



Didáctica del Nivel Inicial en clave pedagógica.

Daniel Brailovsky

Novedades Educativas, 2016

Cap. 2.

Energías esenciales de la enseñanza: las “variables didácticas”

Cuando un maestro se plantea la enseñanza dirigida a sus alumnos, sabiendo que dispone de espacios y tiempos limitados y que debe seguir en alguna medida un currículum, necesita sentarse un buen rato a pensar cómo va a organizarse, antes de comenzar. Hay unas cuantas decisiones que necesita tomar antes del encuentro concreto con los alumnos. Y estas decisiones pueden ordenarse en cuatro grandes categorías, a las que llamamos *variables didácticas*. Y éstas son:

1. Los **objetivos** de enseñanza.
2. Los **contenidos** de la enseñanza.
3. Las actividades o **propuestas de enseñanza**.
4. Las actividades o **propuestas de evaluación**.

Antes de avanzar sobre cada uno de estos conceptos, sin embargo, es importante anticipar algo acerca de su empleo en la enseñanza, y su formulación en la planificación de la enseñanza. Estas categorías suelen aparecer en las planificaciones, y es muy probable que cualquier docente puesto a responder a la pregunta ¿qué son estas cuatro palabras (objetivos, contenidos, actividades, evaluación)? suponga que

son, naturalmente, “las partes de una planificación”. Sin embargo, las estamos presentando como variables didácticas, esto es, como dimensiones relevantes de la enseñanza, y no meramente de su planificación. Dedicemos entonces unas palabras a la distinción – tal vez evidente, pero no por ello menos esencial e imprescindible – entre la enseñanza y la planificación.

La enseñanza y la planificación

La enseñanza es un problema de profundo interés para cualquier maestro, que lo enfrenta a dilemas éticos, prácticos, políticos, técnicos. Aquello a lo que llamamos enseñanza es un entramado profundo y desafiante de conocimientos, encuentros, conflictos, relaciones de poder, de amor, de tiempo, compromisos personales y sociales, arraigo crítico en la historia y muchas otras cosas más. La planificación, en cambio, o aquello a lo que habitualmente llamamos planificación, no necesariamente es un problema de profundo interés ni reviste este carácter complejo. La planificación es un modo estandarizado (algunas veces de bello diseño y disparador de ideas, y muchas otras burocratizado y carente de sentido) de pensar la enseñanza. La planificación es un intento de los sistemas educativos de garantizar una cierta dosis mínima de intencionalidad lógica y consistencia en las prácticas de enseñanza de los maestros, concebidos éstos como un lejano e inconmensurable ejército de ejecutantes de políticas curriculares que los trascienden. Esto no significa que muchas veces por medio de la planificación, de su apropiación creativa por parte de los educadores, se lleguen a desplegar bellísimas experiencias de enseñanza. Pero la planificación, tal como la conocemos, no es un impulso natural de la enseñanza, sino un requisito demandado por el sistema educativo, entendido como una inmensa maquinaria. Esto tampoco significa que la planificación sea perniciosa o que se pueda o deba prescindir de ella. La existencia de un sistema demanda instrumentos para gestionarlo y controlarlo. Pero vale la pena revisar la apropiación discursiva de estos instrumentos como si no pertenecieran al nivel del sistema, sino al propio compromiso ético del enseñante. Por esta razón, hay que discernir entre las palabras *objetivos*, *contenidos*, *evaluación*, etc. empleadas para hablar de la enseñanza, o para hablar de la planificación.

Algo que puede decirse para comprender las funciones de la planificación es que la planificación es *más*, y a la vez es *menos*, que un recurso didáctico. *Más*, porque es también un herramienta social, que permite considerar, en la enseñanza, aquello que no se ve o que está más allá del sentido común. Bien entendida, la planificación amplifica la mirada del maestro en dirección al mundo social en que su enseñanza tiene lugar. Y decimos que la planificación es, también, *menos* que la enseñanza, porque en el marco de la relación de enseñanza – singular, experiencial, intensa, compleja – la tosquedad de los formularios que estandarizan las acciones y su comprensión contrasta con toda la riqueza de lo que sucede en el aula. No hay conversación posible entre un maestro que se encuentra apasionado con su enseñanza, y otro que vive obsesionado con sus planificaciones. Los objetivos, los contenidos, las propuestas de enseñanza y las de evaluación ordenan eficientemente el qué y el cómo de la enseñanza, pero finalmente dicen poco sobre su sentido

profundo, sobre el para qué esencial que la fundamenta. Incluso cuando se escriban unos párrafos bajo el título "Fundamentación". Por eso, es importante otorgar a la planificación didáctica el lugar que le corresponde: es una herramienta práctica para que la enseñanza pueda desarrollarse en el marco de instituciones y sistemas de enseñanza.

Sin duda es saludable que la enseñanza sea ordenada. El tipo de orden que propone la planificación estandarizada, sin embargo, podría funcionar (y muchas veces funciona) como un camuflaje de la completa falta de enseñanza. Son estructuras de trabajo que poseen la cualidad de albergar potentes propuestas creativas e interesantes, pero que a la vez pueden invitar a acomodarse en una serie de procedimientos ritualizados, carentes de contenido, intención y compromiso. Lo que define a la enseñanza no es, finalmente, un conjunto de procedimientos. Lo que la define es, como afirma Fenstermacher (1989), el compromiso que existe entre ambas partes de que suceda algo del orden de la transmisión y el aprendizaje. Esto no es, ni puede ser, garantizado por las estructuras de planificación, pues éstas se encuentran en un nivel operativo que da por supuesta la existencia de tal compromiso.

La enseñanza es voluntad e intento por hacer realidad un mundo deseado: mundo de relaciones, de saberes, de emociones. La planificación es un punto de partida para ordenar las ideas y para conversar con otros sobre ese intento, sobre ese deseo. La enseñanza se mueve al ritmo de las conversaciones, los tropiezos, los ajustes, las dudas, las reconsideraciones. La planificación es una plataforma de apoyo: principalmente quieta, a veces sanamente tachonada en márgenes y bordes, otras veces archivada en el escritorio de los burócratas que la visan. Lo contrario de la enseñanza, en la piel de un maestro, es la indiferencia. Lo contrario de la planificación es la improvisación (que puede venir con su técnica, su magia, su talento latente) o la espontaneidad. La planificación, en tanto mecanismo estandarizado, nos ofrece la tranquilidad de las certezas, reservando para la incertidumbre propia de una relación pedagógica lugares aceptables (la "flexibilidad de la planificación", la "planificación como hipótesis", etc.). La enseñanza, en cambio, sea como fuere que se organice y se anticipe, se caracteriza por ser un espacio de descubrimiento en el que rigen las reglas de la conversación (orientada, contextualizada, pero conversación al fin) antes que las del método.

La idea de una "planificación flexible" suele presentarse como contrapeso de las rigideces a las que aludimos. En ese sentido, pensar que la planificación no es un mandato inamovible, nos abre la puerta a concebir algunas metáforas que ayuden a las prácticas de enseñanza a pensarse desde diseños de planificación capaces de contener estos dilemas, estas complejidades. Pensar la planificación como una *herramienta* para ordenar las ideas, por ejemplo, o para dar encuadre institucional a la enseñanza, pensarla como un *pronóstico razonable*, como un *tendido de puentes*, como un *espacio de pensamiento y puesta en diálogo*, son formas de significarla en sus potencias, y de preservarnos de planificar lo no planificable: el afecto, el valor del encuentro, la experiencia, la relación. Una secuencia didáctica con objetivos y

contenidos que se centra en el lavado de manos de los chicos de dos años, por ejemplo, y que incluye entre sus objetivos el establecimiento de un vínculo afectivo, es un sinsentido. Y lo es, porque las relaciones pueden ser objeto de reflexión, y pueden favorecerse, pero no pueden secuenciarse en objetivos, ni planificarse.

Objetivos de enseñanza

Volvamos a las variables didácticas, estas cuatro coordenadas de la enseñanza, y digamos algo sobre cada una de ellas. Un modo interesante de comenzar sería refiriéndonos a los objetivos. Éstos son, como su nombre lo indica, formulaciones de un punto de llegada deseado. Formulamos objetivos para expresar de manera ordenada y precisa qué nos gustaría que suceda a partir de nuestro encuentro con los alumnos. Se trata de una práctica que tiene arraigo y puntos en común (aunque también algunas diferencias) con otros ámbitos profesionales donde se formulan objetivos, como la investigación científica, el gobierno o los negocios. Sucede que, a diferencia de esos ámbitos, la enseñanza sucede en el marco de una relación personal, intensa y sostenida en el tiempo. Y este carácter intenso y extenso de las relaciones de enseñanza, hacen que las metas, el sentido y los fundamentos de lo que se hace, se vayan también negociando, ajustando y repensando desde actitudes menos formales y rigurosas que en la investigación, el gobierno o los negocios.

Muchas veces se dice que se formulan objetivos para, tiempo después, constatar si se han cumplido, y así poder valorar lo realizado. En el gobierno, por ejemplo, esto tiene mucho sentido: un intendente se plantea el objetivo de mejorar la red cloacal, o los servicios de alumbrado, y un tiempo después puede (o no) decir que ha cumplido su propósito, para el que fue investido con un mandato. El objetivo funciona allí como una especie de promesa. Un maestro puede pensar de este modo cuando enseña ciertas habilidades o procedimientos, pero también debe considerar que los objetivos que apuntan a lograr efectos en la vida (el saber, el sentir, la experiencia) de los alumnos, muchas veces no pueden constatarse tan fácilmente, y no siempre terminan de entenderse hasta que se ha puesto el cuerpo en la situación. No es frecuente que los efectos de la enseñanza (y los objetivos se aventuran en ese terreno) sean precisos, previsibles, medibles y cuantificables. Por eso, hay una gran diferencia entre considerar a los objetivos de enseñanza como una lista de resultados esperados, que considerarlos como una manifestación del propósito amplio y la orientación de la enseñanza. Veamos cómo estas dos concepciones se expresan en los modos de formular los objetivos.

A veces los objetivos se formulan en términos de lo que queremos que los alumnos sean capaces de hacer, decir o pensar como consecuencia de la enseñanza que les ofrecemos. Por eso, es común que se escriban de la siguiente manera: se comienza con la expresión "*Que los alumnos...*" y a continuación se enumeran en un punteo, como una lista, las cosas que nos gustaría que los alumnos puedan hacer, decir, pensar, comprender, sentir, imaginar, etc.

Ésta, sin embargo, no es la única manera de formular objetivos. Nos atreveremos a sostener aquí que, muchas veces, tampoco es la mejor. Especialmente en el Nivel inicial. Un objetivo puede también formularse como un propósito más general, y planteando de ese modo una imagen que oriente la enseñanza. Por ejemplo: *"Promover en los chicos un primer acercamiento a la cuestión de..."*. O también: *"Ayudarlos a formularse preguntas acerca de..."*. O bien: "Profundizar por medio de experiencias directas el conocimiento de...". Es decir que, en lugar de puntualizar lo que queremos que sean capaces de hacer, decir, saber, etc. (cuestiones que, como veremos, pertenecen más bien a la esfera de los contenidos) podemos formular el objetivo desde lo que nos proponemos hacer nosotros, como enseñantes, en relación a los alumnos. De este modo, el objetivo abre un mundo posible que nos gustaría recorrer junto a nuestros alumnos, antes que un itinerario de metas específicas. Feldman desarrolla una distinción similar al explicar la diferencia entre "objetivos" y "propósitos".¹

Puede decirse que, en general, las acciones se orientan de dos maneras. Una de ellas corresponde a la realización de un modelo previamente establecido. Su eficacia puede analizarse por el ajuste del resultado final a ese modelo. Otro tipo de acción se orienta, más bien, por un principio de acción, [donde] (...) se cuenta con un modelo para actuar más que con un resultado predefinido para conseguir. O sea, es posible definir las intenciones de enseñanza en términos de lo que los alumnos harán o en términos de lo que el profesor hará.²

En un caso, el objetivo se dirige al resultado, mirando al alumno. En el otro, a las energías desplegadas, mirando a ambos y especialmente al docente. Hemos adelantado algunas de las ventajas de los propósitos amplios y estratégicos por sobre los objetivos operativos, que podríamos ahora resumir del siguiente modo: pensados como imágenes amplias que inspiran la enseñanza, los objetivos conciben al docente como un sujeto creativo y estratégico, conectado con el sentido de sus acciones, más que con el chequeo de logros puntuales. Esto no significa que se deba cultivar la indiferencia respecto de los logros concretos de los alumnos, por supuesto. Pero esto, como enseguida veremos, es algo que se expresa más eficazmente por medio de los contenidos.

Formular los objetivos en términos de acciones que los alumnos podrían realizar, palabras que podrían decir, ideas que podrían pensar, afectos que podrían sentir (es decir, escribiendo "Que el alumno...") presenta algunos problemas, de los que comentaremos dos.

El primero de estos problemas reside en el efecto que tiene sobre la enseñanza el hecho de pensarla como una "contabilidad". Si el fin de la relación de enseñanza es hacer que lleguen a destino una lista de saberes, concebidos como objetos que se poseen, y que se deben entregar a los alumnos, hay algo del orden de lo "bancario", como gustaba llamarlo Paulo Freire, que se impone al sentido más amplio y

¹ FELDMAN, Daniel: *Didáctica general Aportes para el desarrollo curricular*, Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2010.

² Feldman, ob.cit.p.44. el destacado nos pertenece.

trascendente de la enseñanza. Usar el espacio de los objetivos para enumerar puntos de llegada que deberán luego ser constatados equivale de algún modo a malgastar la oportunidad de expresar por medio de los objetivos ese otro principio o modelo de acción, como lo llamó Feldman páginas atrás.

El segundo problema tiene que ver con la reiteración en la que a veces recaen algunos planes de enseñanza. Observemos el siguiente ejemplo. Una maestra de sala de tres años, ha escrito en su planificación didáctica los siguientes objetivos y contenidos:

Objetivo: que el niño se inicie en el uso de los números para el conteo, en contextos cotidianos.

Contenido: uso de los números para el conteo, en contextos cotidianos.

Es evidente que la formulación es, al menos, redundante y poco operativa. Se trata claro, de un mal empleo de las variables didácticas en la planificación que hace sentir al maestro que está "llenando un formulario", antes que expresando y explicitando el sentido de sus acciones. Tratándose de un error muy frecuente, sirve como indicio de algo que vale la pena pensar: las descripciones más detalladas de los saberes, habilidades o disposiciones que quisiéramos ver en los alumnos como resultado de nuestra enseñanza, caben mejor en la categoría de contenidos, bajo algunas de las diferentes modalidades de formulación, a cuya presentación procederemos enseguida. Las categorías "objetivos" y "contenidos" están relacionadas, y es habitual que, si se confecciona un plan de enseñanza con excesivo celo por la forma, se superpongan en forma redundante.

Contenidos de la enseñanza

Los **contenidos** son la expresión detallada de todo aquello que enseñamos. Los conocimientos, habilidades o capacidades que esperamos puntualmente que los alumnos hagan propias. Si el objetivo es *desarrollar habilidades en el área de la comunicación y la expresión*, por poner un ejemplo sencillo, los contenidos podrían ser: el intercambio oral en situaciones de conversación o la comunicación verbal de necesidades, deseos y sensaciones. Si se tratara de iniciarse en prácticas relacionadas con la medida, en el área de matemática, los contenidos podrían ser: el empleo de unidades informales de medida, los instrumentos de medición que se emplean en la vida cotidiana, entre otros. En fin, los contenidos describen de alguna manera el programa explícito de la enseñanza. Claro que los alumnos aprenderán posiblemente otras cosas que no estaban previstas en la enseñanza. Es por eso que hablamos del programa *explícito* de la enseñanza, y no de lo que los alumnos efectivamente aprenden.

Lo que se sabe y lo que no se sabe son territorios con límites difusos. Hablar, por ejemplo, de los "saberes previos" de los alumnos puede parecer una idea evidente para el sentido común: hay que ver qué saben, para partir desde allí y avanzar, para relacionar lo sabido con aquello que se está por aprender. Esta es, de hecho, la base

de un aprendizaje significativo.³ Sin embargo, vista de más cerca la cuestión podría no ser tan lineal. El saber no es una “cosa” que se posee y sobre la que se pueden apoyar otras cosas, sino un estado, un modo de relación. Lo no sabido, el mundo amplio de las cosas que están por descubrirse, por incorporar a lo que somos capaces de decir, hacer o pensar, actúa sobre nosotros de distintas maneras. Pensemos en la sensación previa a resolver un acertijo o una adivinanza, por ejemplo. Esta sensación, incómoda y a la vez atrapante, desafiante y angustiante, es un buen ejemplo de esta relación con lo no sabido. Las “ignorancias previas”, así, pueden ser tan importantes como los “saberes previos”. Las planificaciones que enumeran contenidos crean la falsa sensación de que hay un saber finito, abarcable, resumible a un plan o programa. Y lo que hay, en realidad, es un mundo fértil de experiencias que tratamos de acercar a los alumnos de un modo lo más inteligente, sensible y abierto que sea posible.

Esta idea de “un mundo fértil de experiencias” es interesante para comprender la diferencia entre saber y contenido. Una situación puede albergar una infinidad de oportunidades para el aprendizaje. La existencia de objetos, estímulos, otras personas, etc. hace que si quisiéramos enumerar todo lo “aprendible” de un escenario de juego, por ejemplo, la lista sería muy extensa. Sin embargo, como afirma Ullúa, “el maestro no puede, en una situación de enseñanza, enseñar todos esos contenidos, (...) sólo puede orientar sus procedimientos de enseñanza en relación con uno o unos pocos de ellos”. Lo que sucede en relación a esa riqueza potencial de saberes aprendibles, plantea Ullúa, es que conforma un “campo fértil”, en el sentido de que abre posibilidades dentro de una oferta pedagógica amplia.⁴ La falacia del saber previo, entonces, es confiar demasiado en lo que se sabe, como si se tratara de una pieza a ser rescatada. Más que “indagar saberes previos”, lo que el docente hace es iniciar una conversación: no tanto para diagnosticar lo que los alumnos ya saben, sino para acercarse a ellos y conocer él mismo algo sobre sus interlocutores.

Formular contenidos es, de algún modo, hacer un esfuerzo por complejizar los objetos de conocimiento que ofrecemos, descubrir todo lo que hay para llegar a saber a partir de ellos, desplegar sus elementos. Pero también implica siempre una reducción, una simplificación de la realidad. Analizar la enseñanza en términos de contenidos equivale a mirarla por dentro, a descubrir las diferentes pistas que pueden seguirse, las oportunidades que pueden aprovecharse, pero cuidando de no creer, falsamente, que esa enumeración es el fin último de la enseñanza.⁵ Los diseños curriculares ofrecen una gran inspiración en ese sentido, ya que enumeran exhaustivamente los contenidos de las distintas áreas. No obstante, hay un trabajo personal de cada maestro, que consiste en construir una reflexión sobre hasta dónde – y por qué caminos – se puede llegar al objeto de conocimiento amplio al que apunta la enseñanza. No siempre es fácil – o posible, o deseable – formular de modo minucioso los contenidos. Como más adelante se verá, hay estructuras didácticas

³ Cf. Ausubel, D. Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo: Trillas. 1976.

⁴ Ullúa, J.: La enseñanza en el jardín maternal como espacio de multitarea, Buenos Aires: Puerto Creativo, 2009.

⁵ A esa confianza desmedida en las enumeraciones y clasificaciones de contenidos suele llamársela contenidismo. Hay quienes, en tono socarrón, la llaman también “conteniditis”.

(esto es, modos de organizar la enseñanza) que favorecen una formulación explícita de los contenidos, y otras en las que es más difícil hacer una anticipación precisa.

Los contenidos como expresiones de lo que se espera que los alumnos aprendan no se reducen a la información, el concepto o la teoría. Se enseña el significado y uso de las palabras, se enseña una descripción comprensiva del mundo, los argumentos, los razonamientos. Pero se habla también, por ejemplo, de contenidos que son habilidades (nadar, lanzar una pelota, u otras destrezas físicas; o habilidades conceptuales, como formular preguntas, inventar ejemplos o esbozar hipótesis) y de contenidos que son valores, actitudes o disposiciones. Una clasificación que fue muy empleada en los años 90' para discernir entre estas categorías de contenidos los nombraba como *conceptuales, procedimentales y actitudinales*. Un documento curricular de 1996 decía que "(...) *saber, saber razonar, saber hacer y saber ser* organizan la propuesta de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales para el desarrollo de las capacidades personales y sociales que la escuela debe promover (...)".⁶ Estas formas de catalogar los saberes han sido un disparador para discutir en qué medida puede decirse que un saber es puramente conceptual, por ejemplo, disociándolo de los procedimientos o las actitudes por los que se adquiere y cobra sentido en la práctica. En parte por eso, documentos curriculares posteriores fueron dejando de lado esta clasificación, y adoptando otros modos de organizar los contenidos.⁷ Lo que la búsqueda de una distinción y el debate que suscita ayuda a ver, en todo caso, es que el saber que enseñamos no se limita al registro enciclopédico de una información archivada que se pone al alcance de los alumnos, sino que incluye también dimensiones prácticas, experienciales, subjetivas y asociadas a las situaciones reales en las que esos saberes tienen sentido y razón de ser.⁸

Toda iniciativa de enseñanza se enfrenta a la necesidad de discernir entre lo que una vez enseñado se traduce en habilidades, destrezas o conocimientos concretos de los alumnos (distinguir letras de números, nombrar los colores, dibujar un rectángulo, etc.) y aquellos otros efectos de la enseñanza que inciden de una manera más vaga, más amplia y más lenta en la disposición general de los alumnos y que tienen alguna influencia en sus modos de pensar o de sentir su relación con el mundo. Freire marca esta diferencia en sus *Cartas a quien pretende enseñar* del siguiente modo:

⁶ Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Consejo Federal de Cultura y Educación: Contenidos Básicos Comunes para el Nivel inicial, 1996 - disponible online en:
<http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/96158/EL002245.pdf>

⁷ Por ejemplo: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Argentina: "Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para el Nivel inicial", disponible online en:
http://portal.educacion.gov.ar/inicial/files/2009/12/nap_nivel_inicial.pdf

⁸ Es interesante preguntarse, por ejemplo, por qué los contenidos se clasificarían en conceptuales, procedimentales y actitudinales. Y discutir la hipótesis de que los últimos dos (procedimentales y actitudinales) están allí en representación de grandes movimientos históricos revisionistas: el currículum crítico y el poscrítico (Da Silva, 1999). Que desde esta óptica, los contenidos procedimentales y actitudinales no completan una tipología aséptica y neutral como la que podría delimitarse sobre vertebrados e invertebrados, procesos químicos o partes de una planta, sino que están allí para denunciar la hegemonía histórica de los contenidos conceptuales. Están allí para recordarnos que enseñar no es solo conservar y reproducir un edificio de palabras, sino también operar sobre la realidad y preguntar (allí está el sentido de lo procedimental), tanto como situarse en un sentir y en una identidad respecto del saber (y allí aparece lo actitudinal). El hecho de que nuevos modos de formular y clasificar los contenidos hayan sido propuestos, no debería impedirnos construir una reflexión sobre las batallas históricas y políticas que reposan en estas construcciones.

“(…) enseñar ya no puede ser ese esfuerzo de transmisión del llamado saber acumulado que se hace de una generación a la otra, y el aprender no puede ser la pura recepción del objeto o el contenido transferido. Por el contrario, girando alrededor de la comprensión del mundo, de los objetos, de la creación, de la belleza, de la exactitud científica, del sentido común, el enseñar y el aprender también giran alrededor de la producción de esa comprensión, tan social como la producción del lenguaje, que también es conocimiento”.⁹

Como ejemplo de esta segunda forma de enseñanza (menos medible, menos “enumerable” en contenidos concretos) podríamos mencionar cuestiones tales como interiorizarse de la racionalidad de un procedimiento científico, sensibilizarse respecto de los impulsos del artista, comprometerse con la necesidad de justicia, sentirse capaz de emplear ciertas sutilezas o giros del lenguaje para dar a entender pensamientos e ideas, desarrollar un sentido del humor agudo e inteligente. No es que estos saberes no puedan listarse en una planificación, pero hacerlo es un poco absurdo: se trata de construcciones muy complejas a las que, si una enseñanza aporta, lo hace siempre parcial y fragmentadamente. Así, enseñar es transmitir en forma ordenada una cantidad medible de saberes y habilidades o destrezas funcionales a una inteligencia práctica, que favorece las interacciones productivas con el mundo, y al mismo tiempo enseñar también es ofrecer oportunidades para ir tallando la forma y el estilo de esas interacciones, y un cierto modo personal y profundo de habitar el mundo, haciéndose eco de herencias, dilemas y cosmovisiones. En términos generales, a ambas cosas se las puede llamar contenidos (con todas sus variantes y tipologías).

Cuando en una institución educativa se debe decidir si se le otorga a un estudiante una “equivalencia”¹⁰, por ejemplo, el responsable se ve en la difícil tarea (si no en la imposible tarea) de determinar si la experiencia de aprendizaje que el estudiante ya tuvo en otro momento equivale a la que podría tener en la actualidad. Las experiencias de aprendizaje son difíciles de comparar, pero en este caso el profesor echará mano a la única evidencia con pretensión de información objetivable: programas, calificaciones, actas de examen. En un sentido amplio, los contenidos son al saber lo que la planificación a la enseñanza, lo que el examen a la reflexión comprensiva, lo que la descripción al hecho. Hay una distancia insalvable entre contenido y saber, pero su formulación contribuye a dar a la enseñanza una orientación, un orden y una consistencia. Por eso, aunque en algún punto sea absurdo, también es necesario pensar qué aprenderán (qué podrían aprender) los chicos en el nivel inicial cuando les proponemos desafíos, situaciones de juego, conversaciones, etc.

Así como antes comentamos dos maneras diferentes de formular los objetivos (a partir de la expresión “Que los alumnos...” y como un planteo más amplio de una imagen que oriente los propósitos de la enseñanza), podemos reconocer distintos modos en los que se puede hablar de los contenidos. Comentaremos brevemente

⁹ Freire, P.: *Cartas a quien pretende enseñar*, Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2004, Introducción, p. 3.

¹⁰ Esto es, si considera que no se le debe requerir la cursada de una asignatura pues ya ha transitado la experiencia de aprendizaje de la misma en otra institución.

tres modos de decir qué es lo que queremos que los alumnos aprendan: los contenidos enunciados como *títulos*, como *afirmaciones* y como *preguntas*.

Los contenidos enunciados como títulos, como afirmaciones y como preguntas

La forma más usual en los programas curriculares suele ser la enumeración de los contenidos como “cosas”, como unidades de sentido que se parecen mucho a títulos. Así, en el marco de una experiencia de enseñanza que involucra libros, por ejemplo, podría decirse que algunos de los contenidos que se enseñan son: el libro como objeto, sus partes, la idea de autor, las formas de ordenar los volúmenes en la biblioteca, etc. Esta forma de enunciar un contenido, frecuente en diseños curriculares, programas de materias, seminarios y cursos de distinta naturaleza, pone el acento en la enumeración, en lo analítico del objeto de conocimiento, en el desmenuzamiento de todo lo que podría hallarse en los distintos temas y problemas de estudio. Al enunciar los contenidos como títulos ponemos el acento en la descripción exhaustiva de los elementos de un objeto de conocimiento (siempre amplio, complejo e inabarcable) en los que elegimos focalizar.

Otro modo de formular contenidos es por medio de afirmaciones, frases que uno puede imaginar en la voz de los alumnos, cuando han aprendido algo. Así, siguiendo con el mismo ejemplo de los libros, la maestra podría enunciar lo que desea que los alumnos aprendan, mediante expresiones como:

- Existen libros de distintos tamaños, materiales, colores y formas.
- Muchas veces estas diferencias tienen que ver con los lectores a los que están dirigidos.
- La persona que escribió un libro es llamada “autor” o “autora”.
- etc.

Este modo de formular los contenidos pone el acento en la apropiación de estas ideas, datos, procedimientos o valoraciones por parte de los alumnos, ya que los imagina en su propia voz. El contenido crece descriptivamente, al invitar al maestro a ponerse en el lugar del alumno.

Un tercer modo de enunciar contenidos es mediante la formulación de preguntas. Se trata de un modo de formular aquello que esperamos que los alumnos aprendan donde lo que se pone en primer plano es el proceso que conduce al conocimiento, la curiosidad, la búsqueda. Es apropiado enunciar los contenidos de esta forma en el marco de estructuras de enseñanza que tienden a ser abiertas y flexibles, como el Proyecto Áulico. Retomando el ejemplo anterior, en esta versión de la formulación de contenidos, el maestro podría preguntar: ¿qué es un libro? ¿Qué contienen los libros? ¿Quién los escribe y para qué? ¿Cómo podríamos hacer para guardarlos ordenadamente, de modo de poder encontrarlos fácilmente? ¿Qué necesitaríamos saber para poder escribir un libro?

Si pensar en objetivos de enseñanza implica construir alguna reflexión sobre la finalidad y el sentido, formular los contenidos guarda relación con los efectos que esperamos que la misma tenga en los conocimientos de los alumnos. En el siguiente

apartado nos enfocaremos en la tarea de anticipar las acciones concretas que habremos de realizar, que es de algún modo la parte más comprometida, porque es en las actividades donde finalmente pondremos el cuerpo.

Las actividades o propuestas de enseñanza

Las **actividades o propuestas de enseñanza** son las acciones que el docente realiza - o invita a los alumnos a realizar y desarrollar juntos - para concretar la enseñanza. Mediante estas acciones, el maestro procura hacer todo lo posible para que los alumnos realicen efectivamente los aprendizajes que expresan los contenidos. Puede hacerse una enorme variedad de cosas para que los alumnos aprendan. La lista que se muestra a continuación es sólo un ejemplo del abanico de propuestas que un enseñante tiene a su disposición:

- Exponer oralmente
- Escribir en el pizarrón.
- Mostrar un esquema gráfico
- Mostrar cómo se hace algo
- Dictar
- Dar instrucciones sobre cómo usar una herramienta
- Hacer preguntas
- Repartir fotocopias en la clase y leer juntos un texto
- Analizar grupalmente una frase
- Plantear un problema teórico y conducir un debate
- Proponer una situación como "disparador" y analizarla, debatir.
- Prestar a los alumnos el rol de docente
- Dramatizar un situación
- Realizar un experimento
- Jugar
- Trabajar a partir de objetos y su análisis
- Pedir a los alumnos que lean un texto o fragmento en la clase
- Pedir a los alumnos que expongan un tema, una lectura, etc.
- Pedir a los alumnos que lean un texto.
- Pedir a los alumnos que escriban un texto.
- Pedir a los alumnos que hagan algo y corregirlos
- Pedir a los alumnos que dibujen
- Pedir a los alumnos que canten
- Pedir a los alumnos que fabriquen o realicen cosas
- Ver videos
- Realizar salidas a lugares "educativos" (como museos, centros culturales, bibliotecas. etc.)
- Realizar salidas a lugares no "educativos" para verlos con otros ojos.
- Realizar proyectos: una revista de estudio, un video, un viaje, ...
- Desarrollar una experiencia solidaria (ayudar a alguien)
- Proponer una experiencia de investigación (un trabajo de campo)
- Traer un invitado
- Establecer normas de trabajo y de comportamiento
- Crear un ambiente estético determinado
- Dar recompensas y/o sanciones
- Crear un ritual, una estructura de trabajo en los encuentros.

Algunas de estas acciones serán más oportunas para alumnos de ciertas edades, en ciertos momentos de la relación de enseñanza o bajo diferentes tipos de experiencias educativas. Hay además algunas tradiciones filosóficas e ideológicas asociadas a cada una de estas formas de concretar la enseñanza. Y hay, claro, una enorme variedad de formas de realizar y concebir cada una de estas acciones.

Un libro clásico de Hans Aebli, discípulo de Jean Piaget, proponía desarrollar una didáctica basada en la psicología piagetiana, donde las acciones de la enseñanza se fundaran en el conocimiento profundo de los procesos de aprendizaje de los alumnos. Enseñar sin entender el aprendizaje del alumno, decía, equivale a la posición del operario que acciona una máquina cuyo funcionamiento desconoce.¹¹ Algunas de las formas de enseñar que propone Aebli son narrar y referir, mostrar, contemplar y observar, leer con los alumnos, escribir y redactar textos, elaborar cursos de acción, solucionar problemas y ejercitar. Se trata, digamos, de cosas que pueden hacerse para promover aprendizajes, y que en este caso se fundan en una hipótesis acerca de cómo aprenden las personas. La justificación psicológica, sin embargo, no es la única base de las acciones de la enseñanza. Uno puede pensar en las intervenciones del maestro teniendo en cuenta también otras cuestiones, tales como la experiencia previa de los alumnos, sus actividades habituales, las propias fortalezas y habilidades del maestro, la naturaleza del contenido a enseñar y hasta la disponibilidad de ciertos recursos.

Una pregunta interesante que podemos formular a esta altura es la siguiente: ¿existen algunas acciones de enseñanza que sean específicas del nivel inicial? Y en relación a este interrogante hay dos cuestiones que parecen más o menos evidentes. En primer lugar, que la acción de *jugar* decididamente ocupa un lugar central en las prácticas de este nivel de enseñanza, y por eso más adelante dedicaremos dos capítulos al juego exclusivamente. En segundo término, que las actividades centradas en habilidades que los niños del jardín aún no han desarrollado lo suficiente – esencialmente, la lectura y la escritura – han de ser pensadas desde una perspectiva diferente. Hechas estas dos observaciones, puede decirse que, por lo demás, la lista de acciones de enseñanza presentada más arriba habla de cosas que pueden hacerse junto a personas de cualquier edad, con los ajustes que fueran oportunos en cada caso.

Otra inquietud interesante en relación a las acciones del maestro para favorecer el aprendizaje de los alumnos tiene que ver con la relación entre actividades y filosofías o concepciones de la enseñanza. Páginas atrás discutimos la idea de “buena enseñanza”, y planteamos que desde distintas perspectivas y fundamentos, la enseñanza bien entendida y desarrollada se materializa en distintas acciones y criterios de intervención. Sin embargo, cabe preguntarse si realmente hay una relación directa entre formas de actuar y formas de concebir la enseñanza. Por ejemplo: ¿una enseñanza basada en la explicación y la exposición oral, es necesariamente una enseñanza *tradicional*? ¿Una propuesta de enseñanza que

¹¹ Aebli, Hans: *12 formas básicas de enseñar*. Madrid: Narcea, 1988.

propone actividades de exploración a los alumnos, es necesariamente *constructivista*? ¿Organizar a los alumnos en pequeños grupos, es necesariamente un indicio de que se está proponiendo una enseñanza basada en la *producción cooperativa*? Puede decirse que, si bien ciertas acciones de enseñanza están asociadas, en el discurso y en las tradiciones de las aulas, a determinadas filosofías educativas, el sentido que las acciones de enseñanza van cobrando a lo largo de la historia es cambiante. Definitivamente no significaba lo mismo dar una clase a fines del siglo XIX, que a comienzos del siglo XXI.

Existe una vieja fábula, repetida hasta el cansancio en conferencias y disertaciones, que pretende probar la “desactualización” de la educación respecto de, por ejemplo, la medicina. La historia conjetura que un médico de otros tiempos, puesto a viajar en el tiempo y a operar a un paciente en la actualidad se sentiría muy desorientado en un quirófano contemporáneo, pero que en cambio, un educador de otros tiempos que debiera dictar sus clases en la actualidad, podría hacerlo sin mayores inconvenientes. El relato propone una falacia tentadora. Pero si aceptamos que no hay una relación lineal entre las acciones de enseñanza y los sentidos de estas acciones, podríamos afirmar con certeza que esta fábula es completamente falsa. Incluso sin considerar el modo en que las nuevas tecnologías han ampliado las experiencias del aula, un educador del siglo XIX puesto a enseñar en un aula del siglo XXI se sentiría profundamente extrañado del modo en que los alumnos lo miran, en que sus colegas esperan que los estudiantes hablen y participen, y hasta en los modos de moverse y conversar dentro del aula. La enseñanza cambia, y mucho. Y los cambios pasan, entre otras cosas, por los diferentes sentidos que van cobrando las mismas acciones.

La relación entre objetivos, contenidos y propuestas de enseñanza es dinámica. A veces los maestros organizan actividades a partir de una cierta confianza en su eficacia para abrir un universo de saberes al cual apunta el objetivo de su enseñanza, o toman como impulso inicial la disponibilidad de un material, sin tener certezas precisas de qué contenidos más específicos quieren enseñar, y éstos van precisándose a medida que la actividad se desarrolla. Otras veces, se parte de una certeza mayor sobre lo que se quiere enseñar, y se diseñan actividades que resulten eficaces para enseñarlos. La enseñanza suele reposar sobre fundamentos más o menos consensuados, discutidos, puestos en diálogo, pero la idea de que el maestro es siempre un actor racional que ejecuta un plan minuciosamente trazado es (afortunadamente) falsa. Más habitualmente, el que enseña se comporta como un líder de un grupo que aprende, como un guía que combina racionalidad e intuición, y que decide sus intervenciones en base a los avatares de la relación en el marco de la que la enseñanza tiene lugar.

Tiempo, espacio, orden, equilibrio, jerarquía y pertinencia como analizadores de la práctica

Las propuestas de enseñanza son el punto de concreción de todo el proceso. La instancia donde se pone el cuerpo y las cosas suceden. Por eso, es el lugar donde

mayores reflexiones y ajustes se generan y donde más cosas pasan. Los intercambios entre docentes y directivos son un buen referente de las discusiones acerca de cómo deberían ser las propuestas de enseñanza. En los últimos años, hemos podido reunir un amplio corpus de carpetas didácticas de docentes de nivel inicial, que ha permitido realizar un análisis centrado en las observaciones realizadas por las personas encargadas de supervisar o asesorar (director/a, coordinador/a pedagógico, supervisor/a, etc.). Este repaso de sugerencias, correcciones, propuestas, indicaciones, ha permitido identificar algunas observaciones usuales. La recurrencia de algunos criterios de corrección en vistas a mejorar las propuestas de enseñanza muestra, si no el ideal de perfección de un conjunto de actividades, al menos el tipo de errores que, en la visión de directivos o supervisores, los docentes suelen cometer cuando planifican.

Las principales categorías en las que aparecen incluidas estas observaciones son seis: tiempo, espacio, orden, jerarquía, pertinencia y equilibrio. Estas categorías pueden entenderse en (y se desprenden de) términos y aspectos muy precisos. Tiempo, espacio, orden, equilibrio, jerarquía y pertinencia serían, en una ajustada síntesis, los elementos que habitualmente se toman en cuenta a la hora de evaluar las prácticas. Y es por ello que merecen especial atención los elementos que definen cada una de estas variables. Aunque esta enumeración pueda parecer algo obvia, debe mirarse con detenimiento pues, al decir de Foucault “lo que hay que hacer con los hechos banales es descubrir – o por lo menos intentar descubrir – qué problema específico, y quizás original, está ligado a ellos”.¹² Veamos en detalle cada una de estas categorías, contemplándolas como analizadores de las propuestas de enseñanza.

1. Tiempo, en lo referido a la duración que se espera de una propuesta en el aula, a sus distintos momentos (generalmente se busca un inicio, un desarrollo y un cierre), y también en relación al momento oportuno en que la propuesta debería ser ofrecida. Esta variable rige observaciones del tipo de “aquí debería quedar un rato para hacer un cierre”, “¿no sería mejor que esta actividad la dejaras para el viernes?” o “quizás no te alcance el tiempo para desarrollar todas estas actividades en el día”.

2. Espacio. Esta categoría aparece vinculada a la disposición de los materiales, al uso de los ambientes y dimensiones disponibles y a la previsión de un dispositivo para ocupar el espacio (rondas, grupos, filas). Cuando una actividad es puesta bajo la lupa desde este ángulo, el tipo de sugerencias que se ofrecen es: “¿No sería mejor realizar esta actividad en un lugar más amplio?”, “¿Crees que serán suficientes dos afiches para emplear como soporte de esta técnica?” o “¿Por qué no hacer un círculo usando las sillas?”.

3. Orden. En referencia a los dos sentidos de la palabra: a la disponibilidad de materiales en forma cómoda y accesible, y a la mejor manera de poner en secuencia las propuestas, encadenadas unas con otras. Aquí es habitual hallar sugerencias que apuntan a poner en evidencia que hay experiencias que es oportuno presentar antes

¹² Foucault, M.: El Poder: cuatro conferencias, México: Libros del Laberinto, 1989

que otras. Un ejemplo sencillo, casi banal, pero muy ilustrativo: una directora sugería que “al repartir los materiales de plástica, deberías entregar primero los pinceles, luego las hojas, y sólo al final las bandejas con la pintura”. Otra interesante observación de una coordinadora decía: “Creo que la actividad no salió mal porque estuviera mal pensada, sino porque el salón estaba lleno de cosas que distraían a los chicos. Inténtalo de nuevo otro día, luego de guardar todas las cosas que andan sueltas por ahí”.

4. Jerarquía. Esta categoría tiene que ver con la mayor importancia de unas propuestas respecto de otras, lo que está sujeto a los objetivos que se persigan con la propuesta. En un proyecto o en una unidad didáctica, podría decirse, hay propuestas “centrales” que ocupan un lugar de mayor importancia (como la experiencia directa, el juego dramático, el juego-trabajo, las puestas en común) y otras más accesorias. Una de las observaciones relevadas, por ejemplo, sugería: “¿Por qué postergas tanto tiempo la salida, con tantas actividades anticipatorias? ¡Ya la podrían haber realizado!”

5. Pertinencia. Una de las principales observaciones que se realizan a las propuestas de enseñanza en el nivel inicial responde a la pregunta ¿es esto apropiado para niños de esta edad? Si bien es una variable de amplia interpretación (pues hay muchas razones por las que una propuesta puede considerarse inapropiada: peligrosidad, falta de interés, etc.), es en general entendida como pertinencia respecto de la edad y nivel evolutivo del grupo de niños. Las anotaciones o correcciones suelen mostrar expresiones tales como “Esto es demasiado complejo para sala de 3”, o “esto se supone que ya lo vieron el año pasado”.

6. Equilibrio. Finalmente, el equilibrio es una variable aplicada a una visión a más largo plazo, semanas o meses, en la que se contempla la presencia de elementos de distintas áreas de conocimiento, sin excesos ni ausencias de unas u otras. “En toda la semana no has incluido ninguna propuesta de expresión corporal”, o “Hace rato que no encarás algún proyecto de ciencias” son modos en los que esta categoría se expresa en las correcciones.

Tipos de actividades de enseñanza habituales en el nivel inicial

Así como en la escuela primaria es muy habitual trabajar sobre el cuaderno de clase, en la carrera de arquitectura se realizan con frecuencia diseños o maquetas y en los conservatorios de música se ejercitan habilidades de ejecución con instrumentos, en el nivel inicial es habitual que se realicen ciertas actividades, con más frecuencia que otras. No se trata de tipos de actividades según aquello que enseñan (p.e. “actividades de matemática”, etc.) sino de modos habituales de organizar la actividad. La siguiente es una lista orientativa de algunas alternativas comúnmente desarrolladas en el nivel inicial.

1. Los intercambios grupales. Se trata de conversaciones coordinadas por el docente alrededor de una determinada temática. Habitualmente, los intercambios están conectados con una actividad que se realizará luego (un juego, una actividad

de producción, una salida, etc.). En otras ocasiones, el intercambio grupal puede ser una propuesta en sí misma, sin tener este carácter anticipatorio, y ocasionalmente puede incorporarse algún objeto disparador, un soporte de registro (como el pizarrón, un afiche, etc.). En estos casos, podríamos decir que se trata de una actividad de observación o de búsqueda de información en grupo, como suelen proponerse a veces en las didácticas de las ciencias sociales.¹³ En los intercambios grupales, el docente despliega sus habilidades para coordinar una conversación grupal, dar la palabra, facilitar a los niños y niñas recursos de lenguaje para precisar sus intervenciones, formular preguntas interesantes que los ayuden a pensar e invitarlos a su vez a interrogarse.

2. Los juegos reglados. Generalmente se trata de un tipo de propuestas de juego en las que se demanda usar ciertos saberes y destrezas. Y muchas veces, el contenido a enseñar mediante la actividad no es el juego en sí mismo, sino ese saber o destreza que se necesita para jugarlo. Dentro de esta categoría caben los juegos que se desarrollan sobre una estructura predeterminada de mecanismos de interacción, tiempos, espacios y objetos: juegos de tablero, juegos físicos pautados, similares a las disciplinas deportivas, y también, estirando un poco la definición, ciertos juegos de palabras y juegos gráficos. En este tipo de propuestas, el maestro debe enseñar el juego, mostrar cómo se aplican sus reglas, brindar momentos de ejemplos compartidos donde algunos niños intentan jugarlo y los demás observan, y finalmente abrir un período de tiempo en el que los niños desarrollen el juego en forma más autónoma.

3. El juego socio-dramático. Las propuestas de juego donde los niños despliegan roles, son espacios donde por excelencia es posible profundizar en el conocimiento de las relaciones sociales, los conflictos, y donde los niños despliegan sus concepciones acerca del mundo social. El juego socio-dramático “conlleva la asunción de roles y la construcción de una historia dramática o guion a partir de los cuales los niños despliegan diferentes acciones y sostienen una trama narrativa”.¹⁴ Al ofrecerlo, los docentes buscan en general poner en escena las concepciones de los niños sobre el mundo social y de relaciones que los rodea.

4. El juego-trabajo. Aunque en rigor es discutible que el juego-trabajo se defina como una propuesta de enseñanza, dado que su complejidad permite considerarlo como una estructura didáctica, es oportuno mencionarlo aquí pues se trata de una modalidad de organización de la actividad del grupo que aparece con frecuencia en las salas. Se trata de la distribución del grupo en pequeños subgrupos, que se distribuyen en espacios de actividad denominados sectores o rincones. En cada sector se desarrolla una actividad diferente, que da un nombre al sector. Algunos ejemplos de sectores son: el sector de construcciones, de lectura o biblioteca, de juegos tranquilos o juegos de mesa, de dramatizaciones, de arte, de ciencia, entre otros que pueden crearse y desarrollarse a partir de los intereses del grupo y los propósitos del

¹³ Malajovich, A. y M. Canosa (coord.): Orientaciones didácticas para la educación inicial -1a parte-: serie desarrollo curricular, La Plata: Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2008

¹⁴ Sarle, P.: “El juego dramático como contenido de enseñanza”, *Revista Varela* Vol 1- No 34, 2013.

docente. La actividad suele desarrollarse en distintas etapas: el momento de reunión previa donde el docente presenta los nuevos materiales que hay en cada rincón y los niños eligen un sector, el período de desarrollo del juego, el momento de puesta en común posterior al juego y el orden de los materiales.

5. Las experiencias directas y las entrevistas. Se trata de propuestas de apertura al mundo social, de ventanas por las cuales el grupo "se asoma" a distintas realidades y que por ello funcionan como un verdadero trabajo de campo. Como actividades de conocimiento, aportan una visión rica e interesante sobre cualquier temática que se trabaje en la sala. Un buen aprovechamiento de estas experiencias demanda una buena *anticipación*, un trabajo *posterior*, la previsión de modos variados de *registro* y el trabajo *reflexivo* sobre las preguntas que la experiencia ayudará a formular y responder.

6. Las actividades de producción. Se trata de un período de trabajo del grupo, a partir de una consigna ofrecida por el docente. Los alumnos podrán producir con su voz, con su cuerpo, con materiales de construcción, de dibujo o pintura, con herramientas diversas, etc. Lo que define a las actividades de producción es la realización de una tarea, que puede estar atravesada de un espíritu lúdico, artístico, laborioso, constructivo, o varias de estas alternativas a la vez. Por lo general, de estas actividades resulta un producto que con frecuencia sirve al docente para realizar valiosos análisis y conocer algo más acerca del aprendizaje de los alumnos.

7. Las propuestas de exploración de espacios y materiales. Muchas veces, ya sea porque se desea promover un encuentro íntimo entre los niños y los objetos, o porque se propone ofrecer un espacio de familiarización con ciertos materiales, herramientas, etc. en vistas a un trabajo posterior, se proponen sesiones de juego no estructurado, de manipulación y uso abierto de espacios, materiales, objetos o herramientas.

Estos siete tipos de actividades habituales no agotan lo que puede y suele hacerse en las salas del nivel inicial. Hay otros formatos y denominaciones, que podrían leerse como variaciones interesantes, como el llamado juego heurístico, que combina distintas formas de juego con predominio de la exploración física de objetos (no juguetes), el trabajo-juego, la multi-tarea, el juego centralizado, entre otros. No obstante, podrían reconocerse en estas estructuras un panorama general de los dispositivos del trabajo pedagógico frecuentes en este nivel de enseñanza.

Las estrategias de evaluación

La **evaluación** es el procedimiento mediante el cual el docente hace un esfuerzo por averiguar qué sucedió con la enseñanza que ofreció. Dado que la enseñanza es siempre un intento (porque no siempre produce los resultados esperados, y no siempre sale como esperábamos), es necesario en algún momento analizar qué sucedió y realizar eventualmente algunos ajustes, algunas reflexiones, algunas estrategias adicionales. No sólo nos fijamos qué sucedió con el aprendizaje de los alumnos, sino también cómo nos hemos conducido, y cómo hemos pensado y sentido

nosotros mismos, brindando esa enseñanza. Existen distintas formas de encarar la evaluación, y dentro del gran número de modalidades para desplegar acciones evaluativas, hay un amplio arco metodológico, filosófico e ideológico.

En el nivel inicial, sin embargo, es oportuno poner en contexto y resignificar la idea de evaluación. "Evaluar" puede traducirse a ideas tan disímiles como el control, la responsabilidad, la curiosidad o la reflexión. Algunas experiencias evaluativas son muy bien conocidas por cualquiera que haya hecho la escuela primaria y la escuela secundaria: la prueba escrita, el examen oral, la consigna de realizar una monografía, son algunos ejemplos. Sin embargo, también se llama evaluación a una reflexión ordenada por parte del docente, que no implica calificar ni "aprobar" o "reprobar" a los alumnos, sino simplemente (y nada menos que) pensar y repensar su enseñanza y los efectos que ha podido tener sobre la experiencia de los chicos. En el nivel inicial la evaluación se centra en esta función puramente pedagógica, y es por ello que los desafíos de la evaluación en este nivel difieren en mucho de los de la escuela primaria, la secundaria o la universidad.

En general se plantea que la palabra *evaluación* alude al menos a dos cosas distintas. La primera de ellas, que es llamada evaluación pedagógica (o "formativa") refiere a la genuina y necesaria curiosidad por saber qué efectos ha producido la enseñanza en el aprendizaje de los alumnos, en la experiencia. La segunda, llamada *evaluación sumativa*, o simplemente acreditación o calificación, hace referencia al momento en que el docente asume una responsabilidad que le es conferida institucionalmente: la de decidir si los alumnos son habilitados para pasar a la siguiente etapa. Esta diferencia – y la falta de distinción entre estas dos facetas de la evaluación - ha generado profundos y acalorados debates en el mundo escolar. En el Nivel inicial, como hemos dicho, la evaluación se halla casi completamente circunscripta a la primera dimensión, es una evaluación puramente pedagógica. Los niños no deben ser examinados ni alcanzar estándares de ningún tipo para promocionar un año. Pasan de una sala a otra en forma automática. Esto, claro, no significa que los docentes no construyan una reflexión y un análisis sobre los aprendizajes de los alumnos y los efectos de la enseñanza. Pero esta reflexión no se ve forzada a articularse con un sistema "duro" de reglas acerca de la promoción, sino que sirve de espacio reflexivo para pensar la enseñanza. Por eso es pertinente revisar cuánto aporta - y cuánto estorba - adoptar el vocabulario usual de las teorías de la evaluación para hablar de esta necesaria reflexión sobre los aprendizajes.

Este rasgo de la evaluación en el Nivel inicial, su desligamiento de cualquier reglamento sobre la acreditación, le brinda la valiosa oportunidad de profundizar con sinceridad y libre de especulaciones en el análisis de lo pedagógico. Los problemas específicos de la evaluación en el nivel inicial guardan relación con los modos en que esta reflexión es llevada adelante. Si en otros niveles los problemas de la evaluación tienen que ver con el modo en que los deseos de aprobar de los alumnos anulan sus deseos de aprender, por ejemplo, en el nivel inicial los problemas a resolver son otros. Por ejemplo: junto con muchas reflexiones profundas y que funcionan como eficaces analizadores de las prácticas, aparecen a veces superposiciones entre la

labor pedagógica y las prácticas de disciplina, o los contextos de vida de los niños. Otro problema que profundizaremos en relación a la evaluación es que a veces se usa como referente de evaluación la psicología evolutiva, confundiendo así las esferas del desarrollo y del aprendizaje. O simplemente se confunde “evaluación formativa” con “ausencia de evaluación”, o “evaluación menos necesaria”. Analizar la evaluación en el Nivel inicial, entonces implicará adentrarnos en algunos de estos desafíos que se presentan al docente a la hora de preguntarse qué sucedió con su enseñanza.

Si en otros niveles de enseñanza los resultados de la evaluación son comunicados por medio de boletines de calificaciones, libretas o actas, en el Nivel inicial esta comunicación se concreta por medio de un informe individual de cada alumno, que se reitera en dos o tres oportunidades a lo largo de año. Otro aspecto a profundizar en relación a la evaluación, entonces, tiene que ver con la búsqueda de criterios y estrategias para la confección de estos informes.¹⁵

Estructuras didácticas

Las cuatro variables didácticas que describimos en los apartados anteriores son piezas centrales de la enseñanza y su planificación. Pero resultan ser formas tan generales y amplias de referirse a los momentos o etapas de la enseñanza, y pueden realizarse de maneras tan distintas, que no son elementos que alcancen de por sí para entender la enseñanza y sus problemas teóricos y opciones prácticas. Son elementos, como diría Fenstermacher, *genéricos*. Hablan de la enseñanza, pero no desde una concepción acerca de cómo la misma debería desarrollarse. Por eso, a las distintas maneras que se han ido encontrando de combinar y desarrollar estas variables y hacerlas funcionales a una manera determinada de concebir la enseñanza, se las llama *estructuras didácticas*. Veamos algunos ejemplos.

Una “materia” es una estructura didáctica. Si leemos el programa de cualquier materia de la formación superior podremos constatar que allí hay objetivos, contenidos, propuestas o actividades y formas anticipadas de realizar la evaluación. Hay además otras cosas, por supuesto, pero seguramente estas cuatro nunca faltarán. Si nos anotamos en un curso virtual (dictado por medio de internet), y leemos el banner promocional que nos envían por correo electrónico, veremos que allí nos dejan saber cuál es el objetivo del curso, qué se proponen enseñarnos, qué aprenderemos durante el desarrollo del curso y qué nos pedirán para darlo por aprobado. Nuevamente, se trata de una manera diferente de organizar las variables didácticas. En el Nivel inicial existen algunas estructuras didácticas que organizan estas variables de modos particulares. Las estructuras didácticas más consolidadas en el Nivel inicial son: la Unidad Didáctica, el Proyecto Áulico (o Proyecto Didáctico) y la Secuencia Didáctica. El próximo capítulo está dedicado a presentarlas y comentarlas.

¹⁵ En dos capítulos posteriores son analizadas en forma particular las prácticas de evaluación en el nivel inicial y la confección de informes de los alumnos.