

# La enseñanza en la educación infantil. Notas para su complejización

The Teaching in Early Childhood Education: Notes for its Complexification

Ana Malajovich

Universidad de Buenos Aires, Argentina

anamalajovich@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0000-4726-4845>

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-436>

Recepción: 14 Septiembre 2024

Revisado: 20 Octubre 2024

Aprobación: 12 Noviembre 2024



Acceso abierto diamante

## Resumen

Reflexionar sobre la enseñanza en la educación infantil, plantea varias cuestiones a considerar sus propósitos, sus condiciones y sus dificultades. Si bien en un inicio la educación infantil se proponía la socialización de niñas y niños, desde hace varios años incorporamos, además, la alfabetización cultural como propósitos centrales de la tarea. Este concepto requiere de algunas precisiones. Usamos el término ampliando su sentido, pero recuperando la idea de comprensión de los significados producidos por otros, en la cultura, y al mismo tiempo producir nuevos sentidos al reconstruir esos significados. De tal manera que esos dos procesos de socialización y alfabetización se integran para ofrecer a las infancias tiempos de aprendizajes compartidos entre niñas y niños, orientados por la responsabilidad ética y política de la intervención del adulto que asume su posición educadora.

**Palabras clave:** Alfabetización cultural, enseñanza, interacción grupal, evaluación.

## Abstract

Reflecting on teaching in early childhood education raises several issues to consider: its purposes, its conditions, and its challenges. While initially early childhood education aimed at the socialization of children, for several years now, we have also incorporated cultural literacy as a central goal of the task. This concept requires some clarification. We use the term by expanding its meaning, but retaining the idea of understanding the meanings produced by others in culture, while simultaneously creating new meanings by reconstructing those interpretations. In this way, these two processes—socialization and literacy—are integrated to provide children with shared learning experiences, guided by the ethical and political responsibility of the adult educator who assumes their role.

**Keywords:** Cultural literacy, teaching, group interaction, assessment.

## Introducción

Reflexionar sobre la enseñanza en la educación infantil, plantea varias cuestiones a considerar: la primera es que estamos haciendo referencia a la educación infantil de manera genérica, es decir que consideraremos los distintos tipos de servicios que se hacen cargo de educar a la primera infancia, lo que incluye instituciones que dependen de agencias educativas, sociales y comunitarias.

Pero, además, nos referimos a la enseñanza en la educación infantil, lo que supone asumir de entrada una posición que se centra en una actividad conscientemente planificada para que los sujetos aprendan determinados conocimientos.

Durante mucho tiempo, la palabra enseñanza era extraña para los que se dedicaban a la educación infantil. Herencia de los primeros pedagogos y en especial de la Dra. Montessori (1937) cuando planteaba que el espacio preparado y los materiales graduados se hacían cargo de la tarea, restringiendo la función del adulto a la observación de la actividad de niñas y niños y a intervenir para marcar pautas sobre el uso de los elementos y en especial sobre el comportamiento en la institución.

Estas posturas se vieron reforzadas a partir de la divulgación de la psicología genética, durante los años 70-80, que fue bastante incomprendida en sus conceptos teóricos, pero de amplia difusión por la frase supuestamente dicha por Piaget de que “todo lo que se enseña a un niño se le impide inventarlo” (Marín, 1978, p. 3) que tuvo rápida recepción en el imaginario social.

Por supuesto que, en la práctica cotidiana de las instituciones, la enseñanza ocurría, aunque no se la nombrara. Enseñanza destinada en particular a aprender a ser alumno: hábitos y actitudes eran esenciales para la preparación del ingreso a la escuela primaria: por ejemplo, a escuchar y respetar el turno de habla, a ordenar los elementos utilizados, a compartir, a respetar las consignas, entre tantos aspectos sobre los cuales se ponía la mirada adulta. Con este propósito socializador se ofrecían canciones, juegos, cuentos, materiales en diversidad de actividades que permitían que niñas y niños aprendieran.

Hacia mediados de los años '90 del siglo pasado se produce una gran discusión acerca de los objetivos educativos de esta etapa, reconociendo sus propósitos específicos, aunque sin desconocer los propedéuticos. Esto obligó a redefinir qué enseñar y cómo hacerlo. Se plantean por primera vez contenidos explícitos desde diversos campos de conocimiento y ya no desde las pautas establecidas por la psicología evolutiva.

Si en un inicio la educación infantil se proponía la socialización de niñas y niños, desde hace varios años incorporamos, además, la alfabetización cultural como propósitos centrales de la tarea (Ministerio de Educación, 2012). Este concepto requiere de algunas precisiones. Usamos el término ampliando su sentido, pero recuperando la idea de comprensión de los significados producidos por otros, en la cultura, y al mismo tiempo producir nuevos sentidos al reconstruir esos significados. De tal manera que esos dos procesos de socialización y alfabetización se integran para ofrecer a las infancias tiempos de aprendizajes compartidos entre niñas y niños, orientados por la responsabilidad ética y política de la intervención del adulto que asume su posición educadora.

Las primeras formulaciones de los contenidos no pudieron dar cuenta real de lo que se pretendía enseñar. La insuficiencia de investigación didáctica en cada uno de los campos, dejó a las y los docentes en soledad frente a la tarea. Así esos diseños curriculares elaborados a partir de la explicitación de los definidos como contenidos básicos comunes para el nivel inicial, en 1995 (CBC) generaron un proceso que algunos autores denominaron de primarización del nivel.

Los desarrollos didácticos posteriores permitieron explicitar con mayor claridad qué era lo que los sujetos debían aprender, a partir de un mejor conocimiento acerca de las conceptualizaciones que niñas y niños realizan acerca de esos contenidos -por supuesto que no en todos los campos- y las características que debía asumir su enseñanza.

Estos avances se vieron reflejados en las discusiones teóricas de la época acerca de si existía una didáctica general propia de la educación infantil o didácticas específicas de cada área. Discusiones que ya se venían planteando en la didáctica de la escuela primaria. Sin embargo, los avances en los desarrollos didácticos, en particular en la didáctica de la matemática, enriquecieron el marco que orienta los postulados generales de la enseñanza en estas edades.

Así, la educación infantil ofrece a niñas y niños la oportunidad de ponerse en contacto con las diferentes producciones culturales, de manera de ampliar sus miradas del mundo, en relación con sus conocimientos previos y las preguntas que se despiertan frente a ese nuevo desafío que se les presenta. Y como señala Sadosky (2020), que les despierte el deseo de conocer, que los desafíe, que les permita disfrutar de lo que otros han podido producir y que en ese vínculo que la escuela les habilita, los niños dejen sus propias huellas, que resignifiquen lo que otros han elaborado y que pongan sus propias marcas.

## Por qué es compleja la tarea de enseñar a la primera infancia

Enseñar en la educación infantil no es tarea fácil. Las edades tempranas exigen mucho más a los educadores, al contrario de lo que supone el sentido común social. Representarse que estamos educando ciudadanos, aunque sean niñas y niños supone un compromiso afectivo de cuidado en el que además lleva implícita la participación real de sus familias, en un proyecto educativo compartido, que habilite desde su consentimiento la tarea a encarar. Proyecto educativo que se construye conjuntamente con todo el equipo institucional, a partir de consensuar propósitos sobre los modos en que se habitará ese espacio, para que las infancias encuentren tiempos de juego y aprendizaje, con la alegría del compartir.

Para construir esa propuesta educativa, los diseños curriculares ofrecen una primera “carta de navegación”, que a la par que señalan rutas, exigen tomar decisiones acerca de qué contenidos seleccionar y qué organización establecer para facilitar esos aprendizajes. Esta decisión es compleja, ya que requiere hipotetizar y/o conocer cuáles son los conocimientos que porta su grupo para establecer su enseñanza. ¿Cómo conocer esas ideas que solo se pondrán en juego a través de las situaciones que se presenten? Sencillo de responder, difícil de llevar a la práctica: observando y escuchando y dando sentido a eso que se observa y se escucha, para lo cual es preciso conocer tanto acerca de lo que se quiere enseñar como los procesos de construcción involucrados en las ideas de niñas y niños. Es preciso, por tanto, coordinar estas dos dimensiones para comprender el sentido que están elaborando frente a las propuestas.

Como señalan Castorina y Sadosky (2018)

Dar lugar a la voz y a los aportes de los estudiantes requiere que los docentes: interpreten desde qué marco de ideas los están analizando, propongan interacciones en sala de clase que permitan modificarlas, ayuden a hacerlas visibles, promuevan la producción de argumentos que validen las elaboraciones que se realizan. En otros términos, el docente se ve exigido a producir intervenciones que se estructuran tomando -simultáneamente en cuenta- las respuestas de los alumnos a los desafíos que enfrentan y las intenciones didácticas que se configuran en función del proyecto de enseñanza, así como del saber que se propone (p. 9).

Al mismo tiempo, debemos considerar que los grupos están conformados por individualidades que, aunque compartan la misma edad, son diferentes entre sí. Tradicionalmente se suponía que el adulto educador transmitía un conocimiento para todas y todos, y que los sujetos aprendían lo que se les había enseñado. Claro que en la realidad esto no sucedía: no existía uniformidad entre enseñanza y aprendizaje (Terigi, 2010). La heterogeneidad en experiencias, conocimientos, historias de vida, cultura, personalidades demostraba que, pese a los esfuerzos educativos, niñas y niños lograban diferentes aprendizajes. Estas diferencias en los modos, ritmos y posibilidades pueden ser analizadas como una potencialidad para la enseñanza o como una dificultad insuperable. Si partimos de sostener que se aprende con otras/os y que las interacciones entre sujetos que

tienen conceptualizaciones diferentes, pero cercanas, son fundamentales para el avance en los conocimientos, esa heterogeneidad es una riqueza para la tarea.

Reconocer la heterogeneidad como riqueza, condiciona la forma en la cual se debe organizar la enseñanza para que esa interacción se favorezca. Así, el desafío para la o el educador es trabajar la grupalidad, respetar las necesidades individuales desarrollando la autonomía de cada quién y al mismo tiempo estructurar propuestas que habiliten la interrelación cognoscitiva.

## ¿Es posible articular en la enseñanza lo individual con lo grupal, lo heterogéneo con lo común?

Surge entonces la pregunta acerca de cómo articular en la enseñanza la heterogeneidad reconocida y valorada, en función de un proyecto educativo que promueve un horizonte de igualdad, o de lo común en términos de aprendizaje.

La didáctica de la educación infantil fue organizando formas de enseñanza que, partiendo de proyectos comunes, permitieran que en su desarrollo los sujetos se vayan acercando a esos conocimientos desde sus propios ritmos y posibilidades. Proyectos que permiten ampliar y complejizar el mundo conocido. Porque como afirma Candia (2024):

Es quehacer del nivel inicial presentar el mundo, y las cosas del mundo, hacerlo interesante y fascinante para que lxs niñxs se sientan atraídos por él, hacerlo hablar, nombrarlo con palabras que lo narran, lo estructuran y desplegarlo en el juego y en el lenguaje. En este sentido, el mundo se hace público porque el jardín lo abre y lo convierte en bien común, al decir de Simons y Masschelein (2014), al ponerlo sobre la mesa, en medio, propiciando formas colectivas de atención, preocupación y protección hacia él (p. 25).

Unidades didácticas y proyectos permiten adentrarse en la comprensión de distintas realidades, reconociendo lo que damos por obvio, porque lo transitamos cotidianamente o explorando lo nuevo al indagar tanto el contexto en el que niñas y niños transcurren su vida y que conocen de manera superficial, como aquellos otros que son desconocidos y que la acción de la educación infantil permite que descubran.

Esta forma de presentar aspectos del mundo, supone asumir su complejidad, desde la enseñanza, al hacer explícita la interrelación entre las personas, las culturas, el mundo natural, los trabajos, los objetos, los propósitos, el devenir histórico, tanto en lo diverso como en lo compartido, en la desigualdad y en lo plural. Aunque pueda pensarse que esta forma de abordar excede a las posibilidades cognoscitivas de niñas y niños de la educación infantil, son los interrogantes que plantea el adulto, su mirada frente a los hechos lo que permite que los grupos comiencen a formularse preguntas y reflexiones acerca de si las cosas de este mundo siempre fueron de esta manera y si no podrían ser de otra forma, incentivando el desarrollo de un pensamiento crítico y creativo.

Partiendo de esa propuesta de indagación común a todo el grupo, se encadenan los diversos trayectos que permiten que cada quien vaya avanzando, en esa red de caminos que se entrecruzan.

Al proponer indagar un recorte de mundo seleccionado, los contenidos a enseñar encuentran contextos de significación, al tiempo que permiten conocer y/o profundizar sobre la realidad presentada. Esto condiciona las decisiones que se deben tomar en relación con los contenidos que se trabajarán para abordar ese recorte de manera no fragmentada, sino abierta a establecer múltiples relaciones entre los elementos que la constituyen. Pero al mismo tiempo se requiere organizar las diversas propuestas que posibiliten que niñas y niños con saberes heterogéneos puedan ir apropiándose de esos contenidos que la o el docente puso a disposición.

De tal manera que se produce un interjuego entre los contenidos de diversos campos de conocimiento que recuperan la complejidad del recorte seleccionado, y al mismo tiempo, niñas y niños encuentran en esos contextos, las significaciones necesarias para construir esos contenidos.

## ¿Cómo organizar las propuestas para facilitar el aprendizaje?

Sostener que el aprendizaje es individual, pero se realiza en la interacción con otras/os, condiciona las formas de organizar las actividades, formas que a su vez se relacionan tanto con las características de los contenidos a enseñar, como con los propósitos establecidos por las y los educadoras/es. Así en el transcurso de la tarea de enseñanza se planifican propuestas para realizar de manera individual (por ejemplo: pintar, dibujar, modelar, expresarse corporalmente, escribir el nombre, etc.); con todo el grupo (contar un cuento, cantar, jugar a las escondidas, etc.); en parejas (dibujar, modelar, construir, expresarse corporalmente, jugar un juego de mesa, escribir un listado de elementos que se precisan, etc.); o en pequeños grupos (dramatizar, construir, explorar unos materiales, buscar información, resolver una situación, etc.).

Las actividades que se organizan en pequeños grupos o por parejas, a través de lo que se denomina multitarea o multipropuesta, permiten que de manera autónoma o coordinados por el adulto, niñas y niños exploren, indaguen, resuelvan, jueguen e intercambien ideas con sus pares. No son actividades sueltas, ni materiales puestos solo a disposición, sino que responden a un itinerario que el adulto planificó intencionalmente, en función de ciertas hipótesis que pone a prueba acerca de lo que ese grupo requiere aprender, y que su observación y escucha atenta le permitirá confirmar o transformar.

Desarrollar situaciones en las que niñas y niños interactúen entre sí, para avanzar en sus conocimientos exige de las y los educadoras/es anticipar -en función de los contenidos a trabajar-, cómo va a ser la conformación de los grupos (por propia elección o establecida por el adulto); consignas que se darán, materiales que se ofrecerán, organización del espacio más adecuada. Las propuestas que se planifiquen deben exigir la colaboración entre los pares, es decir que no son actividades que se pueden resolver de manera individual, sino que requieren aunar conocimientos, ya que ninguno de los participantes lo puede resolver por sí mismo. Además, deberían fomentar la necesidad de argumentar, tarea dificultosa, ya que muchas veces los sujetos -en estas edades- actúan superponiéndose entre sí, por lo cual la intervención adulta debería ofrecer oportunidades para que cada quien dé sus argumentaciones, enseñando el difícil camino de aprender a escuchar y explicar. Por último, las propuestas tienen que ser planificadas siguiendo un recorrido en una secuencia, en la que los aprendizajes se vayan realizando, reconociendo que aprender demanda tiempo y esfuerzo. Para estructurar esa secuencia las y los educadoras/es tienen a disposición el manejo de ciertas variables que permiten justamente volver una y otra vez sobre las mismas situaciones a fin de garantizar esos aprendizajes, para profundizarlos, o complejizarlos. Esas variables permiten modificar la organización de los grupos, cambiar las consignas, incorporar nuevos materiales, y en algunos casos modificar los espacios.

Sin embargo, reconocemos que construir buenas secuencias para trabajar los contenidos no es tarea fácil. No hay ejemplos que puedan aplicarse mecánicamente a todos los grupos y como reconocen Castorina y Sadosky (2018)

[...] ni el conocimiento didáctico –ni ningún otro conocimiento disciplinar– es de aplicación directa a las prácticas de enseñanza, aunque sí pueda ser una herramienta que potencie la capacidad de análisis y comprensión. Así, nos distanciamos de una perspectiva según la cual existirían soluciones preconcebidas que podrían aplicarse de manera independiente del contexto en el que se reconocen los problemas. Aunque sí entendemos que pueden recuperarse los marcos, los análisis y las experiencias de los participantes para resignificarlas en una nueva situación (p. 11).

El trabajo en equipo de cada institución habilita al pensar y planificar en conjunto, desarrollar propuestas, evaluar y compartir lo realizado, recreando el conocimiento didáctico que cada quien posee por formación y experiencia.

La organización en pequeños grupos puede asumir diversas configuraciones. Desde un juego en sectores – que pese a su nombre puede incluir propuestas no lúdicas, como “leer” libros de la biblioteca áulica, pintar, modelar, dibujar, explorar materiales, etc.-; talleres de producción; juego trabajo; entre otras que las y los educadoras/es puedan establecer.

Asimismo, estas configuraciones están condicionadas a la decisión que se tome en relación con los contenidos de enseñanza. Decisiones referidas a que todos los pequeños grupos trabajen sobre los mismos contenidos con diversas propuestas adecuadas a los conocimientos que portan los sujetos, o a que se seleccionen diversos contenidos de un mismo campo de conocimiento o a que se resuelva trabajar sobre contenidos de distintos campos.

## ¿Cómo movilizar los conocimientos de niñas y niños?

Tal como lo sostiene la didáctica de la matemática (Parra Saiz, 1994), el planteo de problemas es el recurso más adecuado para favorecer el aprendizaje. Un problema es una situación que desafía los conocimientos previos del sujeto, quién no tiene respuestas adecuadas para resolverla, pero esos conocimientos le permiten otorgar sentido a lo que debe resolver. La acción que realiza tiene una finalidad, que el sujeto comprende, no es simplemente una manipulación de objetos. Esta concepción se aleja de pensar los problemas como ejercitación, para convertirse en una verdadera herramienta para la enseñanza. Así los problemas a presentar deben permitir que niñas y niños utilicen los conocimientos que ya poseen, pero debe ofrecer una “resistencia” suficiente para conducirlos a modificar, transformar, complejizar sus conocimientos anteriores.

El aprendizaje demanda tiempo para permitir reconceptualizaciones sucesivas. Actividades aisladas no lo posibilitan, ya que solo implican hacer por hacer, de allí la necesaria planificación de propuestas en la que las diversas actividades están vinculadas entre sí, para permitir la apropiación de los contenidos. Esos itinerarios se estructuran a partir de establecer ciertas modificaciones en las situaciones presentadas, que el adulto hace jugar para posibilitar el proceso de aprendizaje. Esas modificaciones se desarrollan, como ya se dijo, tanto en las consignas, como en los materiales propuestos, en la estructuración de los grupos, la organización del espacio y/o en la intervención docente.

Es decisión de la o el educador/a determina si accionará en una de ellas o en varias a la vez. Las consignas pueden ser tanto abiertas para que sean los propios sujetos los que decidan cómo resolver una situación, por ejemplo “exploren estos materiales y descubran con qué elementos pueden producir sonidos” o cerradas “les entrego estos elementos para que descubran cuáles les sirven para hacer los sonidos del viento”.

En relación con la estructuración de los pequeños grupos podrá decidir si son de libre elección o establecidos por el adulto. En este último caso puede resolver que sean grupos organizados de niñas y niños con conceptualizaciones cercanas, tal la situación de escribir el epígrafe debajo de una imagen; o, al contrario, si decide por ejemplo que algunos miembros del grupo enseñen a otros las reglas de un juego.

Sobre la intervención del adulto durante el desarrollo de las propuestas supone anticipar cómo será la dinámica que espera que suceda en su transcurso. Si los grupos pueden actuar de manera autónoma, deberá observar y escuchar la forma en que van resolviendo, con una atención fluctuante; en cambio si decide trabajar coordinando un grupo o centrando su mirada sobre uno en particular, las propuestas de los otros pequeños grupos deben permitirles organizarse y accionar sin su presencia.

## ¿Qué y quiénes evalúan en la educación infantil?

La evaluación permite recoger, interpretar y comunicar información sobre el funcionamiento y evolución de la tarea educativa con el fin de tomar decisiones fundamentadas que reorienten la misma. Asimismo, la evaluación puede ser entendida como comunicación, ya que a través de ella se informa acerca de los procesos y resultados, en el marco de un compromiso asumido frente a las familias y sus hijas/os, pero también frente a la comunidad de la que la institución forma parte. Compromiso que implica desarrollar una tarea educativa que, respetando a niñas y niños, les permita adquirir los conocimientos necesarios para continuar su trayectoria educativa.

Como bien señala Perrenoud (2010), la evaluación “regula el trabajo, las actividades, las relaciones de autoridad y la cooperación en el aula y por otro lado las relaciones entre las familias y la escuela y entre los profesionales de la educación” (p.10).

La evaluación es una práctica política y comunicativa. Es una práctica política, ya que es un instrumento para validar socialmente el aprendizaje realizado por las y los estudiantes. Desde este lugar la evaluación puede ser considerada como forma de ejercer el “poder”, a través del control que se establece sobre los resultados de las acciones educativas. Poder delegado a la o el docente para acreditar el conocimiento de niñas y niños, poder de las familias para juzgar la tarea realizada y poder de las autoridades para valorar el trabajo educativo. Pero como bien señala Perrenoud (2010), la evaluación en las instituciones educativas tiene además el poder de certificar quién tiene éxito y quién fracasa y esta “declaración no es una opinión entre otras, ya que ella funda el envío a un curso de apoyo, o a una consulta médico-pedagógica, la repetición o la promoción en la trayectoria escolar [...]” (p. 4).

La evaluación educativa es un proceso social continuo que compromete a diferentes actores: a las y los educadoras/es, a niñas y niños, a las familias, a las autoridades. Cada uno de ellos evalúa diferentes aspectos de la tarea y lo realiza en diferentes niveles.

Las y los educadoras/es evalúan el proceso de aprendizaje de chicas y chicos, pero también evalúan su propia tarea, así como el funcionamiento institucional, el ejercicio profesional que realizan las autoridades y el diseño curricular. Niñas y niños, aun siendo pequeñas/os, evalúan tanto su relación con el adulto como la propuesta que éste realiza, tanto a través de sus gestos, actitudes, preferencias, que demuestran en sus conductas cotidianas como de sus opiniones sobre lo acontecido. Las familias analizan la tarea que realizan las y los educadoras/es y el funcionamiento institucional; y las autoridades desarrollan su evaluación sobre el desempeño del equipo de trabajo, pero también sobre su propia tarea y sobre la institución en su conjunto.

## La evaluación de los aprendizajes

Las y los educadoras/es evalúan aquello que han privilegiado en su tarea de enseñanza. Lo privilegiado está fuertemente determinado no solo por lo que se establece desde lo curricular, sino también por las representaciones sociales que los adultos tienen acerca de la función que cumple la institución donde se desempeñan. Es por esta razón por la cual muchas veces más que evaluación, lo que se registra es una descripción de las características personales de los sujetos, en especial los aspectos afectivos, sociales, motrices (Brailovsky y Sampertini, 2023).

Como señala Spakowsky (2011), la evaluación del proceso de enseñanza tiene como objetivo

[...] orientar y reorientar críticamente los procesos de enseñanza, contribuyendo al mejoramiento de dichos procesos, ya que la acción de evaluación, al mismo tiempo que aprecia y valora los procesos de aprendizaje de los alumnos, permite develar y/o desocultar aspectos propios de la enseñanza. Aspectos que son responsabilidad del maestro y que imbrican con la posibilidad de reflexionar sobre la propia práctica (p. 111).

El adulto que enseña tiene responsabilidad en los procesos de transmisión, mediación y construcción de conocimientos de niñas y niños, por lo cual requiere del seguimiento responsable de los procesos de aprendizaje tanto individuales como grupales, que éstos realicen. De modo de establecer los progresos y logros, las dificultades y obstáculos en ese proceso, para reorientar la tarea educativa y al mismo tiempo evaluar su propia tarea.

El adulto evalúa el aprendizaje en relación a lo que enseñó. Por eso es preciso recuperar las observaciones sobre los conocimientos, que ponen en juego -niñas y niños- frente a la enseñanza de los nuevos contenidos. Si no se tienen en cuenta estos puntos de partida, se corre el riesgo de evaluar aprendizajes previos, las condiciones socio-culturales que determinan numerosos saberes que niñas y niños traen de su hogar, en lugar de aquello que se aprendió en el jardín.

Para recolectar la información las y los educadoras/es cuentan con un instrumento fundamental que es la observación. Pero observar no es tarea fácil, pues significa no solo mirar situaciones, sino que es imprescindible darle significado a aquello que se observa, comprenderlo, atribuirle un sentido. Esta interpretación de las acciones y decires de niñas y niños condiciona la intervención que realiza el adulto para movilizar esos conocimientos previos. Es decir que no basta con observar una conducta y registrarla, es preciso interpretar la misma integrando en este análisis la intervención del adulto y los avances que esa intervención posibilitó.

## Comunicación de la evaluación

La comunicación de la evaluación de los aprendizajes de los niños tiene diferentes destinatarios: el propio equipo educador, las familias, el equipo directivo. El informe evaluativo describe lo que se enseñó y expresa valorativamente los logros y dificultades referidos a cada niña o niño, desarrollando explícitamente los aprendizajes que realizó durante el período que corresponde. Teniendo en cuenta la implicancia y el compromiso que asume el adulto tanto en el proceso de enseñanza, como en el de aprendizaje realizado por sus alumnos, es fundamental registrar intervenciones y estrategias que posibilitaron los avances en los aprendizajes de niñas y niños.

Estas informaciones serán útiles para intercambiar con los otros miembros del equipo, así como con los que continuarán la trayectoria educativa del grupo cuando cambien de sección o de institución. Asimismo, el informe provee a las familias de una visión real de los aprendizajes alcanzados a partir de la propuesta educativa realizada, compartiendo el recorrido que están haciendo niñas y niños durante su escolaridad y tomar conciencia del desarrollo formativo que van realizando, así como de los alcances que tiene la tarea que realiza la institución. En este sentido el informe no solo habla de cada niña o niño, habla también del compromiso de la o el educadora/or y del jardín, con los aprendizajes de sus estudiantes.

## Autoevaluación de la tarea

Además de evaluar el proceso de aprendizaje de los niños, los docentes evalúan su propia tarea, desde lo que se programó y se realizó. Este distanciamiento de la acción permite recuperar para las futuras acciones, la experiencia realizada. Esto supone considerar los elementos que resultaron adecuados, las dificultades y problemas surgidos, las respuestas dadas, las modificaciones realizadas y las que habría que efectuar. En este sentido la autoevaluación es el instrumento más poderoso con que cuenta la docencia para resignificar su tarea, hacerla crecer y mejorarla. De manera de contradecir lo que señalara Terigi (2009), cuando afirma que el docente es un profesional que transmite lo que no produce, pero no se apropia de lo que produce como conocimiento en su propia práctica.

En la autoevaluación el sujeto es a la vez su propio objeto de evaluación. Tal como lo señala Spakowsky (2011), ese proceso

Tiene como particularidad el hecho de que no solo es un proceso reflexivo, sino que en él cada sujeto es, a la vez, observador crítico y objeto de análisis. [...] Que el sujeto sea objeto de análisis es el punto más problemático de esta acción, porque exige tener una mirada retrospectiva del propio ejercicio profesional, de las acciones, marcos conceptuales, metodologías, interacciones [...] (p. 118).

La autoevaluación comprende todo el desempeño profesional es decir que implica analizar la actividad desarrollada, en el caso de la o el educador incluye la enseñanza a niñas y niños, la relación establecida con las familias, y la integración a la institución. Mientras que tratándose del personal directivo obliga a reflexionar acerca de su tarea como coordinador de la institución, el asesoramiento brindado, la comunicación con la comunidad educativa, su desenvolvimiento frente a los conflictos, etc.

## A modo de cierre

La enseñanza en la educación infantil es compleja, no sólo por los diversos saberes que están implicados, sino por las características que asume una práctica en la que la intervención educativa no está estructurada por contenidos predeterminados para cada edad, sino que deben ser seleccionados entre el abanico que ofrecen los diseños curriculares, en función de los conocimientos que ya construyeron niñas y niños. Pero además en esos procesos de transmisión intervienen fuertemente los lazos afectivos que el adulto establece con cada uno de los miembros del grupo. Este compromiso afectivo tiene una profundidad mayor en esta etapa frente a otros niveles educativos, porque impacta tanto en la subjetividad de los aprendices como en la del adulto, que es interpelado tanto en lo emocional, como en lo cognitivo y en lo corporal.

Si bien la tarea educativa tiene características específicas según sea el tipo de institución en la que desarrollan su trabajo las y los educadoras/es, con miradas y énfasis diversos hacia las distintas dimensiones de la formación de las infancias, es el compromiso afectivo de los adultos con cada miembro de su grupo, es su capacidad de cuidado el que trasciende para ofrecerles el cobijo de la cultura de su tiempo.

## Referencias bibliográficas

- Brailovsky, D. y Sampertini, J. (2023). La evaluación en el nivel inicial: de la taxonomía del sujeto al relato de la experiencia. *Cuaderno Cedes*, Campinas, 43, (119), 42-51.
- Candia, M. R. (2024). *El jardín de infantes como bienvenida al mundo. Propuestas y reflexiones para tejer (nuevos) sentidos pedagógicos*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Praxis.
- Castorina, A. y Sadosky P. (2018). Los saberes docentes y la producción de conocimiento sobre la enseñanza. *Revista Desde la Patagonia difundiendo saberes*, 165 (26), 8-12.
- Marín, K. (1978, 14 de abril) Jean Piaget: “Todo lo que se le enseña a un niño se le impide inventarlo”, *El País. periódico global*. Disponible en [https://elpais.com/diario/1978/04/15/sociedad/261439217\\_850215.html](https://elpais.com/diario/1978/04/15/sociedad/261439217_850215.html)
- Meirieu, P. (2023). *Educar hoy. Textos escogidos*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1995). *Contenidos Básicos Comunes para el Nivel Inicial*.
- Ministerio de Educación (2012). *Actualizar el Debate en la Educación Inicial. Políticas de Enseñanza*. Documento de Trabajo.
- Montesori, M. (1937). *El Método de la Pedagogía científica*. Barcelona, España: Ed. Araluce.
- Parra, C. y Saiz, I. (1994). *Didáctica de matemáticas. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires, Argentina: Paidós Educador.
- Perremoud, P. (2010). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires, Argentina: Colihue.
- Piaget, J. (1968). *Educación e Instrucción*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo
- Sadosky, P. (2020). La enseñanza como acto de escucha. De autoras y autores. Recuperado de <https://continuemosestudiando.abc.gob.ar/contenido/patricia-sadovsky/?grupo-educacion-superior=autoras-y-autores&cu=5f6352e4c18ffa8662bdc221>
- Spakowsky, E. (2011). *Prácticas pedagógicas de evaluación en el Nivel Inicial. Desarrollo histórico, análisis crítico y propuestas superadoras*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Terigi, F. (2010). “Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares” *Conferencia en La Pampa*. Recuperado de [https://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/mg\\_flavia\\_terigi\\_\\_las\\_cronologias\\_de\\_aprendizaje\\_\\_un\\_concepto\\_para\\_pensar\\_las\\_trayectorias\\_escolares\\_.pdf](https://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/mg_flavia_terigi__las_cronologias_de_aprendizaje__un_concepto_para_pensar_las_trayectorias_escolares_.pdf)