

Dossier Educación Infantil

PALABRA ABIERTA - EDUCACIÓN INICIAL: LA ABISMAL DIFERENCIA ENTRE MIRAR ATENTAMENTE LA ESCENA EDUCATIVA Y “EVALUAR”

DANIEL BRAILOVSKY¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1995-9401>
<daniel.brailovsky@unipe.edu.ar>

¹ Universidad Pedagógica Nacional - UNIPE, Buenos Aires, Cordoba, Argentina.

RESÚMEN: En este ensayo pedagógico se propone analizar el contraste entre una concepción clasificatoria y medicional de la evaluación y un enfoque, contrario al anterior, susceptible de describirse como una mirada atenta y abierta que no busca “resultados a medir”, sino efectos y huellas interesantes de la enseñanza en la educación infantil. En la concepción medicional, evaluar es “valorar”, tomando como marco de referencia “lo que se espera” de los chicos junto a la pregunta “¿lo lograron?”. Y si no lo lograron se dice que están “en proceso”, que es el eufemismo para denominar el fracaso. En las antípodas de este paradigma tan instalado (y que se presenta como único e indiscutible) existen sin embargo otros lugares desde los que puede pensarse la evaluación, donde el marco de referencia es la intención, amorosa y honesta, de ofrecer enseñanza, cuidado y confianza a todos y a cada uno, sin mezquindad medicional, sin microscopio, sin clasificación, sin listado de competencias a ir alcanzando, sino con el deseo de entender y atender, de escuchar y de aprender. Se sostendrá aquí que para poder mirar educativamente los procesos pedagógicos de la educación infantil es preciso desandar las lógicas imperantes en términos de evaluación medicional, coherente con los sentidos de existencia de este nivel de enseñanza.

Palabras clave: Educación Inicial, Evaluación, Pedagogías Críticas.

OPEN WORDS - EARLY CHILDHOOD EDUCATION: THE DIFFERENCE BETWEEN LOOKING CAREFULLY AT THE EDUCATIONAL SCENE AND “ASSESSING”

ABSTRACT: In this pedagogical essay it is proposed to analyse the contrast between a classificatory and measuremental conception of evaluation and an approach, contrary to the previous one, capable of being described as an attentive and open point of view, that does not seek "results to measure", but rather interesting effects and traces of teaching in early childhood education. In the measuremental conception, evaluating is "assessing", taking as a frame of reference "what is expected" of the children together with the question "did they achieve it?". And if they did not succeed, they are said to be "in process", which is the euphemism for failure. In the antipodes of this paradigm so installed (and that is presented as unique and indisputable) there are, however, other places from which evaluation can be thought, where the frame of reference is the intention, loving and honest, to offer teaching, care and confidence to every one, without classification, without a list of skills to be achieved, but with the desire to understand and attend, to listen and learn. It will be argued here that in order to educationally look at the pedagogical processes of early childhood education, it is necessary to retrace the prevailing

¹Universidad Pedagógica Nacional - UNIPE, Buenos Aires, Cordoba, Argentina.

logics in terms of measurement evaluation, consistent with the meanings of existence of this level of education.

Keywords: Early Childhood Education, Evaluation, Critical Pedagogies.

PALAVRA ABERTA - EDUCAÇÃO INICIAL: A DIFERENÇA ABISMAL ENTRE OLHAR ATENTAMENTE A CENA EDUCACIONAL E "AVALIAR"

RESUMO: Neste ensaio pedagógico propõe-se analisar o contraste entre uma concepção classificatória e mensurativa da avaliação e uma abordagem, contrária à anterior, capaz de ser descrita como um olhar atento e aberto que não busca "resultados para medir", mas efeitos e traços interessantes do ensino na educação infantil. Na concepção mensuracional, avaliar é tomar como referencial "o que se espera" das crianças juntamente com a pergunta "conseguiram?". E se não obtiveram sucesso, dizem que estão "em processo", que é o eufemismo para fracasso. Nos antípodas desse paradigma assim instalado (e que se apresenta como único e indiscutível) existem, porém, outros lugares a partir dos quais a avaliação pode ser pensada, onde o referencial é a intenção, amorosa e honesta, de oferecer ensino, cuidado e confiança em cada um, sem classificação, sem lista de habilidades a serem conquistadas, mas com vontade de compreender e atender, de ouvir e aprender. Vamos insistir na ideia de que, para olhar educacionalmente os processos pedagógicos da educação infantil, é preciso refazer as lógicas vigentes em termos de avaliação mensuracional, condizentes com os sentidos de existência desse nível de ensino.

Palavras-chave: Educação Inicial, Avaliação, Pedagogias Críticas.

¿UN OASIS DE LA EVALUACIÓN?

El contraste entre una evaluación comprensiva, pedagógica o formativa, opuesta a una evaluación medicional, calificativa, etc. ha sido objeto de un extenso desarrollo académico, desde un ángulo crítico, en los niveles de enseñanza primaria, secundaria y superior. Trabajos como los de Díaz Barriga (1993,1994, 1984, 2010), Gimeno Sacristán (1982), Santos Guerra (1998), Perrenoud (1990, 2008), Kaplan (1992), Contreras (1999), Camilloni (2008), Álvarez Mendez (1994), Mainer Baqué (2002), Muriete (2007), Viñao Frago (2001), entre muchos otros, han contribuido a conceptualizar esa distinción, que es a la vez didáctica, pedagógica y política. En estos ensayos críticos e investigaciones, se exponen por lo general los "efectos perversos" de la evaluación, y los modos en que ésta establece obstáculos a los fines de la enseñanza, al generar un desencuentro entre los deseos de aprender de los alumnos y sus estrategias para aprobar. Se llama la atención sobre el sesgo medicional que adquiere la evaluación, y cómo esto afecta las relaciones educativas, aún cuando toda la jerga evaluativa tiende a ocultar, tras una apariencia técnica, sus efectos políticos. Podría decirse que toda esa discusión se encuentra, para esos niveles de enseñanza, muy desarrollada. Se han realizado estudios que exponen un cuestionamiento profundo y total a las prácticas y culturas evaluativas en la escuela y en la sociedad (p.e. GIULIANO, 2020) y también análisis filosóficos muy interesantes que buscan comprender cómo el examen, aún concebido como un mecanismo de selección que mercantiliza o cosifica las relaciones de saber, tiene fuertes efectos pedagógicos, ligados a la intensidad propia de las experiencias que lo rodean (SIMONS y MASSCHELEIN, 2014).

En el nivel inicial, en cambio, esta distinción prácticamente no se ha profundizado, desarrollado ni analizado. El debate pedagógico en torno a la evaluación tiende a orientarse al diseño didáctico de instrumentos para el registro y la evaluación, en un registro más didáctico y práctico que pedagógico y ético, tanto en el plano de las producciones profesionales (TURRI y FRAGUGLIA, 2014) como curriculares (GCABA, 2019; GPBA, 2019; GPC, 2011; GPM, 2015) y aunque se reconoce un enfoque crítico en muchas formulaciones del tema (SPAKOWSKY, 2013; 2021) muy raras veces se cuestiona el formato tradicional del instrumento por excelencia en el que se plasman los resultados, el informe del alumno que aquí se pone en cuestión.

Tiende a darse por hecho que las prácticas a las que se conceptúa como evaluativas en las escuelas infantiles no están atravesadas de estas problemáticas, dado que no existen las calificaciones numéricas ni se aplican criterios de promoción. Desde ese punto de vista, la evaluación en el nivel inicial se tiende a concebir como una suerte de oasis, en el sentido de que materializa todo aquello por lo que tanto se brega en otros niveles educativos.

Sin embargo, y esa es en parte la hipótesis que buscaré desplegar en estas páginas, esa idea es endeble. No sólo porque en el nivel inicial, como en todo el sistema educativo, también tiende a encararse la evaluación como una tarea más bien técnica, sino porque no alcanza con atribuir a los valores pedagógicos propios de la educación infantil (la fuerza pedagógica del juego, el lugar dado al cuerpo, la expresión, etc.), por más grabados que estén en la cultura escolar, la función de resguardar o garantizar el respaldo ético para la concreción de las prácticas evaluativas. La evaluación en el nivel inicial se dirime, al igual que en las escuelas primarias o secundarias y la universidad, entre paradigmas en pugna. Un punteo de estas cosmovisiones enfrentadas puede servir para esbozar un primer planteamiento del asunto.

Para situar el contexto de este análisis, cabe señalar que en Argentina el nivel inicial es el primer el primer tramo del sistema educativo formal. Desde hace casi una década, las salas de 4 y 5 años son obligatorias, en el sentido de que el Estado debe garantizar la oferta. En el marco de un sistema educativo federal, con bastante autonomía de las 24 provincias, existen de todos modos leyes nacionales (fundamentalmente las leyes 26.206 y 27.045) que regulan la educación inicial. Mediante estas normas, por ejemplo, el Estado se ha comprometido a universalizar la oferta también para los niños y niñas de 3 años. El nivel se compone de dos tramos: el jardín maternal (que atiende a niños y niñas desde los 45 días de edad hasta los 2 años) y el jardín de infantes, que atiende a niños y niñas desde los 3 hasta los 5 años inclusive (CIPPEC, 2019).

Señalaré a lo largo de la primera parte del texto algunos contrastes que, en conjunto, muestran la fisionomía de este debate en la educación inicial. Antes, sin embargo, me detendré brevemente en una distinción conceptual que creo oportuno plantear: la dimensión relacional-áulica y la dimensión pública o estatal como puntos de vistas diferentes desde los que pueden mirarse las prácticas de evaluación. En la segunda parte, ofreceré y analizaré un ejemplo de estilo de comunicación para la evaluación en la escuela infantil.

MIRAR DESDE LAS RELACIONES, O MIRAR DESDE EL SISTEMA

La evaluación es hoy un asunto más o menos ineludible. Pero creo que la razón de esta centralidad no debe buscarse en la existencia de una furiosa curiosidad de los docentes por saber si sus alumnos aprendieron, sino en un hecho más estructural: en la evaluación se cruzan invariablemente dos mundos distintos: el de las personas que enseñan y aprenden y el de las reglas que regulan la enseñanza, esto es, el mundo de la enseñanza como relación y el de la enseñanza como sistema. Por un lado, el mundo de las preocupaciones prácticas y administrativas que surgen de la organización escolar, y por otro, el de las preocupaciones éticas que surgen de los vínculos y encuentros pedagógicos. O como me gusta decir: el territorio de los docentes entendidos como arquitectos y de los docentes vistos como anfitriones (BRAILOVSKY, 2020).

La enseñanza no es una escena transparente de transmisión desinteresada entre unos y otros. En tanto transcurre en el marco de un sistema educativo bajo la garantía del Estado, se despoja de toda espontaneidad y tiene lugar en el marco de un proyecto mucho más amplio. Un texto clásico de didáctica lo pone así:

Gradualmente, la educación se transformó de una actividad humana en una institución humana. Dejó de ser un proceso natural, espontáneo, desordenado, y se convirtió en un proceso sistemático, de responsabilidad colectiva. La enseñanza fue quedando a cargo de personal especializado, se asoció a actividades y materiales específicos, y se localizó en lugares determinados (BASABE y COLS, 2007).

Cuando hablamos del jardín de infantes, entonces, hablamos del acontecimiento único e irrepetible de cada acto de enseñanza, pero también hablamos del conjunto de premisas pedagógicas, políticas, administrativas, curriculares que rigen para los centenares o miles de jardines de infantes que

funcionan bajo un mismo techo institucional. La experiencia de enseñar y aprender dentro de las aulas de la educación infantil puede mirarse desde ambos puntos de vista, que derivan en problemas e interrogantes diferentes. Por una parte, la enseñanza y sus efectos pueden pensarse desde las demandas que las propias relaciones ponen en juego cada día. Pero a la vez, pueden pensarse desde las demandas que el sistema impone o exige. Típicamente la evaluación (junto con la planificación didáctica) son las más claras bisagras que unen estos dos universos: el de las relaciones de enseñanza y el de los sistemas de enseñanza. Son los lugares donde el sistema de enseñanza impone reglas a las relaciones de enseñanza.

Lo anterior explica en alguna medida la sensación de ajenez que nos produce muchas veces la evaluación. No solo ni especialmente en la educación infantil: cualquier docente de escuela media o del nivel superior declarará su frecuente desagrado frente a la obligación de tomar exámenes, corregirlos y elaborar una lista de calificaciones de los estudiantes, del mismo modo que la mayor parte de las profesoras/es de educación inicial muy a menudo escriben los informes a desgano. Esa distancia respecto de la tarea evaluativa tiene que ver probablemente con su carácter de demanda institucional. No hay nada en el encuentro espontáneo alrededor de un objeto común, mirado para convertirlo en objeto de interés, de juego o de estudio, que demande o requiera de los procedimientos habituales de la evaluación. Antes bien, ésta surge en primer lugar como una demanda del sistema, y solo en un segundo momento es asumida, en el marco de las relaciones concretas, como un insumo para mejorar la enseñanza o para comprender mejor el aprendizaje.

Esta distinción entre las relaciones y el sistema como distintos marcos para comprender las cuestiones del aula en general (y la evaluación en particular), puede resultar útil para analizar algunos de los desacuerdos y malestares asociados al acto de evaluar en el nivel inicial. Muchas de las “perversiones” que se atribuyen a las prácticas evaluativas (la despersonalización, la estigmatización, el funcionamiento mecánico, los valores competitivos) responden en buena medida al hecho de que se trata de prácticas que, por responder a demandas administrativas (y por lo tanto masivas) se estructuran de maneras más o menos protocolizadas o estandarizadas.

El problema reside, tal vez, en la insistencia de un lenguaje *del sistema* por imponerse como la lengua *de las relaciones*.

Un informe reciente de CLADE-OMEP (2021) da cuenta de estos intereses sistémicos sobre los intereses locales señalando que

La agenda global para la educación se orienta fundamentalmente a reorientar el gasto educativo, considerado excesivo, dispendioso y no productivo, y reinvertirlo en sus negocios y empresas. No obstante, es un requerimiento insoslayable invertir en la formación de fuerza laboral para sus industrias. (...) Desde esta perspectiva, la evaluación es asumida como un instrumento de medición y calificación valorativa de resultados objetivables, que por lo general no considera los procesos de acción educativa de las instituciones.

Existe entonces una constante pugna de sentidos en torno al lenguaje de la evaluación que, mientras busca nombrar el interés por los sujetos, sus experiencias y aprendizajes escolares, cobija la lógica de los intereses del sistema, con los inevitables sesgos que le imprimen las economías de mercado. Queda, por supuesto, un margen considerable en el punto en el que los actores no son ni obedientes ni impermeables a las políticas y las reglas institucionales, sino que, como afirma Terigi, las resignifican, las vuelven específicas (TERIGI, 1999).²

¿INVENTARIO O ANÁLISIS?

Un primer contraste que puede señalarse es el que opone la idea de la evaluación como un *inventario* de capacidades a la concepción de la misma como un *análisis* subjetivo de la experiencia pedagógica. En el primer caso, se entiende que la palabra “evaluar” significa, fiel a su etimología, valorar. Se toma entonces como marco de referencia “lo que se espera” de cada niño o niña, a partir de la pregunta “¿lo logró?”. De esto se sigue que la evaluación consiste en la realización de una suerte de inventario de logros, que podrán constatarse o no, y en el caso de que no puedan verificarse, se dirá que están “en

² Afirma Terigi que ni los docentes son soldados obedientes que aplican el currículum, ni son sujetos desprendidos del sistema que actúan con independencia. Son, en cambio, “sujetos activos que resignifican las normas, las interpretan, y a la vez que son controlados, controlan; a la vez que reciben directivas, se apropian de su tarea” (TERIGI, 1999, p.60).

proceso”, que es el eufemismo que suele emplearse en el nivel inicial para denominar al viejo y conocido “fracaso escolar”. Cuando se piensa la evaluación de esta manera, se la divide en períodos con denominaciones que recuerdan las prácticas clínicas o los balances contables: la evaluación es “diagnóstica”, “procesual”, “sumativa”, “de inicio”, “final”, etc. En la otra concepción, la mirada evaluativa (que no se termina de acomodar al vocabulario y la racionalidad de ese campo) es un análisis subjetivo de la experiencia pedagógica. Esto significa que no se detiene en el repaso de logros (y no logros) individuales de cada sujeto, sino que realiza una descripción que otorga sentido a lo acontecido. No es que no importe si las cosas “les salen”, “las saben”, “pueden hacerlas” o no, sino que se da por hecho el compromiso del docente con su propio trabajo de mediación pedagógica, con su lugar propositivo, de acompañamiento y cuidado, esto es, de enseñanza, y se juzga importante la existencia de un espacio de reflexión sobre el proceso todo. Este lugar analítico es el que ocupa (aquello a lo que llamamos) la evaluación, y se manifiesta en escrituras diferentes de las listas de cotejo o las planillas. Lo que hay en el gesto analítico es una búsqueda de la propia voz, que refleja una mirada profunda sobre los procesos de aprendizaje. Este contraste entre dos modos de entender la evaluación, uno tecnificado y mecanizado y otro que apunta a una comprensión y a una reflexión sobre cómo seguir enseñando, se refleja en la idea de que, por más técnicamente informado que estén los procedimientos,

no tendrían ningún efecto sobre el mundo escolar, si los directivos y docentes no los hicieran propios, los adaptaran a sus imaginaciones, expectativas y proyectos, los ajustaran a sus percepciones de los problemas, los rediseñaran a la escala particular y a la singularidad de sus escuelas y aulas, los dijeran con sus propias voces y los escribieran con las mismas palabras que usan para darles sentido y construir significado en torno de lo que hacen, experimentan y sufren (SUÁREZ y otros, 2021, p.14).

Hace falta entonces, para que la mirada comprometida con los aprendizajes escolares se despliegue, proveerla de una lógica y un vocabulario menos técnico y más cercano a la experiencia. La evaluación, sin embargo, tanto en el nivel inicial como en otros espacios formativos, tiende a ser asociada con un léxico técnico metodológico más bien alejado de un lenguaje reflexivo, y más próximo, en cambio, a una racionalidad medicional. Invariablemente, la palabra evaluación deriva en sofisticadas elaboraciones metodológicas, procedimentales, esfuerzos de diseño dirigidos a pulir la puntería de los distintos instrumentos que son utilizados, o bien se detiene en discusiones políticas y filosóficas acerca de la ética que debe acompañar la aplicación de estos instrumentos. Pareciera que la única discusión posible cuando se trata de asomarse a los aprendizajes de las infancias es ¿cómo los medimos? Y luego: ¿cómo evitamos que esa medición haga daño?. Quedan fuera del mapa preguntas del orden de: ¿qué significados tienen para los propios alumnos las experiencias escolares? ¿Qué lecturas enriquecedoras somos capaces de hacer, como docentes, de ciertas escenas que acontecen y llaman nuestra atención, nos preocupan, nos entusiasman o nos conmueven? ¿Qué palabras pueden pronunciarse sobre lo que sucede en la sala para ver aquello que no se ve a simple vista? Por todo ello, por el modo en que los discursos metodológicos y técnicos se adhieren indefectiblemente a la palabra evaluación, tal vez sea preciso pensar para el nivel inicial una lógica y un vocabulario diferente. Especialmente si se considera que, en la primera infancia, la lógica de la “contabilidad de las adquisiciones” no haya justificación alguna.

Tal vez sea necesario hacer una aclaración respecto a esta última afirmación, esto es, que en el nivel inicial estas jergas no encuentran justificación. El argumento razonable que puede esgrimirse en defensa de los artilugios técnicos de la evaluación en otros niveles educativos tiene que ver con la necesidad de certificar ciertas habilidades para el desempeño de profesiones de interés público. Aquellas ocupaciones cuyo desempeño pone en riesgo la vida o la salud de la población, diríamos, ameritan ser miradas sistemáticamente, con protocolos. La evaluación dirigida a los niños del nivel inicial, en cambio, se encuentra en un punto tan opuesto y distante de la evaluación de cirujanos, pilotos de avión, operarios de maquinaria complejas, etc. que resulta completamente insensato considerar el uso de esa racionalidad y ese vocabulario para este ámbito de la educación. Esto es evidente, además, en el punto en que no hay muchas historias en las que la detección temprana de los no-puede o los no-le-sale le hayan salvado la vida a nadie, y hay en cambio infinidad de historias de evaluaciones torpes y mecánicas que se empeñaron en convencer a los alumnos de sus incapacidades, trayéndoles en muchos casos enormes complicaciones.

¿INFORME DE VALORACIÓN O RELATO PEDAGÓGICO?

Lo anterior invita a desmentir la difundida creencia de que las evaluaciones en el nivel inicial son blandas, sensibles e inocuas desde el punto de vista de sus efectos de segregación, sólo porque no se emplean calificaciones, sino textos descriptivos. Aún sin plasmarse en una calificación, sin embargo, la descripción del niño que se plasma en los “informes de progreso”, puede mostrar similares efectos si es realizada desde un lugar de contemplación pretendidamente objetivo, apelando a categorías normalizadoras, desde la distancia de quien valora y juzga. Cuando esto sucede, los textos se construyen señalando capacidades y falencias: “N, es un niño alegre, sabe esto, puede aquello, le cuesta lo de más allá...”. Este tipo de texto, se parece a una calificación. Contrariamente, los textos descriptivos que se asumen desde una actitud analítica y narrativa, se despliegan en redacciones de otro estilo: “Propuse esto, hicimos aquello, N. se involucró en lo de más allá, me surgieron tales y cuales preguntas...”. En este caso, el docente que escribe toma distancia del juicio y se acerca a su función pedagógica.

Un efecto frecuente del predominio de una posición de juzgamiento hacia las y los alumnos es la recurrente necesidad de cuidar el lenguaje para no ofender. Así, las autoridades responsables de corregir los informes de progreso sugerirán reemplazar la idea de que un niño “es agresivo” por la idea de que “en ocasiones muestra comportamientos agresivos hacia sus pares”, o bien: “aún trabajamos para que logre expresarse sin recurrir a la agresión”. Esta búsqueda de formas políticamente correctas de juzgar tiene lugar cuando los docentes se limitan a describir conductas, comparándolas con la conducta esperada o correcta, y no se permiten avanzar sobre hipótesis propias. Su punto de vista está censurado por un mandato de objetividad y no pueden entonces expresar sus preguntas, sus sensaciones o relatar sus estrategias.

La expresión de una mirada interesada en los procesos de aprendizaje e inspirada en un paradigma narrativo, al contrario, estimula la puesta en palabras de los acontecimientos cotidianos en las salas, y permiten tal vez, como afirman Suárez y otros, “atisbar cuestiones todavía sin nombrar o nombradas de maneras poco adecuadas” (2021, p. 23), en el sentido de que escribir sobre la experiencia de la enseñanza escolar es un modo de volver sobre ella para repensarla, tanto en sus efectos como en su propia formulación. Además, continúan los autores, esta forma de pensar escribiendo permite “reconocer prejuicios improductivos que hacen reiterar el error más allá de la voluntad; reconfigurar el mundo de la experiencia escolar y volver a nombrarla y a leerla, a reinterpretarla” (SUÁREZ, 2021, p.23).

Hacia el final de este artículo me detendré extensamente en la cuestión de la escritura de los informes evaluativos. Se dirá que esa es una instancia posterior, que en realidad no forma parte de aquello a lo que llamamos evaluación, sino que meramente es una instancia comunicativa donde se plasman las observaciones realizadas. Las escrituras que el sistema escolar demanda, sin embargo, condicionan la mirada. De un modo análogo al de aquellas instituciones en las que la existencia de un examen internacional certificado condiciona todos los valores educativos y las actitudes de los docentes, el peso de los informes ejerce cierta influencia sobre los modos y los contenidos que se miran desde el lugar del docente. Promover nuevos estilos de escritura, menos anclados en la mirada valorativa y medicinal y más arraigados en una tradición narrativa y analítica, entonces, puede contribuir a la construcción de otros puntos de vista para las prácticas evaluativas.

¿LOS APRENDIZAJES O EL APRENDIZAJE?

La idea de aprendizaje es polisémica. Dependiendo de cuál sea la idea de aprendizaje que se asuma, la forma de mirar estos aprendizajes (usualmente definida como “evaluación”), será igualmente disímil. Cualquier reflexión evaluativa en el ámbito escolar apunta, de un modo u otro, a alguna definición de aprendizaje. El contraste que me propongo señalar a partir de la distinción entre “los aprendizajes” y “el aprendizaje” (o como gustaba de llamarlo Freire, el acto de aprender) apunta a discernir entre un aprendizaje definido como adquisición, como ganancia, como algo enumerable, un valor al que se pretende medir y contabilizar, dentro de una lógica bancaria (FREIRE, 1985), opuesto a un aprendizaje reconocido en su carácter de experiencia compleja, caracterizada por cierta incertidumbre, de una fisionomía más bien oscura e inaprensible. En este segundo sentido, el aprendizaje es algo misterioso y a la vez fascinante, un aspecto del mundo interior al que, si bien sabemos que no accedemos, nos

esforzamos por investigar y tratar de comprender. A la vez, desde este punto de vista, la experiencia de aprender no puede disecarse y contabilizarse, pero sí puede desplegarse descriptivamente, narrativamente. En ambos casos, entonces, puede pensarse la evaluación, pero en el primer enfoque ésta consiste en acercarse a una lista de aprendizajes entendidos como hecho consumado y constatable, y en el otro se parece más a la apreciación de un proceso, siempre inconcluso.

Cuando se trata de ver a los aprendizajes como una lista de adquisiciones de las que se debe poder dar cuenta ante la evaluación, el sujeto aparece compartimentado en categorías (socioemocional, física, intelectual, etc.), pues como en todo balance, se descompone el capital en diferentes tipos de activos, y se lo ordena para poder medirlo más eficazmente. Al mismo tiempo, el propio saber, convertido en ganancia, es inconcebible por fuera de los ejes organizadores que proporciona el currículum, ya sean las disciplinas u otras formas de definir áreas del conocimiento. Una idea más abierta y experiencial de aprendizaje, en cambio, supone que los punteos que el currículum proporciona para organizar la enseñanza (que, dicho sea de paso, en la educación inicial se han vuelto cada vez menos sujetos a las disciplinas), son ejemplos potentes, rodeos inspiradores, y no listas de cotejo. Así, el saber no busca expresarse como capacidad, habilidad o competencia individual, sino que se entiende como algo que pertenece al mundo y ocupa un lugar de terceridad. Los contenidos, esos “bellos pretextos para educar” (TERIGI, 1999), no apuntan a fortalecer al que aprende para que se vuelva más competitivo, más eficiente. El que aprende, en cambio, amplía su mundo. O para decirlo con palabras de Larrosa (a las que me tomo el atrevimiento de parafrasear un poco, sin torcer el sentido, para acercar sus palabras a nuestro asunto):

la actividad escolar apunta a fomentar y cultivar una disposición estudiosa en relación al mundo, concretamente a través de esa porción de mundo escolarizado que llamamos currículum, que no tiene nada que ver con contenidos a ser asimilados, con saberes o conocimientos a ser aprendidos, ni con habilidades a ser desarrolladas (LARROSA, 2019, P.132).

De este modo, “los aprendizajes” son piezas imprescindibles, si, pero intercambiables y provisorias para que tenga lugar algo del orden de “el aprendizaje”, de la formación. El hecho de que las personas adultas muchas veces apenas tengan siquiera recuerdos de su paso por el jardín de infantes, y que muchas veces al final del día sea muy difícil decir qué aprendió un niño, y menos aún esperar que lo aprendido sea puesto a prueba algunos días más tarde, son buenos ejemplos de ese efecto formativo amplio que tiene lugar apoyándose en saberes y habilidades puntuales, pero prescindiendo luego, en buena medida, de éstas. En el nivel inicial, la presentación de asuntos deseables de convertir en experiencias de conocimientos (contenidos, habilidades, aprendizajes, o como se los llame en cada caso) no nos invita a la adopción de un plan de enseñanza rígido, ni nos compele a una secuencia demasiado guionada. El diseño no es un programa, sino más bien un espacio de inspiración, y los contenidos que allí se expresan no son el punto de llegada, sino cierta forma de materia prima, de pasamanos de apoyo, elaboradas abstracciones que le sirven a los maestros y maestras para tratar de entender los misterios de la experiencia infantil (BRAILOVSKY, 2020). En ese punto, la escuela infantil es un espacio educativo que puede mirar con mayor atención el aprendizaje que los aprendizajes. O mejor aún, es un espacio educativo que mira los aprendizajes en su justa función de ser aquello que se pone sobre la mesa para que algo suceda, más allá de ellos mismos, en relación al mundo.

¿COMPETENCIAS (PARA COMPETIR) O SABERES (PARA AMPLIAR EL MUNDO)?

En los diseños curriculares para la educación inicial en Argentina las palabras “saberes” y “contenidos” han ido perdiendo terreno ante las nociones de “competencias”, “capacidades”, “habilidades” o “aprendizajes”. Se trata de un relevo sugestivo, que vuelve a expresar esta pugna de paradigmas que involucra también las miradas sobre la evaluación. Los contenidos (y los saberes) hablan del mundo por conocer. Son contenidos, por ejemplo, las partes de una planta, de un libro, de una casa. Lo son los nombres de las cosas, las técnicas artísticas, los experimentos científicos y sus diferentes procedimientos. Las competencias (o capacidades, o habilidades), en cambio, hablan del sujeto. Es competente o hábil el alumno, no el mundo. Son competencias, por ejemplo, la convivencia democrática, la comunicación oral, la resolución de problemas o la creatividad. Mirando los modelos por competencias

con buenos ojos, podríamos reconocer en ellos algo de lo que he planteado en los apartados anteriores: un modo de pensar más allá de los contenidos, para pensar en el sentido que tiene transitar por esos contenidos. La pregunta, en ese caso, sería: ¿En qué nos convertiremos gracias a esos contenidos, de qué seremos capaces, en qué seremos hábiles y competentes? Sin embargo, las décadas de implementación que lleva este modelo muestran otra cosa. Estas cualidades del sujeto competente lo vuelven, sobre todo, evaluable. Los modelos de competencias son indisociables de los modelos de evaluación. Las miradas críticas hacia el concepto de competencias no ponen en cuestión ese interés en el “más allá” de los contenidos, sino el espíritu evaluativo que las impulsa. Las reformas que incorporan modelos de competencias, ven en ellas la oportunidad de desplegar mediciones. Como señalamos en otro trabajo reciente, estos modelos buscan desagregar las conductas en habilidades más simples, tipologizar, taxonomizar y estandarizar, para poner al servicio de una tarea predefinida. El sentido de la experiencia escolar, entonces, se invierte: deja de ser impulsada por ideales y valores deseados, expresados en la selección de los contenidos, y se piensa en función de escenarios ya existentes que “requieren competencias” (BRAILOVSKY, 2019, p.60).

Esta es también la razón por la que los organismos internacionales, preocupados por articular geopolíticamente educación y economías, impulsan los modelos por competencias. Estanislao Antelo señala con fina ironía las debilidades de este modelo, cuando dice que

La ambición de formación o influencia educativa en versiones que van desde la persuasión al adoctrinamiento incluye como predicado preferido la promoción en los destinatarios de ciertos estados emocionales colaterales tales como la “creatividad”, la “conciencia crítica” o el más ramplón “interés” (ANTELO, 2011, p.4).

El problema que señala tiene que ver con el carácter situado de esas cualidades o competencias. La creatividad como punto de llegada deseado es sencillamente un absurdo. No es sólo que esos efectos de creatividad no se producen intencionalmente, agregará Antelo, sino que la tentativa misma de producirlos, los ahuyenta. En el caso de la educación inicial, creo que este traslado del mundo al sujeto, del propósito de ampliar el horizonte cultural al propósito de fortalecer al individuo frente a los obstáculos que el mundo le imponga, es especialmente preocupante. Y no dudaría en afirmar que el sostén de este modelo es, precisamente, una evaluación que se preocupa en medir cuidadosamente las competencias de los niños y niñas en cada una de las áreas señaladas por el currículum.

Una obvia objeción que podría realizarse al enfoque crítico que estoy presentando es su postura aparentemente laxa respecto de la efectiva ocurrencia de aprendizajes, de la efectiva apropiación de saberes, es decir, su aparente indiferencia respecto de los resultados de la enseñanza. Me detendré en ese punto en el cuarto contraste, distinguiendo entre resultados y efectos.

¿RESULTADOS O EFECTOS?

Es indudable que la enseñanza produce efectos. Asomarse con interés, compromiso y responsabilidad a esos efectos es una buena definición de la evaluación desde el enfoque que he presentado en las páginas precedentes. Esos resultados son, como afirma Antelo, siempre inciertos. Toda estrategia presuntamente evaluativa, en ese punto, funciona sobre todo como un recurso para “apaciguar el carácter inexorable de la incertidumbre y la dificultad irremediable de no saber a ciencia cierta cuál es el destino exacto de lo que enseñamos” (ANTELO, 2011, p.6). La genuina curiosidad sobre esos efectos, sin embargo, es indispensable, pues de otro modo la enseñanza sería siempre pesimista, o hasta un acto de altruismo del docente, indiferente respecto de sus propios alumnos. Por eso, las maestras jardineras (de ambos sexos)³ observamos cuidadosamente situaciones de juego, tomamos notas, realizamos grabaciones, sacamos fotos, conversamos con colegas, documentamos y conceptualizamos la escena del aula y escribimos acerca de todo ello. Estar atentos a lo que sucede en el grupo y hacer un seguimiento ordenado de lo que acontece a cada uno y cada una en relación a los demás y a las propuestas es, nada

³ Parafraseo aquí a Santiago Alba Rico, cuando divide a las personas en “hombres solteros” y “madres (de ambos sexos)”, éstas últimas caracterizadas por el gesto singular del cuidado. “Lo contrario del cálculo general de la vida, propio del capitalismo, es el cuidado concreto de los cuerpos y de eso se ocupan, en sus mundos paralelos, las familias y los libros. Las madres de ambos sexos están interesadas en la existencia y conservación de un cuerpo particular (ALBA RICO, 2015, p. 115).

menos, un gesto de enseñanza imprescindible. Para concretar estas formas de mirar existen un sinnúmero de estrategias, entre las que suelen destacarse las distintas modalidades de la observación. En otro lado he desarrollado una extensa recopilación de estas estrategias, entre las que pueden mencionarse la observación dialogada, el registro listado de acciones, la agenda de la sala, las distintas formas de duplicar propuestas para comparar su desarrollo, el análisis de las producciones de los alumnos, de los trayectos de juego, de los episodios emergentes durante el juego dramático, entre otras (BRAILOVSKY, 2016; 2020).

La definición de esos efectos como resultados medibles, por otro lado, aparece como un gesto más ambicioso, pero que se enfrenta también a tropezones esperables. Es cierto que algunas capacidades en los alumnos pueden medirse. Hay preguntas que pueden responderse por sí o por no con bastante facilidad: ¿habla en la ronda de intercambio? ¿escribe su nombre en el borde de la hoja? ¿realiza las consignas? ¿mezcla los colores? ¿reconoce el número al lanzar el dado en el juego? Basta con observar y tomar nota, y podrá completarse una grilla que establezca quiénes sí, quiénes no, quienes un poco más, quiénes un poco menos. La cuestión es (y aquí viene el tropezo esperable) que ni esas habilidades constatables son necesariamente resultados de la enseñanza escolar, ni suceden en forma independiente de nuestros modos de conversar, escribir, pintar o lanzar dados. La posesión de una lista de esos resultados, aunque en algunos casos sea un buen insumo para retomar la enseñanza, servirá sobre todo para elaborar una suerte de ranking de vencedores y vencidos, donde no sorprenderá constatar la trágica pero habitual coincidencia entre vencedores y ricos, entre vencidos y pobres.

De allí que las estrategias de análisis, observación y reflexión resultan oportunas en la educación infantil, no sólo porque son útiles a los efectos de volver sobre los pasos de la enseñanza y trascender las miradas demasiado materialistas o resultadistas respecto del aprendizaje, sino porque dan cuenta de una sensibilidad social respecto de los efectos de la evaluación en las trayectorias educativas de los alumnos. El escenario habitual de nuestras observaciones, por otro lado, es la escena del juego. Y si acaso es difícil saber qué está aprendiendo alguien que escucha y toma notas, esa dificultad se acrecienta en los escenarios lúdicos.

En suma, estos contrastes permiten explicitar una postura respecto de aquello a lo que llamamos evaluación (aunque se trate de prácticas que, en el nivel inicial, no terminen de sentirse a gusto en esa denominación) que se ubica en las antípodas de aquel paradigma tan instalado, presentado como único e indiscutible, de la medición y los resultados. Desde esta perspectiva, evaluar es uno de los nombres que se da en las escuelas a ese compromiso con las huellas de nuestra enseñanza, con las ganas de entender y de acompañar y educar mejor, de prestarle atención a nuestros alumnos y alumnas mirándolos, haciéndonos preguntas ante ellos, tratando de entender sus motivaciones, acompañando. En este modo de entender la evaluación, el marco de referencia no es sólo ni principalmente el cumplimiento estricto de los objetivos trazados, ni “lo que se espera” de los niños a cada edad, sino la intención, amorosa y honesta, de ofrecer enseñanza, cuidado y confianza a todos y a cada uno, sin la mezquindad propia del paradigma medicional. El docente no es quien fiscaliza el aprendizaje, sino el que mira para aprender, confiando en que cuanto mejor entienda situacionalmente la dinámica del aula, mejor enseñará.

El acto de aprender, por su parte, entendido como un acto de saber, de apertura al mundo que se ensancha con la experiencia, es alentado y observado y está, por supuesto, en el centro de la escena. Pero no como un “logro”, sino como un acontecimiento.

¿ESCRIBIR PARA “DEJAR CONSTANCIA” O ESCRIBIR PARA PENSAR?

Cuando el interés por los efectos de la enseñanza es llamado “evaluación”, y se plasma en escrituras concebidas como “informes” (lo que creo que es, como he venido exponiendo, un punto de partida que impone unas cuantas limitaciones) concurren toda una serie de expectativas alrededor de esos documentos. Se espera que describan con cierto grado de objetividad la vida escolar de los alumnos, y que funcionen como un termómetro de normalidad, de ajuste. Una serie de afirmaciones típicas harán referencia al modo en que el niño disfruta y participa de ciertas actividades, sobre cómo se integra al grupo y colabora en tareas grupales, al modo en que logra establecer relaciones con sus pares, a sus intervenciones en la ronda de intercambio, a su capacidad para compartir, para prestar, para esperar, para respetar ciertas normas, para cuidar los materiales. Aparecerán palabras como “curioso”, “entusiasmo”,

se expondrán algunas de sus preferencias (por amigos, por colores, por juguetes) y se dejará resonando una alarma en algún aspecto sobre el que “aún seguimos trabajando”.

En general, los informes así contruidos dicen poco, lo que dicen es poco interesante y aunque suelen presentarse como estrategias que se centran en procesos (y no en resultados), raras veces describen con alguna profundidad los procesos de aprendizaje. Antes bien (y en el mejor de los casos), rescatan anécdotas interesantes de la vida cotidiana, sin ahondar demasiado en una lectura pedagógica de las mismas. Esto no sería bien visto por quienes deben fiscalizar esos informes, pues esperan que describan (desde afuera, desde arriba, desde lejos) a un sujeto en base a sus conductas observables. La voz del docente es negada.

Todos los rasgos de los informes tradicionales descritos en el párrafo anterior son cualidades impropias de una mirada sensible hacia los procesos de aprendizaje de las/os chicas/os. La pregunta que me surge es: ¿Por qué los informes del jardín aspiran con tanta frecuencia a ser una taxonomía del sujeto, antes que un relato de la experiencia de enseñar y aprender, escrito en primera persona? ¿Por qué estas escrituras se empeñan en dejar constancia de los logros, en lugar de constituirse como espacios de pensamiento y reflexión sobre lo que ha acontecido, sin la regla binaria del logro/no logro?

Al mismo tiempo, en muchas instituciones se problematiza este modelo tradicional de informe descriptivo, y se ensayan otras formas de mirar, pensar y comunicar lo mirado y pensado. Lo que sigue es una recopilación de ejemplos de esa otra escritura, más personal y abierta, que busca construir un relato de la experiencia escolar en clave pedagógica. He creído oportuno hacerlo presentando un texto que se refiere a una niña concreta, a quien llamaré Sofía. No se trata de un modelo a seguir, ni de un texto que pueda ser empleado como “plantilla” o base de otros textos, sino apenas un ejemplo, puntual y concreto, del tipo de escritura narrativa y analítica que puede disputarle algo de espacio, en las prácticas de evaluación, al típico informe taxonómico que se ha cuestionado aquí. Simplemente para imaginar otras escrituras, que inviten a otras miradas.

Se notará que el informe comienza con un encabezado que hace referencia a sus finalidades e implicancias, y que recorre una serie de tópicos que no abarcan todo lo abarcable, aspiración imposible en un texto de estas características. De hecho, tampoco los informes de logros son exhaustivos. La razón de ello es que este relato no aspira a funcionar como una radiografía cognitiva de Sofía, sino a constituirse como una muestra de lo que la vida escolar le ha aportado. En el caso particular del ejemplo que despliego aquí, además, no me interesa ofrecer un modelo acabado, sino apenas sugerir un estilo, un punto de vista desde el que se puede decir por escrito. Cabe agregar que Sofía es un sujeto imaginario, y que no se basa en una experiencia escolar específica, sino que es una reconstrucción figurativa de prácticas usuales, creadas como ejemplo de un estilo de escritura.

UN EJEMPLO DE ESCRITURA: “LA EXPERIENCIA DE SOFÍA”

La experiencia de Sofía en la sala azul

Este texto se propone registrar algunas observaciones y reflexiones sobre la experiencia escolar de Sofía durante este período, en la sala azul. Lo que aquí se comenta es una reflexión realizada por sus docentes a partir de las experiencias compartidas, y dentro de un proceso que es permanente y abierto. No se trata de una calificación, sino de un relato alrededor de sus aprendizajes, sus desafíos y sus iniciativas. Escribimos acerca de todo esto, y compartimos estas escrituras, porque escribir nos sirve para pensar juntos y para diseñar las mejores estrategias de trabajo con el grupo hacia el futuro, tanto de parte nuestra como de quienes sean sus futuros docentes. Es, además, una invitación a continuar dialogando sobre nuestro interés común: la educación de Sofía.

Sofía ingresó al jardín en marzo, como la mayor parte de sus compañeros de la sala. Decidimos organizar esas primeras jornadas teniendo en cuenta que para ellos se trata de un espacio nuevo, donde deben construirse nuevas relaciones, y todo eso demanda tiempo, gradualidad y cuidado. Por eso, en esos días realizamos juntos algunas actividades a las que podríamos llamar “de apropiación” del espacio: pintamos un mantel para el desayuno, decoramos la sala, elegimos un títere que nos acompañaría en algunos rituales e hicimos pequeñas excursiones a lugares importantes del jardín, como la cocina, el patio, etc. Sofía comenzó a asistir acompañada de su mamá, y en esas primeras jornadas

observábamos que se quedaba muy cerca de ella, tomada de la mano o en sus brazos. Observaba con interés lo que hacíamos con en el grupo, pero al comienzo no terminaba de soltarse. Un día en el que vino acompañada por su abuela, la vimos jugar muy contenta, mientras su abuela lentamente iba retirándose, la saludaba y le decía que volvería más tarde. Y observando esto, al final del día registramos en nuestro cuaderno de anotaciones lo siguiente: “Es interesante cómo Sofía, a quien le había resultado difícil sumarse a las propuestas cuando venía con su mamá, lo puede hacer mucho mejor con su abuela. El ‘despegue’ es más sencillo en el marco de este vínculo”. Y observar este detalle en el caso de Sofía nos sirvió, como docentes, para revisar nuestras estrategias para el período de inicio.

En esas primeras semanas, ofrecimos también algunas propuestas para facilitar los primeros vínculos entre los nuevos compañeros y compañeras. Les propusimos distintas formas de agruparse, de compartir materiales, de representarse mediante retratos que se hicieron unos a otros. Sabemos que en la escuela no se elige junto a quién se está, los compañeros a uno “le tocan”. Pero una vez allí, surgen afinidades, y va naciendo algo que sí se elige y se aprende: la amistad. Este año tuvimos unas jornadas de capacitación en la institución, en las que subrayamos una idea muy interesante al respecto. Es algo que dice Isabelino Siede, un pedagogo argentino que se ha dedicado a estudiar la cuestión de la ciudadanía desde el punto de vista de los chicos. Y él dice que: “el trabajo del jardín (...) no tiene que apuntar a que todos sean amigos de todos sino al contrario, a que todos seamos compañeros y eso implica que me toca estar en la mesa con otro, me toca una actividad con otro, y yo tengo que poder incluirme con cualquiera sea el compañero, mientras que, por otro lado, tengo la libertad de elegir quién es mi amigo y con quién quiero jugar”.⁴

Frente a estas propuestas para encontrarse con otros, nos pareció que Sofía se sentía a gusto con Tatiana y Marco, con quienes, según supimos luego, se encontraba también en la plaza a la salida del jardín. Varias veces aparecieron relatos conjuntos de los tres acerca de sus encuentros en la plaza, lo cual nos resultó una buena oportunidad para interesar al resto del grupo en la plaza como objeto de conocimiento. Más adelante, a partir de este emergente, hicimos (como parte del proyecto sobre “Los bichos”) una visita a la plaza en la que sus aportes, los de Sofía y sus compañeros, fueron muy importantes.

Un ejercicio que hicimos durante todo el año fue el de guardar y observar algunas producciones puntuales de cada niño/a, para ver cómo iban evolucionando algunas cuestiones. Y uno de esos registros lo hicimos con las escrituras del nombre en el borde de las hojas sobre las que trabajaban. En el jardín trabajamos mucho a partir del conocimiento, la lectura y la escritura del nombre propio, y de algunas de las letras que lo componen para cada niño/a. Los chicos dicen a veces ¡esa letra es mía!, o cosas por el estilo, y se ha estudiado profundamente cómo el nombre propio resulta un modelo muy importante para acercarse a la escritura. El siguiente registro gráfico nos muestra la evolución de esa escritura en Sofía, en tres momentos distintos:

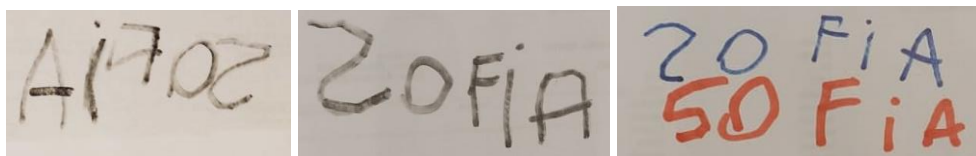


Figura 1 - Registros Gráficos de Sofía

Las imágenes nos muestran dos cosas interesantes. Por un lado, el cambio de la escritura “en espejo” a la forma convencional. Y en la tercera imagen, en colores rojo y azul, se ve cómo copió su nombre del cartelito, luego reconoció que había algo mal, y lo volvió a hacer enseguida con otro color. Esto muestra, más allá de lo “correcto” que esté escrita la palabra, su interés y curiosidad por conocer las letras.

También realizamos algunos registros a partir de los dibujos. En estas producciones no nos interesa hacer una lectura psicológica de las producciones, sino que los miramos como formas de expresión y de representación del mundo. Los chicos y chicas dibujan lo que conocen, y lo dibujan del modo que lo perciben, lo imaginan o lo desean. En el caso de Sofía, sus temas más habituales fueron el

⁴ SIEDE, Isabelino. Miradas de ciudadanía y ética, *Revista Digital de la Asociación de Maestros Rosa Sensat*, nro. 15, 2015 - https://www.rosasensat.org/magazines/infancia-latinoamericana/15/ilat_15.pdf

autorretrato con su mamá, y la iconografía de corazones de colores. Ese fue uno de los dibujos más frecuentes, reiterados una y otra vez, y que tenía estos elementos, como en el ejemplo que mostramos aquí:



Figura 2 - Sofía: Autorretrato con su mamá

A partir de esta recurrencia, la invitamos a diversificarse con consignas en las que la hoja no estaba en blanco, sino que traía algo que había que completar o tomar como punto de partida: un recorte de revista, una ventanita de cartulina, etc. En muchos casos, esto trajo nuevas variaciones sobre la producción.

Hacia el final de la primera mitad del año, comenzamos a desarrollar un proyecto alrededor de los bichos, insectos y animales pequeños. Lo hicimos aprovechando el interés de los chicos en una película protagonizada por insectos. La propuesta incluyó la construcción de un terrario, observaciones en el microscopio, juegos imaginativos en los que inventamos especies fantásticas de insectos y otros animales y dos visitas a plazas y parques. Sofía se involucró especialmente en los juegos imaginativos y en las producciones gráficas. Inventó, por ejemplo, un león con alas de mariposa al que llamó “Leonposa”, y lo dibujó con lápices. Este personaje apareció después en sus intervenciones en otro tipo de actividades. Algunas semanas después de la actividad en la que el personaje apareció, mientras inventábamos entre todos un cuento (y lo íbamos grabando con pausas con el grabador), Sofía hizo aparecer en el cuento a su *Leonposa*, mezclándolo en la trama del relato que se venía armando con los aportes del grupo. En este enlace, puede escucharse el cuento que resultó de ese juego: (inserción de un enlace).

El contacto concreto con los animales, sin embargo, no le resultó atractivo ni agradable. Nos sorprendió la cara de susto que puso cuando observamos el comportamiento de un escarabajo sobre la mesa de la sala. Aunque intentamos propiciar una mirada más curiosa sobre los bichos concretos, tomándonos un poco de la actitud científica que buscamos recrear en estas actividades, no logramos demasiado. Y por supuesto, preferimos no insistir, para no tematizar en exceso esos miedos y esperar otra oportunidad para retomar esa iniciativa.

En distintos momentos de la jornada se desarrollaron en forma habitual algunas actividades vinculadas a los números y la matemática. Aprovechamos las oportunidades cotidianas que requieren de números para llegar a ellos desde necesidades concretas y reales. A Sofía, por ejemplo, le hemos pedido muchas veces que contara cuántos niños había para desayunar, para buscar esa misma cantidad de vasos. Y ella siempre aceptó gustosa ese tipo de encargos. En una oportunidad sucedió algo que es interesante relatar porque muestra algo de su relación con el conteo y las cantidades. Contó a sus compañeros, uno a uno, tocándoles la cabeza con la mano, mientras estaban jugando dispersos en la sala. Al contar, sin darse cuenta repitió el gesto de contar en algunas cabezas, y el resultado fue mayor a la cantidad real de compañeros. Cuando repartimos el desayuno, vimos que sobraban vasos. Y mientras compartíamos ese momento cotidiano, compartimos también distintas hipótesis de porqué habíamos contado vasos de más, y aparecieron estrategias para asegurarse de que cada niño ya hubiera sido contado. Por ejemplo: ponerle un sombrero a cada cabeza después de tocarla/contarla.

Lo anterior sirve como ejemplo de una dificultad o error que llevó a una reflexión interesante. Pero a veces hemos sentido que ante equivocaciones, errores, o cosas que no le salían, Sofía se enojaba, a veces bastante. En esos casos, queríamos ayudarla a resolver el problema (como armar un rompecabezas más difícil, embocar una pelota de trapo en un aro más lejano, etc.) y nos encontrábamos con un enojo

que a veces nos desconcertó. Nos quedamos pensando en estas situaciones, en cómo ayudarla a aceptar que hay cosas que aún no le van a salir porque requieren más fuerza, más altura o más habilidad de la que tiene a su edad.

Terminamos este año sintiendo que pasó muy rápido, pero que fue también muy intenso. Aunque nos quedaron algunas cosas por hacer (no pudimos concretar, por ejemplo, la esperada visita al Museo de Ciencias Naturales) fueron muchas las que sí concretamos. Creemos que pudimos estar aquí para el grupo, brindarles un conjunto de propuestas que hicieron su mundo un poquito más ancho, más bello y más interesante. Agradecemos mucho a las familias por el apoyo constante y al jardín por el lindo clima de trabajo compartido.

Junto al resto de las docentes de la institución, elegimos este fragmento de un poema de Roberto Juarroz, para dar cierre a estos informes, pues representa lo que el jardín hace en la vida de las infancias: les proporciona un hueco en el tiempo, para decir su palabra y atravesar muros:

La naturaleza del tiempo
es radicalmente injusta.
Debería ser posible invertir su sentido
o escoger por lo menos
entre ir hacia ayer o mañana.

Y también debería ser posible
detenerse en un hueco del tiempo,
sin el estremecimiento de una mano que tiembla
para poder escribir una sola palabra,
pero no de este lado
sino del otro lado del muro.

Aprendimos mucho trabajando junto a Sofía este año. Su presencia en el grupo nos ha traído hermosas conversaciones, juegos y muchas iniciativas.

CONCLUSIONES

El ejemplo del apartado anterior nos permite subrayar algunas características deseables de un texto que relata y analiza procesos de aprendizaje en el marco de la escuela infantil. Algunos de estos rasgos podrían ser los siguientes:

- El texto es directo, honesto y apela a un registro que no incurre en ninguna de las dos afectaciones más frecuentes de los informes evaluativos: no es excesivamente técnico, ni tampoco infantiliza al interlocutor.
- Se trata de un texto descriptivo y analítico, que no busca abarcar “todo”, sino algunos aspectos significativos desde la perspectiva de la experiencia del niño/a al que se refiere.
- Además de lo escrito, recurre a otros formatos, cuestión favorecida por la facilidad para referenciar imágenes, sonidos o videos mediante enlaces a archivos digitales.
- Explicita el propio proceso reflexivo del docente y sus recursos, como pueden serlo las anotaciones, las fotografías o las reuniones en las que aquello que se dice en el texto, fue concebido y discutido.
- Por lo anterior, se explicita también el carácter institucional del texto. No sólo porque contiene partes que han sido elaboradas en conjunto con otros colegas (el párrafo introductorio, el cierre, la forma de algunos pasajes), sino porque en muchos de sus párrafos se refiere a cuestiones que representan posturas a las que se ha arribado a partir del diálogo con otros.
- Tratándose de un relato pedagógico, no se limita a la descripción individual del niño, sino que comenta también algo del propio proceso de los docentes.
- Se escribe desde un lugar profesional, que se permite hacer referencia a sus propias lecturas y experiencias de capacitación o formación.

- Explicita sus hipótesis. En lugar de decir “Se ha observado a Sofía gustosa de...”, pone: “Nos pareció que Sofía se sentía a gusto con...”. Hay una subjetividad autorizada que se expresa bajo la forma de un punto de vista legítimo, una hipótesis que puede exponerse y compartirse. Asimismo, Comparte las propias reacciones, dudas y preguntas.
- Este registro textual permite así conocer algunos fundamentos y procedimientos pedagógicos, como los registros que se realizan o los modos de conceptualizar la actividad infantil, como en el caso del juego, los dibujos o las escrituras.
- Finalmente, el texto se presenta como un relato alrededor de la experiencia de una niña en particular, pero se lo despliega en el marco de una experiencia grupal. Por eso, cuando el docente elabore textos para cada uno/a de sus alumnos/as, habrá partes del texto que se repetirán y otras que irán variando. La estructura del texto, de hecho, va de lo grupal a lo individual, presentando una idea sobre la modalidad de trabajo y luego un comentario sobre el modo en que esa niña experimentó esas propuestas.

Este conjunto de premisas que apuntan a lo analítico, lo reflexivo, lo crítico, como sostuve al comienzo, no caben cómodamente en la jerga evaluativa, y difícilmente puedan desplegarse bajo las lógicas usuales del paradigma técnico dominante. Pero creo haber mostrado que hay espacio para una redefinición de las prácticas y léxicos que rodean nuestro interés y compromiso por el aprendizaje de nuestros alumnos y alumnas. Dentro de ese espacio destaco muy especialmente el lugar de la escritura. Con la escritura, como dice bellamente Graciela Montes,

nuestra vieja y eterna actividad de búsqueda de claves y construcción de sentido se ensancha extraordinariamente. No sólo podemos, como escritores, dejar asentadas nuestras búsquedas y nuestros hallazgos –es decir, nuestras lecturas–, y de esa manera embarcarnos en empresas de sentido más complejas y ambiciosas, sino que, como lectores, podemos compartir las búsquedas y los hallazgos de otros, perplejarnos o deleitarnos con los universos de sentido que otros han construido y entrarlos a formar parte del nuestro, es decir, reescribirlos (MONTES, 1999, p.6).

Pensando y escribiendo, entonces, puede deponerse ese exceso de preocupación por lo que queremos averiguar acerca del niño, por la información minuciosa sobre sus diagnósticos, sus conductas, sus perfiles, y avanzar hacia una mirada más abierta y comprensiva que eluda las ecuaciones rígidas en las que el niño es una equis a ser despejada, y se acerque a la idea de una experiencia que vale la pena mirar, porque puede enseñarnos algo nuevo cada vez.

REFERENCIAS

ALBA RICO, Santiago. **Leer con niños**. Barcelona: Penguin Random House, 2015.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan Manuel. La evaluación de la expresión oral: una propuesta para la acción reflexiva. **Lenguaje y textos**, n. 9, p.197-208, 1996.

ANTELO, Estanislao. Problemas pedagógicos para pensar la formación docente actual, ponencia. In: VIII ENCUENTRO DE CÁTEDRAS DE PEDAGOGIA DE UNIVERSIDADES NACIONALES ARGENTINAS, 2011. La Plata. Anais [...] La Plata, UNLP. FAHCE. Disponible en: http://ecpuna.fahce.unlp.edu.ar/actas/Antelo-_Estanislao.pdf Acceso em: jan. 2022.

BASABE, Laura; COLS, Estela. La enseñanza. In: Camilloni, Alicia.; Cols, Estela.; Basabe, Laura; Feeney, Silvina. **El saber didáctico**. Buenos Aires. Paidós, 2007.

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

BRAILOVSKY, Daniel. **Didáctica del nivel inicial en clave pedagógica**, Buenos Aires: Noveduc, 2016.

BRAILOVSKY, Daniel. **Pedagogía entre paréntesis**, Buenos Aires: Noveduc, 2019.

BRAILOVSKY, Daniel. El docente, arquitecto y anfitrión. In: CAMILLONI, Alicia (org). **Ed21, La escuela que viene. Corrientes didácticas contemporáneas**. Buenos Aires: Paidós, 2008.

Disponible en: <https://laescuelaqueviene.org/el-docente-arquitecto-y-anfitrión/> Acceso en: mayo 2020.

CIPPEC. **Mapa de la educación inicial en Argentina**. UNICEF / CIPPEC. Disponible en: <https://www.cippec.org/publicacion/mapa-de-la-educacion-inicial-en-argentina/>

LO PRIORE INFANTE, Iliana. **Tendencias de las Evaluaciones en la Atención y Educación de la Primera Infancia en América Latina y el Caribe, doc. de trabajo #5**. CLADE-OMEP, 2021. Disponible en: [//redclade.org/wp-content/uploads/Evaluaciones-Primera-Infancia_f.pdf](http://redclade.org/wp-content/uploads/Evaluaciones-Primera-Infancia_f.pdf)

DÍAZ BARRIGA, Angel. El docente ante los resultados de la evaluación. In: **Actualidades Pedagógicas**, n. 56, julio-diciembre, 2010.

DÍAZ BARRIGA, Angel. **El examen: textos para su historia y debate**. México: UNAM, CESU-Plaza y Valdés, 1993.

DÍAZ BARRIGA, Angel. Una polémica en relación al examen. In: **Revista iberoamericana de educación**, n. 5, p. 161-181, 1994.

DÍAZ BARRIGA, Angel., De Alba, A. y Viesca, M. Evaluación. Análisis de una noción, **Revista mexicana de sociología**, año XLVI, vol. XLVI, n. 1, enero-marzo, 1984.

FREIRE, Paulo. **Pedagogía del oprimido**. Mexico: Siglo XXI Editores, 1985.

GOBIERNO DE LA CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES. **Diseño curricular para la educación inicial**. Buenos Aires, 2019. Disponible en:

<https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/docentes/curriculum/nivel-inicial/disenos-curriculares>

GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES. **Diseño Curricular para la Educación Inicial**. 2019. Disponible en: <https://abc.gob.ar/secretarias/areas/subsecretaria-de-educacion/educacion-inicial/educacion-inicial/disenos-curriculares-inicial>

GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA. **Diseño Curricular De La Educación Inicial**. 2011. Disponible en: <https://www.igualdadycalidadcoba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionInicial/DCJ%20EDUCACION%20INICIAL%20web%208-2-11.pdf>

GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE MENDONZA. **Diseño curricular provincial Educación Inicial**. 2015. Disponible en: <http://www.mendoza.edu.ar/wp-content/uploads/2016/02/DCP-Inicial.pdf>

GIULIANO, Facundo. Desnudar la razón evaluadora. Elementos para un combate filosófico-educativo. **Pensamiento. Revista De Investigación e Información Filosófica**, v. 75, n. 287, p.1451-1474, 2020. Disponible en: <https://doi.org/10.14422/pen.v75.i287.y2019.004>

MAINER BAQUÉ, José. Pensar históricamente el examen, para problematizar su presente. Notas para una sociogénesis del examen. **Revista Jerónimo de Uztáriz**, Universidad Pública de Navarra, n° 17-18, 2002.

MONTES, Graciela. De lo que sucedió cuando la lengua emigró de la boca. In: 4° CONGRESO COLOMBIANO DE LECTURA Y 5° CONGRESO LATINOAMERICANO DE LECTURA Y ESCRITURA, 1999, Colombia. Anais [...] Colombia, 1999. Disponible en: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a20n3/20_03_Montes.pdf

MURIETE, Raúl. **El examen en la universidad: la instancia de la evaluación como actividad sociopolítica**. Buenos Aires: Biblos, 2007.

PERRENOUD, Phillippe. **La construcción del éxito y del fracaso escolar**. Madrid: Morata, 1990.

PERRENOUD, Phillippe. **La evaluación de los alumnos**. Buenos Aires: Colihue, 2008.

SANTOS GUERRA, Miguel Angel. Dime cómo evalúas (en la universidad) y te diré qué tipo de profesional (y de persona) eres. **Tendencias pedagógicas**, v. 6, p.89-100, 2001.

SPAKOWSKY, Elisa. **Prácticas pedagógicas de evaluación en el Nivel Inicial**. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2013.

SPAKOWSKY, Elisa. **La Práctica de la Evaluación de los Aprendizajes**. Buenos Aires: Praxis, 2021.

SUÁREZ, Daniel.; Dávila, P.; Argnani, A.; Caressa, Y. Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una propuesta de investigación-formación-acción entre docentes. *Cuadernos del IIICE* , n° 6, 2021.

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

TURRI, Claudia y Fraguiglia, Roberto. **Los informes evaluativos en el nivel inicial**. Buenos Aires: Puerto Creativo, 2014

VIÑAO FRAGO, Antonio. Escuela graduada y exámenes de promoción ¿necesidad endógena o imposición exógena? La acreditación de saberes y competencias: perspectiva histórica. In: XI COLOQUIO NACIONAL DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN, 12-15 de junio de 2001, Oviedo. Anais [...], Oviedo, 2001, p. 537-551.

Submetido: 01/04/2022

Aprovado: 29/06/2022