

LAS POLÍTICAS CURRICULARES EN EL NIVEL INICIAL: UN ANÁLISIS COMPARATIVO DE LOS DISEÑOS CURRICULARES DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

Marchese, Elisa; FaHCE, UNLP. ISFDyT N° 210 elisamarchese33@gmail.com

Fontana, Florencia; FaHCE, UNLP. ISFDyT N° 210 florenciaaylenfontana@gmail.com

Gandini, Fiorella; FaHCE, UNLP. ISFDyT N° 60 gandinifiorellalt@gmail.com

Palabras claves: Diseño Curricular; Nivel Inicial; Formación Docente

Resumen

Presentamos el análisis y comparación de los últimos dos Diseños Curriculares (DC) de los años 2019 y 2022 que la provincia de Buenos Aires (PBA) definió para el Nivel Inicial (NI). Advertimos transformaciones y continuidades, cambios profundos de sentidos que impactan en la Educación Inicial (EI) y la Formación Docente (FD) para este nivel.

Contextualizamos históricamente el NI, caracterizamos aspectos básicos del *curriculum*, discusiones y sentidos, presentando diferentes niveles de concreción curricular y participantes en las discusiones en la definición de la política curricular.

Realizamos un estudio descriptivo-comparativo de los dos DC, recuperando categorías centrales, describiendo propiedades y particularidades para la EI. Algunos ejes de análisis son: el propósito del NI en nuestra Provincia; sentidos y orientaciones sobre evaluación; posicionamiento ante sujetos educativos; concepciones sobre enseñanza y aprendizaje. Dicha selección responde a su centralidad en los DC que permiten visibilizar diferencias en sus conceptualizaciones, otorgando sentidos y propiciando su concreción en instituciones educativas.

Motiva y nutre este trabajo nuestra experiencia docente, como graduadas de la carrera de Ciencias de la Educación (FaHCE-UNLP) y nuestro desempeño docente en el Profesorado en

EI en diferentes Institutos de FD de la Provincia en materias que involucran de manera especial el trabajo con los DC.

Decisiones metodológicas del trabajo descriptivo-comparativo de Diseños Curriculares de la Provincia.

Nuestro trabajo se basa en un estudio descriptivo-comparativo (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014) de dos DC para el NI de la Provincia; la decisión en la construcción del recorte se basa en recuperar los dos últimos que construyeron: el vigente (2022) y el anteriormente utilizado del año 2019. Motiva tal decisión el reciente cambio experimentado en este nivel educativo y su efecto en la formación inicial de docentes. Como estudio descriptivo, buscamos especificar las propiedades de los DC para la EI analizando diversas dimensiones de los mismos, seleccionando determinados ejes y evaluando cada uno de ellos independientemente, para así describir el objeto de indagación. Entre los ejes de análisis ya mencionados se destacan el propósito del NI en nuestra Provincia; sentidos y orientaciones sobre evaluación; posicionamiento ante sujetos educativos; concepciones sobre enseñanza y aprendizaje; los cuales permiten advertir concepciones y posicionamientos ante la EI.

Asimismo, este trabajo es comparativo en tanto se propone la comparación de dos DC recuperando algunas categorías escogidas como centrales en las propuestas analizadas. Dicha selección responde a que, de alguna manera, las mencionadas categorías además de ser centrales en los DC nos permiten, a partir de la descripción en cada una de ellas, visibilizar las profundas diferencias en sus conceptualizaciones. La descripción y la comparación de DC en la formación y trabajo docente aporta y contribuye al análisis y estudio del *curriculum*, tarea que consideramos central en estas.

Algunas primeras aproximaciones a la categoría de curriculum y los niveles de concreción curricular

Entendemos al *curriculum* como un término polisémico, ya que presenta una multiplicidad de sentidos y significados asociados; puede aludir a un plan de estudios, a programas de asignaturas, a DC, a lo que debería enseñarse, a lo que efectivamente se enseña en las instituciones educativas, o a lo que no se enseña, entre otros sentidos.

Lo comprendemos como “una síntesis de elementos culturales que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios” (De Alba, 1998, p. 57); como una propuesta formativa que sintetiza aquellos aspectos que una sociedad determinada, en un momento histórico determinado, elabora para la formación de las jóvenes generaciones.

Las decisiones curriculares se toman en diferentes niveles de concreción o especificación curricular, van desde los más generales a los más concretos y son interdependientes entre sí (Picco, Lachalde, Lupano, 2012):

- Nivel Nacional: es el más general y se encuentra enmarcado por la Ley de Educación Nacional N°26.206. Aquí también, el Consejo Federal de Educación (CFE) elabora lineamientos para el desarrollo de los DC en cada provincia.
- Nivel Jurisdiccional: refiere a cada provincia y a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires e incluye los DC de cada una de ellas. En nuestra Provincia las decisiones son tomadas por la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE).
- Nivel Institucional: cada institución define su Proyecto Educativo Institucional (PEI), como propuesta integral que dirige y orienta de manera coherente los procesos de intervención educativa que se llevan adelante.
- Nivel Áulico: es el más concreto; implica las decisiones que cada docente toma para el trabajo en el aula, teniendo siempre en cuenta lo planteado en los niveles precedentes.

Los niveles de concreción suceden de este modo porque el *curriculum* no se aplica de manera directa en las aulas, sino que los docentes cumplimos un rol activo de adecuación y resignificación en el cual pensamos propuestas formativas de manera situada.

Si bien nuestra ponencia busca analizar las decisiones tomadas en el nivel jurisdiccional, en la construcción de los DC, no deja de lado las decisiones que luego los docentes toman en las aulas para la puesta en práctica de los mismos. Tal como mencionamos anteriormente, nos posicionamos desde nuestro rol como formadoras de docentes y no como especialistas del campo curricular, por tanto es importante destacar que el presente trabajo se verá atravesado por esta mirada.

Breve recorrido histórico del Nivel Inicial en nuestro país y en la provincia de Buenos Aires

La historia del NI en nuestro país, surge con la preocupación por la educación y el cuidado de la primera infancia. Si bien hay registro de instituciones educativas en nuestro territorio que atendían a la niñez en los siglos XVIII y XIX, se trataban de espacios de cuidado de niños huérfanos o abandonados cuya gestión estaba a cargo de algunas de las órdenes de la Iglesia. A partir de la segunda mitad del SXIX y de los procesos de secularización del Estado, surgen instituciones estatales que empiezan a asumir esta función, sin embargo la población destinataria seguían siendo las infancias sin adultos que puedan ocuparse de ellos.

Domingo Faustino Sarmiento en “La Educación Popular” (1848) propone instituciones educativas específicas que se ocupen de la educación en la primera infancia, pero es Juana Manso quien en el año 1870 funda el primer Jardín de Infantes (JI) financiado por el Estado Argentino. Asimismo, en la Ley Nacional de Educación N°1.420 del año 1884, se menciona al NI y la necesidad de generar JI, sin embargo el financiamiento y la posibilidad del sostenimiento de los mismos quedaba en manos de los gobiernos provinciales.

Los niños que asistían a los primeros JI creados eran los hijos de familias de clases sociales altas, es recién a principios del SXX que junto con la inauguración de algunas instituciones y la inclusión de las mujeres en el mercado laboral, se empieza a ampliar la oferta educativa para otros sectores sociales.

Entre finales del SXIX y principios del SXX, destacamos con preponderancia la figura de Rosario Vera Peñaloza, educadora que impulsó la creación de JI y mostró preocupación por la FD para desempeñarse en el NI. Trabajó en varias Escuelas Normales de nuestro país, institución que tenía hasta la década de 1970 la función de formar docentes, y allí pudo concretar algunas de sus ideas respecto a la educación de las infancias.

En la década del 60' con la base teórica escolanovista, continúa la expansión del NI; durante el gobierno militar en la década del 70'y 80', la perspectiva educativa se vuelve más autoritaria para luego con el retorno de la democracia, modificarse. En la década del 90', la Ley de Educación Federal N°24.195 define los propósitos del NI y explicita sus contenidos en los Contenidos Básicos Comunes (CBC); allí también se plantea la obligatoriedad de la sala de 5 años para todo el territorio nacional.

En el año 2006, se sanciona la Ley Nacional de Educación N°26.206 donde se reconoce al NI dentro de la organización del sistema educativo argentino, señalando que el mismo

comprende la escolaridad desde los 45 días de vida hasta los 5 años de edad. En la actualidad, es obligatoria la escolaridad de las infancias en las salas de 4 y 5 años.

En el caso de la PBA, la rama Inicial se organiza a partir de la Ley N° 5.096 sancionada en el año 1946, se la conoce como Ley Simini ya que fue el legislador Jorge Alberto Simini el impulsor de la misma. La Ley establece que “la educación preescolar deberá ser gratuita y obligatoria, dando origen a los Jardines de Infantes en la provincia de Buenos Aires” (Ley 5092, 1946, p. 204). Esta ley crea la Inspección General de Jardines de Infantes y la Dirección de Educación Preescolar.

Por su parte, en la PBA, es la Ley N°13.688 la que regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender en su territorio. En línea con la política nacional, esta ley establece la obligatoriedad escolar desde la sala de cuatro (4) años de la EI.

Antes de comenzar con el análisis de los DC, nos parece importante mencionar que la EI ha sido el último nivel educativo en ser reconocido dentro del sistema de educación argentino y en aprobar su obligatoriedad (la sala de 4 años) en el año 2015. Si bien es el nivel que atiende la educación formal de los primeros años de vida de los sujetos, a través de los años fue adquiriendo su propia identidad, con mayor autonomía y modalidades de organización: JI en zonas urbanas y rurales, Jardines Maternales, unidades pedagógicas, Jardines de carácter Comunitario (JICC), Jardines de Infantes Rurales de Matrícula Mínima (JIRIMM), Salas Maternales en Escuelas Secundarias, entre otras.

En este sentido, podemos afirmar que la EI es heterogénea, diversa y desigual en el territorio de nuestro país, “las diferencias entre las jurisdicciones propias de un sistema federal se complementan con diversidades y desigualdades territoriales y sociales que configuran el contexto en el que opera el sistema educativo” (UNICEF, 2021; p. 59).

En nuestro caso nos centraremos específicamente en la PBA, la cual posee un extenso territorio y una gran densidad poblacional concentrada fuertemente en el área metropolitana. Es de destacar que nos encontramos en la ponencia realizando el análisis de los DC del segundo ciclo, la oferta de los JI que atienden a niños y niñas de 3 a 5 años de edad, ya que el diseño curricular del primer ciclo del NI, de los Jardines Maternales se encuentra vigente desde el año 2012 sin modificaciones.

Diseño Curricular para el Nivel Inicial de la provincia de Buenos Aires 2019 y 2022. Una breve presentación y aproximación a los mismos.

Como se mencionó, en nuestro trabajo analizaremos a modo comparativo y reflexivo los últimos dos DC para el NI en la PBA, correspondientes al año 2019 y 2022.

En lo particular del DC del año 2019, presenta una breve mención a la importancia del NI en las trayectorias educativas de los sujetos. Es de destacar que en la presentación del mismo, no hay referencias respecto de la autoría de personas o de instituciones que participaron de la consulta o redacción del DC.

Se proponen dos líneas transversales de trabajo: el enfoque de educación inclusiva y el de la construcción de trayectorias integradas. Desde la educación inclusiva reconoce diferentes formas de acceso al conocimiento, supone cambios y flexibilizaciones en los entornos de aprendizajes, enfoques, estrategias, modos de evaluar, contemplando los distintos modos de aprender. En lo específico de las trayectorias integradas propone pensar los aprendizajes como continuos, como relación de saberes y abordajes que intentan superar las fronteras disciplinares orientando las tomas de decisiones pedagógicas y didácticas; el DC plantea que dichos aprendizajes se construyen a partir de las siguientes propuestas: aprender a jugar y jugar para aprender y el alfabetizar para aprender.

Entre los componentes didácticos que se desarrollan en este DC se encuentran los propósitos del segundo ciclo del NI, redactados *en relación con los niños, la comunidad y las familias y los equipos de trabajo*. Asimismo, establece las capacidades que debe propiciar este nivel educativo entre las que menciona: *el trabajo con otros, compromiso y responsabilidad, resolución de problemas, pensamiento crítico, comunicación y aprender a aprender*. Como otros de los componentes del Diseño, aparecen los *indicadores de avance* presentados como la *progresión de los aprendizajes* que transitan los niños, los mismos contribuyen a la construcción de parámetros que guían y orientan la planificación de la enseñanza y la evaluación de los aprendizajes por parte de los docentes.

Un cuarto componente didáctico del DC son los *ámbitos de experiencias* de los niños, los cuales se caracterizan en: *ámbito de experiencia del juego, ámbito de experiencias cotidianas, ámbitos de descubrimiento del entorno, ámbito de experiencias de comunicación y ámbito de experiencias estéticas*. Los *ámbitos de experiencias* se presentan como un constructo conceptual que conjuga situaciones, experiencias y saberes curriculares en pos de

pensar en una educación integral; se los propone como ámbitos donde existe una recontextualización del saber conjugando situaciones que dan sentido a los conocimientos por enseñar. Se define al ambiente escolar como una construcción colectiva necesaria para el desarrollo de la tarea educativa que abarca la convivencia, los vínculos, el respeto a la diversidad. En esta línea se expone la relevancia de la relación entre familias y Jardín de Infantes desde la concepción de complementariedad.

El DC del 2019, propone una organización de los contenidos curriculares desde la lógica de las *áreas de enseñanza* sostenidas en el DC para el segundo ciclo del NI del año 2008. Las áreas son un componente que presentan al docente un panorama claro de los contenidos y permiten la organización de las propuestas didácticas (en caso, en los distintos ámbitos de experiencias) para el desarrollo de las capacidades. Se plantean como áreas de enseñanza: *Formación Personal y Social; Matemática; Prácticas del Lenguaje; Ambiente Natural y Social; Educación Artística; Educación Física; Educación Digital, Programación y Robótica.*

En concordancia con los anteriores componentes mencionados, el DC del 2019 propone orientaciones didácticas para el desarrollo del *currículum* que enmarcan las interrelaciones entre los componentes didácticos que se ponen en juego para dialogar con la realidad contextual, institucional, de cada sala. Dentro de estas orientaciones se proponen *formas de enseñar* organizadas en categorías: *mirar/observar, construcción de escenarios de alfabetización cultural, realización de acciones conjuntas, ofrecer disponibilidad corporal, acompañar con la palabra, acompañar desde el andamiaje afectivo.* Según el diseño, estas formas de enseñar suponen el conjunto de acciones que realizan los docentes para acompañar y promover el desarrollo personal y social en contextos que favorezcan la alfabetización cultural.

Asimismo, este DC presenta algunos esquemas posibles sobre la planificación de la enseñanza para que los docentes puedan orientar sus modos de planificar atendiendo a los componentes didácticos propuestos. De igual modo, allí se enuncian líneas de orientación para la planificación institucional que involucran al equipo de conducción, dando indicaciones en torno a los aspectos que se conjugan según los momentos del año.

Por último, el DC del 2019 presenta a la evaluación de las trayectorias, entendida como un *evaluar para comprender*, presentando aspectos a considerar en la evaluación y sus momentos, entre los cuales se encuentran la comunicación de la evaluación a sus familias y su inclusión del legajo.

El DC para la EI del año 2022, se inicia con un encuadre normativo de la propuesta, mencionando las leyes y regulaciones que se consideraron para la producción del mismo. Se mencionan las personas que participaron de su construcción, como así también las acciones vinculadas con la consulta a la comunidad educativa y las actividades de presentación y difusión una vez que fue construido. Cabe destacar que en nuestro caso, como formadoras de docentes, participamos de las actividades de acompañamiento territorial y contextualización del nuevo DC del NI; dicha acción estuvo a cargo de la Dirección Provincial de Educación Inicial y de la Dirección Provincial de Educación Superior de la PBA.

En la primera parte, aparece el *marco político pedagógico* donde se presentan las *perspectivas transversales*, planteadas como miradas que deben atravesar las diferentes áreas de enseñanza previstas en el diseño. Dichas perspectivas son: *la Interculturalidad, la Educación Sexual Integral (ESI), la Educación Ambiental Integral y la Inclusión Educativa*.

Al igual que en el anterior DC, se recuperan los propósitos y se dividen en tres grupos: *los propósitos en relación con los niños y las niñas, en relación con las comunidades y los grupos familiares y en relación con los equipos de trabajo*.

Asimismo, en el DC del 2022 se ofrecen orientaciones para la enseñanza, separando aquí entre *organización de la enseñanza y organización de las actividades*. Se mencionan las áreas de enseñanza: *Formación Personal y Social, Prácticas del Lenguaje, Matemática, Ambiente Social y Natural* - donde se incluyen las efemérides del NI-, *Juego, Educación Artística* - incorporándose en este área *la Literatura, Teatro, Música, Expresión Corporal, Educación Visual-*, *Educación Digital y por último Educación Física*. En cada una de estas áreas, se incluye una *introducción, propósitos, contenidos, orientaciones para la enseñanza, evaluación y bibliografía*. Se destaca que el juego en este diseño volvió a ser un área de enseñanza a diferencia de cómo se planteaba en el diseño anterior, donde al juego se lo propone como objeto de conocimiento y como trama de experiencias que conjuga saberes curriculares, evitando la atomización curricular.

En cuanto a la evaluación, hay un posicionamiento de considerar *la evaluación de las trayectorias educativas de las infancias de un modo completo*; de todos modos, se plantean criterios de evaluación atendiendo a la especificidad del área y del contenido de enseñanza.

A lo largo del DC, hay un especial énfasis en poner en valor aquellos aspectos identitarios de la Provincia, ubicando a las infancias bonaerenses como protagonistas de la propuesta de enseñanza y valorando la construcción de infancias bonaerenses que asumen identidades específicas. Esto se hace notar, en la presencia de la consulta al territorio visibilizada a lo

largo del documento donde aparecen mensajes, opciones, citas de diferentes actores de la comunidad educativa.

Hemos descripto hasta aquí, los dos últimos DC del NI con el propósito de presentarlos en su estructura y sentidos de manera general. Seguidamente nos adentramos a construir algunos análisis de aquellas categorías que identificamos como centrales para conocer las particularidades que presenta cada uno de ellos.

Los sujetos educativos, la enseñanza y el aprendizaje

Adherimos a la idea de sujetos educativos en razón de pensarlos sujetos colectivos (Trilla, 1985; Baquero, 1998, 2014) ya que implica la pertenencia a grupos regulados, en espacios comunes con tareas específicas. Entre estos sujetos, en el NI se menciona a los niños y los docentes y en los DC objeto de análisis, podemos advertir una referencia a la concepción de docente y estudiantes del NI definidas y diferenciadas en cuanto a los posicionamientos ante la enseñanza y el aprendizaje escolar.

Nos referiremos aquí específicamente al posicionamiento que toman ambos diseños ante los sujetos educativos: docentes y niños, en vínculo directo con las concepciones de enseñanza y aprendizaje. Por un lado, identificamos la centralidad que adquiere el aprendizaje en el DC del 2019 y, por el otro, la centralidad en la enseñanza que propone el nuevo DC del 2022. Estas modificaciones responden a las perspectivas de las políticas curriculares que entraron en disputa en la construcción de cada uno de estos Diseños. Aquí cabe aclarar, que la política curricular no puede pensarse de manera escindida de la política en general ni de la educativa en particular, donde los contextos y los proyectos que se encuentran en disputa, pugnan por instalar sus propios sentidos en el campo educativo.

En el DC del 2019, se hace referencia a los sujetos que aprenden, caracterizándolos desde una concepción del aprendizaje que reconoce las diferentes formas y modos de acceder al conocimiento, apreciando una mirada sobre los sujetos centrada en el proceso de aprendizaje que aparece como la unidad de análisis central, y explica las intervenciones docentes a realizar en vistas a los progresos de los niños. Asimismo, se propone una flexibilización en los entornos de aprendizaje para los que se prevén determinados enfoques, estrategias de intervención basadas en indicadores de avance y evaluación de los aprendizajes. Como se mencionó, el DC del 2019 establece los propósitos como intencionalidades que marcan el trayecto que se pretende que los estudiantes recorran; determina las capacidades que propicia

el nivel para ellos y presenta indicadores de avance entendidos como aquellos que indican la progresión de los niños en los aprendizajes que deben adquirir. Los indicadores de avance mismos, son tomados como parámetros que guían la planificación de la enseñanza y la evaluación de los aprendizajes por parte de los docentes. De este modo, el diseño determina qué tipo de aprendizajes se espera que alcancen los estudiantes y se delimitan los contenidos a enseñar por los docentes en el marco de cada área, expresando desde dónde se parte y hacia dónde se pretende llegar atendiendo las capacidades e indicadores de avance que el diseño expresa. Por lo expresado, podemos sostener que dicho diseño pone el foco en la centralidad en el proceso de aprendizaje.

En el caso del DC del 2022, desde el inicio del documento tanto a estudiantes como a docentes, se los considera como sujetos situados, posicionando a los estudiantes desde la concepción de infancias en término de derechos y en reconocimiento de las discapacidades, la interculturalidad, el derecho al ambiente y a la ESI. Por otra parte, se pone en el centro de la escena a la enseñanza como tarea ética, estética política y pedagógica del docente, asignando al mismo la responsabilidad pública por el cuidado, la transmisión y la enseñanza, es decir, como garante del derecho a la educación de sus alumnos, ubicando al JI como institución en la promoción de una sociedad más justa e igualitaria.

En este caso, se advierte la centralidad en la práctica de enseñanza como política pedagógica ya que la enseñanza es presentada como *el centro de la tarea para que el aprendizaje sea garantizado*, concebida como una práctica situada, inscripta en ciertos escenarios sociales, culturales e históricos que la determinan. Es en esta misma línea, y bajo el eje de inclusión educativa, que se presenta a la tarea de enseñanza como una tarea de responsabilidad compartida, específicamente de co-enseñanza, de trabajo interinstitucional, entre niveles, modalidades, entre equipos docentes y directivos en pos de garantizar el derecho a la educación.

En esta línea, el DC 2022 incluye orientaciones para la organización de la enseñanza con el propósito de fundamentar, comunicar, anticipar y ordenar la práctica misma. Allí se prevé un grupo de decisiones que deben tomar los docentes respecto de la selección de contenidos, la organización y administración de los tiempos, la disposición de los espacios, recursos, materiales y la conformación de los agrupamientos atendiendo a ciertos criterios pedagógicos. En este sentido, reaparecen los métodos de enseñanza históricos del NI como lo son el trabajo en pequeños grupos y distintas modalidades que asume la organización en

pequeños grupos: multipropuestas, talleres (como novedad en el nivel); juegos en sectores; juegos de trabajo.

Es así como la concreción de la enseñanza, se comprende a partir de entender *al aprendizaje como un proceso que requiere tiempo y acciones diferentes en las infancias*, implica la disposición y creación de ambientes didácticos, la presentación de diversas y diferentes actividades que tengan por *centralidad al juego*, pero también la reiteración de las mismas para poder afianzar saberes.

Tal como se explicita en el DC del 2022, el juego es un derecho de niñas y niños relacionado con el bienestar subjetivo, la resolución de problemas, la imaginación y el desarrollo del lenguaje. A través de experiencias de juego compartido se busca construir lazos de confianza y amistad que constituyen marcos de referencia fundamentales para el desarrollo infantil. Si bien el juego puede promoverse en diversos ámbitos, es en la escuela donde es necesario asegurar que se cumplan ciertas condiciones para que el derecho al juego se realice plenamente. De este modo, el juego volvió a ser un área de enseñanza a diferencia de cómo se planteaba en el diseño anterior, donde se lo proponía "como objeto de conocimiento y como trama de experiencias que conjuga saberes curriculares, evitando la atomización curricular" (DGCyE, 2019. p 18).

En este sentido, la decisión de ubicar al juego como área de enseñanza tiene que ver con garantizar condiciones de aprendizaje de esta actividad compartida de manera frecuente y variada. El juego como práctica social en particular tiene un valor insustituible para el desarrollo integral en la primera infancia, tal como explicita Malajovich, "el juego es, pues, patrimonio privilegiado de la infancia y uno de sus derechos inalienables, pero además es una necesidad que la escuela debe no sólo respetar sino también favorecer a partir de variadas situaciones que posibiliten su despliegue" (2000. p 288).

En síntesis, a lo largo de este análisis de los dos DC se observa una diferencia de enfoque claramente distinguida por la centralidad en el aprendizaje, en un caso y, la centralidad en la enseñanza en otro, que dan cuenta de concepciones que delimitan el lugar que se les otorga a los sujetos educativos dentro de la propuesta curricular. Son estas mismas divergencias y posicionamientos los que convergen y dan sentido a las orientaciones sobre la evaluación que se advierten en ambos diseños.

Sentidos y orientaciones sobre la evaluación

Resulta necesario, primeramente, explicitar las concepciones que portamos sobre la evaluación, sus alcances y sentidos. Acordamos en el planteo que desarrolla Davini (2008) quien menciona que “la evaluación es una de las prácticas más antiguas y extendidas en las escuelas, muchas veces ocupa buena parte de las acciones y de los tiempos asignados, particularmente para el control del trabajo y del rendimiento de los alumnos” (Davini, 2008. p. 213). Es decir que en las instituciones educativas, entre las que identificamos a los II, se destina tiempo a las prácticas de evaluación. Ahora bien ¿Qué y para qué se evalúa?

Reconocemos que “la evaluación requiere relevar información sobre la que luego se elaborarán juicios de valor y se tomarán decisiones” (Anijovich y Cappelletti, 2017. p. 14), por lo que se puede, mediante una evaluación, recolectar evidencias de aprendizaje de los niños pero también se puede evaluar la enseñanza, es decir, la propia práctica docente. Si bien en el NI no se recurre a los modos convencionales de evaluación (parciales, exámenes orales, entrega de producciones escritas, entre otras) sostenemos que allí se desarrollan diferentes estrategias de evaluación acordes al objeto de evaluación, al contenido de enseñanza y a las posibilidades los actores involucrados, “los docentes siempre evalúan, no sólo cuando toman pruebas o en los exámenes. Evalúan a diario de modos menos formalizados, observando las expresiones de sus alumnos, controlando el cumplimiento de las tareas asignadas, realizando el seguimiento de las rutinas en el aula, incluyendo la distribución de distintas formas de recompensas reprobaciones implícitas o simbólicas” (Davini, 2008; p. 213).

Tal como mencionamos anteriormente, entre ambas propuestas curriculares suceden cambios profundos de sentido y uno de ellos es en lo referido a la evaluación. En cada DC se presentan diferentes abordajes y orientaciones sobre la evaluación que nos parece importante analizar.

En el DC del año 2019, se prevén indicadores de avance,

“Los indicadores de avance se proponen como herramientas claves en la lectura de los procesos de enseñanza y la evaluación formativa, brindando criterios para valorar los progresos en los aprendizajes de los niños con una mirada prospectiva y al mismo tiempo reformular, revisar, ratificar las decisiones tomadas en relación con las propuestas de enseñanza” (DGCyE 2019. p 22).

En dicho diseño, se ofrecen algunas orientaciones didácticas para la construcción de los indicadores de avances de las trayectorias educativas, para ello se definen un conjunto de

capacidades que deben ser atendidas en la evaluación: *trabajo con otros, compromiso y responsabilidad, resolución de problemas, pensamiento crítico, comunicación y aprender a aprender*. Se propone la evaluación de estas capacidades atendiendo a tres tipos de posibilidades en el avance de la adquisición de las mismas: *primeras experiencias, experiencias en desarrollo y al finalizar la experiencia*.

Por otra parte, en el DC del 2022 se define a la evaluación de manera procesual

“El propósito de la evaluación es analizar, interpretar y reflexionar sobre las situaciones para tomar decisiones y mejorar la enseñanza. Se trata de una acción compleja y sistemática, es decir, un proceso organizado y sostenido en el tiempo y contextualizado. Por eso se evalúa en diversos momentos: al iniciar el proceso de enseñanza, al promediar el mismo y al finalizarlo” (Diseño Curricular 2022; p 78).

Podemos observar aquí que la evaluación no se refiere como un momento o instancia específica, sino que es una actividad que atraviesa la situación de enseñanza y se comprende como un proceso íntimamente integrado a la enseñanza, que acompaña y apoya todo el proceso. Con claridad se identifica el abordaje de los procesos de evaluación como actividad inseparable del proceso de enseñanza.

Como instrumento de evaluación, se promueven prácticas de observación y registro de información respecto de los avances de los estudiantes, atendiendo de por un lado, la valoración de los progresos del aprendizaje, pero por otra parte, también poniendo la mirada en la tarea pedagógica: en el qué, cómo y cuándo de la enseñanza, en las estrategias, interpelando de manera directa a los docentes y a sus prácticas enseñanza. Se ofrecen criterios de evaluación generales para que cada docente los adecue a su grupo.

Notamos en nuestro análisis que las concepciones y funciones de la enseñanza se plantean de modo diferente en ambos DC, recuperando la misma mayor centralidad en el diseño más reciente. Al cambiar los modos y la orientaciones de la enseñanza que se ofrecen, también se modifican las percepciones de la evaluación en tanto elemento constitutivo de la práctica pedagógica. Hay un tránsito de entender a la evaluación como actividad que permite identificar la adquisición de capacidades en diferentes niveles, a entenderla como un proceso, como una posibilidad de construir condiciones didácticas que permitan y acompañen el aprendizaje de los estudiantes.

Conclusiones

Como lo hemos mencionado, la ponencia presentada recupera nuestras experiencias como docentes en el Profesorado en EI en diferentes Institutos de Formación Docente de la PBA en materias que involucran de manera especial, la consulta, el análisis y el trabajo con los DC para el abordaje de los contenidos. Desde esta perspectiva nuestro trabajo intenta describir, comparar y reflexionar sobre los DC como formadoras docentes.

El trabajo realizado, convoca y desafía a la FD en tanto da cuenta de la relevancia del análisis, caracterización y estudio de los DC en cualquier modalidad y nivel educativo, buscando realizar aportes al desarrollo y estudio del *currículum* en la FD. Ofrecer a los estudiantes de los profesorados este tipo de aproximaciones en su formación, colabora en la promoción del desarrollo de herramientas críticas para el estudio y la comprensión del *currículum*, preparando a los futuros maestros para afrontar los cambios de la política curricular y posicionarse frente a los mismos ante su práctica docente.

Creemos que el análisis de las políticas curriculares y sus cambios, permiten tanto a los docentes como a los sujetos de la FD construir sus posicionamientos frente al ejercicio de la docencia y frente al DC. Asimismo, conocer y comparar críticamente los DC, favorece la construcción de herramientas y criterios para tomar decisiones en torno a la enseñanza y el aprendizaje, siempre pensándose como sujetos que intervienen en contextos educativos y que desde allí tenemos la posibilidad de gestar transformaciones.

Referencias bibliográficas

- ANIJOVICH, Rebeca y CAPPELLETTI, Graciela. (2017). La evaluación como oportunidad. Buenos Aires; Paidós.
- CARDINI, Alejandra; GUEVARA, Jennifer y STEINBERG, Cora. (2021). Mapa de la educación inicial en Argentina: Puntos de partida de una agenda de equidad para la primera infancia. UNICEF y CIPPEC, Buenos Aires, Argentina. ISBN: 978-92-806-5175-1
- DAVINI, María Cristina. (2008). Métodos de enseñanza. Didáctica General para maestros y profesores. Santillana, Buenos Aires, Argentina. ISBN 978-950-46-1910-9
- DE ALBA, Alicia. (1998). Currículum: Crisis, mitos y perspectivas. Miño y Dávila, Buenos Aires, Argentina. ISBN 950-9467-52-9
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Diseño curricular para la Educación Inicial ; coordinación general de Sergio Siciliano. La Plata : Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2019. 130 p. ; 29,7 x 21 cm. ISBN 978-987-676-097-3.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Diseño curricular para la Educación Inicial. IF-2022-4346085-GDEBA- SSEDGCyE. Disponible en: https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2023-02/Dise%C3%B1o%20Curricular%20para%20la%20Educaci%C3%B3n%20Inicial.%202023_compressed.pdf
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. El nivel inicial en el sistema educativo argentino. Disponible en: <http://servicios.abc.gob.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacioninicial/historia/elnivelinicial.htm>
- DA SILVA, Tomaz T. (1995). Escuela, conocimiento y currículum. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- DÍAZ BARRIGA, Ángel. (1988): Didáctica y currículum. México, Editorial Nueva. Nueva.
- HERNANDEZ SAMPIERI, R. FERNÁNDEZ CALLADO, C. y BAPISTA LUCIO, P. (2014) Metodología de la investigación (Sexta Edición). México: McGraw-Hill Interamericana.

XIII Seminario Internacional de la RED ESTRADO

Dos décadas de estudios sobre el trabajo docente: existir, resistir y construir nuevos horizontes

- MALAJOVICH, Ana. (2000) El Juego en el nivel inicial en Malajovich,A. (comp.) Recorridos didácticos en la Educación Inicial. Ed. Buenos Aires. Paidós.
- PICCO, Sofia; LACHALDE, María Laura; y LUPANO, Noelia. (2012). Tipos de curriculum: sistematización de algunos conceptos clave. Ficha de la cátedra Didáctica y curriculum, FaHCE-UNLP. Disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/120501>
- SARMIENTO, Domingo Faustino. (1849). La Educación Popular. Buenos Aires. UNIPE. Disponible en: https://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20171121060454/pdf_346.pdf
- Ley Nacional de Educación N° 26.206. Ministerio de Educación de la Nación Argentina. 28 de diciembre de 2006. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26206-123542>
- Ley Provincial de Educación N° 13.688. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. 27 de junio 2007. Disponible en: <https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-06/Ley%20de%20Educaci%C3%B3n%20Provincial%2013688.pdf>
- Ley Provincial N° 5096. Ley Simmi. Creación de Jardines de Infantes a cargo de la Dirección de Escuelas. 9 de noviembre de 1946. Disponible en: <http://servicios2.abc.gob.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacioninicial/museoinicial/bajar/leysimini.pdf>