismo, sino que resulta transformado por la experiencia de conocer y puede volver reflexivamente sobre su acción para repensar y modificar cuestiones si es necesario.

Este enfoque no solo pone en juego a la dimensión epistemológica del conocimiento, sino también el vínculo del sujeto en su relación con el poder, el saber y la verdad. Desde esta perspectiva, las prácticas del conocimiento se inscriben en una trama de relaciones poder-saber que habilitan o restringen determinadas posiciones subjetivas, y cuya problematización resulta clave para pensar transformaciones en las prácticas educativas.

Atendiendo a la complejidad que estas prácticas implican, Guyot propone un modelo que permite considerar la diversidad de dimensiones que intervienen cuando las mismas se ponen en acción. Este modelo nos da la posibilidad de comprender las interrelaciones subjetivas que se configuran en la práctica, evitando reducciones simplificadoras y reconociendo que el conocimiento se construye en un entramado de lazos, situaciones y relaciones.

Pensar la práctica docente como práctica de conocimiento implica reconocer que el sujeto no permanece inmóvil frente al saber, ni se limita a recibirlo o transmitirlo de manera lineal. Por el contrario, se trata de una práctica dinámica, en la que el conocimiento se construye, se resignifica y se pone en juego en función de los contextos, las decisiones y las experiencias del docente.

Toda la dinámica que ocurre al encontrarnos con un conocimiento no remite únicamente a la incorporación de nuevos contenidos teóricos, sino a un modo particular de relacionarse con el conocimiento, que involucra posicionamientos, elecciones y formas de intervención. En este proceso, podemos ver que el saber no es externo al sujeto, sino que lo interpela y lo transforma, impactando en la construcción de su subjetividad. De este modo, la práctica docente como práctica de conocimiento se configura como un espacio de producción tanto de saberes como de sujetos.

¹⁸Guyot, V. (2011) *Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico. Educación-Investigación-Subjetividad*. Lugar Editorial, Buenos Aires, pág 38

Modelo complejo de la práctica docente.

Hablar del modelo complejo de la práctica docente nos conduce a relevar algunas hipótesis a las cuales nos hemos referido en varios pasajes de esta investigación. En primer lugar debemos puntualizar que cuando hablamos de complejo lo hacemos en referencia a la teoría de la complejidad. Complejidad, viene de *complexus*, lo que está tejido en su conjunto. La complejidad, sostiene Morin, es un tejido de interacciones, determinaciones y azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico. Es un concepto que nos lleva a pensar en lo enredado, lo confuso, lo intrincado, como el mismo Morin señala, este concepto sufre una pesada carga semántica. Sin embargo, más allá de lo que el concepto a primera vista pudiera parecer, de lo que se trata es de pensar en términos complejos, es decir, en evitar las simplificaciones para atender a las complejidades que implica el conocimiento.

La práctica docente, es una práctica compleja, se estructura a partir de la articulación de tres funciones: sujeto que enseña -sujeto que aprende- conocimiento¹⁹, y la posición en la cual se encuentre cada uno determinará el valor y la posición que le corresponderá a los otros.

Como podemos ver en la primera figura (fig. 1), esta estructura nos mostrará cómo el posicionamiento de cada función determinará el modo de relación entre y con las demás; del sujeto que aprende y su relación con el que enseña, quien a su vez tendrá un vínculo y modo determinado de enseñar el conocimiento que está transmitiendo. Todo este interjuego refiere a una “mutua referencialidad de funciones”, necesaria para que la práctica educativa pueda cumplir con su cometido, el de la enseñanza.

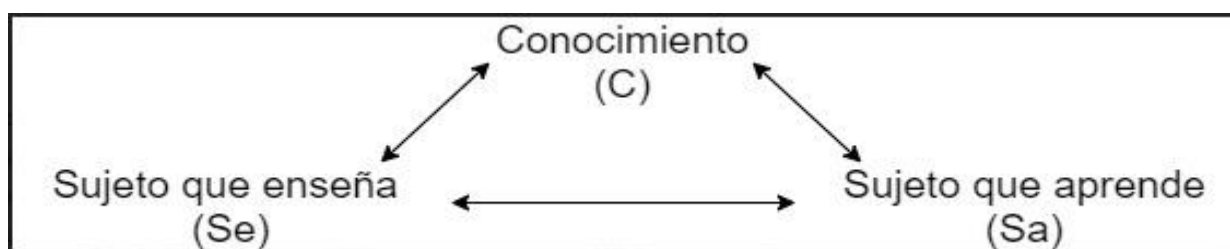
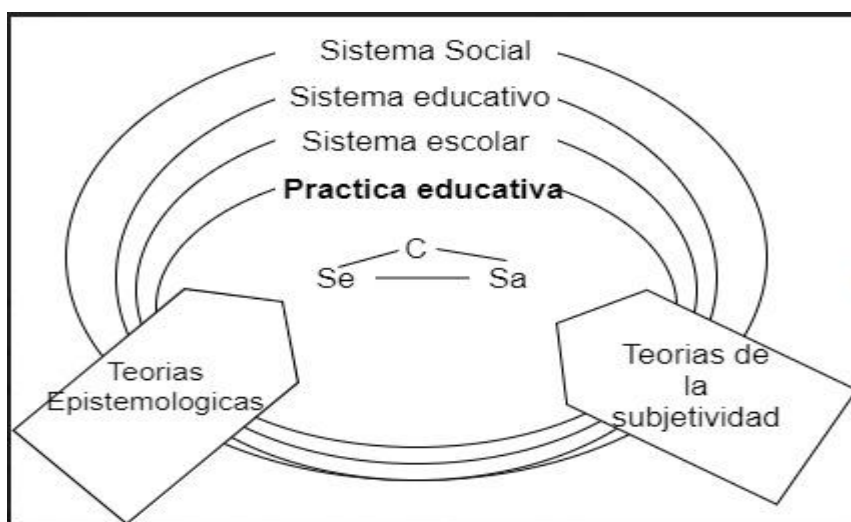


Fig.1

¹⁹Guyot, V. (2011) *Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico. Educación-Investigación-Subjetividad*. Lugar Editorial, Buenos Aires, pág 43

Luego de observar y reflexionar el gráfico anterior podemos visualizar el micro espacio que se define para esta práctica, el cual podemos verlo representado en la institución escolar, más precisamente en el aula; espacio que se encuentra a su vez inscripto dentro de un sistema educativo, inserto en un sistema social determinado, que lo van a condicionar, marcado por normativas, que contextualizan y definen *niveles de dependencia y autonomía de los mismos*.

El camino de la práctica educativa requiere de un análisis profundo, dado que los problemas que se plantean dentro del campo de la enseñanza no pueden ser tomados solamente desde una perspectiva, ya que se trata de un problema complejo, y su abordaje necesita del aporte de otras ciencias. Así, tomando instrumentos provenientes de la pedagogía, y la epistemología nos darán la posibilidad de tener una racionalidad ampliada, capaz de atender a todos aquellos problemas que surjan en su decurso. Por lo que podemos observar cómo nuestra autora incorpora a su primer figura los diversos espacios en la cual la interrelación de factores se encuentra inserto, como también posturas que colaboran con la complejidad de las prácticas de conocimiento.



Cuando nos encontramos con el conocimiento, no podemos dejar de señalar que frente al mismo debe operar una transposición didáctica, término por el cual Chevallard (1985), refiere al proceso mediante el cual un saber producido en el ámbito científico o académico, se transforma en un saber a enseñar y, en un saber enseñado dentro del sistema educativo²⁰.

²⁰Yves Chevallard, nació en Francia en 1946, matemático y didacta francés. Investigador y profesor universitario, se distinguen sus aportes al campo de la didáctica además, por el desarrollo del concepto de *transposición didáctica*, donde analiza las transformaciones del saber sabio al saber enseñado. Su obra

En palabras de Violeta Guyot, *se trata de diferenciar el conocimiento científico producido y utilizado por la comunidad científica del conocimiento en su forma escolarizada, transpuesto didácticamente a los fines de la enseñanza*²¹.

La redefinición del conocimiento científico a su forma escolarizada implica un trabajo sobre los conceptos -práctica de conocimiento- para que pueda ser transmitido, ya que el objeto de conocimiento de la ciencia difiere del conocimiento que se trabaja en el aula.

En la práctica educativa, el sujeto que enseña podemos pensarlo como un actor complejo, ya que su saber no se limita a contenidos teóricos, sino que se construye a partir de una red de conceptos, representaciones y conocimientos que se articulan con su experiencia.

Estos saberes no pueden pensarse de manera aislada ni objetiva, ya que se encuentran profundamente vinculados a las prácticas docentes y a la relación que cada sujeto establece con el conocimiento. En este sentido, el modo en que el docente se posiciona frente a determinados saberes influirá directamente en las formas en que estos son transmitidos.

Los sujetos que enseñan *son portadores de conocimientos que continuamente se reformulan, se corrigen y se confrontan con los introducidos por la enseñanza de las diversas disciplinas y los textos en que se codifica un nuevos saber*²².

Esta afirmación permite comprender al docente como un sujeto en permanente transformación, ya que cada nuevo conocimiento no se incorpora de manera acumulativa, sino que interroga y resignifica los saberes previamente construidos, dando lugar a procesos de revisión y reformulación continua y crítica.

*El agenciamiento de instrumentos teóricos provenientes de la epistemología y las teorías de la subjetividad aporta los elementos para replantear la cuestión de la práctica docente en su complejidad pedagógica...*²³

Estas teorías ofrecen herramientas para que podamos analizar la práctica docente desde una perspectiva que reconoce la complejidad del quehacer educativo en su propio campo de acción.

más importante es *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. 1991. Buenos Aires. Aique.

²¹ Guyot, V. op. cit. pág. 44

²² Ibid op cit. pág. 45

²³ Guyot, V. op. cit. pág 45

En este sentido, el sostén teórico se nos presenta como una herramienta fundamental para pensar y revisar la enseñanza en el propio desarrollo de la práctica, permitiendo que el docente asuma una posición activa frente al conocimiento.

Esta actitud reflexiva nos brinda la posibilidad de interrogar las decisiones pedagógicas y los supuestos que las orientan, evitando que los fundamentos teóricos y epistemológicos que sostienen la enseñanza queden naturalizados o librados al azar

Ejes de análisis de la práctica docente

La práctica docente está atravesada por diversos factores que necesitamos analizar para entenderla en toda su magnitud, en toda su complejidad: Situacionalidad histórica, la teoría y la práctica, la vida cotidiana, el saber y el poder. Vamos a referirnos brevemente a cada uno de ellos:

El concepto de Situacionalidad histórica, Guyot lo toma de Casalla, quien señala que *Todo conocimiento está históricamente situado: no existe un sujeto de conocimiento abstracto ni universal, sino sujetos concretos, atravesados por condiciones históricas, sociales y culturales determinadas.*²⁴

Esta situacionalidad tiene que ver con el tiempo y el espacio en el que se encuentra el sujeto, es algo determinado para cada uno, nos refiere al país, región, barrio, y a su vez a la época en la cual se encuentra viviendo. Lo que sucede en el mundo, en la sociedad o en nuestra cultura durante el tiempo.

Esto podemos relacionarlo a una modalidad que condiciona al sujeto frente a esa práctica educativa; por lo cual el conocimiento puede pensarse como una producción que se construye y se transforma en el tiempo (Morin, 2002)²⁵.

Otro de los ejes del modelo es la Vida cotidiana, lo que la autora A. Heller quien lo define como aquello donde se *constituye el ámbito primario de la existencia humana, aquel en el que los sujetos producen y reproducen sus condiciones de vida, interiorizando normas, valores y formas de pensar que se presentan como naturales*²⁶. Dentro de nuestra investigación, la observamos

²⁴ Casalla, Mario.(1995) *América Latina en perspectiva filosófica*. Buenos Aires, Biblos.

²⁵ Morin, E. (2002) *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona.Gedisa.

²⁶ Heller, Agnes. *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona.1977.Península.

Ágnes Heller (1929–2019)Nació en Budapest, filósofa húngara, discípula de Georg Lukács, reconocida por sus aportes a la filosofía social, la ética y la teoría de la vida cotidiana. Sus trabajos abordan la vida cotidiana como un espacio central de producción de subjetividad, valores y prácticas sociales, perspectiva ampliamente retomada en el campo educativo.

como aquella que toma fuerza dentro de la práctica educativa, está presente en lo micro, en el quehacer diario, el acontecer cotidiano de la práctica.

*En ella se constituyen los sujetos, docentes y alumnos como seres que hablan, viven y trabajan, en torno al conocimiento, representaciones y actitudes que los hacen protagonistas de una sociedad, de una cultura, de una época.*²⁷

Es en el ámbito de la vida cotidiana donde los sujetos se constituyen como actores de su propio proceso, y donde su relación con el conocimiento se encuentra atravesada por múltiples dimensiones. Por un lado, las situaciones que afectan a una sociedad en su conjunto como también aquellas situaciones particulares que atraviesan a los sujetos en su entorno más próximo también influyen en su vínculo con el conocimiento, pudiendo habilitarlo o quizás obstaculizarlo, así como afectar las relaciones con los otros sujetos que participan de la práctica de enseñanza.

Otro de los ejes del modelo lo constituye la relación saber–poder, noción que recupera los aportes de M.Foucault²⁸, quien sostiene que el conocimiento no puede pensarse por fuera de las relaciones de poder que lo atraviesan y lo producen. En su libro Guyot, nos habla de un “...espacio de luchas, confrontaciones y resistencias en el aparato educativo en el orden de enunciar, del ver, el poder, el objetivar, formas y modos de vincularse los sujetos con el conocimiento que ellos han producido acerca del mundo y de sí mismos...”²⁹

Desde esta perspectiva, los modos en que el sujeto se relaciona con el conocimiento no son neutros, sino que constituyen prácticas que lo forman, lo transforman y le permiten volver sobre sí mismo. El saber, atravesado por relaciones de poder, se organiza mediante significados que habilitan determinadas formas de comprender el mundo y de posicionarse en él, al tiempo que regulan, jerarquizan y legitiman ciertos conocimientos por sobre otros.

Pensar la práctica docente desde esta relación saber–poder implica reconocer que toda práctica de conocimiento produce subjetividades y que, por lo tanto, abre también la posibilidad de

²⁷Guyot, V.(2011) *Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico. Educación-Investigación-Subjetividad*. Lugar Editorial, Buenos Aires, pág. 47

²⁸Michel Foucault (1926–1984) filósofo francés, profesor en el Collège de France, estudioso sobre las relaciones entre saber, poder y subjetividad, y por su influencia en los estudios críticos del campo educativo y social.

²⁹Guyot, V. (2011) *Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico. Educación-Investigación-Subjetividad*. Lugar Editorial, Buenos Aires, pág. 47

resistencia, transformación y reconfiguración de los vínculos entre el sujeto, el saber y la enseñanza.

Otro eje de análisis para comprender la complejidad de la práctica docente lo constituye la relación teoría-práctica. Se trata de una relación en donde las distintas perspectivas han tendido a priorizar uno u otro término, o a pensarlos como dimensiones separadas. Sin embargo, desde el enfoque propuesto por Guyot, esta relación se comprende como una unidad dinámica, en tanto *repensarla como el modo de ser de los sujetos en su situación histórica, en la cual todo es creado por su capacidad de hacer y de pensar mutuamente sostenidas. No hay hacer humanos sin pensar y el mismo pensar implica una práctica específica*.³⁰. En este sentido, no existen prácticas humanas desvinculadas del pensamiento, así como tampoco un pensamiento que no implique una práctica específica.

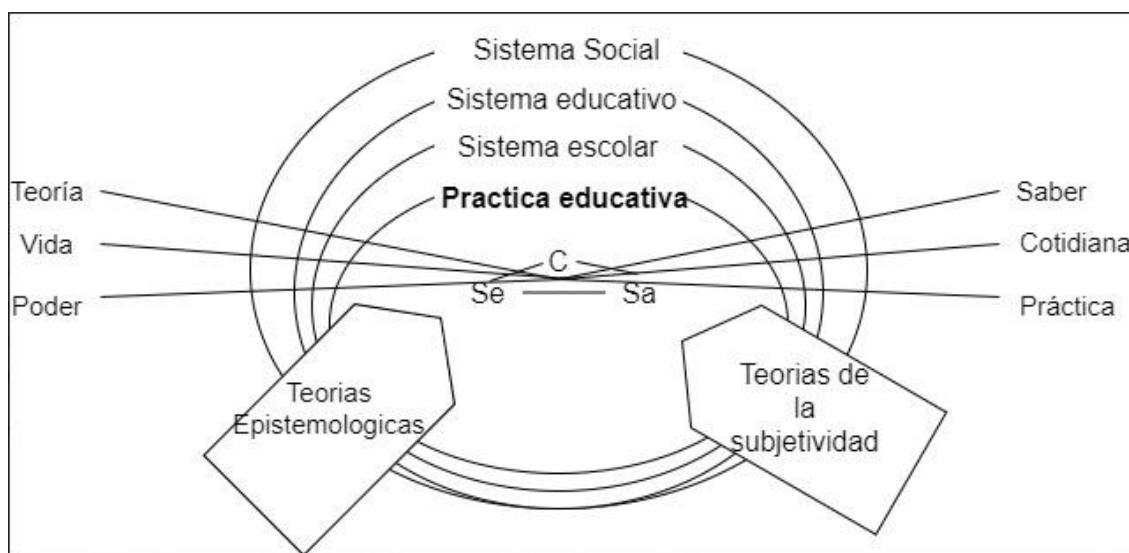
Pensar la práctica docente desde esta articulación permite concebirla como *praxis*, es decir, como una acción reflexiva y situada que no se limita a la aplicación de teorías ni a la repetición de prácticas naturalizadas. Por el contrario, esta concepción habilita la posibilidad de revisar, transformar y resignificar la enseñanza en función de los contextos y de los sujetos que la protagonizan, constituyéndose así en una clave fundamental para el ejercicio de la vigilancia epistemológica.

Todos estos ejes de análisis permiten dar cuenta de la complejidad que atraviesa la práctica docente, entendida no como una acción aislada ni lineal, sino como un proceso en permanente construcción. Tal como se observa en el modelo propuesto por Guyot, la práctica educativa se inscribe en una trama de múltiples niveles, social, educativo y escolar, y se encuentra atravesada por dimensiones como la vida cotidiana, el saber, el poder, la teoría y la práctica, que interactúan de manera simultánea y no jerárquica.

En este entramado, las teorías epistemológicas aportan marcos para comprender desde qué concepción de conocimiento se sostienen las prácticas, qué saberes se legitiman y cuáles quedan invisibilizados, mientras que las teorías de la subjetividad permiten reconocer que dichas prácticas producen sujetos, modos de ser docente y modos de ser alumno. De este modo, el conocimiento no se presenta como un objeto neutro, sino como una construcción.

³⁰ Ibid op. cit. pág 49

En este sentido, a la vigilancia epistemológica podemos considerarla como un ejercicio necesario para revisar los supuestos que orientan la enseñanza, que nos permita cuestionar y desnaturalizar las prácticas cotidianas y así poder dar lugar a procesos de transformación que permitan mejorar las condiciones de enseñanza en el contexto educativo.



A lo largo de este capítulo, el recorrido teórico realizado nos permitió repensar y revisar modos naturalizados de comprender la práctica docente. Sin embargo, este análisis no se queda solo en el plano conceptual, sino que influye directamente a quienes enseñamos, obligándonos a detenernos, y a mirarnos en nuestro hacer cotidiano y asumir que ninguna práctica es neutra ni definitiva.

Pensar la enseñanza desde la vigilancia epistemológica implica aceptar la incomodidad de la pregunta luego de cada praxis, reconocer que el conocimiento se construye en un entramado de relaciones, decisiones y contextos que exceden toda planificación previa.

En el Nivel Inicial, esta complejidad se hace visible de manera cotidiana, cuando en la sala nos encontramos con niños que, aun teniendo cinco años, ya están profundamente insertos en una vida social, cultural y afectiva. Son sujetos atentos a lo que ocurre a su alrededor, atravesados por experiencias que provienen de su entorno familiar y social, y que inciden en sus modos de estar, de vincularse y de aprender.

Desde mi experiencia como docente, estas situaciones se manifiestan en pequeños gestos del día a día; niños que llegan más silenciosos, más inquietos o más retraídos, no como hechos aislados, sino como expresiones de una cotidianeidad que irrumpe en la práctica educativa. Reconocer estas dimensiones implica asumir que la enseñanza no puede pensarse al margen de la subjetividad de los sujetos que la habitan.

En este sentido, las teorías aquí abordadas no se presentan como respuestas cerradas, sino como un recurso que permita sostener una práctica reflexiva, abierta a la revisión y al cambio. Asumir la complejidad de la práctica docente es, entonces, asumir también la responsabilidad de repensar constantemente, entendiendo que en ese ejercicio revisamos el modo en que nos constituimos como educadores.

Desde los aportes de Violeta Guyot, la práctica docente se configura como un espacio donde se articulan el conocimiento, el sujeto que conoce y las condiciones en las que dicho conocimiento se reproduce y/o produce. En este sentido, las prácticas del conocimiento no solo implican la apropiación de saberes, sino también procesos de transformación del sujeto, que puede volver sobre sí mismo para revisar, ajustar y resignificar su posicionamiento frente a la enseñanza.

Asimismo, pensar estas prácticas desde una perspectiva de la complejidad, tal como lo plantea Morin, permite reconocer el entramado de relaciones, interacciones y tensiones que las constituyen. Los ejes propuestos por Guyot, como la situacionalidad histórica, la vida cotidiana, la relación saber-poder y la articulación teoría-práctica, posibilitan abordar la práctica docente desde una mirada no reduccionista, atendiendo a la multiplicidad de factores que intervienen en su desarrollo.

CAPITULO 3

Vigilancia epistemológica y práctica del conocimiento. Entre los obstáculos y las rupturas

Lo que hemos pensado y reflexionado en el capítulo anterior nos permite comprender a la práctica educativa como una práctica de conocimiento atravesada por múltiples dimensiones: históricas, subjetivas y relacionales, entre otras. Desde esta perspectiva, nos permitimos dejar de pensar a la enseñanza como una aplicación de saberes y nos la planteamos como un proceso dinámico, en el que los sujetos se constituyen y se transforman en relación con el conocimiento. Esta mirada compleja nos habilita a profundizar en aquellas situaciones en las que el docente puede darse el lugar para interrogar sus propias prácticas y problematizar los supuestos que las sostienen.

En el presente capítulo nos centraremos en los aportes de Gastón Bachelard; cuyas conceptualizaciones nos resultan fundamentales para pensar la vigilancia epistemológica como una actitud crítica frente al conocimiento. Recuperar sus nociones de *ruptura*, de *obstáculo* y de *vigilancia epistemológica* nos permitirá reconocer que el conocimiento no se construye de manera lineal ni acumulativa, sino a partir de quiebres y revisiones de formas previas de pensar.

En el campo educativo, y particularmente en el Nivel Inicial, estos aportes adquieren especial relevancia, ya que permiten pensar la práctica docente como un campo atravesado por tensiones, obstáculos y posibles rupturas. Desde esta perspectiva, la vigilancia epistemológica se nos presenta como una postura reflexiva esencial para identificar aquellos modos de conocer que se naturalizan en la práctica cotidiana, habilitando la revisión crítica de supuestos, decisiones y posicionamientos frente al conocimiento.

Así, la obra de Bachelard nos proporciona un marco teórico central para analizar cómo los docentes podemos reconocer los obstáculos que operan en nuestras prácticas y, a partir de allí, tener la posibilidad de generar rupturas que posibiliten transformaciones en las prácticas del conocimiento.

Bachelard y su concepto de educación

Gaston Bachelard nació en 1884, en una ciudad y comuna de Francia, llamada Bar-sur-Aube. Luego de terminar con sus estudios secundarios comenzó a trabajar en una oficina de correos de Remiremont, y más tarde en París. Paralelamente a su actividad laboral, inició sus estudios en el

campo de las ciencias, licenciándose en matemáticas en 1912. Al estallar la I Guerra Mundial, debió abandonar su deseo de ser ingeniero; luego de ser movilizado por un año y medio, fue nombrado profesor de física, química y matemáticas en los liceos de Bar-sur-Aube.

Posteriormente obtuvo un profesorado en física, química y matemáticas; desarrolló una extensa trayectoria académica, que lo llevaría a ocupar un lugar central en el campo de la epistemología contemporánea.

La novedad que trae el pensamiento bachelardiano radica en su posicionamiento epistemológico singular, construido en el cruce entre la cultura científica y la cultura literaria, lo que le permitió elaborar una mirada original sobre el conocimiento. Este enfoque se desarrolló en un contexto histórico marcado por la impronta del neopositivismo, corriente que surge a comienzos del siglo XX, principalmente a partir del denominado Círculo de Viena³¹, y que concibe el conocimiento científico como acumulativo, verificable empíricamente y sustentado en el lenguaje lógico-formal.

Frente a estas concepciones, Bachelard se sitúa en una posición crítica e introduce la cuestión del sujeto, proponiendo una epistemología que presenta la noción de ruptura y cuestiona la idea de continuidad lineal del conocimiento.

Dicho autor, en las palabras preliminares de su libro “Formación del espíritu científico” (1948) realizó un análisis exhaustivo de cómo llegamos al conocimiento, aportando elementos fundamentales para pensar el sentido formativo de la educación. Desde esta perspectiva, educar no implica transmitir saberes, sino propiciar condiciones para que el sujeto pueda revisar, cuestionar y reconstruir sus modos de conocer.

Nuestro autor pone énfasis en comprender el conocimiento como un proceso dinámico y activo, que se construye a través de transformaciones y revisiones constantes. Desde esta perspectiva, conocer implica un movimiento que interpela al sujeto, lo invita a cuestionar saberes previos y a reorganizar sus modos de pensar. Así, podemos pensar que el conocimiento, lejos de ser una adquisición pasiva, se configura como una experiencia formativa que produce cambios y habilita nuevas comprensiones.

El conocimiento de lo real es una luz que siempre proyecta alguna sombra. Jamás es inmediata y plena (...) En efecto, se conoce en contra de un conocimiento anterior, destruyendo

³¹ El Círculo de Viena fue un grupo de filósofos y científicos que, a comienzos del siglo XX, impulsó el neopositivismo o empirismo lógico, sosteniendo que el conocimiento científico debía fundarse en la verificación empírica, la lógica formal y un lenguaje preciso, concibiendo el progreso del conocimiento como acumulativo. Cfr. Ayer, A. J. (1971). *El positivismo lógico*. México: Fondo de Cultura Económica.

*conocimientos mal adquiridos o superando aquellos que, en el espíritu mismo, obstaculiza a la espiritualización.*³²

Si todo conocimiento de lo real proyecta siempre alguna sombra, esto nos lleva a reconocer que todo nuevo saber se construye en tensión con saberes previos, generando un proceso de cuestionamiento que obliga al sujeto a revisar aquello que creía ya comprendido. En esta dinámica de destrucción y reconstrucción se produce el avance del conocimiento, que nunca es inmediato ni definitivo.

Desde esta concepción, la educación puede pensarse como un proceso en el que los sujetos se enfrentan a saberes que operan inicialmente como obstáculos epistemológicos, noción que será desarrollada más adelante. Estos obstáculos ponen en crisis conocimientos anteriores y, al ser superados, habilitan el surgimiento de nuevas formas de comprender, sin perder de vista que se nos puede presentar una zona de opacidad que exige vigilancia y reflexión permanente.

Georges Jan (1920-2011)³³ en su libro *Bachelard la infancia y la pedagogía* sostiene que Bachelard concibe la educación como un proceso de transformación profunda, una verdadera revolución interna³⁴ que conduce a cuestionar saberes contruidos a partir de la opinión, la experiencia inmediata y el sentido común.

En este sentido, los autores antes citados nos proponen pensar que dentro del proceso de educación, *No se trata, (...), de “adquirir” sino de cambiar y de cambiar radicalmente de mentalidad*³⁵, no solo basta con adquirir diversos conocimientos, y tomarlos superficialmente como conceptos sin injerencia, sino que es necesario que eso nos cambie internamente, nos inquiete para cuestionarnos todo lo conocido y nos permita ver a la realidad con una mirada más científica.

Este proceso no es simple ni sencillo, en su libro Bachelard nos dice que *nada es espontáneo. Nada está dado. Todo se construye*³⁶. Esto nos lleva a pensar que todo conocimiento nuevo exige un trabajo intelectual, una práctica de conocimiento, que produce cambios en el sujeto, ya que sin transformación no hay aprendizaje posible. Reconocer estas rupturas, opacidades y tensiones

³² G.Bachelard; *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*. Editores siglo veintiuno. México, 2000, pág 15

³³ Jean Georges nació el 16 de septiembre de 1920; poeta francés especializado en los campos de la lingüística y la literatura infantil. Murió el 19 de diciembre de 2011

³⁴ Jean Georges. *Bachelard, la infancia y la pedagogía*. Fondo de cultura economica, Mexico, 1989

³⁵ Ibidem

³⁶ G.Bachelard.(2000) *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*. Editores siglo veintiuno. México, pág 16

nos permitirá sostener una práctica educativa que asuma la complejidad del conocimiento y la necesidad de una vigilancia epistemológica constante, eje central de nuestra investigación.

Vigilancia epistemológica, una reflexión para el nivel inicial.

Anteriormente hemos reflexionado acerca de las prácticas de conocimiento, asumiendo que siempre lo hacemos desde una particular mirada, posicionándonos en nuestra opción epistemológica, tal como Guyot (2011) nos propone. Surgen allí relaciones singulares entre el conocimiento, el sujeto que enseña y el sujeto que aprende que van a promover determinados procesos de subjetivación, que en cada caso serán diferentes y se transformarán en una experiencia, en el sentido foucaultiano del término, es decir, luego de atravesar ese proceso ya el sujeto no será el mismo dado que ha experimentado una transformación de sí.

En el presente capítulo nos proponemos profundizar esta perspectiva realizando una articulación entre este concepto de prácticas del conocimiento en torno al cual reflexiona Guyot y el concepto de vigilancia epistemológica que tomaremos de Gaston Bachelard.

Sin ser explícitamente un filósofo de la educación, a Gastón Bachelard se lo podría considerar como tal dadas las profundas reflexiones que hizo sobre el campo pedagógico y que resultan de gran interés para nuestra investigación. Uno de esos conceptos es el de vigilancia epistemológica.

El concepto de vigilancia epistemológica que propone Bachelard se inscribe en una concepción del conocimiento científico caracterizada por una actitud crítica³⁷ y reflexiva frente a los saberes establecidos. En sus propias palabras *No hay conocimientos por yuxtaposición. Es necesario que cada conocimiento tenga un valor de organización o, más exactamente, un valor de reorganización*³⁸.

En este sentido, el investigador se ve obligado a revisar permanentemente los procedimientos, los conceptos y las operaciones teóricas que intervienen en la producción del conocimiento, evitando que supuestos no problematizados se consoliden como evidencias incuestionables y obstaculicen el avance del pensamiento científico.

³⁷ Situamos a Bachelard dentro de esta actitud crítica en lo que denomina el “nuevo espíritu científico”, que se ubicó a comienzos del siglo XX, en el marco de profundas transformaciones en las ciencias.

³⁸ Bachelard, G. (1978) *El racionalismo aplicado*. Ed. Paidós, Buenos Aires. Pág 66

En *El racionalismo aplicado*, Bachelard concibe la vigilancia epistemológica como una actitud primordial del pensamiento científico, ligado al proceso mismo de conocimiento. Sostiene que

La vigilancia es, por lo tanto, conciencia de un sujeto de que tiene un objeto, y esa conciencia es tan clara que el sujeto y su objeto se precisan juntos (...) La conciencia de la espera de un acontecimiento definido debe hallarse en dialéctica relación con la conciencia de la disponibilidad del espíritu, de suerte que la vigilancia de un acontecimiento bien designado, es de hecho, una especie de ritmoanálisis de la atención central y periférica (...) La vigilancia simple es, antes que nada, una actitud del espíritu empirista³⁹.

Estas palabras nos permiten comprender que la vigilancia epistemológica es una toma de conciencia reflexiva en la que el sujeto reconoce su vinculación en la construcción del objeto de conocimiento, estableciendo una relación necesaria entre ambos, al tiempo que advierte sobre la conciencia de la disponibilidad del espíritu científico, sin la cual sería imposible la vigilancia.

En los escritos de Gaston Bachelard, la vigilancia epistemológica no se nos presenta como una única operación intelectual, sino como un proceso que puede profundizarse progresivamente. La vigilancia se despliega en distintos movimientos reflexivos que permiten al sujeto advertir críticamente su relación con el conocimiento y evitar que el pensamiento científico quede fijado en creencias, evidencias inmediatas o hábitos no problematizados.

Así, la vigilancia simple o (vigilancia) 1, aparece como el primer momento en el que el sujeto dirige su atención al objeto de conocimiento, reconociendo la posible presencia de errores o falsas evidencias. Esta vigilancia se orienta al ajuste del conocimiento mediante un movimiento dialéctico entre teoría y experiencia, promoviendo así una actitud crítica frente al propio acto de conocer. Sin embargo, Bachelard advierte que esta primera vigilancia resulta insuficiente si no se acompaña de una reflexión sobre el propio acto de conocer, ya que *para que la propia vigilancia sea totalmente segura, en cierto modo es preciso que esté ella misma vigilada⁴⁰.*

En un segundo momento, propone la vigilancia de la vigilancia, o la (vigilancia) 2, entendida como la toma de conciencia crítica sobre los métodos y procedimientos teóricos que intervienen en la producción del conocimiento. En este segundo movimiento, el sujeto ya no solo controla el objeto, sino también la manera en que lo construye, el método que utiliza.

³⁹ Ibid. op. cit. Pág. 77/78

⁴⁰ Bachelard, G. op cit. Pág. 77

En sus propias palabras

La función de la vigilancia de la vigilancia sólo puede aparecer después de “un discurso del método” cuando la conducta o el pensamiento han encontrado métodos, han valorizado métodos (...) la vigilancia así vigilada es, al mismo tiempo, conciencia de una forma y conciencia de una información ⁴¹.

En la obra de referencia, *El racionalismo aplicado*, cuando aborda en tercer nivel de la vigilancia, Bachelard se pregunta;

¿En qué circunstancias podemos ver manifestarse a la (vigilancia)3? Evidentemente, cuando se vigile no sólo la aplicación del método, sino el método mismo. La (vigilancia)3 pedirá que el método sea puesto a prueba, pedirá que se arriesguen en la experiencia las certidumbres racionales o que sobrevenga una crisis de interpretación de fenómenos debidamente comprobados⁴².

Para Bachelard, ningún método debe convertirse en una receta automática ni en un hábito incuestionado; *La vigilancia debe aplicarse no sólo al objeto, sino también al método. El método no debe convertirse en una costumbre intelectual.⁴³* Aquí la vigilancia se orienta hacia los sistemas conceptuales, y a los esquemas de pensamiento que organizan el conocimiento.

Finalmente, expone que este movimiento conduce a una forma de vigilancia más amplia, de carácter filosófico y epistemológico, en la que el sujeto asume una actitud crítica permanente frente al conocimiento científico en su conjunto. En la (vigilancia)4 Bachelard sostiene que es una *actitud rara y fugitiva a la que señala como una posibilidad de la que casi no tenemos pruebas.*

En sus palabras; *Mientras que en nuestra opinión los tres primeros exponentes de la vigilancia son actitudes del espíritu científico fáciles de comprobar, la (vigilancia)4, nos parece atracar en la zona de los peligros. Sería más bien por el lado poético o en meditaciones filosóficas muy especiales que hallaríamos las extremas lucideces de la (vigilancia)4. Ellas se presentan en*

⁴¹ Ibid .op. cit. pág. 78

⁴² Ibid op, ci. pág. 79

⁴³ Ibid op. cit. pág. 78

*momentos extremadamente lagunosos, en que el ser pensante se asombra súbitamente de pensar*⁴⁴.

Estas vigilancias no buscan suspender el saber, sino mantenerlo abierto a la revisión, reconociendo su carácter histórico, y construido, *El racionalismo no es una doctrina cerrada, sino una actividad permanente de rectificación*⁴⁵.

De este modo, el concepto de vigilancia epistemológica en Bachelard se presenta como un proceso dinámico de reflexión creciente, en el que cada momento de la construcción del conocimiento exige un nuevo ejercicio de control crítico sobre sí mismo.

Al retomar el concepto de vigilancia epistemológica en el marco de esta investigación, proponemos una mirada que permita interrogar críticamente las prácticas del conocimiento en el ámbito educativo. Asumir la vigilancia desde esta perspectiva implica reconocer la intervención del sujeto en todo proceso de producción de saber, así como la necesidad de una reflexión permanente sobre los conocimientos que se enseñan y los modos en que estos se construyen.

Desde este posicionamiento, la vigilancia epistemológica adquiere relevancia como condición necesaria para problematizar las prácticas del conocimiento y habilitar procesos de revisión y transformación, particularmente en el Nivel Inicial. En la cotidianeidad del nivel inicial, esta vigilancia se pone en juego cuando el docente se interroga sobre aquellas formas de enseñar que se presentan como naturales o incuestionables, como propuestas que se sostienen en producciones esperadas, formas “correctas” de representar objetos, o tiempos de aprendizaje pensados como homogéneos.

Asumir una actitud de vigilancia epistemológica implica revisar críticamente estas prácticas, reconocer la diversidad de ritmos y producciones infantiles y abrir la enseñanza a nuevas posibilidades, entendiendo al niño como un sujeto activo en la construcción del conocimiento.

Acerca de la ruptura epistemológica.

Otro de los conceptos centrales de Bachelard, es el de *ruptura o corte epistemológico*, haciendo referencia a aquellos *cambios bruscos en el desarrollo del conocimiento, cambios que representan cortes en el proceso de investigación científica y en la idea de la misma ciencia*⁴⁶.

⁴⁴ Bachelard, G. (1978) *El racionalismo aplicado*, Ed. Paidós, Buenos Aires. Pág 80

⁴⁵ Ibid op. cit. pág. 79

⁴⁶ Bachelard, G. (1978) *El racionalismo aplicado*, Ed. Paidós, Buenos Aires. pág. 78

Estos cambios reconfiguran el modo en que los conocimientos adquiridos son pensados y articulados. Estos cortes influyen directamente en el espíritu científico, ya que marcarían el paso de un espíritu pre-científico a un espíritu científico. En *La Formación del Espíritu científico* dice que el objeto no puede designarse de inmediato como objetivo, dado que esa marcha hacia el objeto no es inicialmente objetiva, entonces, *Hay que aceptar, pues, una verdadera ruptura entre el conocimiento sensible y el conocimiento científico*⁴⁷. Siguiendo la línea del autor, el conocimiento no progresa de manera continua sino mediante cortes o rupturas con el sentido común, con la experiencia inmediata, entre otros.

El concepto de corte epistemológico nos demuestra cómo, en la historia de la ciencia, han existido quiebres que permiten diferenciar lo no científico de lo científico, los cuales pueden ser comprendidos como momentos de ruptura y reconfiguración del pensamiento científico. Estos cortes resultan necesarios para interrumpir formas previas de conocimiento, posibilitando nuevas maneras de problematizar y construir los objetos científicos, más que para marcar una continuidad progresiva del saber.

Este concepto se encuentra estrechamente vinculado con otro eje central de su obra, el de “obstáculo epistemológico”, que remite a aquellos estorbos internos o *causas de estancamiento*⁴⁸, en el acto de conocer, que impiden la apropiación del conocimiento científico. Estos obstáculos no provienen del desconocimiento, sino de saberes anteriores que, lejos de favorecer el conocimiento, generan detenciones, desvíos, *entorpecimientos*⁴⁹, en el proceso mismo de conocer. La superación resulta condición necesaria para la construcción del conocimiento y que la investigación científica pueda avanzar.

Llevar a la luz estos obstáculos y poder revisarlos van producir aquellos cortes que nos permitan mejorar y seguir adelante en nuestra investigación, en palabras del autor... *En efecto, se conoce en contra de un conocimiento anterior, destruyendo conocimientos mal adquiridos o superando aquello que, en el espíritu mismo, obstaculiza a la espiritualización.*⁵⁰

Estos cambios suelen presentarse de manera brusca, ya que afectan a conceptos que organizaban la formulación y resolución de los problemas científicos. Una vez producido el corte, se

⁴⁷Bachelard, G. (2000) *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*. Editores siglo veintiuno. México, pág 282

⁴⁸ Cfr. Bachelard op cit Pág 282

⁴⁹ Cfr. Bachelard op cit Pág 282

⁵⁰ Bachelard, G. (2007) *Formación del Espíritu Científico*. México. Siglo XXI Editores

transforma el marco conceptual desde el cual se conoce, haciendo imposible el retorno a las estructuras del saber anterior, y dando lugar a una nueva configuración del pensamiento científico. En este sentido, la noción de ruptura epistemológica no puede ser comprendida de manera aislada, sino en estrecha relación con aquello que la vuelve necesaria. En el compromiso racionalista dice Bachelard;

*Los conocimientos largamente amasados, pacientemente yuxtapuestos, avariciosamente conservados, son sospechosos. Llevan el mal signo de la prudencia, del conformismo, de la constancia, de la lentitud*⁵¹.

En el Nivel Inicial, este enunciado de Bachelard nos permite pensar la ruptura epistemológica como un ejercicio necesario frente a prácticas y saberes que se sostienen por la costumbre. Los “conocimientos largamente amasados” pueden manifestarse en propuestas que se reiteran año tras año sin ser interrogadas, sobre lo que los niños “deben” producir o aprender. La ruptura, en este sentido, no implica negar la experiencia docente, sino ponerla en cuestión para abrirla a nuevas preguntas y resignificaciones.

De este modo, avanzar en la comprensión del conocimiento exige detenerse en aquellos impedimentos internos que lo condicionan, cuestión que conduce al análisis del concepto de obstáculo epistemológico.

Los obstáculos epistemológicos en la construcción de la práctica de conocimiento.

Bachelard plantea la necesidad de pensar el conocimiento desde lo que denomina un nuevo espíritu científico, en oposición a la forma que proponía el neopositivismo. Desde esta perspectiva, comprender implica un proceso complejo en el que intervienen marcos teóricos y sujetos en permanente interacción.

En este proceso, el sujeto que conoce debe enfrentarse a condiciones que no siempre favorecen el avance del conocimiento, sino que, en muchos casos, lo dificultan y no son externas al sujeto sino que son internas, es decir que se producen en el mismo acto de conocer por parte del sujeto que conoce. En ese sentido dice Bachelard, que la noción misma de Obstáculo epistemológico puede ser estudiada en el desarrollo histórico del pensamiento científico y en la práctica en educación⁵², expresa al mismo tiempo que es *profundizando la noción de obstáculo*

⁵¹Bachelard, G. (1975)*El compromiso racionalista*, Siglo XXI editores, pág. 13

⁵² Cfr. Bachelard, G. *La formación del espíritu científico*, pág. 19

*epistemológico cómo se otorga su pleno valor espiritual a la historia del pensamiento científico*⁵³.

Hemos dicho ya que si bien Bachelard no escribió explícitamente sobre la educación, a partir de sus prácticas docentes nos ha proporcionado numerosas y profundas reflexiones en torno a la misma, nos referimos explícitamente a esta noción de obstáculo pedagógico sobre la que estamos reflexionando; el mismo autor nos advierte que esa noción es tan desconocida como la de obstáculo epistemológico.

Sobre ese punto dice:

*Frecuentemente me ha chocado el hecho de que profesores de ciencias (...) no comprendan que no se comprenda. Son poco numerosos los que han sondeado la psicología del error, la ignorancia y de la irreflexión*⁵⁴.

A partir de estos obstáculos en los que se detiene a pensar en muchas partes de su escritos, sobre todo en *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*, podemos observar la estrecha relación entre epistemología y pedagogía o dicho en términos más generales entre epistemología y educación.

Este enunciado adquiere especial relevancia al pensar la práctica docente en el Nivel Inicial, donde la incomprensión y el error no constituyen excepciones sino momentos inherentes a los procesos de construcción del conocimiento.

Dice Bachelard *En el transcurso de una carrera larga y variada, jamás he visto a un educador cambiar de método de educación. Un educador no tiene sentido del fracaso, precisamente porque se cree maestro. Quien enseña manda.*⁵⁵

Desde esta perspectiva, el obstáculo pedagógico no se localiza únicamente en el niño, sino también en la dificultad del docente para reconocer que comprender implica atravesar instancias de confusión, ensayo y reformulación, en tanto que educador y educando participan de un modo de entender tanto la construcción del conocimiento como de las vigilancias, los obstáculos y la rupturas. Cuando el error es leído exclusivamente como una falla a corregir, se pierde la

⁵³ Bachelard, G. (2007) *Formación del Espíritu Científico*. México. Siglo XXI Editores. Pág 20

⁵⁴ Ibid op. cit. pág. 20

⁵⁵ Bachelard, G. (2007). *Formación del Espíritu Científico*. México. Siglo XXI Editores. Pág 20

posibilidad de interrogar los modos en que los niños - y los docentes- están pensando y elaborando sus saberes.

En este sentido, al recuperar esta noción desde Bachelard nos permite repensar la enseñanza en el Nivel Inicial como una práctica reflexiva, atenta a los tiempos, las hipótesis y las formas singulares de conocer de los niños, asumiendo el error no como un déficit, sino como un momento necesario y productivo del conocer.

Bachelard distingue una serie de obstáculos a los efectos de mostrar cuáles son las causas que dificultan la espiritualización, sin embargo no se constituyen en una lista cerrada o guía sino que se trata de categorías de análisis. Entre otros, podemos mencionar los siguientes: 1) la opinión; 2) la experiencia básica ; 3) conocimiento general ; 4) el obstáculo animista; 5) el obstáculo sustancialista; 6) ideas adquiridas; 7) el lenguaje común; 8) conocimiento pragmático. Nos referiremos brevemente a cada uno de ellos.

En palabras del autor *Es en el acto mismo de conocer, íntimamente, donde aparecen, por una especie de necesidad, los entorpecimientos y las confusiones.(...) es ahí donde discerniremos causas de inercia que llamaremos obstáculos epistemológicos*⁵⁶.

El primer obstáculo que nuestro autor anuncia es la opinión; frente a este obstáculo nos propone reflexionar con su enunciado diciéndonos que este obstáculo *traduce necesidades en conocimientos. Al designar a los objetos por su utilidad, ella se prohíbe el conocerlos. Nada puede fundarse sobre la opinión: ante todo es necesario destruirla. Ella es el primer obstáculo a superar*⁵⁷.

Al referirse a la opinión como primer obstáculo epistemológico, Bachelard señala que ésta traduce necesidades en conocimientos y designa a los objetos en función de su utilidad, impidiendo su problematización. La opinión no se interroga a sí misma, sino que se apoya en supuestos que se dan por evidentes. El espíritu científico exige, por el contrario, formular problemas allí donde la opinión ofrece respuestas rápidas, habilitando un proceso de conocimiento que se construye desde la pregunta y no desde la certeza previa.

Otro de los obstáculos que nos presenta es el de la experiencia básica, la cual se basa en percepciones, presentándose como una variedad de imágenes llamativas, naturales y fáciles, y el

⁵⁶ Bachelard, G. (2007) *Formación del Espíritu Científico*. México. Siglo XXI Editores. Pág. 15

⁵⁷ Ibid op. cit. pág. 16

espíritu científico no puede quedarse solo con la descripción y pensar en comprender por medio de la observación; *la experiencia colocada por delante y por encima de la crítica, que, ésta sí, es necesariamente un elemento integrante del espíritu científico. Puesto que la crítica no ha obrado explícitamente, en ningún caso la experiencia básica puede ser un apoyo seguro.*⁵⁸

Este obstáculo opera cuando el sujeto otorga valor de conocimiento a lo inmediatamente percibido, confundiendo la observación con la comprensión. La experiencia básica, al presentarse como evidente y accesible, reduce la necesidad de problematizar el fenómeno, ya que se apoya en imágenes claras y familiares que no son sometidas a la crítica.

Desde la perspectiva de Bachelard, esta forma de conocer resulta insuficiente para la construcción del conocimiento científico, ya que la observación debe ser interrogada y reelaborada. De lo contrario, la experiencia, lejos de constituirse en un apoyo, se transforma en un límite para el avance del conocimiento.

El tercer obstáculo que distingue se encuentra presente en el proceso de espiritualización del conocimiento general, que proviene del mismo tipo de la experiencia básica, ya que solo se queda en lo general sin especializar y tampoco sin exponerlo a una reflexión crítica, este conocimiento poco específico resulta tentador por su fácil entendimiento; *Hay en efecto un goce intelectual peligroso en una generalización precoz y fácil*⁵⁹. La comprensión casi inmediata de un nuevo conocimiento produce una satisfacción intelectual, confiándonos en que lo obtenido es lo meramente verdadero.

En este sentido, el obstáculo del conocimiento general opera como una forma de simplificación que otorga una falsa sensación de comprensión. La generalización se apoya en explicaciones amplias y poco diferenciadas que no son sometidas a una reflexión crítica rigurosa. De este modo, el espíritu científico se ve tentado a permanecer en un nivel de comprensión superficial, evitando el trabajo de problematización que exige la construcción del conocimiento científico.

Nuestro autor también reconoce otro obstáculo que suele presentarse a menudo, y sobre todo en el nivel inicial, es el obstáculo animista, el cual consiste en darle vida a algo que no lo tiene; el sujeto suele mostrarse más atento frente a un concepto que se relacione con la vida, ya que la vida contiene un valor sólido frente a aquellos que no tenga nada que ver con ella. Uno de los

⁵⁸ Ibid op. cit. pág. 27

⁵⁹ Ibidem pág 66

ejemplos a los cuales podemos recurrir, es cuando caemos en el error de agregarle caras al sol, o las nubes, proveyéndoles de un rostro y una vida que no tienen, formando así un nuevo impedimento a la hora de adquirir nuevos conocimientos.

El obstáculo sustancialista consiste en que la sustancia se extiende a la cualidad del objeto de conocimiento, lo cual puede confundir y hasta ser contradictorio, en tanto se tiende a fijar el conocimiento del objeto en una cualidad sensible inmediata, en la primera impresión que percibimos, si es suave, liso, rugoso, etc. No deberíamos simplificar al objeto solo por la sensación o la función del mismo, sino elaborar un proceso de análisis que pueda develar aquellas cualidades abstractas que influyen de manera directa o indirecta al mismo.

En el campo de la enseñanza, suele presentarse un obstáculo, particularmente en los docentes, y son las ideas adquiridas, las cuales se construyen mediante respuestas y nociones que no permiten la pregunta, no se discuten, sino que se imponen, lo cual interrumpe a la dinámica de las ideas, el docente no lo permite porque cree que él posee lo real.

El lenguaje común suele presentarse como aquel inconveniente que también debemos anteponer y reflexionar, ya que impedirá el desarrollo del conocimiento científico, si bien este obstáculo se presenta de manera verbal, debemos repensarlo, ya que se encuentra tanto en la opinión como en la experiencia básica.

Al adquirir un nuevo conocimiento que parte de un ejemplo simple, y con poca base científica, no podremos conocer la compleja realidad del objeto de conocimiento, el lenguaje común tiene una explicación fácil y superficial, donde mediante el uso de una palabra explicativa se pretende analizar un concepto que luego será adquirido, desarrollando un pensamiento débil y poco racional.

En los parámetros del lenguaje común, nos encontramos con anuncios que van a consistir en atribuirles una entidad de sustancia a algo que no lo tiene, dándole el status de cosa siendo solo una función del mismo.

Se compone de la reunión de las intuiciones más alejadas y hasta las más opuestas. Por una tendencia casi natural, el espíritu precientífico centra sobre un objeto todos los conocimientos

*en los que ese objeto desempeñe un papel, sin preocuparse por las jerarquías de los papeles empíricos*⁶⁰.

Otro de los obstáculos señalados por Bachelard es el conocimiento pragmático, que se manifiesta cuando una teoría o explicación es aceptada como verdadera en función de su eficacia, su utilidad o la autoridad de quien la enuncia, *esta necesidad de elevar a los temas está en relación con un ideal de perfección asignado a los fenómenos*.⁶¹.

De este modo, el pensamiento científico corre el riesgo de quedar fijado en soluciones eficaces pero no problematizadas, obstaculizando la apertura crítica necesaria para el avance del conocimiento.

De esta forma, los obstáculos epistemológicos no deben entenderse como errores externos al conocimiento, sino como formas internas y persistentes del pensar que acompañan todo proceso de construcción científica.

Reconocerlos, analizarlos y enfrentarlos constituye una condición necesaria para la ruptura con el pensamiento precientífico y para el desarrollo de una actitud verdaderamente científica, tarea especialmente relevante en el campo educativo.

El recorrido desarrollado a lo largo de este capítulo nos permitió abordar los aportes epistemológicos de Gaston Bachelard como herramientas conceptuales fundamentales para pensar el conocimiento desde una perspectiva crítica, dinámica y no lineal. Las nociones de vigilancia epistemológica, ruptura y obstáculo epistemológico se presentan profundamente articuladas y permiten comprender que conocer no es un acto inmediato ni espontáneo, sino un proceso atravesado por resistencias y revisiones permanentes.

Desde esta perspectiva, la vigilancia epistemológica se configura como una actitud indispensable del pensamiento científico, ya que implica una toma de conciencia reflexiva sobre el propio acto de conocer. Vigilar no supone desconfiar del conocimiento, sino asumir su carácter construido, histórico y revisable, evitando que saberes previos, o prácticas naturalizadas se conviertan en impedimentos para nuevas comprensiones.

⁶⁰ Bachelard, G. *Formación del Espíritu Científico*. Siglo XXI Editores (México). 2007. Pág. 115

⁶¹ Ibid op. cit. pág. 101

La noción de ruptura epistemológica, estrechamente ligada a la vigilancia, pone en evidencia que el avance del conocimiento exige distanciamientos críticos respecto de aquello que se presenta como obvio, evidente o incuestionable. En este sentido, la ruptura no implica negar la experiencia acumulada, sino interrumpir la comodidad para habilitar nuevas preguntas y modos de pensar.

Los obstáculos epistemológicos, lejos de constituir errores externos o desvíos accidentales, forman parte de todo proceso de conocimiento. Reconocerlos implica asumir que el pensamiento científico se construye “en contra” de saberes anteriores que, aun habiendo sido eficaces en determinado momento, pueden transformarse en límites para el conocimiento. Esta concepción permite dejar la mirada del error como falla hacia el error como instancia productiva del conocer.

En el campo educativo, y particularmente en el Nivel Inicial, estas categorías adquieren una relevancia singular. Las prácticas docentes se encuentran atravesadas por saberes que se transmiten “ porque siempre se hizo así”, rutinas institucionalizadas y representaciones poco actualizadas sobre lo que los niños “deben” aprender o producir. La vigilancia epistemológica, en este contexto, se vuelve una condición necesaria para interrogar aquellas propuestas que se sostienen por la costumbre, los modelos únicos de enseñanza, planificaciones que resultaron atractivas para los directivos y generaron producciones esperadas y los tiempos de aprendizaje concebidos como homogéneos.

Asumir una actitud de vigilancia implica reconocer al docente como sujeto de conocimiento, capaz de revisar críticamente sus prácticas, y de alojar el error como parte constitutiva del proceso de aprendizaje, no porque siempre se hizo así va a resultar, hay que animarse al cambio. En el Nivel Inicial, donde los primeros vínculos con el conocimiento se construyen de manera significativa, esta postura resulta especialmente relevante, ya que permite abrir la enseñanza a la pluralidad de modos de conocer y a la singularidad de los sujetos.

Finalmente, pensar la práctica docente desde la vigilancia epistemológica supone también reconocer las condiciones históricas y sociales que han configurado determinadas concepciones de infancia, de conocimiento y de enseñanza. En este sentido, se vuelve necesario profundizar en el análisis del surgimiento y la conformación de la Educación Inicial, tanto a nivel nacional como provincial, cuestión que será desarrollada en el capítulo siguiente.

CAPITULO 4

La educación inicial en Argentina y en San Luis.

Los desarrollos epistemológicos abordados en el capítulo anterior permitieron comprender que el conocimiento no se construye de manera lineal ni acumulativa, sino como un proceso complejo y dinámico, atravesado por rupturas, revisiones y reorganizaciones permanentes. Desde la perspectiva de Gaston Bachelard, conocer implica problematizar los saberes previos, reconocer los obstáculos que emergen en el acto mismo de conocer y sostener una actitud de vigilancia epistemológica que permita revisar críticamente las propias prácticas y supuestos.

Recuperar esta mirada nos resulta fundamental para el análisis del campo educativo, ya que las concepciones de enseñanza, de sujeto y de conocimiento que atraviesan la educación inicial no se configuran de manera aislada, sino que transcurren en procesos históricos, políticos y sociales concretos. En este sentido, el abordaje histórico del surgimiento y consolidación de la educación inicial se vuelve una vía necesaria para comprender cómo se fueron instaurando determinadas prácticas, modos y discursos que aún hoy inciden en este nivel educativo.

En esta línea, resulta necesario retomar una de las hipótesis del modelo complejo que plantea Violeta Guyot, la *epistemología, abordada en su articulación con la historia de la ciencia, permite pensar, recrear críticamente las prácticas del conocimiento en un campo disciplinar actualizado*⁶². Esta perspectiva habilita una mirada que no se limita a los desarrollos teóricos, sino que recupera los procesos históricos a través de los cuales se han configurado determinadas formas de conocer y enseñar.

De este modo, conocer la consolidación de la educación inicial nos permite comprender que este nivel no se reduce al primer contacto del niño con una institución educativa formal. Por el contrario, constituye un espacio fundante, tanto en su ciclo del jardín de infantes como en el maternal, en el que se configuran las primeras experiencias de una educación intencionada y sistemática, organizada a partir de un currículo específico. Estas experiencias iniciales inciden de manera significativa en el desarrollo personal y social de los niños, así como en las formas en que comienzan a vincularse con el conocimiento.

⁶²Guyot, V. (2011) *Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico. Educación-Investigación-Subjetividad*. Lugar Editorial, Buenos Aires. Pág 44

El nivel inicial se constituye así en un ámbito que brinda un espacio para el descubrimiento, la exploración y la construcción de saberes, en el que las experiencias y sobre todo el juego se convierten en oportunidades para aprender.

En esta línea, el recorrido histórico que dio forma a la educación inicial, tal como hoy la conocemos, permitirá reconstruir los hitos, transformaciones y aportes teóricos que fueron configurando su identidad y su lugar dentro del sistema educativo.

Del kindergarten al nivel inicial: Un recorrido histórico

En este recorrido, nos centraremos especialmente en la configuración del jardín de infantes dentro del sistema educativo, recuperando los aportes teóricos que contribuyeron a su consolidación como Nivel Inicial, con identidad pedagógica y objetivos específicos dentro del sistema educativo.

Cabe señalar que la educación inicial ha sido denominada de diversas maneras -educación temprana, preescolar o educación infantil-, lo que da cuenta de los distintos enfoques desde los cuales ha sido pensada y resignificada a lo largo del tiempo.

Como plantea James Bowen en su *Historia de la educación occidental*, la educación infantil se configuró bajo la influencia de los movimientos pedagógicos modernos, cuyas transformaciones entre los siglos XVII y XX redefinieron sus propósitos y finalidades⁶³.

En el siglo XIX, Friedrich Froebel⁶⁴ introdujo el concepto de *kindergarten*, enfatizando la importancia del juego, la creatividad y la actividad espontánea del niño en su desarrollo integral. Este enfoque, surgido en oposición a la rigidez de la educación tradicional, se difundió progresivamente a otros países, donde fue resignificado según diversas realidades culturales y educativas.

A lo largo del siglo XX, la educación infantil fue ampliando su campo de acción y redefiniendo sus objetivos. Dejó de tomarse como una mera preparación para la escuela primaria, para

⁶³ Bowen, J. (1992). *Historia de la educación occidental. Tomo III: El Occidente moderno*. Barcelona: Herder.

⁶⁴ Friedrich Froebel, nació en 1782 y falleció en 1852; pedagogo alemán, considerado el creador del *kindergarten*. Su propuesta educativa se centró en el reconocimiento de la infancia como una etapa con valor propio y en la importancia del juego, la actividad creadora y el contacto con la naturaleza como medios fundamentales para el desarrollo integral del niño. Cfr Bowen, J. (1992). *Historia de la educación occidental. Tomo III: El Occidente moderno*. Barcelona: Herder.

afirmarse como un nivel educativo con objetivos propios, centrado en el desarrollo emocional, social, cognitivo y motor de los niños.

Este proceso de transformación dió lugar a la consolidación del nivel inicial, comprendido como un espacio educativo que reconoce a la niñez como una etapa con valor en sí misma y no meramente preparatoria para la escolaridad posterior. En este sentido, *la educación moderna comenzó a estructurarse sobre una comprensión más diferenciada del desarrollo humano, lo que condujo a la creación de instituciones acordes a las distintas etapas de la vida*⁶⁵. En este marco, el nivel inicial comienza a configurarse como un ámbito que promueve la construcción de saberes a través de experiencias significativas y vinculadas con el entorno

El Nivel Inicial en Argentina.

En Argentina, las primeras experiencias vinculadas con la atención a la infancia no surgieron inicialmente desde una perspectiva pedagógica, sino asistencial. La creación de la Casa de Niños Expósitos⁶⁶ marcó uno de los primeros antecedentes institucionales destinados al resguardo de niños y niñas en situación de abandono, posteriormente sostenida por congregaciones religiosas Hermanas de Caridad⁶⁷. En este contexto, la infancia era concebida principalmente como objeto de protección y asistencia benéfica.

Con la conformación del Estado nacional, comienzan a delinearse iniciativas que vinculan la atención a la niñez con un proyecto político-educativo más amplio. La creación de la Sociedad de Beneficencia en 1822, impulsada por Bernardino Rivadavia⁶⁸, con el fin de atender a todos aquellos niños menores de seis años bajo los ideales de caridad y de amor hacia la humanidad, aunque todavía sin una definición pedagógica sistemática del nivel.

⁶⁵ Bowen, J. (1992). *Historia de la educación occidental. Tomo III: El Occidente moderno*. Barcelona: Herder. pág 433

⁶⁶ Casa de Niños Expósitos, fundada en 1779 en Buenos Aires por el virrey Juan José de Vértiz como institución destinada a albergar, criar y educar a niños huérfanos o abandonados (“expósitos”, del latín ex-positus, “puesto afuera”), que luego daría origen a la Casa Cuna y al actual Hospital General de Niños Dr. Pedro de Elizalde. La casa contaba con un torno giratorio para que los bebés pudieran ser dejados de manera anónima, y su funcionamiento perduró hasta fines del siglo XIX.

⁶⁷ La Congregación de Hermanas de Caridad de Santa María surgió en 1871 bajo la guía de la Madre Marie Louise Angélique Clarac (1817-1887) en Turín, Italia.

⁶⁸ Bernardino Rivadavia (1826-1827) Político argentino, presidente de las Provincias Unidas del Río de la Plata. Propulsó la formación del primer triunvirato (1811-1812) que dirigió la política de los territorios rioplatenses independizados, cuyo Congreso proclamó su soberanía sobre las Provincias Unidas del Río de la Plata. Participó en el Congreso Constituyente que redactó la Constitución de 1826 y fue presidente de las Provincias Unidas del Río de la Plata.

Será con Domingo F. Sarmiento⁶⁹ cuando la educación de la primera infancia adquiere un lugar dentro de un proyecto cultural de organización nacional. A partir de su experiencia en Europa, especialmente en Francia, promovió la creación de cunas públicas y salas de asilo, instituciones que comenzaron a incorporar intencionalidad educativa; *un hecho conquistado por la civilización y entra por lo tanto en el dominio de la educación popular*⁷⁰. Entre sus obras más destacadas podemos mencionar *De la educación popular* (1848), *Método de lectura gradual* (1845), *Obras completas* (Vol. X)⁷¹, en los cuales Sarmiento destaca la importancia de sostener la curiosidad infantil, fortalecer la atención y desarrollar capacidades de observación como bases del pensamiento, evidenciando una concepción que, aunque aún preparatoria para la escuela primaria, reconocía el valor formativo de los primeros años

En 1870, Juana Manso⁷² fundó el primer jardín de infantes subvencionado por el Estado en la Ciudad de Buenos Aires. Su propuesta incorpora elementos innovadores para la época: la educación mixta, el aprendizaje en un clima placentero y la importancia del juego y los recreos como parte constitutiva de la experiencia escolar. Este hecho representa un avance significativo en el reconocimiento pedagógico de la infancia, aunque el acceso continuaba siendo limitado a determinados sectores sociales.

⁶⁹Domingo Faustino Sarmiento, nació el 15 de febrero de 1811 en San Juan, político, escritor y pedagogo argentino. En 1826 fundó en San Francisco del Monte de Oro (San Luis) una escuela primaria, considerada una de sus primeras experiencias en el campo educativo, donde comenzó a desarrollar su interés por la organización y difusión de la enseñanza. Fue elegido presidente de la República Argentina en 1868 y falleció el 11 de septiembre de 1888 en Asunción, Paraguay. Cfr. Puiggrós, A. (2003). *Historia de la educación argentina*. Buenos Aires: Galerna.

⁷⁰Sarmiento, D. Faustino (1949). *De la Educación Popular*. Imprenta de Julio Belin y Cia, Santiago de Chile.

⁷¹ *De la educación popular* (1848) obra donde afirma que la instrucción debe cumplir con características que permitan no sólo la adquisición de conocimientos sino también disciplinar la inteligencia y formar hábitos de trabajo, de atención, de orden y de sumisión voluntaria desde las primeras etapas educativas. *Método de lectura gradual* (1845) un texto educativo en el que propone un método progresivo de enseñanza de la lectura que evita la memorización mecánica y favorece la comprensión y observación activa. *Obras completas* (Vol. X). Es una colección compilada y publicada entre 1884 y 1903, integrada por 52 volúmenes, tomos vinculados a educación donde aparecen propuestas para la organización del sistema educativo argentino, métodos de enseñanza, reflexiones sobre la escuela primaria. Cfr. Puiggrós, A. (2003). *Historia de la educación argentina*. Buenos Aires. Galerna.

⁷²Juana Manso, nació en 1819, murió en 1875; escritora, periodista y pedagoga argentina que desempeñó un papel central en la renovación educativa del siglo XIX. Colaboró con Domingo Faustino Sarmiento en la organización del sistema educativo nacional, defendió la educación femenina y mixta, y promovió métodos de enseñanza basados en la comprensión y la formación intelectual integral. Cfr. Puiggrós, A. (2003). *Historia de la educación argentina*. Buenos Aires: Galerna.

En el noveno tomo de la revista *Anales de la Educación Común*⁷³, Sarmiento comunica *Ha llegado finalmente el día en que podemos decir que contamos tres Escuelas Jardines o Jardines de Infantes en esta ciudad*⁷⁴, esta expresión nos demuestra que ya los jardines de infantes en la provincia de Buenos Aires comienzan a establecerse dentro del territorio argentino. Con esta idea puede observarse la “piedra fundacional” a partir de la cual comienzan a construirse y marcarse los cimientos del nivel inicial en nuestro país, que servirán también como respaldo frente a las prácticas a lo largo de la historia.

En el mismo texto se puede percibir cómo él enuncia el modo de trabajo en estas escuelas jardines, entre ellos, que la escritura y la lectura se propondrán como fin último, priorizando todas aquellas funciones mentales que necesitan un trabajo específico, alentar la curiosidad, la constante observación y la necesidad de conocer todo lo que los rodea, para que luego cuando estos niños crezcan serán fundamentales para que puedan aprender todo lo que se proponga en la educación primaria; leemos allí,

*Lo esencial es encaminar y sostener la atención del niño dando pábulo a aquella incesante curiosidad que lo instiga a investigar todo cuanto lo rodea. Fortalecida la atención, por ella se despierta la observación, la distinción ya de las formas, ya de los colores, de los pesos y dimensiones, de las sensaciones de temperatura, de placer, de sabor y todo aquello que contribuye a despertar el pensamiento y las altas facultades del raciocinio*⁷⁵.

Todas estas características serán la base a partir de la cual comiencen a funcionar los jardines de infantes en Argentina.

En el año 1884, la Ley N° 1420 establece en su artículo 11 que *además de las escuelas comunes mencionadas, se establecerán las siguientes escuelas especiales de enseñanza primaria:- uno o más jardines de infantes en las ciudades donde fuera posible dotarlos suficientemente*⁷⁶

⁷³ Revista educativa creada por Sarmiento en el año 1858, luego pasa a ser dirigida por Juana Manso hasta el año 1875.

⁷⁴ Sarmiento, D.Faustino, (1858). *Tomo IX de la revista Anales de la Educación Común, Dirección de Escuelas de la provincia de Buenos Aires*. Buenos Aires : Imprenta Tipográfica de Pablo E. Coni. Pág 102.

⁷⁵ Sarmiento, D.Faustino, 1858. *Tomo IX de la revista Anales de la Educación Común, Dirección de Escuelas de la provincia de Buenos Aires*. Buenos Aires: Imprenta Tipográfica de Pablo E. Coni. Pág 102.

⁷⁶ Ley 1420. Capítulo I

Es a partir de esta Ley que el Estado nacional comienza a incentivar la creación de jardines, anexándolos a las escuelas normales⁷⁷; así es que estas escuelas comienzan a incorporar dentro de su oferta educativa al nivel inicial.

Luego, en la ciudad de Paraná, se anexa el primer jardín de infantes a las escuelas normales, lo que significaba también que en la misma institución se brindaría la formación para maestras especializadas en la educación inicial, este hecho lograba hacer diferencia entre aquellas estudiantes que se preparasen para especializarse en educación primaria con las que deseaban hacerlo en dicho nivel.

Estas primeras experiencias mostraron que las salas se encontraban llenas, pero solo por hijos de familias distinguidas del lugar. Estos jardines arrojaron datos que demostraban al estado que la posibilidad de acceder a estos establecimientos solo sería una posibilidad para algunos.

A comienzos del siglo XX se registraron retrocesos vinculados a cuestionamientos económicos y pedagógicos que pusieron en duda la conveniencia de escolarizar a niños menores de siete años⁷⁸. Este escenario generó cierres de instituciones y debilitó los espacios de formación docente especializada.

En este contexto, la figura de Rosario Vera Peñaloza⁷⁹ resulta central. Su defensa de la educación inicial y su compromiso con la formación docente contribuyeron a sostener y jerarquizar el nivel en momentos de inestabilidad. Su legado continúa siendo un referente simbólico y pedagógico para el campo, como lo es el día en que ella falleció, el 28 de mayo de 1950, se conmemora en su honor el "Día de la Maestra Jardinera" y el "Día de los Jardines de Infantes".

Durante el siglo XX, especialmente a partir de la influencia de la Escuela Nueva⁸⁰, se produjeron transformaciones significativas en las concepciones sobre infancia y aprendizaje. El niño

⁷⁷ Las escuelas normales fueron creadas con el objeto de formar personal apto para la enseñanza. Cfr. Mercante, V. (1918). *Escuelas normales*. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 2 (5), pág 201-214

⁷⁸ La Educación Inicial-Historia. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. (<http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacioninicial/historia/elnivelinicial.htm>)

⁷⁹ Rosario Vera Peñaloza nació el 25 de diciembre de 1873 en La Rioja. En 1900 fue fundadora del jardín de infantes anexo a la Escuela Normal de La Rioja. Fue Inspectora de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial, jubilándose en 1926. Autora de más de 25 libros. Falleció el 28 de mayo de 1950, fecha en la que se conmemora en su honor el "Día de la Maestra Jardinera" y el "Día de los Jardines de Infantes".

⁸⁰ Este movimiento de renovación pedagógica surge en el siglo XIX. Los nuevos pedagogos denuncian las desventajas de la educación tradicional: pasividad, la educación centrada en el programa y en el profesor, superficialidad, enciclopedismo, verbalismo. Se basa en la psicología del desarrollo infantil, y se impuso como obligación *tratar a cada alumno según sus aptitudes*. Postula como principio de que la infancia y la juventud son edades de la vida que se rigen por leyes propias distintas a las necesidades del adulto. No

comenzó a ser considerado sujeto activo de conocimiento, y el jardín de infantes se consolidó como un espacio que privilegiaba la experiencia directa, el contacto con la realidad y el respeto por los ritmos individuales.

En noviembre de 1946 fue sancionada la Ley N° 5096, impulsada por el diputado Jorge Simini⁸¹, quien otorgó al Jardín de Infantes la jerarquía y el valor pedagógico que no se le había reconocido aún en nuestro sistema educativo. Este hecho colocó a la Argentina entre los primeros países del mundo en la materia. Dentro de la Ley Simini, en su segundo artículo expresa *La educación preescolar se impartirá en establecimientos comunes, adecuados a su fin, a párvulos de ambos sexos desde los tres hasta los cinco años, inclusive, y será gratuita y obligatoria*⁸². Se estipula la obligatoriedad del jardín de infantes, que comprendería las edades de tres a cinco años, en la Provincia de Buenos Aires, tiempo después se derogó dicha ley pasando a considerarse la asistencia a este nivel solo de forma voluntaria (Ley 5650).

En el año 1952 es creada la Inspección General de los jardines de infantes, donde da inicio a la jerarquización del nivel y comienza a conformar su identidad propia, sin tomarse como una “extensión” del nivel primario.

Durante la década del 60 la concepción de jardín de infantes tiene momentos de cambios en cuanto a las prácticas que se desarrollaban en este espacio. En primer lugar, se consolidó su proceso de expansión que abarcó a todos los sectores sociales. En segundo lugar, la novedad de la Escuela Nueva terminó de llegar al Jardín de Infantes cuestionando ideas pedagógicas, la concepción de aprendizaje, el lugar del niño, del docente y del conocimiento. Dentro de este movimiento profesoras como Fritzsche y Duprat⁸³ En 1968 escriben el texto *Fundamentos y estructura del jardín de infantes* donde se expresaba los diversos modos alternativos que llevaron a la práctica en el Jardín N° 1 de Vicente López, en la provincia de Buenos Aires la primera como directora y la segunda como maestra. Donde los niños cumplían una función activa, y se hacía

hay aprendizaje efectivo que no parta de alguna necesidad o *interés del alumno*, ese interés debe ser considerado como el punto de partida para la educación. Cfr. Luzuriaga, L. (1961). *La escuela nueva*. Buenos Aires: Losada.

⁸¹ Jorge Alberto Simini (1910-1971), escribano y abogado, autor del proyecto de creación de la enseñanza preescolar o inicial, en los ámbitos educativos, de la provincia de Buenos Aires, en el año 1946.

⁸² Ley 5096/46 de Creación de los Jardines de Infantes.

⁸³ Pedagogas argentinas destacadas en el desarrollo y consolidación del Nivel Inicial en Argentina durante la segunda mitad del siglo XX. Contribuyeron a la sistematización teórica y didáctica del jardín de infantes. Su obra ayudó a profesionalizar el trabajo en el Nivel Inicial, otorgándole fundamentos pedagógicos propios y diferenciándolo de una función meramente asistencial.

hincapié en el conocimiento de la realidad a través del contacto con la misma. Estas prácticas en el nivel inicial, quedan consolidadas durante la evolución de dicho nivel.

Las décadas siguientes estuvieron atravesadas por tensiones políticas que impactaron en las prácticas pedagógicas. Durante el período militar, la implementación de currículos tecnicistas y la censura cultural limitaron la autonomía docente y restringieron propuestas pedagógicas innovadoras, evidenciando cómo las políticas educativas influyen directamente en la configuración del nivel.

Con la llegada de la democracia al país, el Nivel Inicial cobró impulso nuevamente; en el año 1978 se creó en Buenos Aires la Secretaría de Educación, quien impulsó a la expansión y jerarquización del nivel; así también los Ministerios de Educación y Salud Pública se relacionan con el fin de darle vida a los Jardines Maternales. De este modo el Estado puso a disposición un espacio que no solo será asistencial sino que educativo para todas aquellas madres que tengan que volver a trabajar luego de los primeros meses de vida de sus hijos.

En la Ley Federal de Educación (1993), se definen los objetivos y contenidos de los jardines de infantes y a partir de la misma se organiza a nivel nacional la educación en nuestro país.

En el artículo 10 de la misma se expresa que la

*Educación inicial, constituida por el Jardín de Infantes para niños/as de 3 a 5 años de edad, siendo obligatorio el último año. Las Provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires establecerán, cuando sea necesario, servicios de Jardín Maternal para niños/as menores de 3 años y prestarán apoyo a las Instituciones de la Comunidad para que estas les brinden ayuda a las familias que lo requieran.*⁸⁴

Como orden primordial para ese entonces se establece la obligatoriedad de la sala de cinco años, lo que también conlleva y obliga al Estado a destinar una cierta cantidad de recursos para la funcionalidad del nivel; con esta normativa, se restringe el subsidio nacional para las salas de tres y cuatro años, ya que no son consideradas como obligatorias y el Estado se libra de toda responsabilidad política y económica. La decisión de invertir en dichos niveles sin respaldo estaría a cargo de cada provincia o jurisdicción.

⁸⁴Ley Nro. 24.195 Federal de educación
<http://www.bnm.mcy.gov.ar/demo2/documen/leyes/leyf/leyf.htm> (4 of 20) [15/12/1999 4:19:58 PM]

En el año 2006, se sancionó la Ley de Educación N° 26.206, que reorganiza el sistema educativo argentino y reconoce explícitamente al Nivel Inicial como una etapa educativa que comprende a los niños y niñas desde los cuarenta y cinco (45) días hasta los cinco (5) años de edad inclusive. En el artículo 18 de dicha ley se establece:; *ARTÍCULO 18.- La Educación Inicial constituye una unidad pedagógica y comprende a los/as niños/as desde los cuarenta y cinco (45) días hasta los cinco (5) años de edad inclusive, siendo obligatorio el último año*⁸⁵

Esta normativa no solo define y organiza el Nivel Inicial, sino que también marca un hito en la historia de la educación temprana en el país, al reconocer la importancia de esta etapa como parte fundamental del sistema educativo.

En los últimos años, esta consolidación se ha profundizado con nuevas leyes y proyectos orientados a ampliar la cobertura y fortalecer la calidad educativa en este nivel. Un ejemplo de ello con las recientes reformas han establecido la obligatoriedad escolar desde los cuatro años y, en algunas provincias como Buenos Aires, incluso desde los tres años, ampliando así el acceso a la educación inicial para un mayor número de niños y niñas.

Estos avances legislativos representan un compromiso creciente con la universalización y la mejora continua de la educación inicial en Argentina, consolidando esta etapa como una prioridad en las políticas educativas nacionales y provinciales.

La Educación Inicial en la Provincia de San Luis

En la provincia de San Luis, el desarrollo del Nivel Inicial no se configuró a partir de grandes corrientes teóricas propias, sino principalmente mediante la adecuación y aplicación de los marcos normativos nacionales. En este sentido, su historia se encuentra fuertemente vinculada a los procesos legislativos que, progresivamente, fueron reconociendo y jerarquizando este nivel dentro del sistema educativo.

No obstante, más allá del marco normativo, es posible identificar antecedentes institucionales significativos. Un hito fundacional lo constituye la labor de Quintina Acevedo⁸⁶, quien en 1939

⁸⁵ Ley N° 26.206 Ley de educación nacional 2006 pág. 4

⁸⁶ Quintina Acevedo fue una docente pionera del Nivel Inicial en la provincia de San Luis, constituyéndose en una figura fundante en la organización de la educación destinada a la primera infancia en el ámbito provincial. Cfr Ministerio de Educación de la Provincia de San Luis. (s/f). *Reseña histórica del Nivel Inicial en San Luis*. San Luis: Gobierno de la Provincia de San Luis

impulsó la creación del primer jardín de infantes independiente de la provincia, institución que actualmente se denomina ENI N° 1 Maestras Lucio Lucero. Este acontecimiento marcó el inicio de una organización más sistemática de la educación destinada a la primera infancia en el territorio provincial. La formación docente resultó un factor clave en este proceso, ya que maestras egresadas de las escuelas normales locales promovieron y sostuvieron las primeras experiencias educativas orientadas específicamente a niños en edad preescolar.

En el plano normativo, un antecedente relevante es la Ley Provincial N.º 4947 (1995), que establece los fines y objetivos de la educación en San Luis y reconoce al Nivel Inicial como instancia de inserción en el sistema educativo, orientada al desarrollo integral del niño. En su Capítulo IV, *Estructura del Sistema Educativo*⁸⁷, se explicita la organización del Nivel Inicial dentro del sistema provincial, consolidando institucionalmente un proceso que había comenzado décadas atrás con experiencias pioneras.

a) Nivel Inicial: de inserción en el sistema, para promover el desarrollo integrado del niño según sus características personales y su etapa evolutiva centrando sus objetivos en la socialización, maduración sensorio-motriz, equilibrio emocional e incorporación de aprendizajes eficaces que favorezcan sus procesos de pensamiento y lo preparen para la iniciación de la lecto-escritura y el cálculo.

*Será obligatorio a partir de los cinco años.*⁸⁸

En dicha normativa se subraya la socialización, la maduración sensorio-motriz, el equilibrio emocional y la incorporación de aprendizajes que favorezcan los procesos de pensamiento, estableciendo la obligatoriedad a partir de los cinco años

A partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional N.º 26.206 (2006), comenzó en la provincia un proceso más decidido hacia la autonomía del Nivel Inicial. En consonancia con los lineamientos nacionales, se inició una reorganización que busca fortalecer su identidad pedagógica y administrativa.

En 2011 se creó el Subprograma de Nivel Inicial, espacio específico destinado a promover el crecimiento, evaluación y desarrollo del nivel en todo el territorio provincial. Este hecho marca un avance significativo, ya que supone el reconocimiento institucional de la necesidad de una

⁸⁷ Ley N°4947, Cap, IV. Pág. 6

⁸⁸ Ibíd. op. cit. pág 6

estructura propia que atienda las particularidades pedagógicas, organizativas y formativas del Nivel Inicial.

La homologación provincial de la Ley Nacional N.º 27.045 (2014), que establece la obligatoriedad de la sala de cuatro años, amplía el compromiso del Estado provincial en términos de cobertura y garantía del derecho a la educación desde edades más tempranas.

ARTÍCULO 1º — Declárese obligatoria la educación inicial para niños/as de cuatro (4) años en el sistema educativo nacional. ARTÍCULO 2º — Sustitúyase el artículo 16 de la Ley de Educación Nacional 26.206, el que quedará redactado de la siguiente forma: Artículo 16: La obligatoriedad escolar en todo el país se extiende desde la edad de cuatro (4) años hasta la finalización del nivel de la educación secundaria. El Ministerio de Educación y las autoridades jurisdiccionales competentes asegurarán el cumplimiento de la obligatoriedad escolar a través de alternativas institucionales, pedagógicas y de promoción de derechos, que se ajusten a los requerimientos locales y comunitarios, urbanos y rurales, mediante acciones que permitan alcanzar resultados de calidad equivalente en todo el país y en todas las situaciones sociales⁸⁹

Esta ampliación no solo implica una modificación normativa, sino también un desafío estructural y pedagógico: asegurar condiciones institucionales, recursos y formación docente adecuados para sostener dicha obligatoriedad.

Un hito central en este proceso lo constituye el Plan Provincial de Jerarquización y Autonomía del Nivel Inicial (2015), mediante el cual se impulsa la independencia administrativa respecto del nivel primario. Esta medida no solo responde a criterios organizativos, sino que reconoce la especificidad pedagógica del nivel y la necesidad de decisiones institucionales acordes a sus características propias.

Si bien este proceso ha requerido tiempos de adecuación y resolución de diversas cuestiones organizativas, la creación progresiva de regencias independientes y estructuras propias da cuenta de un avance sostenido en la consolidación del nivel dentro del sistema educativo provincial.

No obstante, la consolidación normativa del Nivel Inicial en la provincia no ha estado exenta de tensiones. Tal como señalan Ibaceta y Orellano (2025), las instituciones destinadas a las primeras edades en la ciudad de San Luis han transitado diferentes dependencias administrativas, oscilando

⁸⁹ Educación inicial. Ley N° 26.206. Modificación. Sancionada en Diciembre 03 de 2014 Promulgada de Hecho: Diciembre 23 de 2014

entre áreas vinculadas al desarrollo social y al ámbito educativo. Estos desplazamientos no constituyen meros reordenamientos organizativos, sino que ponen en evidencia disputas persistentes en torno a la concepción del nivel, particularmente en lo que respecta a la articulación entre cuidado y enseñanza⁹⁰.

El recorrido histórico desarrollado permite comprender que la configuración del Nivel Inicial, tanto a nivel nacional como provincial, se encuentra atravesada por disputas conceptuales que exceden la mera organización administrativa. Las variaciones en su encuadre institucional y las tensiones entre dimensiones asistenciales y pedagógicas evidencian que su identidad no se encuentra definitivamente clausurada, sino en permanente construcción.

Si bien la progresiva jerarquización del Nivel Inicial en la provincia demuestra un reconocimiento creciente de su especificidad pedagógica, las variaciones en su encuadre institucional y las tensiones históricas entre cuidado y enseñanza evidencian que toda transformación normativa requiere ser acompañada por una revisión profunda de las prácticas. Las reformas estructurales no garantizan por sí mismas modificaciones en los supuestos que orientan la acción educativa.

En este sentido, recuperar el devenir histórico del Nivel Inicial no constituye únicamente un ejercicio descriptivo, sino una condición necesaria para interrogar críticamente el presente. Tal como se ha desarrollado en los capítulos anteriores, comprender la historia de un campo implica reconocer los marcos conceptuales que lo sostienen y los obstáculos que pueden cristalizar determinadas prácticas.

De este modo, la vigilancia epistemológica se presenta como una herramienta fundamental para analizar el Nivel Inicial en su complejidad actual, desnaturalizar concepciones arraigadas y habilitar nuevas formas de pensar la enseñanza en la primera infancia

Será precisamente desde esta perspectiva que el próximo capítulo abordaremos a la infancia, su concepciones a través del tiempo, profundizando en la dimensión concreta donde estas construcciones históricas y epistemológicas se materializan.

⁹⁰ Ibaceta, D., Orellano, A. (2025). *Cuidado y educación de las primeras infancias en la ciudad de San Luis: Espacios y derechos*. Espacios en blanco. Serie indagaciones, <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-423>

CAPITULO 5

La construcción histórica de la infancia y su configuración actual

Aspectos generales de la infancia

Luego de haber analizado el surgimiento histórico y la consolidación del Nivel Inicial como parte del sistema educativo, resulta necesario detenernos en el sujeto que le da sentido a este nivel. Comprender cómo se ha pensado al niño a lo largo del tiempo y cuáles son las características del niño en la actualidad nos permite articular los desarrollos históricos y epistemológicos trabajados en los capítulos anteriores con las prácticas concretas que se despliegan en el aula del Nivel Inicial.

Reflexionar acerca de la infancia nos lleva a retomar a diversos investigadores y autores de teorías que han desarrollado sus escritos tomándola como eje principal de sus estudios, esta es la etapa en la que la vida del sujeto se encuentra no solo en proceso de formación de su subjetividad, sino que también se ubica en el desarrollo de las prácticas educativas.

Además de ser considerada una base investigativa para psicólogos, epistemólogos y pedagogos, entre otros lo es también dentro de nuestra investigación y de esta reflexión crítica a la cual apuntamos, ya que no solo atraviesa nuestra investigación sino que la resignifica.

Recordemos que estas prácticas, al ser complejas articulan la función del sujeto que enseña, que aprende y al conocimiento, dentro de esta estructura se posiciona al niño, quien da sus primeros pasos dentro de esta mutua referencialidad de funciones, donde irá estableciendo vínculos con quien enseñe y también con el conocimiento que se esté transmitiendo.

Sobre los estudios de la infancia tomaremos los aportes realizados a este campo por Ph. Aries⁹¹, intelectual de obligada referencia en lo que a estudios históricos de la infancia se refiere.

De acuerdo con este autor la “infancia” como concepto fue creado por la sociedad moderna, ya que en siglos anteriores al XVII, el niño era considerado como un adulto en miniatura (...) durante *mucho más tiempo en las clases populares, los niños vivían mezclados con los adultos, desde que se les consideraba capaces de desenvolverse sin ayuda de sus madres o nodrizas. (...) La actitud*

⁹¹ Philippe Ariès, nació en 1914, falleció en 1984, historiador francés, reconocido por sus estudios sobre la historia de la vida privada, la familia y la infancia.

*de los adultos frente al niño ha cambiado mucho en el curso de la Historia y, ciertamente sigue cambiando hoy en día ante nuestros ojos...*⁹²

Como vemos en los enunciados de nuestro autor la historia de la infancia es amplia, y analizar la misma a través del tiempo nos invita a comprender cómo la concepción de infancia ha variado a lo largo de la historia y cómo esto impacta en la educación del niño.

Entre los siglos XV y XVI a partir del análisis de las representaciones pictóricas y escritos, nos permite repensar el desarrollo de la representación de la niñez, que también nos acerca a lo que significaba esta etapa de la vida para una época determinada. Tiempo después los testimonios y enunciados en relación a la infancia son numerosos y más significativos durante el siglo XVII.

Como hemos mencionado anteriormente, en la Edad Media los niños se mezclaban con los adultos, desde el momento en que eran capaces de desenvolverse solos, sin la ayuda de sus madres y nodrizas que se encontraban en constante contacto y relación con los mismos, *pocos años después de un tardío destete, aproximadamente a partir de los siete años. Desde ese momento, los niños entraban de golpe en la gran comunidad de los hombres y compartían con sus amigos, jóvenes o viejos, los trabajos y los juegos cotidianos*⁹³, la infancia era una etapa de la vida específica, sino que de una largo destete pasaban a relacionarse con jóvenes y adultos comparten diversas actividades acordes para un adulto joven o viejo, para aquella época ninguna ciencia aportaba teorías en relación al desarrollo psicomotriz del niño, de su destete pasaba a ser compañía del adulto.

En el paso del tiempo se comienza a reconocer que el niño no se encontraba preparado para saltar la infancia, su paso directo a la adultez no funcionaba, que debía cumplir con cierta "cuarentena" que lo adaptara y le brinde las herramientas para que pueda desarrollarse y llegar a ser un adulto, es aquí donde la educación toma interés en la sociedad, en la época la familia comienza a reconocer la importancia de la educación en la vida de sus hijos; *La moral de la época les exige dar a todos sus hijos, y no sólo al mayor, e incluso a finales del siglo XVII a las hijas, una formación para la vida.*⁹⁴

⁹² Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Versión castellana de Naty García Guadilla. Taurus Editorial. Madrid

⁹³ Ibid op cit. pág 17

⁹⁴ ibidem

La escuela es quien debía encargarse de dicha preparación, en el seno de la familia ocurren cambios, donde la misma no solo debería brindar bienes, o un apellido sino una formación moral y espiritual, a lo que la escuela colaboraría y complementaría dicha preparación. Y su repentino desarrollo fue a consecuencia del interés de los padres por la educación de sus hijos.

Otra de las investigadoras en relación a la infancia es Sandra Carli⁹⁵, quien toma una concepción más actual del concepto de infancia, haciendo hincapié en considerarla como una “construcción social”⁹⁶ ya que deberíamos analizar dicho concepto desde varias perspectivas para tener un conocimiento complejo del mismo, comenzando por explorar las fronteras entre la infancia y la vida adulta, lo que nos obliga a pensar al niño como un sujeto en crecimiento y formación, también la inferencia que la escuela ha tenido en la época moderna en la construcción de la infancia.

Las diversas corrientes investigativas coinciden en que de acuerdo a la mutación que ha sufrido la experiencia infantil en los últimos años, ya no es posible ponernos a hablar y reflexionar sobre la infancia, sino que deberíamos referirnos a “las” infancias, ya que esta etapa muestra complejidades que en la singularidad de la palabra no estarían contempladas. Cuando acudimos al término mutación apuntamos al impacto de las diferentes lógicas familiares, la influencia de la economía, el sentido político y social que tiene el estado de relación a la población infantil y las transformaciones culturales y sociales que afectan a la imagen del niño.

Lo que podemos afirmar es que las infancias se encuentran frente a constantes cambios, definido por la sociedad en la que vivimos, lo que nos acerca aún más a la concepción de nuestra autora de considerar a la infancia como una construcción social, donde su contexto va a influir de manera directa en su concepción.

Concepción de la niñez a través del tiempo

Realizar una mirada a través del tiempo teniendo al niño como eje principal, no es una tarea fácil, ya que su figura como sujeto que se encuentra en una determinada etapa de la vida, se ha visto desfigurada en sus comienzos, más acertado podríamos decir que no se lo percibía como tal; y es cuando debemos acudir a las representaciones gráficas de la época para poder lograr un análisis

⁹⁵ Doctora en educación, investigadora y pedagoga argentina contemporánea, especializada en el estudio histórico y social de la infancia, la educación y las políticas educativas en Argentina.

⁹⁶ Carli, Sandra(2006). La cuestión de la infancia: entre la escuela, la calle y el shopping/compilado por Sandra Carli.1ª ed. Buenos Aires: Paidós

de dicha concepción, es por eso que apoyándonos en los escritos de Philippe Ariès , quien enuncia que los cambios que ha sufrido esta etapa a consecuencia de la perspectiva del adulto *la actitud de los adultos frente al niño ha cambiado mucho en el curso de la Historia y, ciertamente sigue cambiando hoy día ante nuestros ojos.*⁹⁷

Comenzando desde el siglo V, en el arte medieval, puede observarse la figura del niños desnudos y sin una definición de sexo, a partir del cual se encuentra representada el alma pura que se resignificaba en un niño. ya acercándonos al siglo XI las figuras artísticas nos muestran un niño, sin cuerpo de niño, sino que él mismo sufría deformaciones, donde se los reproducía con cuerpos de adultos pero en miniatura, con menos rasgos de los que tenían los adultos pero sin ninguna otra expresión que los pudiese diferenciar.

A comienzos del siglo XII , en los textos evangélicos se presentaban ciertas figuras que pretendían representar a los niños, en la biblia moralizada puede observárselos con abdominales y pectorales, más allá de que ya eran caracterizados por su talla y no por adultos en miniatura; en esta época la sociedad no tenía tiempo en detener a pensar en la infancia. Un análisis hecho por nuestro autor es que podía observarse en el arte una cierta resistencia en aceptar la morfología infantil, ya que en las diversas obras no se observaban rasgos característicos de dicha edad.

Ya para el siglo siguiente puede observarse a los niños más cercanos a una sociedad moderna, donde desde el aspecto religioso aparece la figura del monaguillo joven, se deja atrás la figura del adulto en tamaño reducido, para dar inicio a una figura con rasgos redondeados, jóvenes y con gracia.

Durante el siglo XIV, el arte demuestra una figura de ángeles adolescentes, donde comienzan a representarse la infancia de niños precursores en la historia, como el niño Jesús o la Virgen niña. Dentro de la sociedad de esta época la infancia se mostraba vinculada a la maternidad, no diferenciada de ella, pero con esta mirada podía verse una evolución de la misma, hacia una representación más realista y sentimental.

Tiempo después y separandonos un poco de las representaciones artísticas, mediante diferentes estudios que muestran que el niño entre los siglos XV Y XVI el niño es concebido como un hombre en miniatura, donde debe ser educado, para que su “reformación” le quite sus

⁹⁷ Ariès, P. (1986). *La infancia*. Revista de Educación nº 281

imperfecciones, y educarlo no solo implicaría el cuidado fisiológico, sino también disciplina, obediencia y amor a Dios. Dicha educación era accesible solo para algunos varones, no mujeres.

Hacia el siglo XVII surgen muchas ideas y teorías sobre la educación en la infancia, diversos actores se enfocan a la observación de niños que muestran un interés por el desarrollo infantil, donde entra en consideración en extender la educación hacia las mujeres, ya que esta desenvuelve en su papel de madre como primera educadora, promoviendo también la idea de una escolarización obligatoria hasta los 12 años.

Uno de los cambios más importantes que involucran al niño es de parte del filósofo J.Locke⁹⁸ quien ubica al recién nacido dentro de sus investigaciones mostrándolo como una tabula rasa o pizarra en blanco, donde la experiencia va a ir escribiendo y dejando sus huellas. Mostrando que el niño irá desarrollándose dependiendo de sus experiencias.

En el transcurso de la historia diversos investigadores centraron aún más sus investigaciones y análisis en la infancia, dentro del siglo XVII podemos ubicar a Jean-Jacques Rousseau⁹⁹, quien en su obra *Émile ou de l'éducation* (1762) describe una serie de fundamentos sobre los cuales se puede basar la educación de los niños; en dichos escritos la idea más fuerte e influyente para la época, era la de que el niño es bueno por naturaleza, el niño nace bueno, y es la sociedad quien puede llegar a corromper las buenas intenciones de los niños.

Ubicándolos así en un lugar privilegiado dentro de la sociedad y la educación, donde la experiencia forma parte de una buena formación para los mismos, ya que no debe ser igual que para todos, no nos encontramos con un hombre pequeño sino con un niño con características propias, tanto físicas, como intelectuales.

⁹⁸ John Locke, nació en 1632, murió en 1704, filósofo empirista inglés que, en su obra *Ensayo sobre el entendimiento humano* (1690), argumentó que la mente humana al nacer no posee ideas innatas, sino que es comparable a una pizarra en blanco (“tabula rasa”) sobre la cual la experiencia sensorial y la reflexión van formando el conocimiento. Esta concepción implica que el desarrollo del niño depende de sus experiencias y del entorno educativo que recibe, dado que todo contenido mental se adquiere a través de la experiencia. En sus obras, profundiza estas ideas en el plano pedagógico, señalando que la educación debe orientarse principalmente a la formación del carácter, la adquisición de hábitos y el desarrollo de la razón. Locke subraya la importancia de la disciplina racional, el ejemplo moral y el acompañamiento familiar, considerando que la infancia es una etapa decisiva en la construcción del sujeto. Cfr. Locke, J. (1693/2000). *Algunos pensamientos sobre la educación*. Madrid: Ediciones Morata

⁹⁹ Jean-Jacques Rousseau, nació en 1712, murió en 1778, filósofo y pedagogo francés cuya obra *Émile, ou De l'éducation* (1762) es un tratado sobre educación natural, donde introduce la idea de educación centrada en el niño y en su desarrollo natural, en contraste con la enseñanza autoritaria de su época.

En los años consiguientes, de la mano de Froebel, comenzó a promoverse la idea del "kindergarten" (escuela preescolar), donde también se destaca la importancia del juego infantil, la necesidad de interacción y contacto entre padres e hijos, estos puntos se consideraban claves para un desarrollo óptimo de la infancia.

En los siglos siguientes las observaciones de los niños y sus análisis son cada vez más continuas, muchos investigadores, filósofos y pedagogos han focalizado sus estudios a la infancia, muchos de ellos con sus propios hijos.

La infancia a través del tiempo ha pasado por múltiples estadios, *para los historiadores de la infancia, a partir de la modernidad, la infancia adquirió un status propio como edad diferenciada de la adultez, en cómo el niño se convirtió en objeto de inversión, en heredero de un porvenir.*¹⁰⁰

Dicho estatus le da a esta etapa un espacio específico para su investigación, donde distintas disciplinas toman análisis y teorías que han derivado de la misma para proyectar futuras políticas sociales y de Estado, influyendo así de forma directa a la imagen que la sociedad construye de una generación de niños en una determinada época.

Dimensiones del desarrollo en la infancia actual

Si bien la infancia ha sido comprendida a lo largo de la historia de maneras diversas, resulta necesario detenernos en algunas dimensiones que permiten caracterizar el desarrollo infantil en la actualidad. Estas dimensiones no deben entenderse como categorías rígidas ni universales, sino como orientaciones que posibilitan comprender la complejidad de las experiencias infantiles en el Nivel Inicial

En los primeros años de vida, los niños atraviesan un período en el que el pensamiento se encuentra en plena construcción, *La etapa de las primeras costumbres motrices y de las primeras percepciones organizadas, así como los primeros sentimientos diferenciados*¹⁰¹, donde comienzan a consolidar formas de representación que permiten evocar experiencias pasadas, anticipar situaciones futuras y simbolizar la realidad mediante el lenguaje y el juego.

¹⁰⁰Carli, S-Lezcano, A-Karol, M-Amuchástegui, M (1999). *DE LA FAMILIA A LA ESCUELA: Infancia, socialización y subjetividad*, Compiladora Sandra Carli, 1ª edición, Bs As, Ed Santillana

¹⁰¹Piaget, Jean (1991). *Seis estudios de psicología*. Barcelona. Grupo Telepublicaciones, Editorial Labor. S.A.

El lenguaje adquiere un lugar central en este proceso. Los niños amplían progresivamente su vocabulario, construyen relatos sobre experiencias cotidianas y expresan emociones, deseos e inquietudes. La posibilidad de narrar lo vivido no solo implica una habilidad lingüística, sino también un avance en la organización del pensamiento y en la construcción de sentido sobre el mundo que los rodea.

En el plano social, se observa una ampliación de las interacciones con pares y adultos. Si bien pueden persistir formas de pensamiento centradas en el propio punto de vista, progresivamente comienzan a reconocer la perspectiva de los otros, negociar reglas en los juegos y construir acuerdos. Estos procesos no se presentan de manera uniforme, sino que dependen de las experiencias previas, el contexto cultural y las oportunidades de interacción que cada niño transita.

El juego ocupa un lugar estructurante en esta etapa. Especialmente el juego simbólico permite transformar la realidad, representar situaciones de la vida cotidiana y explorar roles sociales, *el comportamiento de los pequeños en los juegos colectivos, demuestra que las primeras conductas sociales permanecen aún a medio camino de la auténtica socialización: en vez de salir de su punto de vista propio para coordinarlo con el de los demás, el individuo permanece aún inconscientemente centrado sobre sí mismo y este egocentrismo con respecto al grupo social...*¹⁰²

A través de estas experiencias, los niños no solo despliegan su imaginación y creatividad, sino que elaboran vivencias, procesan emociones y construyen conocimientos acerca del entorno social.

Asimismo, la curiosidad se manifiesta de manera constante mediante preguntas, exploraciones y búsquedas activas. Esta disposición a indagar constituye un rasgo central de la educación inicial y representa una oportunidad pedagógica fundamental para el docente.

Es importante destacar que estas características deben comprenderse dentro de un marco de diversidad y complejidad. No todos los niños alcanzan los mismos logros al mismo tiempo, ni lo hacen del mismo modo. El desarrollo está atravesado por múltiples variables -familiares, culturales, sociales e institucionales- que influyen en la construcción de sus aprendizajes.

¹⁰²Piaget, Jean (1991). *Seis estudios de psicología*. Barcelona. Grupo Telepublicaciones, Editorial Labor. S. pág. 33

Desde esta perspectiva, comprender a los niños en la actualidad implica reconocerlos como sujetos históricos y sociales, atravesados por transformaciones culturales, tecnológicas y comunicacionales que configuran nuevas formas de interacción y construcción de sentido. La infancia de hoy no puede pensarse desligada de los contextos en los que se inscribe, ni reducida a esquemas evolutivos rígidos.

El recorrido desarrollado nos permite advertir que la niñez no constituye una categoría fija ni natural, sino una construcción social, cultural y pedagógica en permanente transformación.

Comprender la infancia en su dimensión histórica y contemporánea habilita una mirada más compleja sobre las prácticas educativas actuales. Reconocer a los niños como sujetos activos, diversos y situados implica también asumir el desafío de revisar las concepciones que orientan la enseñanza en el Nivel Inicial.

Desde esta perspectiva, las concepciones sobre el niño no constituyen descripciones neutras de una realidad dada, sino construcciones históricas que orientan prácticas y decisiones pedagógicas. Interrogar dichas concepciones implica también revisar los supuestos que las sostienen.

El ir intentado reconstruir el camino histórico, epistemológico y pedagógico que dio origen y sentido al Nivel Inicial, nos permite comprender cómo fueron transformándose las concepciones sobre la infancia, el conocimiento y las prácticas docentes. Este recorrido posibilitó reconocer que el niño hoy es concebido como un sujeto activo, curioso y capaz de construir saberes a partir del juego, la experiencia y el vínculo con otros.

CAPITULO 6

A manera de conclusión.

A lo largo de este trabajo de investigación nos hemos propuesto realizar una preocupación que surge tanto de nuestra formación académica como de nuestra experiencia cotidiana en el Nivel Inicial: la necesidad de revisar críticamente nuestras prácticas del conocimiento. Esta inquietud no nació de una problemática externa o meramente teórica, sino del ejercicio mismo de la docencia en el Instituto Nuestra Señora del Carmen de la ciudad de Villa Mercedes, donde la práctica diaria interpela de manera constante los modos en que nos vinculamos con el conocimiento y con los niños.

En este recorrido nos propusimos reflexionar filosófica y epistemológicamente sobre las prácticas del conocimiento en el Nivel Inicial, interrogándonos acerca del vínculo que el docente establece consigo mismo, con sus alumnos y con el saber que se produce en la sala. Desde el inicio planteamos una pregunta central: ¿es posible generar en este Nivel instancias que habiliten una vigilancia epistemológica que permita al docente revisar críticamente sus propias prácticas?

Este interrogante partió del reconocimiento de que muchas prácticas docentes se sostienen sobre hábitos naturalizados, tradiciones institucionales y modalidades heredadas que, en ocasiones, operan como verdaderos obstáculos epistemológicos. La repetición acrítica de ciertas formas de enseñanza, la planificación rutinaria o la concepción del niño como receptor pasivo del saber constituyen manifestaciones concretas de aquello que requiere ser problematizado.

La investigación nos permitió advertir que el Nivel Inicial no puede pensarse como un espacio neutral ni meramente preparatorio para niveles posteriores, sino como un ámbito en el que se configuran modos específicos de relación con el conocimiento. En este sentido, sostuvimos que la vigilancia epistemológica no constituye un agregado externo a la tarea docente, sino una condición necesaria, a la que hemos llamado práctica de conocimiento, práctica de subjetivación, para que la acción educativa pueda transformarse en un espacio de producción de sentido y no de mera reproducción.

A partir del recorrido teórico realizado, paralelamente a mi práctica en el aula y del análisis desarrollado a lo largo de los distintos capítulos, podemos afirmar que sí es posible generar en el Nivel Inicial instancias que habiliten una vigilancia epistemológica sobre las prácticas del conocimiento. Sin embargo, dicha posibilidad no se presenta de manera espontánea, sino que requiere de una disposición consciente por parte del docente y de condiciones institucionales que favorezcan la reflexión.

La vigilancia epistemológica, en el sentido trabajado a partir de Gaston Bachelard, implica asumir que el conocimiento no se construye de manera lineal ni acumulativa, sino a partir de rupturas y revisiones críticas, así el conocimiento científico se construye en contra del

conocimiento anterior¹⁰³. Esta perspectiva permite comprender que también en la práctica docente es necesario revisar supuestos y cuestionar saberes naturalizados.

El recorrido histórico del Nivel Inicial y el análisis de la construcción social de la infancia nos permitieron comprender que tanto las prácticas docentes como las concepciones sobre el niño y la infancia son producciones históricas y culturales.

En este sentido, sostener la posibilidad de una vigilancia epistemológica en el Nivel Inicial implica asumir que el docente puede identificar y cuestionar los obstáculos que atraviesan su propia práctica. La enseñanza se configura así, como un ejercicio reflexivo que interroga aquello que suele presentarse como evidente.

El análisis desarrollado a lo largo de esta investigación también permitió comprender que el vínculo que el docente establece con el conocimiento no es neutro. Sino que se trata de una relación construida a partir de su formación, su trayectoria profesional, las tradiciones institucionales en las que se inscribe y las concepciones pedagógicas que orientan su práctica. En este sentido, las prácticas del conocimiento no pueden reducirse a un simple “hacer”, sino que expresan una determinada manera de posicionarse frente al saber y frente al acto de enseñar.

Retomando el aporte de Violeta Guyot, entendimos que toda práctica profesional implica una forma específica de relación con el conocimiento. En el Nivel Inicial, esta relación adquiere particular relevancia, ya que el docente no sólo transmite contenidos, sino que introduce a los niños en determinados modos de conocer, de preguntar y de interpretar el mundo. Por ello, el vínculo con el saber no se limita a lo que se enseña, sino que se manifiesta también en cómo se lo enseña y en las oportunidades que se brindan para la exploración, la problematización y la construcción de sentido.

A su vez, el vínculo con los alumnos se encuentra estrechamente ligado a la concepción de infancia que se sostenga. Si el niño es concebido como receptor pasivo, la práctica tenderá a organizarse de manera directiva y cerrada; en cambio, si se lo reconoce como sujeto activo en la construcción del conocimiento, la enseñanza se orientará hacia propuestas que habiliten la participación, la pregunta y el descubrimiento. De este modo, la relación docente-alumno no puede aislarse de la relación docente-conocimiento, ya que ambas se configuran mutuamente y dan forma a las experiencias que se producen en la sala.

La investigación nos permitió advertir que revisar el vínculo con el conocimiento implica también revisar el modo en que se habilita o se limita la participación del niño en la sala. La vigilancia epistemológica, entonces, no se agota en una reflexión individual, sino que se traduce en decisiones pedagógicas concretas que inciden directamente en las experiencias de aprendizaje y en las posibilidades reales de construcción de conocimiento por parte de los alumnos.

¹⁰³ Cfr. G.Bachelard; *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*. Editores siglo veintiuno. México, 2000, pág 15

En este marco, asumir una actitud de vigilancia epistemológica en el Nivel Inicial supone interrogar permanentemente las decisiones que se toman cuando se selecciona el contenido, conocer qué enfoque se lo aborda, qué preguntas se habilitan y cuáles no. No se trata únicamente de revisar errores conceptuales, sino de analizar los supuestos que sostienen las propuestas y los sentidos que se construyen en la sala.

Esta tarea exige que el docente se reconozca como sujeto situado, atravesado por tradiciones pedagógicas, discursos institucionales y expectativas sociales que influyen en su manera de concebir el conocimiento y la infancia. La reflexión crítica sobre la propia práctica se convierte en una condición necesaria para evitar la naturalización de modos de enseñar que pueden limitar la experiencia cognitiva de los niños.

En el Nivel Inicial, donde el conocimiento se presenta frecuentemente mediado por el juego, la exploración y la experiencia corporal, la vigilancia epistemológica adquiere matices particulares. Muchas veces ciertas actividades se justifican por su carácter lúdico o motivador, pero no siempre se problematiza qué tipo de saber se pone en juego, qué preguntas se promueven o qué operaciones cognitivas se habilitan. Revisar estas dimensiones permite superar una mirada superficial del “hacer” y recuperar la intencionalidad formativa de cada propuesta.

Asimismo, la institución escolar constituye un marco que condiciona y, al mismo tiempo, posibilita determinadas prácticas. Las planificaciones, los proyectos institucionales y las tradiciones propias de cada jardín configuran un escenario donde el vínculo con el conocimiento se construye colectivamente. Por ello, la vigilancia epistemológica no puede pensarse únicamente como un ejercicio individual, sino como una práctica que debería formar parte de los espacios de intercambio y reflexión entre docentes.

Cuando estos espacios existen y se sostienen en el tiempo, se favorece la construcción de criterios compartidos respecto de qué significa enseñar y aprender en el Nivel Inicial. De lo contrario, las decisiones didácticas pueden quedar reducidas a elecciones aisladas, sostenidas más por la costumbre que por una fundamentación pedagógica explícita.

En este sentido, la formación docente continua cumple un papel central. No basta con conocer teorías del aprendizaje o marcos curriculares; resulta imprescindible desarrollar la capacidad de analizar críticamente las propias prácticas, reconocer supuestos implícitos y revisar las propias concepciones acerca del conocimiento. Esta disposición reflexiva constituye uno de los pilares para consolidar prácticas coherentes con una concepción de infancia como sujeto activo y con una enseñanza que promueva auténticas experiencias de construcción de saber.

Desde esta perspectiva, la vigilancia epistemológica se configura también como una responsabilidad profesional. Las decisiones que el docente toma cotidianamente no son neutras, inciden en las oportunidades que cada niño tiene de explorar, preguntar, equivocarse, argumentar y resignificar. En el Nivel Inicial, donde se sientan bases fundamentales en la relación con el saber, esta responsabilidad adquiere un peso singular.

Comprender el vínculo docente-conocimiento como una dimensión central de la práctica permite resignificar el lugar del Nivel Inicial dentro del sistema educativo. Lejos de constituir un espacio meramente preparatorio o asistencial, se revela como un ámbito donde se inauguran modos de pensar, de problematizar y de aproximarse críticamente al mundo. En este sentido, fortalecer la vigilancia epistemológica en este nivel implica apostar por una educación que no sólo transmita contenidos, sino que forme sujetos capaces de construir conocimiento con sentido.

En función del recorrido realizado, en este trabajo se propone aportar, en primer lugar, una lectura crítica del vínculo entre vigilancia epistemológica y prácticas del conocimiento en el Nivel Inicial. Si bien la noción de vigilancia epistemológica ha sido desarrollada en el campo de la epistemología, su articulación con la práctica docente en este nivel educativo no siempre ha sido abordada de manera explícita. En este sentido, el estudio contribuye a poner en diálogo categorías teóricas con la realidad concreta de la enseñanza en la sala, otorgándoles un sentido pedagógico situado.

En segundo lugar, permitiría visibilizar que el vínculo docente-conocimiento constituye una dimensión estructurante de la enseñanza en el Nivel Inicial. No se trata únicamente de analizar metodologías o recursos didácticos, sino de comprender que toda práctica expresa una determinada concepción de saber, de infancia y de aprendizaje. Reconocer esta dimensión posibilita fundamentar con mayor claridad las decisiones pedagógicas.

Asimismo, la investigación contribuye a desnaturalizar ciertas prácticas que, por su reiteración histórica, suelen asumirse como evidentes. Al poner en cuestión la planificación rutinaria, la repetición acrítica de propuestas o la concepción del niño como receptor pasivo, se abre la posibilidad de repensar la enseñanza desde una perspectiva más consciente y fundamentada.

Otro aporte para considerar radica en destacar la importancia de la reflexión docente como condición para la transformación de las prácticas, subrayando el papel activo del educador en la construcción y revisión de sus propios marcos de referencia.

Este trabajo intenta contribuir a una resignificación del lugar del Nivel Inicial dentro del sistema educativo, no como etapa preparatoria, sino como espacio donde se inauguran modos de relación con el conocimiento que pueden marcar de manera decisiva la trayectoria escolar posterior.

En coherencia con la pregunta que orientó nuestra investigación, acerca de la posibilidad de generar en el Nivel Inicial instancias que habiliten una vigilancia epistemológica sobre las prácticas del conocimiento, las siguientes propuestas no se presentan como prescripciones cerradas, sino como líneas de acción que buscan traducir dicha preocupación en decisiones concretas.

En el plano institucional, puede resultar conveniente consolidar espacios de reflexión pedagógica que no queden reducidos a cuestiones organizativas o administrativas. La revisión colectiva de planificaciones, el análisis compartido de situaciones de enseñanza y la discusión fundamentada de criterios didácticos pueden constituirse en instancias privilegiadas para explicitar los supuestos que orientan la práctica. La vigilancia epistemológica, entendida como actitud crítica y consciente

frente al propio quehacer, difícilmente pueda sostenerse en soledad; requiere una cultura institucional que valore el cuestionamiento y la fundamentación pedagógica.

Asimismo, se propone que la formación docente continua se configure como un espacio de problematización y no únicamente de actualización metodológica. Fortalecer la reflexión sobre las concepciones de conocimiento, infancia y enseñanza que subyacen a las prácticas permite evitar la incorporación acrítica de enfoques o propuestas que, aunque innovadoras en apariencia, pueden reproducir esquemas no revisados.

Se considera igualmente necesario explicitar en las planificaciones no sólo qué se enseña, sino desde qué perspectiva epistemológica se lo aborda y qué tipo de relación con el saber se promueve. Incorporar de manera consciente la formulación de preguntas abiertas, la posibilidad de hipótesis diversas y el intercambio argumentado entre niños constituye una forma concreta de habilitar experiencias de construcción de conocimiento.

Del mismo modo, se propone revisar críticamente aquellas prácticas que, por su reiteración, se han naturalizado en el Nivel Inicial, como rutinas, actividades estandarizadas o proyectos repetidos año tras año, con el fin de analizar qué concepción de aprendizaje sostienen y qué operaciones cognitivas efectivamente promueven. Esta revisión no implica abandonar tradiciones valiosas, sino interrogarlas para resignificarlas.

Finalmente, promover una pedagogía que reconozca el error, la duda y la exploración como componentes legítimos del proceso de aprendizaje contribuye a consolidar una relación con el conocimiento menos centrada en la reproducción y más orientada a la comprensión. En este sentido, la vigilancia epistemológica deja de ser un concepto abstracto para convertirse en una práctica que atraviesa decisiones concretas en la sala.

A partir de las líneas desarrolladas, proponemos algunas acciones concretas que pueden contribuir a la implementación de la vigilancia epistemológica en el Nivel Inicial:

- Incorporar en las planificaciones un apartado específico de fundamentación epistemológica, donde el docente explicita brevemente qué concepción de conocimiento orienta la propuesta y qué tipo de relación con el saber se busca promover en los niños.
- Destinar instancias periódicas de reunión docente al análisis de una situación didáctica concreta, no con fines evaluativos, sino reflexivos, identificando supuestos implícitos, decisiones tomadas y alternativas posibles.
- Revisar anualmente proyectos y secuencias que se repiten en la institución, analizando si continúan teniendo sentido pedagógico o si responden a automatismos institucionales.

- Diseñar propuestas que incluyan preguntas abiertas como eje organizador, priorizando la problematización por sobre la mera transmisión de información.
- Registrar breves autoevaluaciones docentes posteriores a determinadas experiencias de enseñanza, donde se consignen decisiones tomadas, dificultades encontradas y posibles ajustes, promoviendo así una práctica reflexiva sistemática.

Estas acciones no buscan establecer un modelo único de intervención, sino ofrecer herramientas que permitan hacer visible el vínculo docente-alumno-conocimiento y sostener, en la práctica cotidiana, la actitud de vigilancia epistemológica que este trabajo considera fundamental.

Volver a la pregunta que dio origen a esta investigación implica reconocer que la posibilidad de generar instancias de vigilancia epistemológica en el Nivel Inicial no depende únicamente de marcos teóricos ni de reformas externas, sino de una decisión profesional, personal, subjetiva e institucional, tal como propone V. Guyot en el modelo complejo de la práctica docente, sostenida en el tiempo.

Asumir una actitud crítica frente a las propias prácticas supone comprender que enseñar no es simplemente aplicar propuestas, sino construir, revisar y resignificar permanentemente el vínculo con el conocimiento. En este sentido, la vigilancia epistemológica no aparece como una exigencia añadida a la tarea docente, sino como una dimensión constitutiva de una enseñanza comprometida con la formación de sujetos capaces de pensar, interrogar y otorgar sentido al mundo que habitan.

Así, el Nivel Inicial se afirma no como etapa preparatoria, sino como espacio fundante en la construcción de una relación reflexiva y significativa con el saber.

ANEXOS.

Universidad Nacional de San Luis
Facultad de Ciencias Humanas
Departamento de Educación y Formación Docente
Propuesta de Plan de Trabajo Final
Licenciatura en Educación Inicial

Tema

La vigilancia epistemológica y las prácticas del conocimiento:
“Una lectura desde la Educación Inicial”

Alumna: María Eugenia Graneros

Directora:

Dra Nora A. Fiezzi

Año 2025

1 INTRODUCCIÓN/ PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

A partir de mi experiencia como docente de Nivel Inicial en el Instituto Nuestra Señora del Carmen, ubicado en la Ciudad de Villa Mercedes, Provincia de San Luis, y mi experiencia como alumna de la Carrera de Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial, he tenido la posibilidad de replantearme una serie de interrogantes vinculados a la formación profesional y a la práctica concreta en el aula.

Mi preocupación gira en torno a las relaciones que establece el docente con sus alumnos, con el conocimiento, consigo mismo.

Esto me lleva a reflexionar sobre la práctica docente, la que tomaré en los términos que lo plantea Violeta Guyot, como *“Prácticas del conocimiento”*¹⁰⁴. En el mismo sentido, la autora habla de prácticas investigativas y profesionales, entendiendo que las mismas se refieren a la relación que establecemos con el conocimiento. Con esto pretendemos colocar en el centro del debate el modo en que los sujetos se relacionan con el conocimiento a la hora de investigar, enseñar o ejercer una profesión.

Pensamos que el análisis de estas prácticas del conocimiento no podría realizarse sin una *“vigilancia epistemológica”*¹⁰⁵, concepto que tomaremos de Gastón Bachelard. Nos interesa particularmente esta posición epistemológica ya que Bachelard propone un racionalismo crítico respecto del racionalismo dominante en las Ciencias de la Educación, que durante mucho tiempo sostuvo la pasividad del sujeto respecto del objeto.

La incorporación de esta vigilancia epistemológica en el ámbito educativo rompe con las formas estereotipadas y naturalizadas de la clásica relación docente-alumno-conocimiento como tres componentes fijados en su posición para otorgarles dinamismo, fluidez y creatividad, *“Todo cambiaría si se planteara el problema de la vigilancia en la dialéctica del racionalismo enseñante y del racionalismo enseñado. En ella la crítica tiene los dos sentidos, va del maestro al alumno pero también del alumno al maestro”*¹⁰⁶.

Centrar nuestro tema de investigación en la vigilancia epistemológica nos conduce a una atenta vigilia intelectual de nuestras prácticas del conocimiento. Consideramos que esta reflexión es necesaria para evitar caer en las dogmatizaciones, realizando una mera transmisión de conocimiento de manera mecánica, acrítica y poco significativa para los niños.

¹⁰⁴ GUYOT, V. *Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico. Educación-Investigación-Subjetividad*. Lugar Editorial, Buenos Aires, 2011.:pág. 9 -10

¹⁰⁵ BACHELARD, G. *El racionalismo aplicado*. Paidós, 1978. pag.78

¹⁰⁶ PÉREZ, P. *La Reforma del Sí Mismo en la Pedagogía de Gastón Bachelard. Reflexiones en torno a la Educación del Nivel. Inicial*. Argonautas N° 3: pag 65 – 73, 2013.

Estos conceptos nos llevan a plantearnos algunas preguntas que como docentes de Nivel Inicial deberíamos hacernos:

- ¿Qué interrogantes se plantean los docentes de este Nivel respecto de su práctica de conocimiento?
- ¿Qué vínculo establece el docente con sus alumnos y con el conocimiento?
- ¿Realizan una vigilancia epistemológica de sus prácticas? ¿De qué modo?

En cuanto a estos interrogantes que me surgieron, comienzo a mirarme a mí en cuanto a mis prácticas del conocimiento y mi vida cotidiana en el Nivel Inicial, y puedo observar que ser docente de Nivel Inicial es una tarea compleja, nos lleva a cuestionarnos todas aquellas modalidades de enseñanza, de relación e interacción con el niño y con el conocimiento; hasta cuestionar nuestras costumbres, aquellas formas que se han arraigado en nosotros de modo que terminan realizándose de manera mecánica y dogmática, presentándose como verdaderos *obstáculos epistemológicos*¹⁰⁷, en términos de Bachelard, señalando que se trata de aquellos estancamientos que se producen en el acto mismo de conocer.

Consideramos que reflexionar sobre estos obstáculos es muy importante ya que en la cotidianeidad del aula existen modalidades arraigadas y poco reflexionadas que se siguen repitiendo año tras año; el poder visualizarlas y analizarlas nos permitirá ser críticos y hacer un alto, para poder atender a las necesidades de los sujetos. Cada uno de ellos conforma un *“hormigueo de personalidades virtuales”*¹⁰⁸ que los hace ser singulares. Cada niño es único y tiene aspectos diferentes a los demás, por eso no podemos realizar actividades escolares de forma rutinaria, ya que estaríamos desatendiendo estas diferencias, porque no todos aprenden al mismo ritmo ni de la misma manera.

El gran interrogante que guiará esta investigación será: ¿Es posible en el Nivel inicial proponer instancias de vigilancia epistemológica donde el docente pueda reflexionar sobre sus propias prácticas del conocimiento?

1. ESTADO DEL ARTE

Para la búsqueda y rastreo de nuestro tema de investigación y problemáticas afines hemos recurrido en primer lugar a toda la información de acceso público que se encuentra en internet. Hemos utilizado buscadores especializados en investigaciones académicas como por ejemplo el Google Academic. En nuestra Facultad se encuentra el trabajo realizado en el año 2008 por la

¹⁰⁷ BACHELARD, Formación del Espíritu Científico. Siglo XXI Editores. 2007, pág. 15

¹⁰⁸ Cfr. MORIN, E. Tierra Patria

Licenciada Patricia Perez, que en su Trabajo Final toma como eje fundamental la filosofía propuesta por Gastón Bachelard, elaborando la siguiente pregunta: “¿Las actuales prácticas pedagógicas de los docentes en el Nivel Inicial promueven una dialéctica entre la razón y la imaginación en la formación de una subjetividad, o bien se prioriza uno de estos caminos?”.

Si bien nuestro rastreo ha sido exhaustivo podemos decir que no se han encontrado investigaciones bajo el nombre de “*Vigilancia epistemológica y prácticas del conocimiento. Una lectura desde la Educación Inicial*”, que es el trabajo que nos proponemos investigar para acceder al Grado de Licenciatura en Educación Inicial.

MARCO TEÓRICO

En el siguiente Proyecto de Trabajo Final “*La vigilancia epistemológica y las prácticas del conocimiento: Una lectura desde la Educación Inicial*” nos proponemos reflexionar filosófica y epistemológicamente sobre dos aspectos que entendemos de fundamental importancia: La vigilancia epistemológica y las prácticas del conocimiento.

El concepto de vigilancia epistemológica lo tomaremos de Gastón Bachelard, quien la define, en su forma simple, como “*La vigilancia es, por lo tanto, conciencia de un sujeto de que tiene un objeto, y esa conciencia es tan clara que el sujeto y su objeto se precisan juntos*”¹⁰⁹. La vigilancia intelectual “en su forma simple” es la espera de un hecho definido, sujeto y objeto se precisan juntos. Se produce aquí un movimiento dialéctico entre ambos, que va desde lo teórico a la experiencia.

Esta vigilancia no es cualquier vigilancia, sino que en correspondencia con nuestro análisis, será una vigilancia epistemológica ya que nos ayudará a visualizar y a reflexionar sobre las diversas formas de relacionarnos con el conocimiento, haciendo hincapié en la modalidad por la cual han sido adquiridos y a su vez la forma en la que son enseñados.

La caracterización y localización del objeto requiere de un trabajo por parte del sujeto para que logre tener una mirada abierta y crítica frente a lo conocido y lo desconocido.

Tomaremos también el concepto de “*ruptura o corte epistemológico*” y de *Obstáculo epistemológico*. En el primer caso se trata de “*cambios bruscos en el desarrollo del conocimiento, cambios que representan cortes en el proceso de investigación científica y en la idea de la misma ciencia*”¹¹⁰ Estos cambios inesperados hacen que los conocimientos sigan por una trayectoria diferente a la que venían. Respecto del segundo, Bachelard lo define de la siguiente manera: “*Es*

¹⁰⁹ BACHELARD, G. 1978. *El racionalismo aplicado*. Paidós, P. 78

¹¹⁰ *Ibíd*

en el acto mismo de conocer, íntimamente, donde aparecen, por una especie de necesidad, los entorpecimientos y las confusiones. Es ahí donde mostraremos causas de estancamiento y hasta de retroceso, es ahí donde discerniremos causas de inercia que llamaremos obstáculos epistemológicos”¹¹¹. Conocemos en contra de un conocimiento anterior destruyendo aquellos conocimientos mal adquiridos.

Consideramos que no es posible pensar la educación en general y la Educación Inicial en particular, desde perspectivas reduccionistas o simplistas. Es necesario tener en cuenta una dimensión compleja, en el sentido de “*Complexus, lo que está tejido junto o en conjunto*”. Edgar Morín nos dice que “*(...) la complejidad es, efectivamente, el tejido de eventos, acciones, interacciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico*”¹¹².

Uno de los textos que tomaremos, dada la relevancia para nuestra investigación por los temas que trata, son “*Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*”, ya que se constituyen en verdaderos principios filosóficos a partir de los cuales creemos que es posible pensar nuestro tema de investigación. A lo largo de la misma, nos proponemos ir articulando cada uno con nuestras preocupaciones en el Nivel. Ellos nos darán la posibilidad de tener una visión compleja de la educación.

La práctica docente, que nosotros las entenderemos como “prácticas del conocimiento” constituye la articulación de las funciones: sujeto enseñante-sujeto que aprende- conocimiento, desencadenando diversos modos de relación. Para analizar y abordar la misma, es necesario un abordaje complejo. Tomaremos para ello el Modelo Complejo¹¹³ de la práctica docente que nos permitirá entender las múltiples vinculaciones e interrelaciones que se producen desde el micro espacio del aula hasta los niveles más altos donde se discuten las políticas educativas.

No sería posible entender las prácticas del conocimiento sin tener en cuenta los múltiples atravesamientos que nos ofrece el Modelo Complejo para su análisis y que son: la vida cotidiana, la teoría-práctica, el poder-saber y la situacionalidad histórica. En el transcurso de nuestra investigación haremos un desarrollo del mismo, adaptado a nuestro tema de investigación.

Nuestro problema se centrará en las prácticas de conocimiento, entendiéndola como “*la articulación de tres funciones: docente-alumno-conocimiento y según los modos de relación que, de acuerdo a la posición de cada uno de esos elementos ocupa, condiciona el valor y la posición*

¹¹¹ BACHELARD, Formación del Espíritu Científico. Siglo XXI Editores. 2007, pág. 15

¹¹² MORIN, E. “*Introducción al pensamiento complejo*”, Gedisa, Barcelona, 2002. Pág. 32

¹¹³ Cfr. GUYOT, V. op cit.

de los otros”¹¹⁴. Puntualizando en aquellas prácticas que son llevadas a cabo particularmente en el Nivel Inicial.

Entendemos por Nivel Inicial el período comprendido entre los 45 días a 5 años de edad, momento en que el sujeto va forjando su subjetividad, su modo de relacionarse con el mundo, de encontrarse con el conocimiento. Tomaremos, a propósito de los estudios sobre la infancia, los aportes realizados a este campo por Ph. Aries, intelectual de obligada referencia en lo que a estudios históricos de la infancia se refiere.

De acuerdo con este autor la “infancia” como concepto fue creado por la sociedad moderna, ya que en siglos anteriores al XVII, el niño era considerado como un adulto en miniatura... (...)” *durante mucho más tiempo en las clases populares, los niños vivían mezclados con los adultos, desde que se les consideraba capaces de desenvolverse sin ayuda de sus madres o nodrizas”*. (...)” *La actitud de los adultos frente al niño ha cambiado mucho en el curso de la Historia y, ciertamente sigue cambiando hoy en día ante nuestros ojos...*”¹¹⁵. Podemos destacar que la historia de la infancia es amplia y su análisis a través del tiempo es fundamental para comprender cómo ha ido pensándose al niño a lo largo de la historia, y cómo esto pudo haber impactado en la educación del mismo.

La complejidad del sistema en el que nos encontramos tanto docentes como alumnos y la comunidad educativa toda, nos obliga a tomar en cuenta la magnitud de la tarea a realizar. Para ello tomaremos los instrumentos teóricos del campo de la epistemología y de las teorías de la subjetividad, para visualizar y comprender los múltiples factores que intervienen en dicha complejidad.

Desde esta perspectiva, éstas prácticas ya no serán solo un mero “hacer”, sino que llevarán implícita un cúmulo de relaciones y vínculos entre conocimientos, y subjetividades, que merecen ser reflexionadas, revisadas y analizadas, lo que creemos será posible a través de una “*vigilancia epistemológica*”¹¹⁶, que logre una reflexión sobre aquellos “*obstáculos epistemológicos*”¹¹⁷, que pueden dificultar el encuentro del sujeto que enseña y el sujeto que aprende con el conocimiento.

2. OBJETIVOS

De acuerdo al planteamiento del problema los objetivos serán:

General:

¹¹⁴ Guyot, V. 2011. *Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico*. Educación-Investigación-Subjetividad. Lugar Editorial, Bs. As. Pág. 30

¹¹⁵ ARIÈS, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Versión castellana de Naty García Guadilla. Taurus Editorial. Madrid

¹¹⁶ Bachelard, G. 1978. *El racionalismo aplicado*. Paidós. Pág. 78-79

¹¹⁷ Bachelard, G. 2007 *Formación del Espíritu Científico*. Siglo XXI Editores. pág. 15

- Investigar las prácticas del conocimiento de los docentes de la sala de 5 años del Nivel Inicial del Instituto Nuestra Señora del Carmen.
- Indagar las vinculaciones entre dichas prácticas del conocimiento y vigilancia epistemológica.

Específico:

- Analizar la práctica docente a la luz de la vigilancia epistemológica.
- Proponer instancias de vigilancia epistemológica de las prácticas del conocimiento en la sala de 5.

3. METODOLOGÍA

En coherencia con el planteo del problema, el marco teórico y los objetivos propuestos, la metodología será la propia de un “trabajo teórico” en el nivel de análisis filosófico y epistemológico.

Tomaremos inicialmente los “presupuestos teóricos” o “puntos de partida” del PROICO 4-1-9301¹¹⁸ que guiarán nuestra investigación. En este sentido, tomaremos la primera hipótesis de trabajo que dice *“las opciones epistemológicas determinan la producción e interpretación de la teorías e inciden en las prácticas investigativas, profesionales y docentes en el campo educativo”*¹¹⁹. Nuestra opción epistemológica y filosófica para analizar nuestro tema de investigación será abordado desde una perspectiva compleja, para ellos tomaremos las categorías de análisis de Edgar Morin, en el horizonte epistemológico de la escuela francesa.

Al respecto referimos su concepción del método como estrategia lúcida que surge ante el desorden, el azar y la incertidumbre: *“El método es un discurso, un ensayo prolongado de un camino que se piensa. Es un viaje, un desafío, una travesía, una estrategia que se ensaya para llegar a un final pensado, imaginado y al mismo tiempo insólito, imprevisto y errante. No es el discurrir de un pensamiento seguro de sí mismo, es una búsqueda que se inventa y se reconstruye continuamente (...) Podemos afirmar lo siguiente: en situaciones complejas, (...) es necesaria la actitud estratégica de un sujeto frente a la ignorancia, el desconcierto, la perplejidad y la lucidez”*¹²⁰.

Esta perspectiva metodológica implicará implementar técnicas específicas para:

¹¹⁸ PROICO 4-1-9301. *Tendencias epistemológicas y Teorías de la Subjetividad: su impacto en las Ciencias Humanas*. FCH-UNSL.

¹¹⁹ Guyot, V. *Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico*. Educación-Investigación-Subjetividad. Lugar Editorial, Bs. As., 2011.

¹²⁰ Morin, E. y otros. 2005 *Educación en la era planetaria*. Gedisa, Barcelona, . Pág.17- 18.

- 1- La posición del problema en el nivel de análisis filosófico;
- 2- El examen del problema con las herramientas conceptuales teóricamente agenciadas provenientes del marco teórico, así como la permanente reorganización de dicho marco a partir de este examen;
- 3- La solución del problema que se aborda, de carácter provisional.

Dado que la tesista se encuentra ejerciendo su profesión en el Nivel Inicial del Instituto Nuestra Señora del Carmen de la Ciudad de Villa Mercedes de la Provincia de San Luis, el recorte del problema planteado para su investigación será posible visualizarlo a través de la observación de planificaciones de los docentes, diálogo con docentes y directivos, donde se podrá recabar información que nos permita enriquecer la investigación y seguir profundizando en el tema.

Intentaremos visualizar si a los docentes se les brindan espacios para repensar sobre la propia práctica; si tienen ellos incorporado en sus prácticas momentos para repensar sobre la misma; si en las planificaciones se repiten experiencias, actividades, estrategias didácticas; qué relación establece el docente con el conocimiento y con el alumno y qué espacios institucionales se propician para llevar adelante procesos que inviten a reflexionar sobre las prácticas y sobre la vigilancia epistemológica.

4. CRONOGRAMA TENTATIVO

TAREAS	ABRIL	MAYO	JUNIO	JULIO	AGOSTO	SEPT	OCT	NOV	DIC.	ENERO	FEBRER	MARZO	ABRIL	MAYO
BÚSQUEDA BIBLIOGRÁFICA Y RASTREO DEL PROBLEMA														
ESTADO DEL ARTE														
Consulta con la Directora														
CONSTRUCCIÓN DE UN CORPUS DE INFORMACIÓN DE FUENTES PRIMARIAS Y SECUNDARIAS														
PLANTEO DE PLAN DE TESIS- PRESENTACION PARA SU EVALUACIÓN														
ESCRITURA DE LOS CAPÍTULOS														
ENTREGA DE BORRADOR Y DEFENSA DEL TRABAJO FINAL														

5. ÍNDICE TENTATIVO:

Inicialmente nos proponemos el siguiente recorrido:

- ✓ Introducción
- ✓ Capítulo 1: Epistemología y educación Inicial. Una articulación necesaria.
- ✓ Capítulo 2: Las prácticas del conocimiento. Un abordaje complejo.
- ✓ Capítulo 3: Vigilancia epistemológica y práctica del conocimiento. Entre los obstáculos y las rupturas.
- ✓ Capítulo 4: La Educación Inicial en Argentina y en San Luis. Breve historia de su surgimiento.
- ✓ Capítulo 5: La Infancia ayer y hoy. Característica de los niños de sala de 5 años.
- ✓ Bibliografía

6. BIBLIOGRAFÍA INICIAL PROPUESTA

- Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Versión castellana de Naty García Guadilla. Taurus Editorial. Madrid
- Bachelard, G. (1948). *La Formación del Espíritu Científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*. Ed.Argos. Buenos Aires

- Bachelard, G. (1978). *El racionalismo aplicado*. Ed. Paidós.
- Bachelard, G. (1978). *Formación del Espíritu Científico*. Editores Siglo XXI.
- Guyot, V. (2011). *Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico*. Educación-Investigación-Subjetividad. Ed. Lugar. Buenos Aires
- http://www.revistacdyt.uner.edu.ar/articulos/descargas/cdt30_guyot.pdf
- http://iin.oea.org/Cursos_a_distancia/El_nino_y_la_vida_familiar.pdf (p20)
- Ibaceta, D. L., & Orellano, A. I. (2025). *Cuidado y educación de las primeras infancias en la ciudad de San Luis: Espacios y derechos*. Espacios en blanco. Serie indagaciones, 35(1). <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-423>
- Jean, G. (1989). *Bachelard, la infancia y la pedagogía*. Ed. FCE. México.
- Morin, E. (2002) “*Introducción al pensamiento complejo*”, Ed. Gedisa, Barcelona.
----- Los siete saberes necesarios para la educación del futuro
- Pérez, P. G. (2008). *La infancia, razón e imaginación: un desafío de la pedagogía en el nivel inicial*. Ed. LAE. San Luis
- Pérez, P. (2013) *La Reforma del Sí Mismo en la Pedagogía de Gastón Bachelard. Reflexiones en torno a la Educación del Nivel Inicial*. Argonautas N° 3

BIBLIOGRAFÍA

- Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Versión castellana de Naty García Guadilla. Taurus Editorial. Madrid
- Ariès, P. (1986). La infancia. Revista de Educación nº 281
- Bachelard, G. (1948). *La Formación del Espíritu Científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*. Ed.Argos. Buenos Aires
- Bachelard,G. (1978). *El racionalismo aplicado*. Ed.Paidos.Buenos Aires
- Bachelard, Formación del Espíritu Científico. Editores Siglo XXI. (México)
- Bachelard, G.(1971), *Epistemología*, Textos escogidos por Dominique Lecourt, Editorial Anagrama(Barcelona)
- Becerra Batan, Marcela R.(2018)*Epistemología Histórica y técnicas de sí. El psicoanálisis del conocimiento objetivo y la vigilancia epistemológica (Bachelard) y las técnicas de sí (Foucault)* Epistemología e Historia de la Ciencia, 2(2), 70-91. ISSN: 2525-1198
- Carli, S-Lezcano, A-Karol, M-Amuchástegui, M (1999). *DE LA FAMILIA A LA ESCUELA: Infancia, socialización y subjetividad*, Compiladora Sandra Carli, 1ª edición, Bs As, Ed Santillana
- Carli, Sandra(2006). La cuestión de la infancia: entre la escuela, la calle y el shopping/compilado por Sandra Carli.1ª ed. Buenos Aires : Paidos
- Casalla, Mario C.(2011) América Latina en perspectiva: dramas del pasado, huellas del presente. Primera edición. Buenos Aires: Fundación Centro de Integración,Comunicación,Cultura y Sociedad
- Cfr. MORÍN, E. Tierra Patria
- Froebel, F. La educación del hombre, Ed. Appleton y Cía, Nueva York, 1902. Traducida del alemán por J. Abelardo Núñez
- Guyot, V. (2011). *Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico.Educación-Investigación-Subjetividad*. Ed . Lugar. Buenos Aires
- http://www.revistacdyt.uner.edu.ar/articulos/descargas/cdt30_guyot.pdf
- http://iin.oea.org/Cursos_a_distancia/El_nino_y_la_vida_familiar.pdf (p20)
- <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacioninicial/historia/elnivelinicial.htm> (La Educación Inicial-Historia. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires)
- Jean, G. (1989). *Bachelard, la infancia y la pedagogía*. Ed. FCE. México.
- Ley 1420. Capítulo I

- Ley 5096/46 de Creación de los Jardines de Infantes.
- Ley Nro. 24.195 FEDERAL DE EDUCACIÓN
<http://www.bnm.mcye.gov.ar/demo2/documentos/leyes/leyf/leyf.htm>
- LEY N° 26.206 LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL 2006
- LEY N°4947, CAPITULO IV
- Locke, J. (1693/2000). *Algunos pensamientos sobre la educación*. Madrid: Ediciones Morata
- Ministerio de Educación de la Provincia de San Luis. (s/f). *Reseña histórica del Nivel Inicial en San Luis*. San Luis: Gobierno de la Provincia de San Luis
-
- Morín, E. (2002) *“Introducción al pensamiento complejo”*, Ed. Gedisa, Barcelona.
- ----- Los siete saberes necesarios para la educación del futuro
- Najmanovich D., Lucano, M. (2008) *Epistemología para principiantes*. Era Naciente, 1ªed.
- Pérez, P. G. (2008). *La infancia, razón e imaginación: un desafío de la pedagogía en el nivel inicial*. Ed. LAE. San Luis
- Pérez, P. (2013) *La Reforma del Sí Mismo en la Pedagogía de Gastón Bachelard. Reflexiones en torno a la Educación del Nivel Inicial*. Argonautas N° 3
- Piaget, Jean (1991). *Seis estudios de psicología*. Barcelona. Grupo Telepublicaciones, Editorial Labor. S.A.
- Piaget, J. y Inhelder, B. (1920). *Psicología del niño*. Madrid. Ediciones Morata, S.A
- Puiggrós, A. (2003). *Historia de la educación argentina*. Buenos Aires: Galerna.
- Sarmiento, D. Faustino, 1858. Tomo IX de la revista *Anales de la Educación Común*, Dirección de Escuelas de la provincia de Buenos Aires. Buenos Aires : Imprenta Tipográfica de Pablo E. Coni.

A la sra. de la Facultad de Ciencias Humanas

Mgter. Verónica Longo

S/D

Quien suscribe, María Eugenia Graneros DNI 34104458 registro 4009208 en carácter de estudiante de la Licenciatura en educación inicial, me dirijo a usted y por su digno intermedio a quien corresponda, a los fines de elevar el informe correspondiente a mi Trabajo Final cuyo plan ha sido aprobado por Resolución N°4-968/16 y se titula “La vigilancia epistemológica y las prácticas del conocimiento: Una lectura desde la Educación Inicial”, para su evaluación y la conformación del jurado evaluador, en el marco de los requisitos establecidos para la obtención del título de LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INICIAL, Plan N° 19/99, de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis.

El mencionado trabajo fue realizado bajo la dirección de la Dra. Nora Fiezzi, habiendo cumplimentado las instancias académicas requeridas para su presentación, en el contexto de mi trayectoria como estudiante del Programa Egresar.

Adjunto a este correo la documentación correspondiente y quedo a disposición ante cualquier requerimiento o información adicional que resulte necesaria. Agradezco su tiempo y consideración.

Atentamente, Maria Eugenia Graneros

DNI: 34104458

Legajo: 4009208

Teléfono: 2657601233

Correo electrónico: eugegraneros@gmail.com