

Apuntes para pensar la enseñanza y la evaluación en el Nivel Inicial¹

Introducción

Existe un acuerdo generalizado respecto de la importancia del Nivel Inicial, tanto para la vida de los niños y niñas como para el bienestar de las sociedades en su conjunto. La escolarización temprana de la infancia ya no es objeto de discusión, es más, la mayoría de los Estados, en la región y en el mundo, desde la segunda mitad del Siglo XX, han incorporado paulatinamente políticas específicas destinadas a la extensión de este nivel de escolaridad y han legislado sobre su obligatoriedad. En términos más o menos generales, también puede asegurarse que el Nivel Inicial constituye el primer contacto formal de los niños y niñas con la cultura pública. De allí la incorporación creciente de políticas curriculares vinculadas a establecer las expectativas sociales sobre el Nivel, expresadas en los compromisos asumidos por los Estados con respecto a la primera infancia (Terigi, 2002). Tampoco existe discusión, en los últimos años, respecto de la necesidad de establecer un curriculum oficial para el Nivel Inicial destinado a trazar *cursos de formación* para quienes asisten en calidad de alumnos/as a las instituciones escolares, al menos en algunos tramos del Nivel.

El valor estratégico de estas decisiones políticas vinculan varios aspectos: la universalización del acceso a este tramo de escolaridad, la obligación del Estado para garantizarla, mayores niveles de especificación en torno a la identidad del Nivel Inicial y su función educativa (por encima de la función socializadora o asistencial), la jerarquización de la formación de los docentes del Nivel Inicial y, una progresiva regulación de las formas de organización y funcionamiento junto a las consecuentes formas de supervisión estatal. Existe, entonces, un creciente interés por adoptar criterios de homogeneización para el

¹ Este documento ha sido elaborado en forma conjunta entre los integrantes del Instituto de Investigación y Capacitación de los Educadores (UEPC) y Docentes de Nivel Inicial, entre los meses de mayo y junio de 2012.

Nivel Inicial en términos de leyes y normativas que regulen las expectativas sociales sobre la educación formal de la primera infancia, aunque dicha tendencia no necesariamente coincide con la variedad de dispositivos institucionales que históricamente han sostenido la expansión del Nivel².

Los sentidos asignados al Nivel Inicial de escolaridad. Notas acerca de la enseñanza

Resulta necesario ensayar algunas consideraciones respecto del Nivel Inicial en la Argentina, solo a grandes rasgos y a modo de comprender algunas de las configuraciones sociales y pedagógicas en torno a la enseñanza y a la docencia en el Jardín de Infantes.

Es sabido que la estrategia de expansión del Nivel Inicial ha sido diferente a la del Nivel Primario. Mientras que este último se constituyó no sólo a partir de una fuerte intervención estatal con aspiraciones de masificación, sino también, sobre la base de un modelo único y relativamente homogéneo; el Nivel Inicial se expandió al calor de las demandas sociales a favor de su inclusión en el sistema educativo formal y a través de modelos variados, generalmente ligados a las ideas del movimiento de la escuela nueva y de la escuela activa. Desde la Ley 1420 (1884), cuyo énfasis estuvo en la escuela primaria, no se puso en discusión ni el agente a cargo de la tarea educativa –el maestro-, ni su función específica –la enseñanza-. En el Nivel Inicial, en cambio, la asignación de la función de enseñanza a los docentes, estuvo atravesada por los significados otorgados más que nada a la función social del Nivel, cuya configuración a lo largo del tiempo, convocó no sólo la conocida polémica asistencial/pedagógica, sino también el carácter impreciso de su alcance educativo.

² Terigi, F. (2002) Análisis comparativo de los currículos iberoamericanos: procesos, condiciones y tensiones que debemos considerar. OEI. Documento presentado en el IV Encuentro Internacional de Educación Inicial y Preescolar “El currículo y los retos del nuevo milenio”. La Habana, Cuba, 8 al 12 de julio de 2002

UNIÓN DE EDUCADORES DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA
UEPC
Instituto de Capacitación e Investigación
Julio de 2012

En rechazo a la escuela tradicional, desde el movimiento de la *escuela nueva*, se construyeron diversas alternativas pedagógicas. Entre ellas, aportes como los de María Montessori, quien planteó que la función docente consistía en “*orientar, acompañar y guiar*” a los niños/as impactaron fuertemente en la configuración de la identidad del Nivel Inicial.

La imagen de la Maestra Jardinera que *guía y acompaña* a los niños/as, en la perspectiva de los escolanovistas, derivó, en muchos casos, en el desempeño de un rol expectante en donde el “*dejar hacer*” y el “*espontaneismo*”, desplazó al docente del lugar de la enseñanza para ubicarlo en lo que varios autores coinciden en llamar una especie de “*pedagogía de la espera*”, o lo que Meirieu denomina “*la abstención pedagógica*”.

El “niño”, encapsulado en una imagen universal, suspendida de la sociedad y abstraída de la historia, pasó a constituirse en el eje de la propuesta pedagógica de la llamada Escuela Nueva. Respetar y acompañar sus ritmos, la libertad de pensamiento, su actividad psicológica, autonomía, intereses y necesidades individuales, se convirtieron en los principios rectores del escolanovismo cuyo anclaje científico se construyó sobre los aportes de la psicología profunda y genética³.

El desplazamiento de la función enseñante entre los docentes del Jardín de Infantes (por la connotación autoritaria que la palabra *enseñanza* comportaba para los escolanovistas), también relegó el papel de los contenidos en el Nivel Inicial, especialmente aquéllos provenientes de las áreas y disciplinas científicas. En ese mismo sentido, y en nombre del “*respeto por los intereses de los niños/as*”, de los ritmos individuales, de los llamados “*emergentes*”; se cometieron y se cometen profundas injusticias, discriminando social y culturalmente.

La tergiversación de algunos de los principios de la *escuela nueva*, ya fue advertida por Risieri Frondizi en 1954: “Organizar la tarea a partir de los “*emergentes*”, puede diluir el

³ Varela, J. y Álvarez Uría, F. (1997) “Categorías espacio-temporales y socialización escolar: del individualismo al narcisismo” en *Genealogía y Sociología*. Ediciones El cielo por asalto. Buenos Aires

proyecto pedagógico haciendo que el quehacer cotidiano fluctúe o vaya “a la deriva”, en función de los intereses inmediatos o circunstanciales de los alumnos/as”⁴.

En Jardines Infantiles insertos en medios culturales con altos porcentajes de analfabetismo, puede ocurrir que los niños/as no manifiesten el mismo interés por la lengua escrita, por ejemplo, como lo harían niños/as de sectores medios. Aún en ambientes sociales y culturales diversos, hay niños/as que no pueden expresar qué quieren aprender, y quien verbalice sus deseos e intereses, no siempre es representativo de los intereses de la totalidad del grupo. Un docente que espera que sea el niño el que descubra por sí mismo objetivos y contenidos de enseñanza, en contextos o grupos en donde haya niños/as que hablen poco, provoca desde esta “pedagogía de la espera”, niveles de segregación que profundizan los fracasos y las desigualdades.

Dice Philippe Meirieu, “(...) *la educación sólo puede escapar a las desviaciones simétricas de la abstención pedagógica (en nombre del respeto al niño) y de la fabricación del niño (en nombre de las exigencias sociales) si se centra en la relación del sujeto con el mundo. Su tarea es movilizar todo lo necesario para que el sujeto entre en el mundo y se sostenga en él, se apropie de los interrogantes que han constituido la cultura humana, incorpore los saberes elaborados por los hombres en respuesta a esos interrogantes (...) y los subvierta con respuestas propias, con la esperanza de que la historia tartajee un poco menos y rechace con algo más de decisión todo lo que perjudica al hombre*” (Meirieu, 2001, p.70)

Sobre la evaluación en el Nivel Inicial

Resulta relevante subrayar que la Provincia de Córdoba posee una trayectoria respecto de la expansión del Nivel Inicial desde la década de los 80. A su vez, es necesario recordar la existencia de importantes luchas por sostener su expansión durante la década del 90: en el

4 En Spakowsky y otras (1996) “La organización de los contenidos en el Jardín de Infantes”. Colihue, Buenos Aires

UNIÓN DE EDUCADORES DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA

UEPC

Instituto de Capacitación e Investigación

Julio de 2012

año 1995, cuando se quitó el cargo de Supervisora Regional de Nivel Inicial y ante la amenaza de anular los cargos de Inspectora Zonal de Nivel, se desarrolló una importante resistencia por parte de los docentes organizados en el sindicato con la participación de las comunidades que impidió que ello se concretara. Otras luchas de relevancia se desarrollaron primero, como consecuencia de los cierre de las salas de niños y niñas de 4 años (en 1996), mediante la toma de jardines. En el año 1997, se evitó la fusión con las escuelas primarias, mediante un amparo elevado a la justicia, donde comparecieron como testigos Hebe San Martín de Duprat, María Saleme de Burnichon y Susana Conti. Entre los años 2009 y 2010 se luchó para que la propuesta de diseño curricular abarcara a todo el nivel y se lo concibiera en su unidad pedagógica.

En el último quinquenio se han desarrollado políticas específicas orientadas por una lado, hacia la universalización del nivel y por el otro, a la construcción de una propuesta curricular que oriente la enseñanza. Sin embargo, aún no se ha trabajado en la construcción de acuerdos respecto de la evaluación y sus sentidos, tanto en lo que refiere a su desarrollo, como a su forma.

Es fácil deducir que ello se debe, por un lado, a la trayectoria que históricamente se configuró en torno a un nivel de escolaridad cuya regulación política fue tardía en relación a otros niveles y, por otro lado, a las concepciones que sustentaron las decisiones y los discursos sobre el Nivel Inicial.

Sobre el Informe de Progreso Escolar

El Informe de Progreso Escolar (IPE) debería asumirse como un instrumento que posibilite describir y comunicar el avance en los aprendizajes alcanzados en un momento determinado, por parte de los alumnos/as. Constituye una referencia para conocer el grado de cumplimiento de los propósitos formativos del nivel, analizar las propuestas de enseñanza desarrolladas y comunicar públicamente los resultados.

Como referencia para conocer el grado de cumplimiento de los propósitos formativos del nivel, el diseño curricular ha establecido aquellos aprendizajes prioritarios que los

UNIÓN DE EDUCADORES DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA

UEPC

Instituto de Capacitación e Investigación

Julio de 2012

alumnos/as que transiten por él deberían poder adquirir, en tanto se suponen también, como condición para el desarrollo de habilidades, destrezas y conocimientos necesarios.

Es posible sostener que, se define como objeto de enseñanza y de evaluación, se caracterizan por formar parte de procesos curriculares que, tanto en sus criterios de selección, como de organización y secuenciación, poseen una cuota específica de arbitrariedad (en términos de opciones políticas, pedagógicas, posturas psicológicas, etc.).

La responsabilidad estatal sobre estos niveles aceptables (y legítimos) de arbitrariedad en el nivel macropolítico de especificación curricular, deben poder ser justificados públicamente. En los diseños curriculares del nivel, los propósitos formativos que se buscan son claros: la adquisición por parte de los niños/as de saberes prioritarios (NAP), partiendo de un principio de justicia educativa. Todos pueden aprender más, u otras cosas, pero no "menos". De allí deriva una responsabilidad para el Estado y las instituciones educativas: comunicar públicamente el grado de alcance de estos saberes. Es sobre esta base que deben construirse políticas públicas orientadas a brindar las condiciones de enseñanza adecuadas para una mejor educación.

Ahora bien, el cuidado que habría que tener aquí, es que los IPE no "formateen" la enseñanza en el sentido de "*enseñar sólo para evaluar*". Es precisamente en este punto, en el que adquiere relevancia el trabajo de construcción de los IPE con los equipos directivos, los docentes y el acompañamiento ministerial. Esto permitirá pensar situaciones didácticas que den curso a los principios de justicia educativa. Es decir, no se pueden evaluar todos los aprendizajes, es preciso hacer una selección que refleje lo más fielmente posible aquello que se distribuye a través de la enseñanza. De este modo, es viable sostener que ellos deben atender a lo previsto por el diseño curricular, pues ello contiene un principio de justicia educativa al procurar conocer el grado en que todos los niños y niñas que asisten al Nivel Inicial se apropian o no, de aquellos aprendizajes considerados prioritarios.

Constituye un desafío de gran importancia, la construcción de referentes que, contruidos en una tensión inevitable, permitan la presencia de indicadores que puedan reflejar

UNIÓN DE EDUCADORES DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA

UEPC

Instituto de Capacitación e Investigación

Julio de 2012

contextualizadamente algunas características de los procesos de adquisición de aprendizajes desarrollados por los niños.

Asimismo, es importante señalar que los IPE no dan cuenta de la pertinencia de la propuesta de enseñanza para los alumnos/as con los cuales se trabajó, ni brinda información sobre la validez didáctica de las propuestas docentes desplegadas en el marco de proyectos institucionales. Por el contrario, los IPE, al informar sobre el grado de avance en la adquisición de ciertos saberes, por parte de los alumnos/as, se constituyen en insumos que contribuyen al análisis individual y colectivo de las prácticas de enseñanza. Es decir, a la articulación y pertinencia didáctica de los tiempos de trabajo áulico organizados, los recursos para la enseñanza utilizados, los criterios de agrupamientos de los alumnos/as, así como los criterios de selección, secuenciación y organización de los contenidos. En este sentido, los IPE, a la vez que permiten analizar lo ya realizado, se constituyen en insumos para la revisión y/o construcción de nuevas propuestas didácticas. Los IPE constituyen un documento público que comunica a la institución, a las familias y la sociedad, los procesos y características sobre los aprendizajes alcanzados por los alumnos/as. Es decir, inauguran la documentación de las trayectorias escolares. Adquieren, de este modo, la capacidad de condensar los alcances de prácticas evaluativas a lo largo de un período de tiempo. Sabemos que toda práctica de evaluación, para ser válida y confiable, debe construir previamente, criterios para la valoración de los aprendizajes, comunes a todos los alumnos/as a quienes se dirige la enseñanza. En este sentido, debe tender necesariamente a la construcción de acuerdos sustantivos en términos de sistema educativo y de institución. También es importante señalar que, a la vez que los IPE refieren a alumnos/as singulares, éstos forman parte de una institución al interior de un sistema y ello no entra en contradicción con el carácter contextualizado de las prácticas de evaluación, pues es cada docente, de cada institución, quien asigna un valor a los aprendizajes de los alumnos/as.

Es importante comprender que los IPE deberían ser herramientas que posibiliten dar cuenta del modo en que los niños/as construyen sus aprendizajes. En ellos se debería condensar la información proporcionada por los formatos de evaluación privilegiados. En

UNIÓN DE EDUCADORES DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA
UEPC
Instituto de Capacitación e Investigación
Julio de 2012

este sentido, según el diseño curricular, la evaluación de los aprendizajes puede realizarse a través de: la agenda de la sala, la observación dialogada, la observación con registro listado de acciones, el registro en video y el invitado (pág. 31-32).

Posición de UEPC con respecto a la propuesta ministerial de los IPE

Desde UEPC se considera que la discusión en torno a los IPE debe inscribirse en un debate más amplio vinculado con las características que asume la tarea de enseñar en el Nivel Inicial, en el marco de la implementación de nuevos diseños curriculares y los condicionantes existentes para el desarrollo de propuestas educativas plenamente inclusivas que deben ser atendidos.

Como parte de las condiciones de enseñanza necesarias en el Nivel Inicial en el marco de la implementación de los nuevos diseños curriculares, se vuelve imprescindible la incorporación de profesores de ramos especiales, maestras auxiliares, personal administrativo, equipos interdisciplinarios en todas las instituciones de la provincia, en tanto son condición para el logro de una mayor igualdad educativa.

Por su parte, la propuesta ministerial de IPE 2012 presenta una serie de dificultades importantes. A continuación detallamos las que consideramos más relevantes:

- a- **Incorporación de aportes realizados en los últimos años.** Se observa en la propuesta de los IPE la ausencia de aportes realizados en los últimos años por UEPC y diferentes actores del nivel, como supervisores, equipos directivos y docentes. En este sentido, los IPE parecen pretender construir un sentido inaugural que tiende a invisibilizar modos de trabajo ya desarrollados por numerosas instituciones educativas de nuestra provincia.

- b- **Problemas de implementación.** La implementación de los IPE han variado en los diferentes puntos de la provincia. Lo planteado por las autoridades ha dejado importantes zonas de incertidumbre sobre los modos en que deben ser trabajados

UNIÓN DE EDUCADORES DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA

UEPC

Instituto de Capacitación e Investigación

Julio de 2012

al interior de las instituciones educativas. En este sentido, no se ha contado con instancias de socialización del IPE propuesto entre los colectivos docentes.

- c- **Problemas de contenido.** Al proponer los IPE una organización por áreas de conocimiento, tienden a fragmentar la mirada sobre los procesos de aprendizaje que van construyendo los alumnos/as. A su vez, se observa que la actual propuesta descansa en la descripción de conductas observables, sin avanzar en dar cuenta de los procesos reflexivos que los alumnos/as van construyendo. Por último, la construcción de variables e indicadores fijos sobre los cuáles informar el progreso escolar de los alumnos/as genera el riesgo de que las propuestas de enseñanza se organicen en torno a lo que debe informarse y no en función de las necesidades de los alumnos/as y la comunidad. En este sentido, los IPE propuestos, podrían obstaculizar el desarrollo de innovaciones didácticas por parte de los docentes.
- d- **Problemas de articulación con las propuestas de enseñanza.** La actual propuesta de los IPE procura organizarse en torno a lo prescripto por los diseños curriculares, sin embargo, no se establecen orientaciones claras sobre los modos en que deberán ser trabajados por los docentes ni la manera en que ellos se articulan con otras prácticas docentes vinculadas a la documentación de las propuestas de enseñanza. En este sentido, se debilita su función pedagógica.

Consideramos que los aspectos críticos señalados anteriormente deben considerarse en la revisión y re-elaboración de los IPE, de modo tal que se atiendan las siguientes cuestiones:

- Privilegiar la narrativa en la comunicación.
- Preservar una mirada integral sobre los procesos de aprendizajes de los alumnos/as.
- Que promuevan un modo de trabajo orientado al fortalecimiento de los vínculos con las familias.

Propuesta para enriquecer la enseñanza en el Nivel Inicial.

En función de lo señalado, consideramos de relevancia que se otorguen tiempos institucionales y espacios para el análisis y debate acerca de la enseñanza y la evaluación en el Nivel Inicial. Esto posibilitará pensar los IPE como instrumentos que permitan comunicar a las familias los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados en cada institución en el marco de las actuales prescripciones curriculares.

Por otro lado, UEPC propone que el Estado habilite espacios de análisis, debate y construcción de propuestas en torno a la enseñanza. Es como parte de ellas que deberían abordarse las siguientes cuestiones:

- **El lugar del juego.** Creemos relevante revisar el papel del juego en los contextos de la educación inicial. Juego entendido como un derecho de la infancia, como una posibilidad de conocer el mundo, como un contenido y modo de enseñar. Esto supone problematizar la forma en que es posible avanzar hacia propuestas de enseñanza donde el trabajo con los contenidos de las diferentes áreas se realice desde una perspectiva que tienda a la integración, antes que a la fragmentación del conocimiento.
- **El sentido de los lenguajes expresivos en el Nivel.** Consideramos importante analizar la relevancia que ellos poseen en el desarrollo de la imaginación, la expresión, la comunicación y la construcción del pensamiento crítico y creativo en los niños/as. Es decir, la importancia de no instrumentalizar ni moralizar el trabajo con diferentes lenguajes expresivos en el nivel.
- **Generación de una política de acompañamiento a la enseñanza en el Nivel.** Ello supondría desde la distribución de diseños curriculares para todos los docentes, a la generación de instancias de formación y reflexión entre equipos directos y docentes de carácter zonal y regional. Implicaría además, la elaboración de materiales didácticos, pensados como orientaciones pedagógicas y curriculares,

UNIÓN DE EDUCADORES DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA

UEPC

Instituto de Capacitación e Investigación

Julio de 2012

destinados a docentes. Dichos materiales deberían brindar sugerencias de secuencias didácticas, actividades para trabajar con los alumnos/as, criterios posibles de agrupamiento, modos de evaluación y vinculación con las familias y estrategias de trabajo pedagógico institucionales. Entendemos que materiales de este tipo enriquecerían las posibilidades de los docentes para construir propuestas de enseñanza situadas.

La atención a las propuestas anteriormente señaladas darían cuenta de que el Estado asume "... la responsabilidad de acompañar el trabajo cotidiano de los docentes, recrear los canales de diálogo y de aprendizaje, afianzar los espacios públicos y garantizar las condiciones para pensar colectivamente nuestra realidad y, de este modo, contribuir a transformarla" (Cuadernos para el Aula Pág. 7). Posibilitaría además, profundizar la reflexión sobre las implicancias que posee para el nivel, el mandato de obligatoriedad y universalización, como política y práctica de concreción de derechos a la educación de todos/as los/as niños/as de nuestra provincia.

En este sentido, consideramos que esta propuesta posibilitaría debatir en todo el nivel la tensión en torno a las características y desafíos que posee la construcción de su identidad en el marco de las actuales transformaciones en los procesos de escolarización que involucran desde las relaciones entre niveles (sin que estos pierdan su especificidad), a la construcción de estrategias que posibiliten un seguimiento de las trayectorias de escolarización de todos los niños/as y jóvenes, así como los vinculados con los cambios y sus implicancias en los criterios de promoción y acreditación de los alumnos/as. Es decir, sería una manera de atender la Agenda real y actual del Nivel Inicial en Argentina y en Córdoba.

UNIÓN DE EDUCADORES DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA
UEPC
Instituto de Capacitación e Investigación
Julio de 2012

Bibliografía

DISEÑO CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN INICIAL 2011 – 2015. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección General de Planeamiento e Información Educativa.

Harf, R. y Otras (1997) Nivel Inicial. Aportes para una Didáctica. El Ateneo. Buenos Aires.

Meirieu, P. (2001) Frankenstein Educador. Leartes. Barcelona.

Narodowski, M. (1994) Infancia y Poder. La conformación de la Pedagogía Moderna. Aique. Buenos Aires.

Pedro Ravela. Para comprender las evaluaciones educativas. FICHAS DIDÁCTICAS. Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación (GTEE). PREAL. Disponible en: http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/evaluacioneducativa/fichas_didacticas_ravela_completo.pdf

Puiggrós, A. (1996) Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916) Historia de la educación en la Argentina. Galerna, Buenos Aires.

Spakowsky, E. y Otras (1996) La organización de los contenidos en el Jardín de Infantes. Colihue. Buenos Aires.

Terigi, F. (2002) Análisis comparativo de los currículos iberoamericanos: procesos, condiciones y tensiones que debemos considerar. OEI. Documento presentado en

el IV Encuentro Internacional de Educación Inicial y Preescolar “El currículum y los retos del nuevo milenio”. La Habana, Cuba, 8 al 12 de julio de 2002.

Varela, J. y Álvarez Uría, F. (1997) “Categorías espacio-temporales y socialización escolar: del individualismo al narcisismo” en Genealogía y Sociología. El cielo por asalto, Buenos Aires.

Ley de Educación de la Provincia de Córdoba 9870.

Ley de Educación Nacional. 26.206.