

LA EVALUACIÓN EN EL NIVEL INICIAL: DE LA TAXONOMÍA DEL SUJETO AL RELATO DE LA EXPERIENCIA

EDUCATIONAL ASSESSMENT IN KINDERGARTEN: FROM TAXONOMY TO CONSTRUCTION OF ACCOUNTS OF EXPERIENCE

Daniel Brailovsky^{1,*} 

Jesica Romina Sampertini² 

RESUMEN: Una de las características de las prácticas de evaluación en la educación inicial es la inexistencia de calificaciones numéricas. Sin embargo, la evaluación en el nivel inicial no está exenta de tensiones y paradojas. En base a una consulta abierta a docentes, el artículo ofrece una reflexión sobre la evaluación en ese nivel y sobre los informes individuales en los que se suelen comunicar los resultados de la evaluación. En este punto, se observa el contraste entre dos modelos: el del informe taxonómico, y otro, menos frecuente, que relata de manera más abierta las experiencias de la vida escolar.

Palabras clave: Educación inicial. Primera infancia. Prácticas de evaluación.

ABSTRACT: One of the characteristics of evaluation practices in early education is the lack of numerical grades. However, assessment practices in early childhood education are not exempt from tensions and paradoxes. The article is based on open interviews to teachers, about pedagogical issues that underlie at conceptions of assessment. The article also offers a reflection about evaluations in the kindergarten and the individual reports in which the results of the evaluation are usually communicated. At this point, the contrast between two models is observed: that of the taxonomic report, and another, less frequent, which relates in a more open way the experiences of school life.

Keywords: Early childhood. Kindergarten. Assessment practices.

1. Universidad Pedagógica Nacional – Buenos Aires, Argentina.

2. Universidad Pedagógica Nacional – Buenos Aires, Argentina.

*Autor correspondiente: daniel.brailovsky@unipe.edu.ar

Número temático organizado por: Rodrigo Saballa de Carvalho, Bianca Salazar Guizzo e Arianna Lazzari

Las Prácticas de Evaluación en la Educación Inicial

Las prácticas de la evaluación, aunque agrupadas bajo un mismo significante (*evaluación*) remiten a posicionamientos e idearios muy diferentes y hasta contrapuestos, que van de la reflexión al control, de la mirada atenta a la rendición de cuentas y de la taxonomía individualista de los sujetos a la descripción sensible de las experiencias. Los usos, significados, concepciones y tradiciones construidas a su alrededor son, entonces, diversos. Repasaremos entonces el asunto, a modo de ensayo inspirado en algunas experiencias de campo, visualizando y reflexionando sobre sus características, sus prácticas y los orígenes y actualidades que la definen. En este recorrido, iremos recuperando las voces de diferentes autores y actores que la definen y caracterizan, aportando miradas e inspirando reflexiones.

Una de las diferencias más visibles entre las prácticas de evaluación en la educación inicial y las de otros niveles de enseñanza es la inexistencia de un sistema estandarizado de calificaciones numéricas. No hay un boletín o una libreta en la que, como en otros niveles educativos, las y los docentes deban calificar a sus estudiantes, no está definida de antemano la *acreditación* de los saberes. Esto suele leerse como una exención, por parte de las prácticas evaluativas de este nivel, de todo componente clasificatorio, institucional o punitivo. Sin embargo, y aunque en efecto las tradiciones en las que se fundan estas prácticas tienen más que ver con la observación y el análisis que con la medición y la jerarquización, la ausencia de calificaciones no anula el carácter político e institucionalizado de la evaluación en las escuelas infantiles. Hay, al decir de Spakowsky, una “impronta controladora que está en la base de todo acto de evaluación y que está dirigida a posicionar a las personas en ‘buenas o malas’, ‘eficientes y/o ineficientes’, ‘eficaces y/o ineficaces’, ‘capaces y/o incapaces’, y a las acciones como ‘logradas, medianamente logradas o no logradas’” (2020, p. 16). Y este impulso de control, fuerte herencia del sistema escolar en el que las docentes del nivel han vivido sus biografías escolares, no depende exclusivamente de la existencia de un sistema de categorías (numéricas o no numéricas) para la calificación.

Un repaso por las tradiciones identificables en el nivel inicial a propósito de la evaluación no dejaría de incluir entonces los embanderamientos libertarios tras la inexistencia de calificaciones y el espíritu observacional. Pero a la vez, existen una serie de cualidades de estas prácticas que pueden ayudarnos a caracterizarlas. Señalemos cinco rasgos que pueden ser interesantes puntos de partida para discutir la evaluación en las escuelas infantiles.

En primer lugar, podría señalarse el diverso abanico de efectos que se sigue de la ausencia de calificaciones. Esta particularidad no sólo redundaría en un “espíritu libertario” (¡nos hemos librado de las calificaciones!) sino también en la necesidad de lidiar con una idea muy instalada en el sentido común: la de que en el nivel inicial no se evalúa, es decir, no se construye una reflexión situada sobre los procesos formativos de las y los alumnos. Al mismo tiempo que la ausencia de calificaciones desliga en alguna medida a las prácticas pedagógicas de su componente punitivo, también nos enfrenta al desafío de reconstruir formas de mirar los procesos que tienen lugar dentro de la sala, desde lugares más interesantes, más cercanos a las lógicas de la enseñanza en el nivel, pero que son menos conocidos (y menos legitimados) socialmente.

Una segunda característica de la evaluación en el nivel inicial tiene que ver con cierta tendencia a asimilar las valoraciones respecto de los saberes, logros y progresos de las y los alumnos con su posibilidad de adaptación al formato escolar, o con su desempeño en general a nivel de la socialidad. En este punto la evaluación tiende a fusionarse con cierta valoración de lo disciplinario, en un inesperado reencuentro con su rasgo punitivo. Las ideas de *buen alumno(a)* heredadas no sólo de supuestas pedagogías tradicionales sino de explícitas políticas de represión y censura que dejaron huellas en las prácticas pedagógicas (FERNÁNDEZ

PAIS, 2006) son aún lo bastante fuertes en el imaginario escolar del nivel como para encontrar algún resquicio en el refugio técnico de los informes evaluativos. Se viene señalando además el modo en que los enfoques biologicistas y de rasgos punitivistas de las versiones más comerciales de la llamada educación emocional coadyuvan a este regreso a lo punitivo.¹

Otra problemática invisibilizada de la mirada evaluativa en el nivel inicial es la de la consideración del promedio grupal como referencia de lo individual. Una de las discusiones en el campo de la evaluación en general es la de discernir entre enfoques que comparan a los estudiantes entre sí (enfoques normativos), enfoques que aprecian el logro de objetivos prefijados (criteriales) y enfoques que analizan los cambios a lo largo de un progreso (p.e. HEREDIA MANRIQUE, 2009). La flexibilidad que asume el nivel inicial en cuanto a las exigencias técnicas de la evaluación, con las ventajas que tiene, trae también el efecto de eludir este tipo de distinciones y de instalar por defecto, como referencia, el promedio grupal o el cumplimiento de los objetivos, aunque en los discursos se enuncie casi siempre como enfoque central, el de progresos. Dicho de otro modo: algunas instituciones realizan informes de evaluación en los que se observa una suerte de inventario de los logros de cada estudiante; en otras, se adopta un tono más narrativo y se analizan episodios de la vida cotidiana escolar, mientras que en otras pueden observarse planillas o formularios en los que se marcan opciones. Esta diversidad, sin embargo, pocas veces da lugar a un debate profundo acerca de las cosmovisiones que reposan detrás de cada modalidad.

En cuarto lugar, existe una referencia (explícita e implícita) de la mirada evaluativa en la psicología evolutiva y las distintas expectativas respecto del desarrollo esperado en los niños. En este punto, en el que evaluar es también constatar el cumplimiento de una agenda de logros dictados para el desarrollo “normal” del niño según su edad, el escenario de la evaluación reedita dicotomías clásicas del nivel inicial como la tensión entre desarrollo y aprendizaje, y visibiliza la faceta ética del asunto.

Finalmente, se ha observado que aquello a lo que se llama evaluación de procesos, en muchos informes evaluativos tiene más bien el aspecto de un relato anecdótico de lo acontecido, centrado en la participación y en el disfrute de los niños, pero con pocas referencias (o poco desarrolladas) en lo relativo a los procesos de aprendizaje o a las oportunidades de formación que se vivieron. Cierta banalización del relato, entonces, tiende a rescatar los valiosos aspectos afectivos de la vivencia compartida, y a eludir los análisis situados en clave de procesos de aprendizaje.

¿Qué Dicen las y los Docentes de Educación Inicial Sobre sus Prácticas de Evaluación?

Decidimos consultar y recoger relatos, dichos y saberes compartidos a través de un formulario con algunas preguntas. Reunimos así miradas y aportes sobre la temática que nos convoca. Cada una de las respuestas y participaciones comparte definiciones, representaciones personales, experiencias de formación y prácticas. En el inicio del instrumento se ofreció a un grupo de docentes de educación inicial de distintas jurisdicciones de la Argentina una lista extensa de afirmaciones, para que eligieran aquella que mejor expresaba su punto de vista, pudiendo también proponer otra nueva. Las cinco afirmaciones más elegidas por los 210 docentes que respondieron fueron las siguientes:²

- Se evalúa, sí, pero evaluar, en el nivel inicial, no se parece en nada a lo que esa misma palabra (“evaluación”) significa en primaria o secundaria.
- Sí, se evalúa tanto como en cualquier otro nivel de enseñanza.

- Sería bueno que se prestara más atención a los aprendizajes de las/os alumnas/os.
- Por suerte, en el nivel inicial no hay evaluación que “califica”.
- No, a veces se dice que se evalúa, pero no se evalúa realmente.

Pueden verse allí reflejadas algunas de las premisas que hemos presentado anteriormente. Primeramente, la distinción respecto de las prácticas de evaluación propias de otros niveles de enseñanza, asumida como fuerte gesto de identidad pedagógica del nivel inicial. Este gesto de diferenciación puede llevarse a otros asuntos pedagógicos, como las formas de organización grupal (en el jardín se hacen rondas, y no filas), las formas de concebir los contenidos o saberes (que en el jardín se nuclean en torno a experiencias de indagación de objetos reales y cercanos, y no a un programa rígido), las formas concretas de la propuesta de enseñanza (en el jardín se opta por el juego, la exploración y la experimentación, la actividad corporal, la resolución de situaciones problemáticas, etc. y no por las explicaciones). Hay, al parecer, una parte de la construcción de sentidos pedagógicos que se apoya en la diferenciación con la escolaridad primaria, tácita escolaridad “por defecto” (TERIGI, 2010), ligada a valores tradicionales. Pero también puede verse ese contraste reflejado en la propia estética de los jardines, que refleja todo un ideario ligado al sujeto infantil y a lo lúdico, y contrasta con la estética más formal, sacra o académica de otros niveles (BRAILOVSKY; PONCE; GAITÁN CLAVIJO, 2014). Podemos entender entonces que al decir que evaluar en el nivel inicial no se parece en nada a lo que esa misma palabra (*evaluación*) significa en primaria o secundaria, se está subrayando un gesto de diferenciación amplio, que trasciende incluso la cuestión de la evaluación.

A la vez, sin embargo, y en un nivel similar de adhesión por parte de los docentes consultados, aparece una idea casi opuesta: “se evalúa tanto como en cualquier otro nivel de enseñanza”. Al afán por *diferenciarse* (en lo metodológico y en los posicionamientos éticos) se contraponen el afán por *parecerse* en cuanto al carácter educativo del nivel inicial, tan largamente reivindicado para erradicar la idea vulgar del jardín como “mera guardería”, como lugar donde se va solo a jugar, desde los “fuertes planteos que cuestionan las propuestas de las guarderías como instituciones asistenciales por carecer de carácter educativo” (SOTO; VIOLANTE, 2010, p. 20). Parecerse y diferenciarse (a la vez) de otros niveles educativos, en especial de la escuela primaria, parece seguir siendo un rasgo identitario de la educación infantil. Como señalamos en otro trabajo

[...] por un lado el jardín de infantes tiende a parecerse a la escolaridad tradicional, pues sostiene una marcada preocupación por legitimar los modos en que efectivamente educa (no se dedica meramente a cuidar ni a divertir, ni a cubrir carencias en el terreno de la salud o la asistencia social), pero a la vez necesita diferenciarse de aquella, pues [...] el jardín reniega de los pupitres y los boletines, las filas y las tareas, y asume unas formas alternativas y originales de enseñar, al frente de las cuales está el juego”. (BRAILOVSKY; MIRANDA; PONCE, 2006, p. 13)

Este contraste entre una identidad y una ética propia que demandan a la vez un reconocimiento que la ponga a la altura de los otros niveles, vuelve a presentarse en el tercer y cuarto elemento destacados en la consulta: un gesto de distinción respecto de otros niveles al cuestionar las calificaciones numéricas (“por suerte, en el nivel inicial no hay evaluación que califica”) y un gesto de formalización de la evaluación como estrategia didáctica (“sería bueno que se prestara más atención a los aprendizajes de las/os alumnas/os”), que se confirma como preocupación de autocrítica hacia las propias prácticas en la otra afirmación destacada: “a veces se dice que se evalúa, pero no se evalúa realmente”.

Otra pregunta acercada a las docentes tuvo que ver con el cómo de la evaluación. La pregunta se formuló del siguiente modo: “¿Cómo consideras que debe ser la evaluación en el Nivel Inicial? (si es que acaso debe ser)?”. La pregunta amplía, con el guiño incluido (en el “si acaso”) para quien deseara cuestionar el acto evaluativo desde posibles objeciones éticas, se dirigía a indagar en las formas concretas de operacionalizar las prácticas ligadas a la evaluación, pero también para ver en qué términos era interpretada la pregunta. Y en este segundo sentido, la mayor parte de las respuestas apelaron a alguna categorización de los “tipos” de evaluación, o bien a la expresión de principios (más éticos que metodológicos) acerca de lo que la evaluación debería y no debería ser. En ambos casos (tanto como en los que tomaron el guiño crítico de la pregunta, que no fueron pocos) se percibe la conciencia sobre el carácter político de la discusión. “Considero, dice una de las respuestas, “que se debe evaluar en el nivel inicial, pero la misma no debe estar centrada solo en el alumno como autor y responsable de su propio proceso de aprendizaje, y por lo tanto también de sus ‘fracasos’ o de lo que no logró”. Este tipo de cuestionamiento al efecto de etiquetamiento de la evaluación aparece recurrentemente en los comentarios.

Hay luego en las respuestas cierto gesto categorizante y adjetivante. Al hablar de evaluación, al parecer, se siente un impulso irrefrenable a agregar a continuación del término “evaluación”, otro que lo explique, lo atenúe, lo especifique o lo denuncie. Así, las docentes consultadas hablaron de la evaluación procesual, diagnóstica, formativa, sumativa, Individual, colectiva, grupal, potenciadora, abierta, focalizada, global, desde un enfoque cualitativo, de procesos, basada en las experiencias, constante, permanente. Y a la vez, se le adosaron adjetivos: evaluación constructiva, contextuada, honesta, situada, rigurosa, acorde a la enseñanza, coherente con los objetivos planteados, no estigmatizante, atenta al desarrollo, autocrítica, resiliente, proactiva, auténtica, y verídica. Leemos en este impulso al completamiento de la palabra “evaluación” con otras que la terminan de pronunciar, un indicio del carácter complejo, político y problemático del tipo de mirada que invita a asumir el gesto evaluativo.

Como última pregunta, dejamos abierta la participación a que nos cuenten ¿Evalúas a tus alumnos/as? ¿Cómo? Las respuestas fueron ricas y variadas, identificando algunos grupos que compartieron en sus experiencias sentidos y objetivos en común a la hora de evaluar. En estos aportes, vemos reflejado tanto el contraste anteriormente desarrollado entre la búsqueda de una identidad y una ética propia y el reconocimiento que ponga al Jardín a la altura de los otros niveles, como así también la tensión recurrente generada por las diversas representaciones que se tienen sobre la tarea de “evaluar”.

Una serie de recurrencias observadas en las respuestas nos invitan a identificar tres categorías amplias: la de la *constatación* (evalúan para saber si los alumnos han alcanzado los objetivos formulados), la de la *reflexión* (evalúan para pensar, para “enriquecer” sus prácticas), y la de la *negación* (afirman que no evalúan). Esta última categoría nos hace cuestionar el sentido de la negación frente a la tarea de “evaluar”. Curiosamente, aquellas respuestas que niegan evaluar a sus alumnos, lo expresan con timidez (casi pidiendo permiso) o justifican sus comentarios explicando que en su tarea destacan y fomentan las potencialidades de cada niño y niña, o bien describen a cada niño en un informe. Es interesante ver en estas respuestas que hay un modelo y una representación de la evaluación que genera oposición, desacuerdo, rechazo, pero que, sin embargo, tiene una autoridad simbólica constituida dentro del colectivo docente que condiciona las respuestas. Es decir, no permite que la evaluación sea negada o criticada abiertamente sin ser acompañada con una acción que la reemplace o la justifique.

Así, recuperando las voces de las y los docentes que han aportado su mirada y experiencia, podemos leer que evalúan *para saber si sus alumnos y alumnas han alcanzado los objetivos previstos y/o han adquirido los contenidos esperados* (evaluar como ejercicio de constatación), que evalúan *para pensar, repensar y enriquecer prácticas*, como *guía o custodio del quehacer*, como *garante de sentido*, como *motor de las prácticas* (evaluar como ejercicio de reflexión) o bien hacen uso de estrategias *invisibles*, o reniegan de todo gesto evaluativo (no evaluar como ejercicio de rebelión).

Estas representaciones, contradicciones y tensiones que aparecen cuando pensamos en la evaluación en el Nivel Inicial aparecen reflejadas en los relatos, dichos y saberes compartidos sobre la temática que nos convoca, e invita a construir una mirada que enriquezca las prácticas y ofrezca una posibilidad nueva. Esta construcción es un desafío, una opción, un medio y un camino.

La palabra *evaluación*, como vamos viendo, abre una cantidad enorme de significados a veces opuestos entre sí, entre los que se destaca la convivencia de una referencia a la medición y el control (que son casi sinónimos de la evaluación en muchos casos) y a la reflexión. Los modelos de evaluación y sus representaciones reflejan algunas tensiones que acontecen alrededor de las instituciones y las concepciones que se tiene sobre las infancias.

De Una Concepción Taxonómica a Una Concepción Narrativa

Una de las formas más usuales que tienen las prácticas evaluativas de dejar huellas en la educación inicial es la de los informes. Informes individuales de cada niña/o denominados, alternativamente, como *informes de progreso*, *informe del alumno*, *informe de aprendizaje*, *informe pedagógico*, entre otros. En estos informes conviven varios formatos y registros diferentes. En cuanto a formatos, predominan dos esencialmente: 1. el informe de ítems al estilo *boletín de calificaciones*, donde el docente realiza marcas en un formulario, y 2. el informe escrito, en el que el docente redacta un texto descriptivo siguiendo algún tipo de guía consensuada institucionalmente. Como formatos comunicativos, son muy diferentes. Sin embargo, el apego de muchos textos a un modelo que admite pocas variantes muchas veces hace que se trate de descripciones estereotipadas y muy apegadas al mismo espíritu de constatación del que hablábamos antes.

En cuanto a los diferentes registros que traen estos informes, hay un contraste interesante, que materializa la idea central de este texto: el contraste entre, por un lado, lo *taxonómico*, donde se describe *al niño* (lo que puede y no puede, lo que le sale y lo que todavía no le sale, lo que logra y lo que no logra, etc.) y por otro lado la posibilidad, menos frecuente, de relatar de una manera más abierta las experiencias de la vida escolar, en una clave más narrativa. Esta diferencia puede sintetizarse en una serie de puntos.

El informe que describe taxonómicamente al sujeto busca hacer un inventario objetivo de las habilidades de cada niño/a. Cuando el informe intenta construir un relato de la experiencia compartida de enseñar y aprender, en cambio, busca esbozar un análisis subjetivo de la experiencia pedagógica. El primero se expresa en escrituras del estilo: “*N. es un niño alegre, sabe esto, puede aquello, le cuesta lo de más allá...*”, mientras que el segundo se plasma en escrituras tales como: “*Propuse esto, hicimos aquello, N. se involucró en lo de más allá, me surgieron tales y cuales preguntas...*”.

El docente que escribe un informe taxonómico, se enfrenta al riesgo de objeciones ligadas al cuidado de no ofender: no debe entonces escribir que el niño “*es...*” de determinado modo, sino que “*se muestra...*” de tal modo, porque al estar categorizando, debe cuidarse de no “juzgar mal”. El que escribe un relato pedagógico, en cambio, puede compartir hipótesis, preguntas, sensaciones, porque no está juzgando, sino narrando, compartiendo, y por eso puede detenerse en su propia mirada, y dejar ideas abiertas, preguntas, posibilidades.

En el primer caso, al contabilizar logros y dificultades, el informe concibe al aprendizaje como un valor medible, como algo enumerable, a contabilizar. Los logros y las dificultades (o “no logros”, o aspectos “en proceso”, que son todos los eufemismos del fracaso) no se refieren al aprendizaje en general (al acto de aprender), sino a “los” aprendizajes, en un plural cuantificable. En el segundo caso, en cambio, al relatar una experiencia singular con sus cualidades específicas, se asume que el aprendizaje es algo misterioso y fascinante, un mundo interior al que sabemos que no accedemos, pero que nos esforzamos por investigar

y desplegar descriptiva y narrativamente. Estas disímiles formas de comprender el aprendizaje son evidentes: en el informe taxonómico, el que aprende se vuelve más competitivo, más eficiente. En el informe narrativo, el que aprende amplía su mundo. Y no es que no importe si ha aprendido (o no) algo en particular (un número, un color, un salto, una canción), sino que la ocurrencia de tales aprendizajes no son ocasión de contabilizar logros y dificultades, sino de apreciar acontecimientos puntuales, siempre ligados a un proceso más amplio.

Cuando la escritura es descriptiva y taxonómica, se asume también una precisa definición respecto de la enseñanza: es algo que se ve reflejado en los resultados. Por eso, informar acerca del niño es indirectamente un gesto de rendición de cuentas, o como suele decirse en la tradición anglosajona, de *accountability*. Desde una descripción narrativa centrada en la experiencia, en cambio, la enseñanza sigue siendo el gesto de donación, de brindar y brindarse, que se piensa al margen de toda evaluación. Se piensa el acto de enseñar desde la idea de una infinita gratuidad, donde no se rinden cuentas, sino que se recuperan sentidos.

Por todo ello, las formas de expresar el saber que son funcionales al informe taxonómico son la capacidad, la habilidad o la competencia individual. Esta idea de saber (muy centrada en el individuo como alguien “capaz”, “competente” o “hábil”, incluso en lo referido a cosas impensables desde ese ángulo, como las emociones, bautizadas como “competencias socioemocionales”) exagera los rasgos mercantiles de la enseñanza. En la otra concepción, en cambio, el saber es algo que pertenece al mundo, ocupa un lugar de terceridad, y los contenidos son bellos pretextos para educar. El sujeto al que se hace referencia cuando se mira el aprendizaje en clave narrativa y analítica es un sujeto que se educa ya no para la eficacia en el desempeño, sino para la construcción de una subjetividad autónoma, para abrir el espectro de su interés y fortalecer sus proyectos vitales.

La evaluación puede ser vista de este modo, desde una perspectiva comunitaria y cultural. Pocas veces nombramos al entorno, a las familias y a la comunidad cuando pensamos en procesos de evaluación. Una evaluación planificada que incluya a toda la institución y a toda la comunidad educativa, debería poder pensar en contexto situacional: “en esta comunidad, en este Jardín, con este grupo, este niño... ¿Qué experiencias tuvo la oportunidad de recorrer? ¿Qué experiencias se ofrecieron, se vivenciaron? ¿Qué hicimos juntos? ¿Qué recorridos experimentamos, descubrimos?”

Allí donde las taxonomías del sujeto disecan los saberes en adquisición cuantificable, los relatos pedagógicos permiten abrir el juego al factor comunitario, a su presencia y participación, puede potenciar aquellas experiencias acontecidas en el Jardín y ampliar las miradas en la propuesta de evaluación. Preguntarnos *¿Cómo ingresan en el proceso de evaluación las experiencias comunitarias, el desarrollo cultural de la comunidad? ¿Cómo ampliar la mirada, más allá del sujeto “individuo escolarizado”, integrando su totalidad?* puede ayudarnos a construir un nuevo modelo. Como afirma Zabalza, “el objeto de la evaluación no puede quedarse en lo individual, sino que ha de abarcar el sistema del cual lo individual forma parte y en función del cual tiene sentido” (ZABALZA, 1987). De este modo, iniciativas como las “asambleas en la sala” (uno de los dispositivos alternativos que aparecieron en nuestras indagaciones) recogen desde la mirada de los niños y las niñas el proceso acontecido en la sala, aquello que se aprendió, aquello que sucedió, aquello que amplió su mundo.

Conclusiones

El paso de concebir la evaluación como una descripción taxonómica a comprenderla como un relato sensible y atento, centrado en la experiencia, podría demandar no sólo un cambio en los instrumentos y técnicas y en los estilos de escritura de los informes, sino también (y antes) un corrimiento respecto de la jerga técnica que rodea a las prácticas evaluativas. A ello podría contribuir la exploración de otros territorios de sentido para la construcción de una mirada reflexiva sobre los grupos escolares. A los típicos “informes del

alumno”, nos imaginamos, podrían convertírselos en textos más literarios (que reflejan una mirada poética sobre las infancias), en producciones audiovisuales en las que se rescaten las voces de los propios chicos y chicas (que reflejen el modo en que somos capaces de escucharlos), en informes realizados en lenguajes visuales, o en proyectos conjuntos de registro y documentación elaborados con otros y otras (por ejemplo con las familias, en tono de conversación o intercambio epistolar).

Así, el frío informe taxonómico podría dar lugar a mosaicos descriptivos, a reflexiones auténticas, a diarios pedagógicos, a relatos de experiencias, crónicas de un acontecimiento del que las maestras y maestros formamos parte, y sobre el que necesitamos construir un saber situado.

En este terreno complejo y polisémico, se hacen visibles concepciones acerca de la niñez escolarizada y los idearios pedagógicos del nivel. Concluyendo esta breve reseña de voces docentes, nos resuenan algunas preguntas: ¿Es la pregunta sobre “cómo evaluar” una pregunta traducible a “cómo mirar a las chicas y chicos”? ¿Implica también una pregunta sobre “cómo mirar el espacio escolar del jardín”, ya que en la evaluación se hacen visibles concepciones acerca de la niñez escolarizada y de los idearios pedagógicos del nivel? ¿Puede ser la evaluación una forma de “mirada atenta” ligada al cuidado y el compromiso del docente? ¿Puede liberarse de su sesgo mercantilista de “rendición de cuentas”, de “control de calidad”, etc.? ¿Se puede evaluar para entender (como búsqueda de sentido) sin desarticular las prácticas de evaluación ligadas a las formas institucionales de comunicación (esto es, evaluar para cumplir con el informe)? ¿Qué diálogos pueden abrirse entre la evaluación entendida como “asunto del aula”, como “asunto de la institución” y como “asunto de las políticas”? ¿Puede transitarse un camino de la evaluación de “adquisiciones” centrada en “el niño” a la evaluación de “la experiencia pedagógica” (y del lugar del niño en ella)? ¿Es posible problematizar la idea de que evaluar es constatar la adquisición de ciertos contenidos, habilidades o competencias (chequear que los niños cumplan con las demandas de la escuela) y dar lugar a la idea - contraria - de que las prácticas de evaluación sean consistentes con una escuela que atienda a las demandas de los niños y niñas?

Las preguntas nos invitan a pensar en la evaluación como una construcción colectiva, como movimiento, como posibilidad. Una evaluación que mire a las infancias en un tiempo presente, por lo que son, y no por lo que debieran llegar a ser. Convertir a la evaluación en una práctica ética, despojada de sesgos técnicos, que incluya la observación de posibilidades y experiencias, la documentación, la interpretación y reelaboración de los procesos y experiencias de aprendizaje de los niños y niñas. Pensar en una nueva forma de escritura pedagógica, compuesta por imágenes, relatos, palabras de los niños, reflexiones y experiencias.

Contribución de los Autores

Concepción: Brailovsky D y Sampertini JR; **Metodología:** Brailovsky D y Sampertini JR; **Investigación:** Brailovsky D y Sampertini JR; **Redacción – Primera versión:** Brailovsky D y Sampertini JR; **Redacción– Revisión & Edición:** Brailovsky D y Sampertini JR.

Financiamiento

No se aplica.

Disponibilidad de Datos de Investigación

Todos los conjuntos de datos fueron generados o analizados en el presente estudio.

Agradecimientos

No se aplica.

Notas

1. Como mencionamos en otro lado, tras el espíritu new age de la *autorregulación emocional* hay una clara intención disciplinante, de control de la conducta, que reedita en buena medida las versiones más tradicionales de la evaluación al promover, por ejemplo, coeficientes de inteligencia emocional (BRAILOVSKY, 2019).
2. El grupo de docentes que respondieron estuvo conformado por el alumnado de un curso de licenciatura en el que se hallaban representadas la mayor parte de las provincias argentinas. Posteriormente a esta primera consulta, que se al. claramente estas tendencias, la consulta se ampli. a docentes de nivel inicial que accedieron al formulario por medio de solicitudes mediante correo electr.nico y redes sociales (desde perfiles ligados a la educaci.n inicial).

Referencias

BRAILOVSKY, D.; PONCE, R.; GAITÁN CLAVIJO, M. C. Apuntes para un análisis estético del Jardín de Infantes. e- **Eccleston. Temas de Educación Infantil**, año 9, n. 18, p. 14-41, 2013. Disponible en: https://iesecleston-caba.inf.d.edu.ar/sitio/numeros-publicados/upload/Revista_19.pdf. Acceso en: 18 mayo 2022.

BRAILOVSKY, D. En defensa de los afectos. **Revista Deceducando**, n. 6. Disponible en: <https://deceducando.org/2019/10/09/en-defensa-de-los-afectos/>. Acceso en: 18 mayo 2022.

BRAILOVSKY, D.; MIRANDA, P.; PONCE, R. Una aproximación al discurso pedagógico del nivel inicial desde el mercado editorial para docentes (1940-1968). *In*: XIV JORNADAS ARGENTINAS DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Ciencias de la Educación. 2006. **Proceedings...** Habitar la escuela: Producciones, encuentros y conflictos. *In*: Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.13265/ev.13265.pdf. Acceso en: 18 mayo 2022.

FERNÁNDEZ PAIS, M. En el nivel inicial no se habla de muchas cosas: La lechuza, la lechuza, hace shhhh, hace shhhh todos calladitos... *In*: XIV JORNADAS ARGENTINAS DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN. La Plata, Argentina: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Ciencias de la Educación, 2006. **Proceedings...** Habitar la escuela: Producciones, encuentros y conflictos. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.13215/ev.13215.pdf. Acceso en: 18 mayo 2022.

SOTO, C.; VIOLANTE, R. **Didáctica de la educación inicial**. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2010. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002481.pdf>. Acceso en: 18 mayo 2022.

SPAKOWSKY, E. **La práctica de la evaluación de los aprendizajes**: Su seguimiento, documentación pedagógica, interpretación y comunicación. Bahía Blanca: Praxis, 2020.

TERIGI, F. Docencia y saber pedagógico-didáctico. **El monitor de la educación**, n. 25, 5ta época, 2010. Disponible en: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/monitor/monitor_2010_n25.pdf. Acceso en: 18 mayo 2022.

Recibido: 17 sept. 2021

Acceptado: 25 mar. 2022

Editores Asociados:

Alessandra Arce Hai e Juan Manuel Sánchez