

Colección **Actualizaciones Académicas**

Actualización Académica en enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela primaria

Módulo 4: **Bases y principios político-
pedagógicos sobre la enseñanza de la lectura
y la escritura en la escuela**



Índice

Clase 1: De primaria somos.....	3
Clase 2: Evaluar para avanzar	35
Clase 3: Revisar las formas de organización escolar	64

Módulo 4: Bases y principios político-pedagógicos sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela

Clase 1: De primaria somos

Presentación del módulo

Con el módulo “Bases y principios político-pedagógicos sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela”, culminamos esta Actualización Académica. En este espacio, nos centraremos en las relaciones entre la enseñanza y las condiciones político pedagógicas e institucionales que existen en las escuelas. Veremos que se trata de relaciones más profundas de las que advertimos en el fragor del hacer cotidiano.

El módulo cuenta con tres clases y se prevé la elaboración de un trabajo final para acreditarlo que se retomará en el trabajo final de la Actualización.

En esta primera clase, se repasan algunas **consideraciones sobre la escuela primaria**, se abordan **sus matrices históricas y mandatos sociales**, a la vez que se analiza **la escuela como una institución** que adopta ciertas formas de enseñanza y de aprendizaje, que nos parecen naturales, pero que no lo son. También, se reflexiona sobre las relaciones entre la enseñanza y las políticas educativas, en la medida en que la vinculación entre Estado y escuelas sigue siendo necesaria para pensar una educación primaria sustantiva y relevante para la niñez en la Argentina.

En la clase 2, nos centraremos en el concepto de **evaluación** y en las formas de apreciar los avances de los alumnos en el sistema de escritura, en la composición de los textos, en las estrategias de lectura y en las prácticas de lectura y escritura a lo largo de la escolaridad.

Dado que la evaluación está íntimamente ligada con la enseñanza, por un lado, y con la acreditación y promoción, por el otro, la tercera clase aborda el papel fundamental que cumplen para el destino escolar las decisiones relativas sobre el pasaje de un grado a otro y concluye con la reflexión sobre el valor de reagrupar de diferentes maneras a los alumnos como opción para fortalecer los avances de los aprendizajes. Tanto las experiencias colaborativas realizadas durante la pandemia y post pandemia como muchas experiencias de reorganización de los tiempos escolares —escuelas no

graduadas, profundización de la escuela ciclada propiciada por la normativa nacional, experiencias de promoción acompañada, diversos planes y programas de fortalecimiento y apoyo a las trayectorias presentes en distintas jurisdicciones— demostraron que las formas de organización escolar no son inamovibles. Si la repitencia no es una alternativa para fortalecer las trayectorias escolares para lograr que todas y todos las/os chicas/os concluyan la primaria haciendo progresos evidentes en el dominio de la lectura y la escritura, compartan unos saberes comunes a todas las escuelas y no se les dificulte su paso por el siguiente nivel, las escuelas necesitan repensarse y reorganizarse todas las veces que sea necesario.

En este módulo, tendremos oportunidad de trabajar intensamente sobre las propias experiencias escolares, presentes, pasadas o proyectadas para el futuro. El trabajo final consistirá precisamente en pensar y repensar algunas de estas propuestas, así como recuperar y documentar alguna de esas experiencias.

Presentación de la clase

Para quienes cursan este espacio formativo, el título de esta clase nos identifica. Pertenecemos a un nivel de enseñanza en el que hemos decidido ejercer nuestra profesión, desempeñarnos cotidianamente, ganarnos la vida. La escuela es ese ámbito de trabajo que ocupa muchas horas de nuestra vida y ciertamente un espacio significativo en nuestra bibliografía personal. Asistimos a la escuela primaria como estudiantes y ya jóvenes o adultos, por diversas razones, que invitamos a repasar, decidimos volver a ella como docentes. De allí en más, desarrollamos nuestra labor y buscamos siempre espacios para seguir pensando y formándonos. En este sentido, quienes han compartido ya otras clases de esta actualización han tenido la oportunidad de profundizar el estudio y la reflexión sobre la enseñanza de la lectura y escritura en la escuela primaria. Han analizado y abordado un conjunto de temas, situaciones de aula, problemas y contenidos desde una perspectiva que recupera un enorme bagaje de experiencias, prácticas y recursos desplegados durante muchos años en diversas y heterogéneas aulas de nuestro país y de latinoamérica, bajo la preocupación de que todas y todos nuestras niños y niñas se apropien de estas prácticas culturales a partir de su adquisición y dominio en las prácticas escolares.

Así, los saberes que se han compartido son parte de una producción didáctica y pedagógica que se realiza en el seno del aula, entre investigadores y docentes, guiada por preguntas y problemas que, lejos de resolverse desde una perspectiva normativa o especulativa, se abordan desde proyectos de enseñanza que se discuten, se elaboran, se llevan adelante, se registran y se vuelven a analizar colectivamente. En otras palabras, los abordajes que se han puesto a consideración no nacen de la deducción directa o abstracta de lo que se supone sea la mejor propuesta de enseñanza de la lectura y escritura, sino que lo que se ha puesto en texto en este espacio formativo es parte del esfuerzo colectivo de equipos docentes e investigadores que hace ya varias décadas construyen saber desde y a partir de las aulas, con marcos conceptuales y ético- políticos que le dan sentido y pertinencia.

Esos saberes dialogan con la enseñanza de cada uno de ustedes de múltiples modos, y esos nuevos conocimientos que se producen en la experiencia de volver a enseñar una y otra vez estos mismos contenidos, a diversos grupos y en muchas aulas, enriquecen y les dan mayor densidad, en la medida en que fortalecen a aquellos que se muestran probadamente valiosos, a la vez que tensionan o provocan que se descarten aquellos menos productivos. Si bien, aún nos queda mucho camino para comprender y encontrar los mejores modos en que estos conocimientos sobre la enseñanza pueden ser comunicados y aprendidos por cada docente, es en este proceso de intercambio, trabajo y estudio que aprendemos a enseñar mejor.

Solemos tener la percepción de que cada aula, cada grupo, cada situación es única e irrepetible y, en cierto modo, es así; es por ello que cada propuesta requiere siempre de una suerte de acomodamiento a los grupos y a ese carácter que cada cual le imprime a sus clases. A la vez, y esto es parte de lo que planteamos en esta clase, existen algunas características comunes a las aulas y a las escuelas que se vinculan con ciertas características organizativas que se han consolidado para enseñar masivamente; formas que también conforman los propios procesos de enseñanza y aprendizaje. En las últimas décadas, las políticas educativas, sobre la base de los conocimientos pedagógicos disponibles, centraron una mayor atención en esas formas de lo escolar, para comprender mejor la enseñanza como política pública y sus posibles mejoras. En esta clase, el foco de atención se abre para comprender la enseñanza en el marco de las condiciones actuales en las que se desarrolla y en aquellas que fueron construidas históricamente. Lo hacemos para reflexionar sobre las prácticas de enseñanza no ya como una acción del orden de lo doméstico, sino más bien como una práctica. Una práctica que se construye colectivamente en el seno de una organización

escolar que le da forma y en un campo en que participan diversos actores (el Estado, las escuelas como una de sus partes constituyentes, los docentes, las familias, la comunidad en general) que tienen voz y se vinculan conforme a un proceso de modificaciones profundas de los contextos económicos, políticos y sociales sobre los cuales se tejieron históricamente estas relaciones.

Hace algún tiempo un querido compañero dijo una frase interesante: “Nosotros estamos hechos de escuela”. En ese momento, la respuesta fue que la escuela también estaba hecha de nosotros. Ambas ideas son potentes para iniciar esta clase reflexionando sobre los diversos sentidos que la escuela primaria cobra tanto en el plano personal, como en el comunitario y social; especialmente, aquellos que se vinculan con las mandatos históricos y normativos que la escuela primaria ha asumido y que merecen ser pensados a la luz de las profundas transformaciones sociales, culturales y políticas que atraviesan y tensionan nuestra época y a nuestro país. En suma, en esta clase que introduce el último módulo del postítulo, repasaremos algunas consideraciones sobre la escuela primaria y pondremos en vinculación sus matrices y mandatos con los modos en que la misma ha dado respuestas a estas inquietudes. Nos analizaremos como parte de una institución que adopta ciertas formas de enseñanza y de aprendizaje que pueden llevarse adelante en la singular forma de disponer esos procesos cada año, a lo largo de los años en los que se desarrolla la escolaridad de nuestros estudiantes.

Del pasado al futuro. Mandato y proyecto



La escuela primaria tiene una extensión integral en nuestro territorio; no hay espacio geográfico ni localidad que no tenga una escuela primaria. Esta presencia que es producto de una matriz histórica que posicionó al nivel primario como sustantivo en la formación de la ciudadanía en el país, vinculando el derecho a la escolarización con la inclusión en la vida política, cultural y social, ha dejado huellas profundas que lejos de perderse, ha sido profundizada en cada gobierno que ha comprendido la educación como un derecho. Somos parte de un nivel pensado como común y aún en contextos sociales y culturales que cuestionan la fortaleza de este legado, entendemos que los equipos docentes de las escuelas primarias del país, comparten desafíos que pueden ser pensados mancomunadamente.

La educación de las infancias es para la democracia de enorme valor y responsabilidad. Se trata de incluir a estas nuevas generaciones en un espacio de encuentro que les permita participar de experiencias de aprendizaje relevantes; en una cotidianeidad que

facilite el intercambio y el conocimiento de diversidad de niñas y niños con la enorme trascendencia que para la vida democrática supone educarse con quienes son distintos, pero en pie de igualdad. La escuela es una comunidad que permite en el ahora, ensayar los modos de una vida en común, que puede producir en la cotidianeidad esos buenos rasgos que toda comunidad aspira a poseer y que no siempre son parte de su presente. En ese sentido la escuela contiene, por definición, un componente utópico y desacomodado de lo epocal que la torna distinta y valiosa.

Reencuentros (2021). Cuadernillo para Directores. Dirección de Educación Primaria
MEN (pp 9 y 10).

Tal como este párrafo subraya, la escuela primaria argentina nace bajo un mandato inclusivo que entiende a la infancia como futura ciudadanía que debe ser educada para que pueda, en la vida adulta, elegir de manera "razonable". Este mandato político requería de una tarea pedagógica: letrar al "soberano" de manera de que cada nueva generación se sumara a un proyecto civilizatorio inscripto en una democracia liberal, en principio, restringida y oligárquica, por un Estado que manejaba los resortes materiales y simbólicos para hacerlo. Ines Dussel, analiza la relación entre los procesos históricos y la escuela primaria a lo largo de la historia Argentina en un texto que invitamos a leer. El artículo, escrito hacia los primeros años de los años 2000, analiza la vinculación entre las transformaciones de nivel primario en la Argentina, las leyes educativas y los mandatos y funciones asignadas en cada época. En este texto, se señala:



En ella [la ley 1420, 1884] y en la legislación siguiente se hizo evidente la filosofía educativa de la generación del 80, representante de la elite oligárquica: todos debían ser socializados de la misma forma, sin importar sus orígenes nacionales, la clase social o la religión y esta clase de educación fue considerada un terreno neutro, neutral que abrazaría por igual a todos los habitantes.

La autoridad cultural de la escuela primaria implicó la formación de una identidad nacional común que requería el abandono de las identidades propias de los inmigrantes y de otras culturas que no fueran las dominantes.



Dussel, I. (2001). “De la primaria a la EGB” en Terigi (comp.) *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Siglo XXI, Bs. As., pág. 95.

Educación primaria y proyecto de nación

El liberalismo organizó el Estado argentino teniendo como modelo a los países europeos. En este sentido, la generación de 1880, clave en la construcción de la escuela argentina, entendió que para conformar un país que pudiera marchar hacia el progreso se requería tomar acciones desde el Estado que impulsaran el desarrollo de la sociedad, entre ellas, la de contar con una población que estuviera “acorde” a este desarrollo. Es por esto que, luego de lograr la unificación territorial del país sobre la base del triunfo violento sobre los caudillos primero, y sobre las comunidades indígenas luego, en la llamada “campaña al desierto”, se orienta a fortalecer un proyecto estatal que da la espalda a las comunidades autóctonas y mira a las poblaciones europeas como clave para superar el “atraso” en el que el país se encontraba, según su perspectiva, producto de la tradición colonial española y de la predominancia de una cultura gauchesca y pastoril.

Las políticas de fomento de la inmigración Europea de fines del siglo XIX y principios del XX son la contracara de esta desconfianza hacia las capacidades del propio continente. La llegada de europeos en búsqueda de un espacio más promisorio que la miseria campesina que los aquejaba en sus tierras natales supuso el desafío de construir una Nación, un espacio común que permitiera superar las diferencias de lenguas, costumbres y creencias que estos inmigrantes portaban. Era necesario que los distintos se sintieran parte de un mismo proyecto y, para conseguirlo, el Estado entendió que debía emprender una verdadera batalla cultural en la que la escuela se constituyó en su principal herramienta.

Es así como nuestra escuela primaria nace, entonces, profundamente vinculada con la producción de un proyecto colectivo común y a la generación de un imaginario que favoreciera la construcción de una Nación que incluyera a todos. Proyecto que fue protagonizado por el Estado, que invistió a la escuela y a sus maestros de la legitimidad necesaria para emprender esta gran tarea. Esa construcción, para el caso argentino, asimiló *homogeneidad a igualdad e igualdad a inclusión* en un proyecto común. En este sentido, la matriz fundacional de nuestra escuela primaria hace de lo común una conquista irrenunciable y lo concibe como dar a todos lo mismo.

Hemos desarrollado un conjunto de críticas a este modelo y hemos indicado que la homogeneidad que está en el origen de nuestra escuela no nos permite dar mejores respuestas a la heterogeneidad que es constitutiva de toda clase, de toda aula. Lecturas que son necesarias de tener en cuenta para poder enfrentar de manera más pertinente los problemas que enfrentamos, que tienen también — a no olvidarlo— dimensiones históricas. Del mismo modo, es necesario señalar que la preocupación por lo igual tiene más de una interpretación; si bien puede ser criticada por la idea de uniformidad que conlleva (todos debemos ser parecidos, hablar una misma lengua, tener una misma manera de conducirse, una misma disciplina, etc.), también “lo mismo” puede querer decir “lo mismo para todos”, en otras palabras, que todos tengan acceso a los mismos bienes, que puedan participar de experiencias similares, en definitiva, en pie de igualdad. De este modo, la idea de lo común y de lo igual puede tener interpretaciones más conservadoras y excluyentes o bien aspectos más democratizantes. Probablemente ambos son parte de nuestra escuela y en cada época las tradiciones pedagógicas argentinas se han hecho más o menos eco de una u otra concepción.

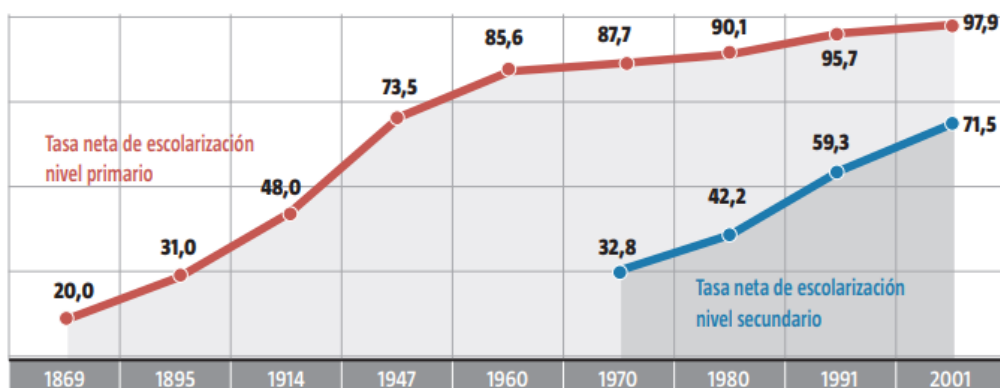


La historia mundial del sistema educativo moderno es la de una expansión permanente desde su institucionalización definitiva a fines del siglo XIX. La Argentina no escapa a esa tendencia, sino que incluso ha sido el país de América Latina con más temprano desarrollo masivo de su educación primaria. (P. 14).

Gráfico 1.2

Evolución de la tasa neta de escolarización de nivel primario y secundario

Período 1869 - 2001



Nota: Corresponde a los niveles de enseñanza primario y secundario que estuvieron vigentes en todo el país hasta 1993. La edad teórica de nivel primario es de 6 a 12 años y de nivel secundario de 13 a 17 años.

Fuente: Elaboración de CIPPEC sobre la base de información obtenida de Braslavsky y Krawczyk (1988) y Censos Nacionales de Población, Hogares y Viviendas 1991 y 2001, INDEC.

Rivas, Axel con la colaboración de Alejandro Vera y Pablo Bezem (2010). [Radiografía de la educación argentina](#). Buenos Aires: Fundación CIPPEC; Fundación Arcor; Fundación Roberto Noble.

Nota: La tasa neta de escolaridad para el 2015 fue de 99,1% (fuente SITEAL-UNESCO).

Los pilares de una educación común

Podemos afirmar, entonces, que la escuela primaria condensó en esos años ciertos rasgos que conforman su matriz.

La idea de una educación común: tal como venimos diciendo, es común en tanto todos los niños y niñas acceden a los mismos contenidos, no importa el sector social al que pertenezcan o el lugar geográfico en el que residan.

- La concepción de la educación con carácter público y como obligación del Estado: en la ley, el Estado imparte la educación con carácter obligatorio y gratuito. En este sentido, la educación se constituye en un derecho y la acción educadora de la escuela se erige por encima de las familias, iglesias y otros sectores de la sociedad.

- La construcción de un conjunto de contenidos muy amplios y obligatorios: matemática, lengua, geografía nacional y mundial, historia nacional y mundial, labores, contenidos vinculados con la salud, con la formación de valores, entre otros.

Mucho más que un cambio de estructura

La Ley Federal de Educación (n.º 24.195, 1993) altera esta concepción unificada de escuela y sustituye la escuela primaria por la escuela general básica que supone diez años de educación obligatoria. La EGB responde a ciertas perspectivas desarrolladas en Europa sobre la necesidad de que la educación básica fuera aquella que permitiera a los ciudadanos incluirse plenamente en la vida social y política de los países en un contexto de crecimiento de los saberes necesarios para ello (Dussel, 2006). Para nuestra escuela primaria, supuso la pérdida de la unidad histórica de la estructura en el país, una modificación amplia y profunda de sus contenidos curriculares y de la estructura del puesto de trabajo docente, con un Estado que asume una posición subsidiaria en materia de derecho educativo.

Como efecto de los acuerdos posteriores a la Ley Federal de Educación, se estableció que la Educación General Básica se estructurara en tres ciclos. En algunas jurisdicciones, la escuela primaria incluyó el primer y segundo ciclo (seis años), mientras que, en otras jurisdicciones, se definió que los tres ciclos funcionaran en una misma institución. Dos jurisdicciones no modificaron la estructura histórica de siete años, con lo cual aquel nivel común con una estructura única dejó de tenerla. Por otra parte, el MEN encabezó una modificación profunda de los contenidos curriculares, a partir de acuerdos comunes para cada área curricular, (los CBC). La reforma se llevó adelante en un contexto de transferencia de las escuelas secundarias y de la formación docente a las jurisdicciones. El Estado adopta así una posición subsidiaria en materia educativa en la medida en que se reconoce como promotor de que otros actores, reconocidos con derecho original a educar (familias, instituciones religiosas, particulares) puedan hacerlo.

De la EGB a la primaria

Debiéramos completar este recorrido histórico con la sanción de la Ley Nacional de Educación de 2006 (nº 26.206), que se propone recuperar de manera federal un sistema educativo común. Para la escuela primaria, se inicia un camino de reconstitución de su identidad, debilitada a lo largo de los años. No obstante, siguen coexistiendo distintas estructuras, (en el país, la mitad de las jurisdicciones

cuentan con seis años para la escuela primaria y la otra mitad, siete). Tales divergencias fueron siendo subsanadas por medio de los acuerdos curriculares a nivel federal; así, los NAP (Núcleos de Aprendizaje Prioritarios) se propusieron generar un conjunto de aprendizajes priorizados de manera común en el país, como coincidencia mínima para garantizar ciertas experiencias comunes a todas los niños y niñas. Como vemos, la vinculación entre igualdad, cultura común y acceso al conocimiento nuevamente se hace presente.

La Ley de educación nacional (26.606) establece en su capítulo III, los artículos específicamente vinculados a la escuela primaria:



ARTÍCULO 26.- La Educación Primaria es obligatoria y constituye una unidad pedagógica y organizativa destinada a la formación de los/as niños/as a partir de los seis (6) años de edad.

ARTÍCULO 27.- La Educación Primaria tiene por finalidad proporcionar una formación integral, básica y común y sus objetivos son: a) Garantizar a todos/as los/as niños/as el acceso a un conjunto de saberes comunes que les permitan participar de manera plena y acorde a su edad en la vida familiar, escolar y comunitaria. b) Ofrecer las condiciones necesarias para un desarrollo integral de la infancia en todas sus dimensiones. c) Brindar oportunidades equitativas a todos/as los/as niños/as para el aprendizaje de saberes significativos en los diversos campos del conocimiento, en especial la lengua y la comunicación, las ciencias sociales, la matemática, las ciencias naturales y el medio ambiente, las lenguas extranjeras, el arte y la cultura y la capacidad de aplicarlos en situaciones de la vida cotidiana. d) Generar las condiciones pedagógicas para el manejo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, así como para la producción y recepción crítica de los discursos mediáticos. e) Promover el desarrollo de una actitud de esfuerzo, trabajo y responsabilidad en el estudio y de curiosidad e interés por el aprendizaje, fortaleciendo la confianza en las propias posibilidades de aprender. f) Desarrollar la iniciativa individual y el trabajo en equipo y hábitos de convivencia solidaria y cooperación. g) Fomentar el desarrollo de la creatividad y la expresión, el placer estético y la comprensión, conocimiento y valoración de las distintas manifestaciones del arte y la cultura. h) Brindar una formación ética que habilite para el ejercicio de una ciudadanía responsable y permita asumir los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común. i) Ofrecer los conocimientos y las estrategias cognitivas necesarias para continuar los estudios en la Educación Secundaria. j) Brindar oportunidades para una educación física que promueva la formación corporal y motriz y consolide el desarrollo armónico de todos/as los/as niños/as. k) Promover el juego como actividad necesaria para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y

social. l) Promover el conocimiento y los valores que permitan el desarrollo de actitudes de protección y cuidado del patrimonio cultural y el medio ambiente.

ARTÍCULO 28.- Las escuelas primarias serán de jornada extendida o completa con la finalidad de asegurar el logro de los objetivos fijados para este nivel por la presente ley.

En sus objetivos, podemos analizar continuidades históricas que se expresan en las normativas nacionales. Una perspectiva esperanzada de las posibilidades de la escuela para formar a la niñez en nuestro país y amplia en términos de los conocimientos que los niños y las niñas tienen derecho a adquirir en la escuela. La ley también establece en el artículo 28 que todas las escuelas del país serán de jornada extendida o completa comprendiendo que más tiempo de enseñanza se hace necesario para cumplir los múltiples objetivos planteados para el nivel.



Un buen lugar en el mundo

Norberto I. Liwski *

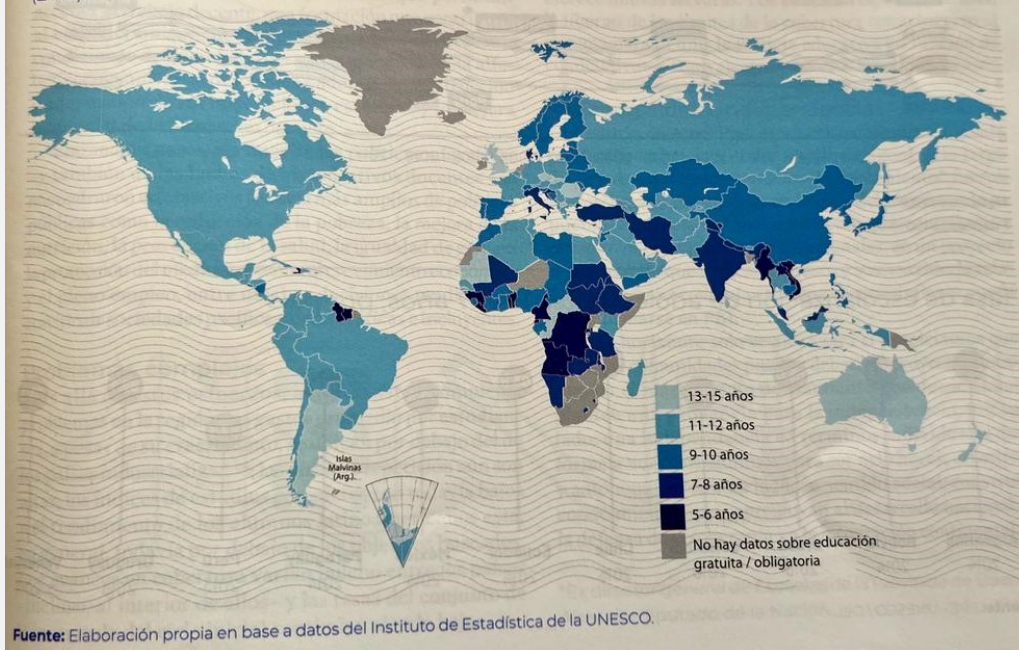
Cuando el Congreso Nacional sancionó el 14 de diciembre de 2006 la Ley de Educación Nacional (Ley Nº 26.206) incorporó una de las definiciones de políticas públicas más importantes desde el retorno a la vida democrática, en diciembre de 1983.

Entre sus principios básicos, la nueva norma caracteriza a la educación como “un bien público y un derecho personal y social”. Subraya que se trata de una prioridad y lo consagra como una política de Estado “para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía y la identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y las libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación”. La Ley 26.206, al mismo tiempo, obliga a la Nación y a las provincias a garantizar la gratuidad, la igualdad y la equidad en el ejercicio de este derecho. Y, para llevarlo a la práctica, establece que destinará un 6% del PBI a financiar el sistema educativo.

La legislación define la obligatoriedad de los trayectos educativos desde los 4 años, en el nivel inicial, hasta completar la escuela secundaria, lo cual comprende 14 años de educación formal que debe garantizar el Estado. Desde esta perspectiva, Argentina se ubica en el grupo de países que -por una ley nacional- establecen la mayor cantidad de tiempo de educación obligatoria.

(...)

Cantidad de años de educación gratuita y obligatoria garantizados por ley (2016)



* Director de la especialización “Educación, Políticas Públicas y Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes” de la UNIPE.

En Rosemberg, D., & Garbarino, L. (Eds.). (2019). *El atlas de la educación: entre la desigualdad y la construcción de futuro*. UNIPE, Universidad Pedagógica Nacional.



Hasta aquí este somero racconto histórico-normativo. Se impone, entonces, una pregunta: **¿Qué rasgos de esta apuesta histórica resumida como los pilares de la educación común referida precedentemente conservamos o nos interesa conservar en nuestra escuela actual? ¿Cuáles son parte de una tradición que nos interesa consolidar y cuáles otros son obstáculos que no nos permiten avanzar?**

Cada época trae consigo sus propias preocupaciones y particulares modos de analizar el presente y mirar el pasado. No da lo mismo analizar lo común cuando ello es condición implícita y aceptada como “fondo” sobre el cual la sociedad construye su proyecto de futuro que cuando las sociedades pierden las condiciones con las que habían consolidado ese común.

En ese sentido, somos parte de una época en la que la misma idea de lo común está puesta en jaque. Esas formas de soldadura social que daban firmeza a los vínculos sociales, que nos hacían ser parte de una cultura e imaginario compartido hoy han sido perforadas por nuevos modos de generar colectivos, identidades, por la ruptura de tiempos y espacios definidos exclusivamente en la materialidad física o puertas adentro

de los territorios nacionales, por las debilidades de los Estados sobre los cuales se constituyeron esos vínculos sociales.

¿Debilidad y ocaso son en este caso sinónimos? ¿Nuestra escuela debe abandonar estos legados por otros proyectos epocales más atentos al futuro y sus notas de imprevisibilidad que ciertas perspectivas subrayan? ¿Es necesario, acaso, recomponer la posibilidad de compartir el mundo generando en las aulas un mundo compartido de experiencias y saberes? ¿De qué se trata hoy educar en la escuela primaria en nuestro país?

¿Reafirmar, recuperar son sinónimos de restaurar? ¿Es posible construir lo común sin exclusiones culturales? ¿Qué relevancia tiene para nuestra democracia hacer lugar a nuevos y renovados mundos comunes?

Son interrogantes profundos que no pueden contestarse precipitadamente dadas las complejidades que nuestra época presenta, sobre todo aquellas vinculadas con la vida pública y con la resolución comunitaria de los problemas que enfrentamos como Nación, obliga a repensar estos sentidos sobre un nivel de la enseñanza cuyas implicancias sobre la niñez y sobre las familias, siguen siendo potencialmente de gran relevancia.

Una organización a los fines de la enseñanza

Tal como venimos señalando, la escuela primaria adquirió históricamente una forma particular en la que se despliega su labor cotidiana. En pocas palabras, podemos decir que la escuela organiza, dispone espacios, tiempos y agrupamientos de un modo específico, a la vez que asigna roles y funciones. La forma de lo escolar, en definitiva, imprime a los procesos de enseñanza y de aprendizaje un carácter singular, al punto de que solemos asimilar el aprendizaje con el aprendizaje escolar, un proceso que se produce dentro de las características que esa organización posee.

A continuación, repasamos esas coordenadas aportadas en diversos textos y por diversos autores.

En su texto “¿Por qué triunfó la escuela?” Pablo Pineau (2001) señala una serie extensa y detallada de los rasgos constitutivos de la escuela como producto inédito de la modernidad. Recuperamos algunos de ellos para los fines de este análisis:

- Matriz eclesiástica
- Regulación Artificial
- Uso (escolar) de los tiempos y de los espacios

- Fenómeno colectivo

Con respecto de estudiantes y docentes, recuperamos los siguientes:

- Especial definición de infancia
- Establecimiento de una relación (inmodificable) asimétrica entre docente y alumno

Y, en lo que respecta al conocimiento devenido en contenido escolar, retomamos los siguientes:

- Currículum y prácticas universales y uniformes
- Ordenamiento de los contenidos
- Descontextualización del contenido académico y creación del contenido escolar
- Creación de sistemas de acreditación, sanción y evaluación escolar.

Lo que Pineau señala con respecto de estos rasgos es el carácter novedoso de una institución que condensa, configura y produce un cambio profundo en los procesos de transmisión



Quienes quieran tener un panorama exhaustivo, pueden profundizar el tema con la lectura del texto, disponible:

[¿Por qué triunfó la escuela? - Pablo Pineau.pdf](#)

O bien podrían visualizar la presentación del texto que hace el mismo autor:

[¿Por qué triunfó la escuela? Pablo Pineau](#)

En este caso haremos una breve referencia a algunas características para poder comprenderlas mejor.

Los rasgos constitutivos detallados en primer lugar hacen referencia a características de la institución: la matriz eclesial emparenta a la escuela con los monasterios (espacios cerrados, aislados de los problemas y tentaciones del mundo, con riguroso control del tiempo y de las tareas que se realizan); el uso artificial del tiempo y del espacio nos recuerda que ambas dimensiones tienen un tratamiento muy particular y propio en la escuela (un año calendario tiene 365 días, en el calendario escolar solo 190, una jornada escolar de 4 a 8 horas, el espacio en la escuela cuenta con lugares para enseñar y otros para recrearse, lugares de circulación abierta y otras más restringida —como la dirección, por ejemplo— son algunos ejemplos que pueden ayudar a pensar estas dimensiones en el terreno escolar). Por último, pero no menos importante la caracterización de la educación escolar como

fenómeno colectivo, es decir, pensado de manera tal que un adulto pueda enseñar a un grupo importante de estudiantes.

Con respecto a estudiantes y docentes, la escuela distribuye claramente los roles para cada uno de estos grupos. Con respecto de los alumnos, su carácter de infantes en el momento en que cursan este tramo de la escolaridad. Diversos trabajos y aportes han analizado los vínculos entre la modernidad, la infancia como una construcción social y la constitución de la escuela. Por motivos de extensión, no es posible desarrollar de manera más profunda este apartado, pero bien saben los y las docentes que, en situaciones de vulnerabilidad, la escuela representa para los niños y las niñas la posibilidad de seguir siendo tratados/as como infancia, vale decir, como una generación a la que asisten derechos de protección y cuidado, que debe ser preservada, por ejemplo, del trabajo, del maltrato y también de las preocupaciones cotidianas. Una generación emparentada con un tiempo de mora, desvinculada del mundo productivo y en relación de heteronomía con los adultos que deben velar por su bienestar. En nuestro país, la asociación entre escuela primaria e infancia es profunda y enraizada en el imaginario de la ciudadanía, de tal modo que nos preocupamos cuando vemos a niñas y niños en edad escolar fuera de la escuela en los horarios en que debieran estar en ella.

Con respecto de los y las docentes, se les otorga la función primordial de enseñanza, con un cuerpo de saberes especializados, vinculados con esta tarea y se los dota de una autoridad que, en nombre del Estado, les brinda las condiciones simbólicas para enseñar y decidir, cotidianamente, la marcha de los procesos escolares. Por esa misma autoridad conferida, se los considera también modelos de conducta, profesionales de los que se espera objetividad y sobre los que pesa el control y la mayor observancia de las reglas y normativa. La relación entre docentes y estudiantes es asimétrica y sobre esa asimetría se construye la posibilidad de enseñar y aprender.

Finalmente y con respecto del conocimiento, el texto nos señala los modos en que se constituye en una “versión” adecuada y distinta de los saberes que circulan socialmente y de los científicos, ya que, a los fines de su transmisión, el conocimiento se descontextualiza de los ámbitos en los que se produce y circula; se transforma en contenido curricular y posteriormente en contenido de enseñanza, lo que requiere que pueda ser apropiado por los sujetos que se encuentran en edad escolar, en los tiempos, espacios y grupos también escolares.

Los rasgos de la escolaridad pueden ser profundizados también en otros autores:

Terigi (2006: 193) retoma a Jaime Trilla y señala que la escuela:

- a) Constituye una realidad colectiva.
- b) Se ubica en un espacio específico.
- c) Actúa en unos límites temporales determinados.
- d) Define los roles de docente y discente.
- e) Predetermina y sistematiza contenidos.
- f) Propone unas formas de aprendizaje descontextualizado.

También podemos leer en Baquero (2006: 26):

- Inclusión “universal” y obligatoria
- La presencia de un régimen de trabajo y de regulación de espacios y tiempos relativamente homogéneo
- Gradualidad
- Simultaneidad (áulica y sistémica)
- La creación de un colectivo de educandos

Como puede observarse, en los distintos aportes se detallan algunas características organizativas en las que no solemos reparar habitualmente, porque los rasgos de las instituciones en las que nos desempeñamos tienden a naturalizarse y porque estas dimensiones organizativas han tenido en general menor peso explicativo a la hora de dar cuenta de los problemas que enfrentamos en la enseñanza y también de sus posibilidades aún no completamente exploradas.



Cualesquiera que sean los énfasis que los distintos conceptos tratados nos permiten realizar en el análisis de la escuela, nos interesa plantear que **el conjunto de reglas, ordenamientos, regímenes, etc., que configuran la escuela tal como la conocemos**, ha operado no solo en la forma que toma la organización escolar, sino también en el tipo de saberes producidos para operar en esa organización. La presencialidad, la simultaneidad, la clasificación por edades, la descontextualización, llevan a un funcionamiento estándar del sistema escolar y también a una producción de saberes bajo aquellos principios.

Terigi, F. (2011). Ante la propuesta de “nuevos formatos”: elucidación conceptual.
Revista Quehacer educativo. Montevideo, Uruguay.



En suma, la escuela se organiza bajo criterios de agrupamiento por edades y por grados, en una particular manera de distribuir los tiempos de adquisición de ciertos contenidos escolares, ponderados de manera anual. La organización entonces de nuestra escuela es en general graduada y tiene un carácter anual; es decir, esperamos que los estudiantes aprendan ciertos contenidos a lo largo de un año escolar (190 días de clase), que lo hagan de la mano de un docente que es referente y responsable de esa clase y de la enseñanza. Los modos de evaluar esas adquisiciones toman en cuenta los aprendizajes logrados por los estudiantes en ese año, suponiendo que todos ellos, al inicio tienen igual punto de partida, en la medida en que esos inicios y finales están prescriptos normativamente por los diseños curriculares.

Tal como señala Terigi, las condiciones sobre la que se despliega la enseñanza en la escuela generan también una condición particular a los saberes sobre la enseñanza que hemos aprendido como docentes y que se han construido, también, en estas condiciones organizativas. Por eso, tenemos problemas que se nos hacen más complejos de resolver que otros. Podemos enseñarle a leer y a escribir a un niño o niña que cursa primer grado y tiene seis o siete años, pero la situación se complejiza si debemos hacer lo mismo con un estudiante que está en primero y tiene 10. Tal como ha sido señalado en diversas ocasiones, los problemas que enfrentamos en este caso son de diverso orden, pero podríamos sintetizarlos en que el conjunto de conocimientos, interacciones y pautas de relación que hemos aprendido como maestros **presuponen que en primer grado estarán los niños de seis o siete, como lo presuponen también el tamaño del mobiliario y los materiales de estudio que el mercado produce**. Esos presupuestos de tiempos, agrupamientos y tareas también abarcan nuestros saberes, en la medida en que las preguntas que deseamos responder no contengan desde el inicio otros presupuestos (el de la heterogeneidad, por ejemplo).

Lo que nos interesa señalar aquí es que cada uno de los procesos que se despliegan en el aula, aún aquellos que parecieran estar definidos íntimamente por las interacciones entre docente y estudiante, los que usualmente leemos como más propios y personales pueden ser comprendidos desde las condiciones que la escolaridad, tal como la venimos caracterizando, dispone para su despliegue.

Dispone, pero no impone. Condiciona, pero no determina. Enseñamos y aprendemos en estas coordinadas de escuela, lo que no supone ni entera autonomía ni límites infranqueables. Para muchas generaciones de niñas y niños argentinas/os, la escuela primaria les ha permitido acceder a esos conocimientos comunes y la confianza que la sociedad ha depositado en la escuela proviene probablemente de sus aciertos más que de sus errores.

Sin perder de vista estos logros, es necesario también repensar las cuestiones que obstaculizan o debilitan las capacidades de la escuela para enseñar mejor y, en este caso, revisar si, algunas de ellas se vinculan con ciertos rasgos organizativos o más bien con las prácticas que más usualmente se han desplegado en esa organización y que quizás han dejado ocultas o sin explorar otras que pueden seguir ensanchando los límites de lo que podemos hacer en la escuela. En ese sentido, los intentos de recuperar propuestas de enseñanza que se realizan en condiciones organizativas distintas –tales como los plurigrados de las escuelas rurales, los grados de nivelación, de aceleración para estudiantes en situación de sobreedad y los proyectos de escuelas que modifican la graduación a favor del ciclo, los talleres optativos– son parte de los aportes que deben seguir siendo sistematizados y documentados, para que esos conocimientos pedagógicos puedan ser parte de la comunidad docente en su conjunto.

El proyecto de enseñanza desde una mirada del colectivo docente

La idea de proyecto suele circular en las escuelas y, si uno pregunta cuál es el proyecto de la escuela, probablemente le entreguen unas hojas que suelen estar en la dirección. En ocasiones el proyecto institucional es una tarea en común que todos los grados realizan (“En esta escuela, el proyecto es el fortalecimiento de la lectura”, por ejemplo). Lo cierto es que la idea de proyecto hace referencia fundamentalmente a la tarea colectiva de reflexionar y hacer en común, de organizar de manera colectiva la enseñanza y el estudio, de superar, de algún modo, esa lógica de trabajo aislado que pareciera vincularse con la organización graduada, en la que cada maestro está en un grado y se ocupa de él. Los proyectos institucionales surgieron como intención de superación de esa lógica fragmentaria, o al menos, intentaron suavizarla.

- a) Suponen un trabajo que supera la idea de enseñanza en un grado para mancomunar a secciones de grado o al ciclo.

- b) Generan otras modalidades de coordinación de las tareas de enseñanza no necesariamente centradas en la dirección de la escuela, de modo que se horizontalizan ciertas definiciones pedagógicas.
- c) Pueden teñir de color común las acciones de la escuela, de manera de plantear experiencias de aprendizajes comunes en los grupos conformados o bien, si la tarea lo demanda o favorece, modificar los agrupamientos para favorecer otras interacciones.

La idea de proyecto también se vincula con ciertas tradiciones democráticas que otorgan a la escuela la capacidad para definir, colectivamente, ciertos aspectos de la vida escolar; de algún modo, supone ampliar los márgenes de autonomía de la escuela. No se trata solo de hacer lo que los distintos niveles de decisión demandan, sino también de decidir colectivamente en el propio seno institucional lo que se quiere realizar, es decir, asumir la autoría y la autonomía que el trabajo docente requiere por derecho; de un modo en que lo público se fortalece en el diálogo compartido entre la escuela y la comunidad. Si se recupera esta noción de proyecto, es posible considerar al colectivo de educadores de cada escuela como aquel que, aún dentro de los marcos organizativos que la escuela despliega, piensa en común la enseñanza y sus problemas, y ofrece alternativas también colectivas de abordaje:

- a) Hay escuelas cuyas jurisdicciones han definido que, en cada turno, cursa un ciclo determinado (primer ciclo a la tarde; segundo, a la mañana, por ejemplo). Para algunas instituciones, este ordenamiento favorece la articulación intraciclo.
- b) En algunas escuelas, se alterna la organización por grados con otras organizaciones de los grupos; tal es el caso de los idiomas, por ejemplo, para los que los niños y niñas no se organizan por grado, sino por nivel de aprendizaje.
- c) En muchas instituciones acuerdan cuáles serán los libros que todos los niños y niñas de la escuela leerán obligatoriamente para todo el tránsito de la escuela primaria; lo que permite que todas las familias conozcan cuál será el repertorio común de textos que lo estudiantes tendrán a lo largo de su escolaridad y compromete a todos a lograrlo.
- d) En algunas escuelas, dos o tres veces por semana, los chicos reorganizan su agrupamiento según algunos temas de estudio que les interesan más.
- e) Los chicos de un mismo ciclo comparten una tarea en común que la coordina una pareja pedagógica de profesores.

- f) En algunas escuelas, ciertos temas de estudio los enseñan ciertos docentes en particular (sin importar del grado que se trate).
- g) Muchas instituciones organizan la tarea de manera que las y los docentes del mismo ciclo tengan todas las semanas un tiempo compartido sin clases para debatir, reflexionar y planificar en conjunto. También hay escuelas que lo hacen con todo el personal docente

En fin, estas son solo algunas de las formas en que los docentes plantean la organización escolar, seguramente, hay muchas más. Las escuelas pueden ensayar otros modos de trabajo, pero, para hacerlo, es necesario preguntarse si es posible hacerlo de otros modos.

Hay quienes suponen que la escuela se resiste al trabajo colectivo. Esa mirada, justamente, omite el peso de la organización y coloca el problema en los sujetos y no en sus relaciones. El problema no puede pensarse en términos de las voluntades docentes, sino del modo en que el trabajo de enseñar se despliega en la organización. La escuela urbana está pensada para que una clase (simultánea) esté impartida por un docente; esa configuración no es casual, tal como lo venimos analizando. El cambio de esa configuración no es solo un cambio de lugar, supone alterar el conjunto de intercambios entre docentes y estudiantes; supone modificar las formas en que se presentan las tareas, los diálogos, las relaciones de autoridad, supone pensar un modelo pedagógico (o varios) que funcionen en el modelo organizativo. Para eso hay que analizar las ventajas y desventajas potencialidades y los límites, sobre todo requiere de ensayos colectivos y de registro de esas experiencias. En suma, producir saber alrededor de esa experiencia.

En lo que respecta a la enseñanza de las prácticas de lectura y escritura, la visión colectiva y no fragmentaria parece sustantiva. Tal como se ha sostenido en este postítulo, la enseñanza de estos saberes implica quehaceres que se construyen en un tiempo prolongado, a partir de la activa participación en diversas, sistemáticas y planificadas situaciones de lectura y escritura. La necesidad de contemplar diversas temporalidades para los proyectos de enseñanza —algunos que se desarrollan en tiempos acotados, otros que se sostienen a lo largo de varios años de enseñanza— y diversos agrupamientos de los estudiantes pareciera ser una condición didáctica necesaria para que todas y todos los estudiantes puedan adquirir y dominar estas prácticas en los tiempos previstos por nuestros diseños curriculares. En este sentido, la pregunta por los modos en que organizamos los tiempos, los grupos y las experiencias de aprendizaje no es una pregunta decorativa, sino una

condición institucional imprescindible para que todas y todos nuestros estudiantes logren aprender a “leer y a escribir”.



En este sentido, la visión colegiada de los problemas (y su abordaje, acotamos) no es una declaración de debilidad, es el modo pertinente y profesionalmente válido de abordar proyectos de enseñanza que deben ser generados a tiempo y ajustados a determinados contextos y grupos.

Storino, S. Serie Reencuentros (2021). Cuadernillo para directoras y directores.
Educación Primaria. MEN. 2 trimestre. (págp 15).

Ahora bien, ¿cómo se establecen condiciones institucionales mínimas que posibilitan esta visión colegiada? ¿Qué función le cabe a cada actor de la comunidad educativa en esta tarea? ¿Qué función cumple el Estado en la generación de estas condiciones? Avancemos sobre este punto en el siguiente apartado.

La escuela entre políticas

Como hemos señalado, las escuelas primarias, en tanto instituciones públicas, están convocadas a implementar las políticas que, en el seno de una sociedad democrática, el gobierno elegido define, ya que la educación debe ser entendida como una política de Estado, es decir, de trascendencia y acuerdo básico entre las diversos sectores sociales y sus expresiones políticas. El señalamiento puede parecer banal o declarativo, pero, vistas las profundas transformaciones sociales, políticas y culturales que atravesamos, bien vale repasar aquello que parece verdad de perogrullo, porque probablemente ya no sea ninguna de las dos cosas.

Iniciemos este apartado compartiendo lo que entendemos como políticas públicas:



Las políticas públicas son el conjunto de objetivos, decisiones y acciones que lleva a cabo un gobierno para solucionar los problemas que en un momento determinado los ciudadanos y el propio gobierno consideran prioritarios.

(Tamayo Saez:2006)

Si tomamos la definición y la hacemos extensiva a las políticas educativas, podríamos afirmar:



Las políticas educativas son el conjunto de objetivos, decisiones y acciones que el gobierno educativo lleva a cabo para solucionar los problemas que en un momento determinado la ciudadanía, la comunidad educativa y el propio gobierno consideran prioritarios.

En este sentido, las políticas educativas forman parte del conjunto de definiciones que dan orientación a las tareas que maestros y estudiantes llevamos adelante en las aulas. Definiciones que, en el marco de la legitimidad de los gobiernos elegidos merced a la soberanía popular, requieren de un trabajo complejo para su concreción y que involucran a diversos actores y niveles de decisión. Las relaciones entre las definiciones políticas (expresadas en resoluciones, normas, documentos, orientaciones de gobierno, materiales, recursos, etc.) y lo que efectivamente sucede, **son aquellas que ponen en relación** el diseño de una agenda de gobierno con las medidas y la implementación de las mismas.

Excede a esta clase analizar los modos en que los gobiernos construyen su agenda y es de por sí interesante analizar los contenidos que esa agenda de trabajo ha tenido en los últimos 20 años con respecto de la educación. Para los fines de este apartado, nos centraremos en pensar la escuela primaria como espacio de despliegue y producción de política educativa vinculada con las condiciones institucionales de enseñanza y con el logro de los aprendizajes de la alfabetización inicial por parte de nuestros estudiantes.

Hace algunos años, se señalaba:



Lo que las sociedades definen como horizonte educativo para las nuevas generaciones, constituyen la expresión de los compromisos que los adultos asumen ante los niños, niñas y jóvenes y toman cuerpo en las políticas educativas. A la vez, estas recrean su sentido en el hacer cotidiano de maestros y alumnos y, como fruto de ese encuentro colectivo, se hace escuela. En el Proyecto Educativo se pone en relación este registro común a todo el sistema educativo con lo singular de cada escuela. Lo común como forma de ligar a la infancia de nuestro país desde una experiencia educativa que la incluya en un relato compartido, que le ofrezca oportunidades de desarrollarse y crecer. Lo singular como lectura particular y atenta a los rasgos, características y problemáticas que cada comunidad educativa porta, de manera de impulsar sus potencialidades y de direccionarlas en el cumplimiento de las propias metas construidas de manera común. De esta manera, las acciones que se despliegan todos los días en las escuelas se vertebran en torno a este diálogo entre lo singular y lo común, entre lo cotidiano y lo

proyectado como largo plazo, entre las decisiones de los actores en la escuela y las decisiones consensuadas en los otros niveles de gobierno.

Lo que nos interesa resaltar aquí es que en este diálogo no hay sumisión ni puede existir paralelismo. Las escuelas son entendidas como sujetos políticos, con posibilidad de recrear, generar y alentar el proyecto educativo en clave institucional y comunitaria. Esta tarea no puede estar al margen ni puede verse como reflejo de lo definido en otras instancias del Estado; tampoco se construye de espaldas a las definiciones que los gobiernos provinciales y nacionales elegidos democráticamente concertan. El diálogo es posible en la medida en que los colectivos docentes hacen suyo el ideario pedagógico que las propias políticas democráticas generan y estas solo se hacen realidad en cada una de las decisiones político-pedagógicas que los docentes toman a diario.

Yahdjian, M.; Ibaló, C.; Godoy, V.; Nillni, E. & Ghione, P. (2010). Profundización de las políticas de igualdad en mejores propuestas pedagógicas para construir una escuela igualitaria. Políticas de igualdad para las escuelas primarias programa integral para la igualdad educativa PIIE. Documento de trabajo para las escuelas. MEN (2010)

En estos párrafos, se subraya una vinculación sólida y vital entre políticas educativas y escuela. No se trata de comprender las primeras como mandatos para ser ejecutados literalmente por las segundas, como si existieran instituciones sin voz ni criterio. Tampoco de subestimar las políticas entendiéndolas como direccionalidades que pueden ser desoídas, desestimadas o ignoradas. Entendemos que la escuela participa activamente en el despliegue de las políticas educativas, al establecer los criterios institucionales que mejor dialogan con las características de su comunidad, de manera de que aquellas direccionalidades y prioridades señaladas por las políticas educativas puedan cumplirse y a la vez enriquecerse.

En este sentido, las orientaciones emanadas de las autoridades educativas nacionales y jurisdiccionales favorecen una direccionalidad compartida, necesaria y básica para contar con un sistema educativo unificado, condición para el ejercicio de la igualdad de derechos. Contar con equipos docentes que puedan comprenderlas y llevarlas adelante en el marco de las particularidades que ofrece el propio contexto escolar y comunitario permite que las políticas se implementen y puedan ser efectivas. Así, ninguna regulación puede ser transmitida mecánicamente o implementada solo “por decreto”, aún aquellas que contienen también estos modos son formas de evitar el potencial transformador que muchas de esas direccionalidades pueden tener.

Hacer propias las políticas educativas que se definen a nivel nacional, provincial y territorial supone la lectura institucional de esas definiciones, la producción de condiciones comunitarias para su desarrollo y la movilización de un proyecto educativo que las contempla y las pone en acción junto con las perspectivas que los propios actores pueden sumar a esta tarea. Siempre hay una distancia entre aquello que se define y aquello que se hace; distancia que no debe comprenderse como defecto sino como el espacio precisamente necesario para el trabajo de los equipos docentes. Trabajo de interpretación, discusión y ensayo –en el sentido de modos de aproximarse a mejores prácticas– de los mejores modos de llevar adelante las tareas que se deben emprender.

Si lo dicho suena abstracto, pasémoslo por el tamiz de la concreta realidad. Desde el 2010 en adelante, el CFE ha aprobado un conjunto de resoluciones, en general de manera unánime, que conforman un marco normativo abocado a mejorar y fortalecer las trayectorias educativas y escolares de nuestros estudiantes. La noción de trayectoria se hace visible en el discurso de las políticas educativas en los años post crisis del 2001 para comprender mejor la estrecha vinculación entre los itinerarios que cada estudiante en particular recorre en el sistema educativo (su ingreso, pasaje de año en año, grado a grado, su egreso) con las condiciones efectivas de escolaridad que permiten, mejoran u obstaculizan este itinerario.

La preocupación por las trayectorias escolares, lejos de ser la expresión de una perspectiva individualizante del aprendizaje, tuvo la intención de llamar la atención sobre problemas comunes que los estudiantes enfrentan en el sistema educativo, para analizarlos no ya como un problema individual, sino como motivo de política pública (Terigi, 2009). Los acuerdos sobre fortalecimiento de las trayectorias escolares en la normativa fueron complementarios al desarrollo de políticas de enseñanza, de reorganización institucional, cambios de regímenes académicos y formación docente que se desplegaron paralelamente en otras normativas.

Para la educación primaria, la resolución CFE 174-12 señaló un conjunto de pautas que los gobiernos provinciales que, junto con el ministerio nacional, acordaron implementar progresivamente para el fortalecimiento de las trayectorias escolares. Desde esa resolución, se han sucedido diversos acuerdos que fortalecen, precisan o amplían lo allí estipulado. A nivel jurisdiccional, también se han normado estas consideraciones con resoluciones y disposiciones de los niveles complementarios.

Para reflexionar sobre las vinculaciones entre políticas educativas, políticas institucionales y trayectorias, de los criterios allí establecidos, tomaremos dos a modo de ejemplo: la unidad

pedagógica del 1º y 2º grado y el cambio en los regímenes de promoción. Retomaremos los considerandos de la norma que generan el fundamento de la definición.



La desigualdad social se expresa de manera negativa en el sistema educativo: las trayectorias escolares de los estudiantes, en general las de los sectores más necesitados, se ven reiteradamente obstaculizadas por ingresos tardíos, abandonos transitorios y permanentes y múltiples repitencias.

Sin desconocer la incidencia que las condiciones socio-económicas de las familias, el nivel educativo alcanzado por los padres y otros factores extraescolares tienen sobre la escolaridad en los últimos años, las investigaciones también vinculan fuertemente las dificultades en las trayectorias escolares de los estudiantes con las propias lógicas de escolarización y con las condiciones concretas de enseñanza y aprendizaje. En este sentido se presta particular atención a los rasgos institucionales, pedagógicos y didácticos que caracterizan la propuesta escolar de manera de otorgarle posibilidades concretas de ofrecer una enseñanza de calidad a todos los alumnos y alumnas.

Resolución CFE 174/12

Como podemos ver en este párrafo, el texto de la norma vincula las trayectorias con las condiciones de escolarización y pone la direccionalidad de las políticas en la necesidad de mejorar la calidad educativa, comprendida como el derecho a la adquisición de los conocimientos por parte de todas y todos los estudiantes.

Con respecto de la unidad pedagógica establece:



Artículo 22. En el marco del fortalecimiento de las políticas de enseñanza, en especial la alfabetización inicial, el cumplimiento de los contenidos curriculares, la revisión de los modos de evaluación a lo largo del primer grado y ciclo, **y las decisiones políticas que el estado nacional y los estados provinciales han tomado para promover la calidad, tanto de la enseñanza como de los aprendizajes, es necesario considerar como unidad pedagógica a los dos primeros años de la escuela primaria. Por lo tanto, se reformularán los regímenes de promoción a los efectos que rijan a partir del segundo año/grado.** Estas modificaciones normativas se podrán implementar de manera gradual a partir del año 2013, hasta alcanzar en el año 2016 a todas las escuelas de nivel primario del país.

A la vez señala:

En función de lo expuesto en el punto anterior, las jurisdicciones promoverán que los docentes designados en primer grado asuman la continuidad en el segundo, previa evaluación del equipo directivo.

Artículo 24. Tal como lo vienen realizando algunas jurisdicciones, se alienta la implementación del régimen de promoción acompañada, mediante estrategias tales como: fortalecimiento de la enseñanza en el segundo ciclo, apoyo pedagógico a los niños y niñas en aquellas instituciones que cuentan con perfiles como maestras/os de apoyo, comunitarios o de recuperación; materiales de trabajo contextualizados, tareas de apoyo en otras instituciones de la comunidad o redes sociales y atención desde los programas específicos de repitencia y (sobre)edad, entre otras.

Artículo 25. Por tanto, para fortalecer la continuidad de las trayectorias y respetar la singularidad de los procesos que cada alumno/a realiza en su aprendizaje, **las jurisdicciones implementarán un régimen de promoción acompañada desde el segundo grado de la escuela primaria. Se entiende por promoción acompañada a la que permite promocionar a un estudiante de un grado/año al subsiguiente, siempre y cuando en el transcurso del mismo pueda garantizarse el logro de los aprendizajes no acreditados en el año anterior.**

Artículo 26. Los gobiernos educativos generarán los dispositivos necesarios para que los supervisores, directores y equipos docentes puedan analizar las condiciones institucionales de enseñanza, las estrategias a poner en juego y con ellas los regímenes de promoción. **Se trata de que estos equipos, como sujetos de decisión, puedan hacer efectivo el cambio de la regulación desde una discusión profunda sobre los modos de comprender los procesos de adquisición de aprendizajes; haciendo claros, explícitos y compartidos los criterios de evaluación de manera de que las modificaciones propuestas efectivamente redunden en un mejoramiento de la calidad de la experiencia escolar de todos los estudiantes.**

Resolución CFE 174/12 (el resaltado es nuestro).



Las y los invitamos a revisar detenidamente la [Resolución CFE Nº 174/12](#)

La conceptualización del 1° y 2° grado de la escuela primaria como una unidad se amplió a todo el primer ciclo en las resoluciones del Consejo Federal de Educación acordadas en la pandemia ocasionada por el COVID-19 (Res CFE 368-2020; Res CFE 397-21). En este sentido, las normas propusieron una condición para que la organización graduada de la enseñanza pudiera verse

atenuada en función de modificar, entre otras cuestiones, los regímenes de promoción. Tal como se ha señalado en el anterior apartado, si la apropiación de las prácticas de escritura y lectura requieren de temporalidades que abarcan el primer ciclo de manera de dar lugar a proyectos de enseñanza que puedan desplegarse a lo largo de estos tres primeros años, las definiciones de política educativa contemplan aquí los marcos necesarios para que las instituciones puedan operar en esos tiempos. En este sentido, se proponen modificaciones al régimen académico que permitan tener en cuenta la singularidad de la adquisición de estos conocimientos por parte de todas y todos los estudiantes.

En el último punto extraído de la resolución, se hace referencia a la función y rol de los equipos docentes, que recuperan una posición activa y protagónica en las discusiones acerca de la normativa para interpretarla y ponerla en acción dentro de los propios marcos de sentido que la resolución expresa. Así, la pregunta por la promoción de los estudiantes deja de ser una interrogación o definición individual para pasar a ser una decisión colegiada entre docentes y equipo directivo. La razón de este cambio se vincula con el hecho de que la enseñanza también es pensada colegiadamente. **Ahora bien, tenemos la norma y tenemos al equipo de la institución; ¿qué clase de relaciones se establecen entre ambos?**

Cinco opiniones, cinco perspectivas

Cada una de las opiniones que se presentan a continuación recupera y compone una serie de argumentos que se fundamentan (sin necesariamente explicitarlo) en concepciones de la escuela, la enseñanza, el aprendizaje, el funcionamiento escolar que también podemos leer o inferir en las normas y decisiones gubernamentales.



“Los chicos no tienen que repetir y estamos de acuerdo. Hay chicos que necesitan más tiempo para aprender, que tienen dificultades; cada estudiante lo logrará de manera diferente. La escuela debe hacerse cargo de la singularidad. Si los detenemos los hacemos culpables de esa situación, cada uno tiene su ritmo. Hay que confiar en los estudiantes, más lento o más rápido pueden aprender y lo hacen si creemos en ellos y generamos un clima de confianza y aceptación.”

“Si un estudiante pasa de grado sin saber, ¿qué mensaje le estamos dando a sus otros compañeros? ¿Qué importancia le damos a los conocimientos si nos da lo mismo que los tengan o no? ¿Cómo alentamos a las familias que más se interesan, se esfuerzan, aún en condiciones muy desventajosas si hay niñas y niños de otras familias en similares condiciones sociales y económicas que pasan de grado a grado sin haber estudiado ni mostrado interés por la escuela? No se trata de castigar a los estudiantes al no pasar de

grado, se trata de que comprendan que aún no aprendieron lo necesario y que a la escuela le importa que aprendan.”

“Quién debe definir si un estudiante pasa de grado o no, es su docente, quien lo tuvo todo el año y sabe de sus logros y sus fallas. Si otro define en lugar del maestro si sabe o no sabe, están restando autoridad a una tarea que ya tiene poco reconocimiento.”

“Con honestidad, con absoluta honestidad sabemos que el mismo alumno puede pasar de grado con un maestro y repetir con otro. Los criterios de promoción no son uniformes y dependen un montón de cuestiones personales, vinculares, de conducta del alumno. En todos mis años de trabajo, no he visto nunca un estudiante que repitiendo sea el mejor de la clase ese año, lo que me demuestra que no es cierto que si repiten aprenden más. Por otra parte, si los promocionamos es necesario seguir trabajando con el estudiante y eso solo se puede hacer si los maestros trabajan más allá de su isla y con equipos directivos que ayuden.”

“No entiendo por qué se centra la discusión en la repitencia. Lo importante aquí es lo que hacemos en el tiempo de enseñanza que genera la unidad pedagógica. A veces se confunde evaluación con acreditación. Nuestra mayor preocupación tiene que ser qué les vamos a enseñar y cómo lo vamos a hacer en cada uno de los dos o de los tres años que conforman la UP. También acordar cómo seguimos a los estudiantes no al final de tercer grado, sino en todo el transcurso. Estar atentos a lo que van aprendiendo y sobre todo, a los que tenemos que ayudar más.”

Las opiniones compartidas expresan modos diversos de comprender un asunto, en este caso, la implementación de la unidad pedagógica y los regímenes de promoción; concepciones que se ponen en juego a la hora de desplegar una práctica que la norma regula. Las opiniones pueden pertenecer, lo sabemos, a integrantes de un mismo equipo docente de primer ciclo o de la escuela que tiene que llevar adelante una tarea en común. La pregunta retorna entonces, ¿de qué modo se establece una relación más vital entre las direccionalidades expresadas en definiciones políticas y los equipos docentes?

Entendemos en principio que, **como trabajadoras y trabajadores de la educación que somos nos cabe una responsabilidad profesional en el ejercicio de nuestras prácticas que exige fundamentar nuestras posiciones desde el estudio y la reflexión compartida con nuestros compañeros y compañeras de trabajo.** Ese estudio incluye nuestro hacer, pero también lo excede con el aporte y conocimientos que el campo pedagógico realiza. No se trata de acatar acríticamente ni de oponerse del mismo modo. Nuestra labor requiere una atenta observancia de las normativas sobre la base de los acuerdos pedagógicos que cada escuela debe construir en el intercambio de juicios profesionales

que necesitan construirse sobre criterios fundados y explícitos. Sin esos intercambios, las normas pueden vaciarse y debilitarse en sus aspectos transformadores.

La construcción de posiciones colectivas en cada escuela supera una visión que, se quiera o no, si se deja librada al criterio individual, privatiza la acción pedagógica cuando ella, de por sí, es pública.

A la vez la posición colectiva fortalece la autoridad de los maestros y habilita modos de abordaje que se piensan y se llevan adelante en común. La implementación de la unidad pedagógica como del conjunto de definiciones que se establecen en las resoluciones y normativas requieren de este trabajo del colectivo docente; **a la continuidad de las trayectorias de los estudiantes se le corresponde una continuidad de las propuestas escolares y de las definiciones curriculares, de enseñanza y socioeducativas que año a año se implementan en la escuela.**

Muchas de esas condiciones se vinculan con aspectos financieros y materiales que el propio Estado debe garantizar. Otras son del estricto terreno de la responsabilidad de los equipos docentes, entre ellas la de hacer explícitas las decisiones acerca de la enseñanza que se toman; la de hacer públicas las expectativas de aprendizaje que se tienen sobre los estudiantes y los modos en que la escuela trabajará para hacer efectivo esos logros. La de comunicar y trabajar con las familias para que el estudio encuentre en el ámbito comunitario el espacio que requiere para que los chicos efectivamente aprendan y consoliden estos logros.

En suma, toda definición de orden educativo, expresada en el diseño de una política, requiere para su implementación de la necesaria y comprometida intervención de los equipos docentes. Cuando estas medidas se proponen generar mayores horizontes de igualdad probablemente, requieren de esfuerzos más intensos y enormes voluntades para ser llevadas adelante. Definiciones pedagógicas que no suponen voluntarismos sino, por el contrario, la decisión ética de trabajar profesionalmente en un proyecto en el que las decisiones pedagógicas se toman sobre la base del estudio, el análisis y la profundización de los problemas que se enfrentan.

Arar el porvenir con viejos bueyes

Tal como hemos revisado en esta clase, la escuela primaria ha tenido como función histórica la de alfabetizar a las infancias e incluirlas, como generación, en una cultura compartida. La sociedad ha construido sobre este mandato expectativas y valoraciones sobre su capacidad para hacerlo. A lo

largo del tiempo, hemos acumulado conocimientos que nos permiten comprender mejor el alcance de la idea de alfabetización y si hay algo que caracteriza al campo de su enseñanza es el vigor e intensidad de sus debates. No nos faltan ideas acerca de cómo enseñar a leer y a escribir; en el terreno de la didáctica de la escritura y la lectura, los aportes son muchos y plurales. Contamos también con producciones estatales valiosas que sistematizan y favorecen un mejor aprovechamiento de todo ese saber.

Epocalmente somos parte de una era que, lejos de haberse distanciado de las prácticas de lectura y escritura, tal como se pregonaba en los albores del nacimiento de la cultura audiovisual, sigue generando nuevas formas y soportes para la comunicación escrita. Nuestras/os niñas y niños, desde muy pequeñas/os y en diversos sectores sociales son parte de un mundo letrado en el que se lee y se escribe con diversos propósitos y de distintas prácticas de las que también vamos aprendiendo su transformación.

Mayor acceso a los textos, más prácticas de escritura, mayor acceso a la información, niñas y niños que viven en contextos alfabetizadores inimaginados hace treinta años: ¿qué es lo que podría impedir que aprendan con mayor facilidad a leer y a escribir? Si la respuesta no está en las prácticas en sí mismas y abandonamos la idea de que el problema está en los sujetos, entonces nuestra mirada debe concentrarse en las condiciones y modos en que esta enseñanza se produce en la escuela, para recuperar aquellas que sean necesarias para seguir lográndolo (el control del tiempo, la definición de los modos de agrupamiento, la planificación de las estrategias de enseñanza, el trabajo colaborativo con las familias) y acordar, quizás, otras que nos ayuden a que la escuela sea poderosa en términos de los conocimientos que logra transmitir y a los que nuestras niñas y niños tienen derecho.

Un verso de una canción señala: “el sueño se hace a mano y sin permiso; arando el porvenir con viejos bueyes”. Lo que desde nuestra perspectiva nos recuerda que el futuro se hace con quienes somos parte de este presente, con historias más o menos afortunadas. La escuela del futuro se construye, utópicamente, con esta docencia de la que somos parte, con nuestras mejores tradiciones, de cara a los problemas pedagógicos que enfrentamos, sin condescendencias, sin excusas; preservando lo que hemos construido colectivamente para seguir haciendo primaria.

Sigamos trabajando para renovar ese compromiso.

Bibliografía de referencia

Baquero, Ricardo (2006) *Sujeto y aprendizaje*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Dussel, I. (2001) “De la primaria a la EGB”. En Terigi comp. (2001) *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Siglo XXI Bs As.

Ley de Educación Nacional, N.º 26.206, 2006.

Ley de Educación Común, N.º 1.420, 1884.

Ley Federal de Educación, N.º 24.195, 1993.

Ministerio de Educación de la Nación (2021). Cuaderno para directoras y directores / 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2021. Disponible en <https://www.educ.ar/recursos/156396/reencuentros-cuaderno-para-directoras-es-primer-trimestre>

Liwski Norberto I. (2019). Un buen lugar en el mundo. En: Rosemberg, D., & Garbarino, L. (Eds.). *El atlas de la educación: entre la desigualdad y la construcción de futuro*. UNIPE, Universidad Pedagógica Nacional.

Pineau, Pablo (2001). “¿Por qué triunfó la escuela?” En: Pablo Pineau, Inés Dussel y Marcelo Caruso. (2001) *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires, Paidós.

Resolución CFE N.º 174/12.

Rivas, Axel con colaboración de Alejandro Vera y Pablo Bezem (2010). Radiografía de la educación argentina. Buenos Aires: Fundación CIPPEC; Fundación Arcor; Fundación Roberto Noble.

Tamayo Sáez, M. (1997). “El análisis de las políticas públicas” En: *La nueva administración pública* (pp. 281-312). Alianza Universidad Madrid.

Terigi, Flavia (2006). *Las otras primarias y el problema de la enseñanza* en Terigi, Flavia (comp.) Diez miradas sobre la escuela primaria. 1a. edic. OSDE -Siglo XXI.

Terigi, F. (2011). Ante la propuesta de “nuevos formatos”: elucidación conceptual. Revista Quehacer educativo. Montevideo, Uruguay.

Créditos

Cómo citar este texto:

Storino, Silvia (2022). Clase N.º 1: De primaria somos. Módulo 4: Bases y principios político-pedagógicos sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons
[Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/)

Módulo 4: Bases y principios político-pedagógicos sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela

Clase 2: Evaluar para avanzar

Introducción

En la clase anterior nos hemos centrado en algunas consideraciones históricas sobre la escuela primaria, sobre las formas escolares y la relación entre la enseñanza y las políticas educativas. En esta segunda clase nos enfocaremos en la tarea de evaluar. En la tercera nos ocuparemos del papel de las decisiones relativas al pasaje de un grado a otro en la trayectoria escolar de las niñas y los niños y del valor de reagrupar de diferentes maneras a los alumnos como opción para fortalecer los avances de los aprendizajes.

Evaluar

“La evaluación no lo es todo (...) pero es algo demasiado importante como para dejarlo en manos de los evaluadores.”

Philippe Meirieu (1989) Prefacio En: Charles Hadji. *L'évaluation, règles du jeu*.



Desde la perspectiva didáctica desplegada en esta Actualización Académica en Lecturas y Escrituras en la Escuela Primaria, acorde con el espíritu de la Resolución 174/2012 del Consejo Federal de Educación, entendemos que la evaluación es un aspecto constitutivo de la enseñanza. Como nos proponemos que la enseñanza brinde a todas y todos oportunidades de avanzar como lectores y escritores, necesitamos analizar en qué medida las situaciones puestas en acción permiten a los alumnos aprender, saber qué es lo que han aprendido, cómo están aprendiendo, cómo interpretan lo que les enseñamos. Los docentes y sus alumnos son entonces protagonistas de las acciones evaluativas.

Al evaluar, se ponen en juego diferentes dimensiones de la vida de todos los sujetos implicados: “Ahondar en la evaluación de los aprendizajes es considerar las emociones que despiertan en el evaluador y en los evaluados, interpelar los contenidos y los modos de enseñar y aprender, los valores que se ponen en juego, los criterios de inclusión y exclusión, las creencias de los docentes acerca de las capacidades de sus alumnos.” (Anijovich, 2010).

La evaluación —al igual que la enseñanza— supone un trabajo cooperativo tanto entre los maestros y las maestras de la escuela, como entre el equipo directivo y otros actores. Este trabajo en equipo permitirá, en función de las condiciones didácticas que se vayan creando en cada escuela y de los aprendizajes que efectivamente se generen, definir cuál es la contribución que cada grado puede hacer con el cumplimiento de los objetivos propuestos.

Concepción de la evaluación



La evaluación educativa es “un proceso de valoración de las situaciones pedagógicas, que incluye al mismo tiempo los resultados alcanzados y los contextos y condiciones en los que los aprendizajes tienen lugar”

Resolución CFE N.º 93/2009

Hay consenso actualmente en considerar que la función de la evaluación —lejos de restringirse al control sobre el aprendizaje— abarca el conjunto de procedimientos utilizados por los y las docentes para coordinar la enseñanza con los progresos y las necesidades de sus alumnos. De este modo, además de tender a acreditar los aprendizajes de los alumnos —su función tradicional—, la evaluación está dirigida a orientar o reorientar la enseñanza.

Acreditar los aprendizajes supone identificar los contenidos aprendidos para otorgar una certificación. **Orientar la enseñanza** supone conocer los procesos de aprendizaje de los alumnos, obtener constantemente información sobre el estado de sus conocimientos y tomar decisiones sobre los caminos más adecuados para ayudarlos a avanzar.

Los dos objetivos antes señalados están vinculados con la conocida distinción entre evaluación sumativa y formativa. La **evaluación sumativa** tiende a asegurar que los aprendizajes coincidan con

las exigencias preestablecidas por los programas y es, por lo tanto, un medio de control de la trayectoria del alumno en los puntos de ingreso, de pasaje (de un año a otro, de un nivel a otro) y de egreso del sistema. La **evaluación formativa** (concepto introducido por M. Scriven en 1967) pone en primer plano la necesidad de proveer informaciones que permitan adecuar la enseñanza a la diversidad de los estados de conocimiento de los alumnos. (Allal, 1979).

Como señalan Jorba y Sanmartí (1993), la evaluación formativa “responde a una concepción de la enseñanza que considera que aprender es un largo proceso a través del cual el alumno va reestructurando su conocimiento a partir de las actividades que lleva a cabo. Si un estudiante no aprende, no necesariamente es debido a que no estudia o a que no tiene las capacidades mínimas, sino que también puede ser motivado por las actividades que se le proponen.”

¿Cómo observar y analizar los conocimientos elaborados por las y los estudiantes?



Los criterios de avances y progresiones que se exponen en los distintos apartados retoman, en gran parte, las investigaciones de A. M. Kaufman (2012 y 2015).

Los docentes van accediendo cotidianamente a los conocimientos elaborados por sus alumnos en el transcurso de diferentes situaciones de lectura y escritura durante las cuales cada niña o niño participa y pone en juego diversas estrategias. No obstante, de vez en cuando, es muy probable que sea necesario plantear una instancia específica para obtener información sobre todos y cada uno de los chicos y de las chicas simultáneamente en relación con algunas cuestiones centrales. Algunas situaciones son propicias para que el o la docente realice una pausa y tome nota más detalladamente sobre por dónde anda cada uno de los chicos y de las chicas.

A lo largo de la escolaridad primaria, evaluamos los conocimientos de las y los estudiantes sobre **el sistema de escritura y el lenguaje escrito que emplean en la composición de los textos** como así también el desarrollo de sus **estrategias lectoras**.

Los avances en los aprendizajes de las chicas y de los chicos –en el dominio del sistema de escritura, en la coherencia, la cohesión, en los recursos de lenguaje escrito que emplean en la composición de

los textos o en la lectura— se construyen a partir de lo que se ha enseñado y bajo las condiciones en que se ha desarrollado la enseñanza. De vez en cuando, algunos estudiantes, realizan algunos avances casi sin ayuda o intervención de las y los docentes. Sin embargo, se trata de una situación excepcional. La mayor parte de los niños y de las niñas, de cualquier condición social, cultural o económica, avanzan como lectores y escritores como producto de las oportunidades sistemáticas de aprendizaje que brinda la escuela (lo que no quita que también puedan aprender gracias a sus interacciones en otros contextos no escolares). Evaluar el conocimiento que chicas y chicos construyen fortuitamente o fuera del ámbito escolar sería muy injusto para quienes no tienen las mismas posibilidades, de modo que, en la escuela, solo tiene sentido evaluar aquello que se ha enseñado. De lo contrario, estaríamos evaluando lo que las y los estudiantes saben por su origen familiar o social.

Así, los indicadores de avance que se exponen en cada uno de los apartados siguientes deben ser interpretados como señales que pueden ser observadas sí y sólo sí ciertas condiciones de enseñanza han sido garantizadas. Entre ellas, intensas y sostenidas situaciones de lectura e intercambio sobre las lecturas realizadas, intensas y sostenidas prácticas de planificación, textualización y revisión de los escritos (situaciones que han sido analizadas en los módulos 1, 2 y 3 de esta actualización) y situaciones centradas en la reflexión sobre los problemas del sistema de escritura y del lenguaje escrito, que se abordarán en el Módulo 5.

No obstante, cada estudiante es diferente. No solo porque distintos/as estudiantes realizan trayectorias diferentes, sino también porque no todos/as asimilan lo que se enseña del mismo modo y al mismo tiempo. Como enseñar no es garantía de que todos aprendan lo mismo al mismo tiempo, en la escuela, es necesario visitar los contenidos desde distintas situaciones para brindar más oportunidades de aproximarse al conocimiento puesto en juego con todo el grupo y, a veces, con algunos estudiantes en particular.



Por lo tanto, es fundamental concebir la evaluación en términos de progresos y no de logros predeterminados. Evaluamos los avances que cada uno va realizando, comparándolos con su estado de conocimiento anterior, en lugar de confrontarlos con lo que sería “teóricamente” esperable en cada momento.

“... siempre los aprendizajes alcanzados deben ser ponderados integralmente, en relación con lo que ha sido posible enseñar, procurando disminuir la brecha entre lo que se enseña y lo que es objeto de evaluación, tanto en lo relativo al contenido como al modo de abordarlo. Esto no equivale a modificar los niveles de logro previstos para cada uno de los ciclos escolares ni a disminuir las exigencias evaluativas. Significa adecuar técnicamente instrumentos, modalidades y objeto de evaluación a las características del proceso de enseñanza y aprendizaje y evaluar los niveles de logro alcanzados, aún en tiempos distintos a los previstos bajo la organización escolar regular.

Resolución 368/20 p. 3

Sistema de escritura

La **escritura de una lista de palabras** que comparten un campo semántico o, más adelante, que presentan problemas gráficos u ortográficos trabajados en el aula, es una situación clásica e indispensable de enseñanza que, a la vez, permite indagar el conocimiento de las y los pequeñas/os acerca del **sistema alfabético**.

Con las niñas y los niños muy pequeños, el “dictado” de palabras puede realizarse utilizando imágenes en lugar de dictar las palabras. De este modo, cada niña/o puede tomar el tiempo que necesite para pensar cómo escribir el nombre de los elementos representados en cada imagen. En tal caso, antes de escribir, la o el docente “repasa” con las y los estudiantes qué palabra van a escribir para cada imagen.

Una buena lista para empezar puede estar integrada por palabras de tres y cuatro sílabas (las palabras monosilábicas o bisilábicas pueden resultar difíciles para algunos niñas o niños en ciertos momentos), por ejemplo, como paloma o conejo, cuyas sílabas están formadas por la secuencia de una consonante y una vocal (CV), la forma más frecuente de la sílaba en castellano. Otras deben incluir sílabas que presentan una complejidad mayor, por ejemplo, una secuencia de dos consonantes y una vocal (CCV), como *tigre* o *cabra*; o de consonante, vocal, consonante (CVC), como *pulpo* o *serpiente*. La inclusión de palabras con diferentes tipos de sílabas permite categorizar más fácilmente las escrituras producidas por las y los pequeñas/os. Las escrituras silábicas se detectan mejor a través de las palabras integradas solo por sílabas con la secuencia consonante-vocal (CV). En cambio, las

sílabas complejas (CVC y CCV) son las que permiten distinguir las escrituras *cuasi-alfabéticas* de las verdaderamente alfabéticas.

A lo largo del primer ciclo, niñas y niños pueden producir:

- **Escrituras** que aún **no presentan relación con aspectos sonoros**.
- **Escrituras silábicas** sin o con valor sonoro convencional.
- **Escrituras silábico-alfabéticas** en las que predomina el esquema silábico, pero ya aparecen algunas sílabas representadas con las letras que efectivamente las integran.
- **Escrituras cuasi alfabéticas**. En las sílabas (CV) pueden aparecer escrituras en las que se usan las consonantes y las vocales convencionales en el orden correcto (*PALOMA*), aparece alguna consonante que no corresponde (*PALONA*) o se registra un cambio en el orden convencional (*PAOLMA*). En las sílabas (CVC) o (CCV), por ejemplo, *cangrejo* pueden aparecer escrituras en las que se respete solo el patrón consonante/vocal (*CAREJO*), se agregue alguna vocal (*CANGEREJO* o *CAGEREJO*) o se use un orden diferente del correcto (*CANGERJO*).
- **Escrituras alfabéticas** con valor sonoro convencional, aunque las letras empleadas sean fonológicamente posibles, pero no ortográficamente correctas. Por ejemplo: se aceptan en esta categoría escrituras como *KONEJO/CONEGO*, *KANGREJO/CANGREGO*.
- **Escrituras totalmente convencionales**.



Para una mejor comprensión de las escrituras infantiles, remitimos al módulo 5 de esta AA. En la clase 3 de este módulo, se analizan también intervenciones de los docentes que contribuyen al avance de las y los pequeños que escriben de acuerdo con diferentes conceptualizaciones.

Las niñas y los niños pueden comenzar el primer grado con cualquiera de las conceptualizaciones antes mencionadas. Y pueden concluirlo haciendo grandes o pequeños avances. Si bien el punto de partida no determina el punto de llegada, es fundamental tener en cuenta el primero para apreciar los avances. Las y los pequeñas/os pueden concluir primero con escritura silábica, pero si comenzó haciendo garabatos sin ninguna relación con la pauta sonora del habla, esto significa un gran avance

(aunque otros que hayan iniciado del mismo modo, concluyan primero escribiendo alfabéticamente). Para que las trayectorias escolares no se vean dificultadas, es esperable que todos y todas adquieran la base alfabética del sistema de escritura entre primero y segundo año, no más allá. Obviamente, para cumplir con este propósito, es imprescindible que se desplieguen ciertas condiciones didácticas e institucionales que se han venido precisando a lo largo de los distintos módulos. Sin embargo, por múltiples razones, a veces, unos pocos niños o niñas no lo consiguen en esos tiempos. En ese caso, será necesario pensar con qué tipo de acompañamiento —más y mejores oportunidades de enseñanza— se ayudará a aquellos pequeños a conseguir lo que la mayoría de sus compañeros ya lograron en el transcurso de los dos primeros grados.

Para completar la enseñanza del sistema de escritura, cuando la mayoría de las y los pequeñas/os en el aula de 2º ya producen escrituras alfabéticas, se comienza a trabajar más sistemáticamente con las **restricciones gráficas del sistema de escritura** y las **regularidades fonográficas contextuales**. Seguramente, este trabajo también ocupará 3º. Posiblemente, también a partir de 3º se podrá comenzar con las **relaciones entre el sistema ortográfico y el plano semántico** en palabras de uso frecuente y, más tarde, en 4º o 5º, entre el **plano semántico y morfología**.



Algunas precisiones

Restricciones gráficas. Son restricciones que establecen las combinaciones de letras permitidas y no permitidas en la escritura de una lengua. Organizan el sistema de escritura y, sobre ellas, se han construido las reglas más generales: el dígrafo *rr* solo puede aparecer entre vocales, *qu* va siempre delante de *e* o de *i* para el sonido /k/, no se emplea *z* delante de *e* y de *i*, delante de *r* y *l* no se emplea *v*, no se emplea *n* delante de *p* y *b*.

Regularidades fonográficas contextuales: las letras *g* y *c* representan dos fonemas diferentes según la letra a la que anteceden (*ga, go, gu; ge, gi; ca, co, cu; ce, ci*); la letra *r* representa un sonido suave en posición intervocálica y un sonido más fuerte o múltiple en cualquier otra posición; un mismo fonema tiene distintas representaciones según el contexto en el que esté situado (/g/ aparece como *g* en *gato* y con el dígrafo *gu* en *guiso* y /k/ aparece como *c* en *cama* y como *qu* en *queso*).

En el **plano semántico**, la ortografía de la raíz de las palabras se mantiene en sus derivaciones y composiciones (salvo que se presente una restricción gráfica, por ejemplo, *pez/ peces/ pecera*). En este sentido, los parentescos lexicales o “familias de palabras” permiten observar regularidades ortográficas (*mensual/mes/meses; deberes/deber/debía/debemos; horas/horario*). Si se han comprendido las restricciones gráficas del sistema, es importante analizar cómo “mandan” sobre el plano semántico.

El **plano morfosemántico** regula la composición de las palabras, como es el caso de los procesos de derivación y de composición, por ejemplo, en la formación de plurales, formación de diminutivos y aumentativos, uso de prefijos y sufijos.

Es conveniente que los equipos de escuela tomen acuerdos acerca de un conjunto acotado de palabras cuyos parentescos lexicales se analizarán y trabajarán en profundidad durante cada año, para elegir aquellas que son más potentes porque dan lugar a muchos vocablos y porque son fuente de errores constantes; por ejemplo, en 4º y 5º, se pueden tomar los verbos *ser, haber, hacer, ver y saber*; en 5º y 6º, *deber, ir, venir*. Cualquier elección es bastante arbitraria, pero la idea es que las chicas y los chicos vayan comprendiendo cómo se mantienen las raíces (o se modifican por restricciones gráficas) y cómo distintos morfemas también aportan a la formación de palabra con su propia ortografía (- prefijo bi con valor de doble es con be larga).

El dictado de palabras y también de textos breves sigue siendo una situación propicia para evaluar hasta qué punto las y los estudiantes van incorporando a sus escrituras aquello que vamos enseñando. Siempre en relación con lo enseñado, podríamos ver progresar a las y los pequeñas/os desde los siguientes indicadores:

- Respetar algunas restricciones gráficas y contextuales de uso frecuente e incorporar algunas relaciones morfológicas trabajadas en el aula (como la transformación de la z en c para formar el plural o las terminaciones en *-aba* del pretérito imperfecto).
- Respetar las restricciones gráficas y contextuales de uso frecuente e incorporar las relaciones morfológicas trabajadas en el aula.
- Respetar las restricciones gráficas y contextuales, aunque no sean de uso frecuente y comprender las relaciones morfológicas más allá de los casos trabajados en el aula.

En todos estos casos, es importante incorporar a la situación de dictado una instancia de revisión de las producciones. Es posible que, en su primera escritura, muchos/as niños/as no tengan en cuenta las conclusiones y sistematizaciones de las situaciones de enseñanza en las cuales han reflexionado sobre los distintos tipos de restricciones y sobre las relaciones entre la ortografía y otros planos de la lengua. Una vez concluida la primera escritura, se puede habilitar un espacio para recordarles aquellas sistematizaciones que fueron el producto del trabajo de análisis del sistema de escritura para que revisen ellos y ellas mismos/as y marquen los errores que puedan advertir. Esta situación vuelve a ser, a la vez, de enseñanza y de evaluación.

Producción de textos

La producción de textos se propone solo a aquellos estudiantes que ya tienen escritura legible (es decir, aquella que el maestro o la maestra puede interpretar sin ninguna aclaración por parte de sus autores). Esto puede suceder a partir de 1º o de 2º grado/año.

Periódicamente, en el transcurso de cualquier secuencia o proyecto que incluya situaciones de escritura de textos producidos individualmente por las y las mismas/os niñas/os, los y las docentes tienen la oportunidad de elegir algunas producciones de cada estudiante para analizarlas y archivarlas, antes de seguir trabajando para mejorarlas.

“Guardar” una primera versión individual de un texto de cada niña o niño, de manera ordenada, con una frecuencia regular (cada dos o tres meses) es una manera de evaluar los avances y de detectar más claramente si alguien necesita más ayuda, porque sus producciones se van desfasando de las de sus pares (algo que podría pasar desapercibido en la observación cotidiana). Si las escrituras se producen a partir de la lectura de otros textos que han sido muy trabajados en clase y con ideas que también han sido discutidas acerca de qué escribir y cómo, se cuenta con algunas garantías para que las producciones recolectadas hayan sido realizadas en las mejores condiciones posibles.

La producción de textos permite indagar aspectos del sistema que no se pueden apreciar en las listas, así como otros aspectos vinculados con el lenguaje escrito.

Es necesario tener en cuenta que, cuando las y los estudiantes escriben un texto, puede suceder que su escritura parezca menos avanzada que cuando escriben listas de palabras. Esta diferencia suele ser superada cuando van afianzando la base alfabética del sistema. Es por eso que, al analizar textos breves o más extensos, en los primeros grados, no consideramos el conocimiento de los niños acerca de las características alfabéticas del sistema de escritura.

La producción de un texto por parte de los alumnos permite analizar otros aspectos del sistema de escritura que no están vinculados con la alfabetización:

- la separación entre palabras;
- el empleo de mayúsculas;
- la organización en el espacio gráfico y de la puntuación.

Además, la producción de textos permite apreciar los avances de niñas y niños en los siguientes aspectos:

- la coherencia general del texto;
- los recursos implementados para mantener la cohesión; y
- otros recursos de lenguaje escrito.

Tanto la separación entre palabras como el empleo de mayúsculas y la puntuación, además de poder ser evaluadas a través de la recolección de textos producidos por los estudiantes, también pueden apreciarse a través del dictado de un texto breve. Es conveniente ir dictando con entonación normal, sin hacer pausas entre las palabras y sin especificar los signos de puntuación. Se acomoda el ritmo del dictado al de la escritura del grupo y se repiten las emisiones si se considera oportuno.

En ese caso, es necesario tener en cuenta que, seguramente, el desempeño de las chicas y los chicos será mejor en la situación de dictado que en la de producción por ellos mismos, ya que en esta última no solo tienen que atender a las letras y los signos, sino también a la composición de las ideas en lenguaje escrito.

En cualquier caso, después de escribir, lo mismo que con la ortografía, es importante dar tiempo para que niñas y niños vuelvan sobre las conclusiones de situaciones de reflexión sobre el lenguaje o sobre el sistema de escritura para que releen sus producciones y detecten ellos/as mismos/as posibles errores. Una cosa es lo que pueden hacer de primera intención y otra lo que pueden mediante una relectura asistida por todo lo que han trabajado en clase.

Separación entre palabras

En los primeros años de primaria, todos hemos encontrado escrituras como “Megusta mucho patinar” o “En tonces el lobo se a cerca a lacasa de la abuelita”. Como bien saben los maestros de la Unidad Pedagógica, en muchos casos los pequeños unen lo que debe ir separado (hiposegmentación) y separan lo que va junto (hipersegmentación).

Tanto la hipo como las hipersegmentaciones no ocurren en cualquier parte. Las hiposegmentaciones aparecen entre palabras “cortas” sin sentido pleno (artículos, pronombres o preposiciones) y palabras generalmente “más largas” y con sentido pleno como sustantivos, adjetivos, verbos o adverbios. Cuando las niñas y los niños hacen una hipersegmentación, suelen separar una parte que de modo independiente constituye una palabra. Es el caso de *en tonces* y de *a cerca*: tanto *en* como *a* son palabras en otros contextos. También aparecen con frecuencia hipersegmentaciones en los adverbios terminados en -mente (*alegre mente*), lo que es lógico porque en estos casos las dos partes separadas son también palabras.

Las y los estudiantes que ya escriben alfabéticamente suelen ir explorando las separaciones entre las palabras: parten de una escritura continua que poco a poco irán fragmentando. En general, las/os niñas/os que están aprendiendo a leer y escribir tienden más a unir secuencias de letras que a separarlas, particularmente cuando se trata de una o dos letras que deberían quedar aisladas por espacios en blanco.

Además de la recolección de textos producidos por las/os pequeñas/os en distintas situaciones de enseñanza, para evaluar la segmentación entre palabras también suele utilizarse la situación de entregar un texto continuo y solicitar a los pequeños que lo transcriban colocando las separaciones necesarias.

En los textos infantiles podemos apreciar que niñas y niños avanzan cuando pasan por estos tres grandes momentos:

- Primero, producen escrituras continuas —en muchos casos, incluidas escrituras alfabéticas o silábico alfabéticas—, sin ninguna segmentación.
- Con la práctica sostenida de la lectura y la escritura, inclusive algunos antes de escribir de manera totalmente alfabética, comienzan a separar los enunciados en

partes. En este momento, es usual que produzcan escrituras donde “pegan” palabras sin sentido pleno a palabras con sentido pleno; al mismo tiempo, suelen separar en partes palabras que —como señalamos— en otros contextos podrían ser palabras separadas.

- A lo largo de unos pocos meses de práctica y de algunas situaciones de enseñanza que focalizan la reflexión sobre el problema de las separaciones, chicas y chicos van presentando cada vez menos hiper e hiposegmentaciones. Segmentan correctamente la mayoría de las palabras, aunque todavía cometan algunas hiposegmentaciones (por ejemplo, *derepente, através, por lotanto*) o hipersegmentaciones (por ejemplo, *en tonces, al rededor, da me lo*). En algunos casos, puede tratarse de palabras cuya escritura varía en virtud de su significado (por ejemplo, *a la/ala; devolver/de volver; por supuesto/por su puesto*).

Si se ha trabajado lo suficiente con situaciones de reflexión sobre separaciones durante 2º y parte de 3º, las hipo o hipersegmentaciones pasan a ser la excepción y no la regla. Cada vez que se detecte un problema de separación entre palabras como los ejemplificados en el tercer momento, en cualquier grado, será necesario sostener situaciones de reflexión gramatical que permitan tomar conciencia de algunas separaciones, muchas de las cuales también constituyen un problema para no pocos adultos. Por ejemplo, solo la reflexión gramatical nos permite comprender que, por ejemplo, pronombres personales como *me-se* y *lo* puedan aparecer antes del verbo y separados cuando la forma verbal está conjugada en cualquier modo y tiempo (*me lo da- se lo presta*), excepto en el imperativo; en cambio, cuando la forma verbal está en infinitivo o en gerundio, los mismos pronombres personales pueden estar después del verbo y unidos a él (*dámelo - préstámelo*).



Es importante advertir que niñas y niños de la UP no tienen más problemas con las segmentaciones que lo que es esperable que tengan. Lo que parece obvio para el adulto alfabetizado no lo es para la/el niña/o en proceso de aprendizaje.

La separación es propia de la escritura y no nació con la escritura alfabética, fue muy posterior. Al hablar no establecemos separaciones entre palabras aunque quienes estamos alfabetizados, tendemos a creer que en la oralidad también están separadas,

porque estamos determinados por la escritura. Los espacios en blanco que dejamos al escribir no corresponden a pausas en el habla. Por lo tanto, mientras están aprendiendo a escribir, los niños tienen que apropiarse de las segmentaciones convencionales a través de su contacto con los textos escritos. No es sorprendente, entonces, que las primeras escrituras alfabéticas infantiles no incluyan separaciones entre las palabras.

Además, las segmentaciones convencionales estipuladas en nuestro sistema de escritura ponen en el mismo plano palabras que remiten claramente a un significado léxico (sustantivos, adjetivos, verbos, adverbios) y otras que tienen una función o significado gramatical (conjunciones, preposiciones, etcétera) pero que los niños no consideran “palabras” propiamente dichas. Estos dos tipos de palabras no son lo mismo para ellos y ellas; desde su punto de vista, las “verdaderas” palabras son las que remiten a un significado propio. Las otras al principio no se escriben y un poco más tarde solo se escriben unidas a las que son palabras con significado léxico.

Empleo de mayúsculas

El trabajo de reflexión más sistemática sobre el uso de mayúsculas suele iniciarse cuando la mayoría ya maneja la base alfabética del sistema de escritura (mediados de 2º o 3º grado/año). A partir de entonces, la enseñanza y el aprendizaje de los niños van avanzando en la siguiente dirección.

Emplear mayúscula inicial en...

- ... la primera palabra de un texto;
- ... después del punto final de una oración;
- ... nombres propios;
- ... nombres propios compuestos;
- ... sustantivos y adjetivos que integran los títulos de cuadros, de piezas musicales, programas de TV, instituciones, etc.)

Estos avances son posibles, claro está, cuando en el aula, a partir del momento en que la mayoría ya escribe alfabéticamente, se desarrollan pequeñas secuencias de reflexión sobre el uso de las mayúsculas, que son marcas fundamentales para el procesamiento lector.

También en este caso, además de la producción de textos y el dictado, para evaluar el uso de mayúsculas, se suele entregar un texto del que se han eliminado las mayúsculas y solicitarles a los/as pequeños/as que lo transcriban colocando las mayúsculas necesarias.

Puntuación

Al igual que la separación entre palabras, la puntuación es propia de la escritura y no surgió al mismo tiempo que la escritura alfabética, sino muchos siglos después. No es sorprendente, entonces, que en las primeras escrituras alfabéticas infantiles esté ausente.

Al contrario de una idea muy difundida y enfatizada casi siempre en la escuela, no hacemos pausas más o menos prolongadas para respirar en función de las marcas de puntuación.

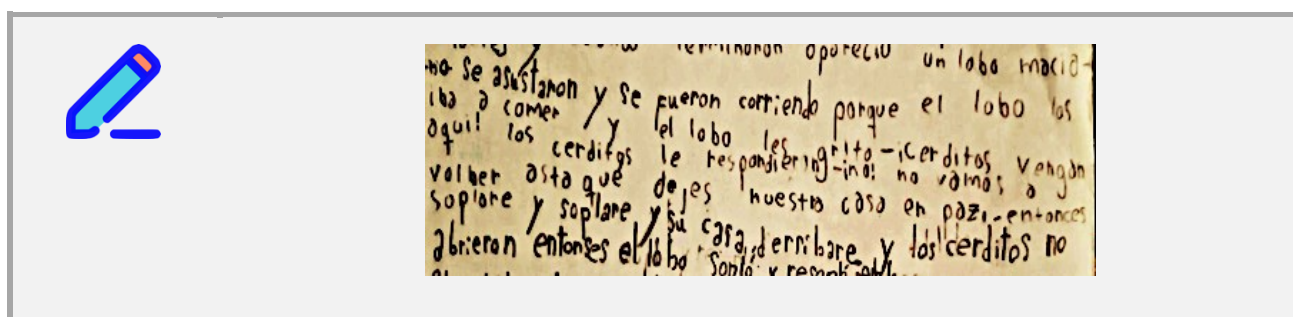
La puntuación es compleja porque:

- en ciertas ocasiones, solo es posible la utilización de un determinado signo (la coma es obligatoria en las enumeraciones y como delimitación de los vocativos);
- en otras ocasiones, diversos signos pueden cumplir la misma función (una aclaración puede colocarse entre comas, guiones o paréntesis, según el tipo de aclaración y la relación con el hilo del discurso);
- en muchas oportunidades, la utilización de un signo es facultativa;
- en muchos casos, el uso de la puntuación depende del efecto de sentido que el autor quiera producir sobre el lector.

Analizando la producción de textos infantiles (Ferreiro, 1996) la puntuación –que suele empezar a ser empleada después de haber avanzado bastante con la separación entre palabras– pareciera progresar desde textos con mayúscula inicial y punto final exclusivamente hacia textos que, además, hacen uso de alguna puntuación interna.

Aprender a emplear marcas de puntuación en el interior del texto –como cualquier contenido de la escritura– no depende de la evolución “espontánea” de las chicas y los chicos, y tampoco solo del

contacto con material escrito. Mucho inciden las situaciones de enseñanza que se desarrollen en el aula para reflexionar sobre las distintas marcas. Parte de esas situaciones son aquellas que involucran prácticas de lectura en voz alta con el fin de preparar textos para otros lectores, a partir de las que se lleva a los pequeños a reflexionar sobre el modo de interpretar los textos cuando nos encontramos con determinadas marcas. Otras situaciones se desarrollan cuando se revisan los textos escritos y, finalmente, con pequeñas secuencias de reflexión enfocadas en comprender, por ejemplo, de qué diversas maneras se emplea la puntuación en los diálogos o cómo se indica que algo es una aclaración sin emplear palabras, sino con signos de puntuación.



Bajo tales condiciones de enseñanza, pareciera que para las y los estudiantes algunos usos de estas marcas son más comprensibles más tempranamente. Como todo sistema, no se aprende de un día para otro, sino a través de sucesivas aproximaciones.

- Al principio, las chicas y los chicos suelen emplear algunos signos de puntuación sobre los que se ha reparado en situaciones de lectura o de escritura, pero lo hacen arbitrariamente o con criterios no convencionales; sin embargo, eso ya da cuenta de que se están ocupando de emplearlos.
 - En estos primeros intentos el punto de final de texto junto con la mayúscula inicial son las primeras marcas que se emplean convencionalmente.
- Poco a poco, sosteniendo la reflexión en situaciones ligadas a la producción misma y en situaciones más centradas sobre distintos problemas de la puntuación, comienzan a incluir algunos signos de puntuación con mayor pertinencia. La experiencia en el aula indica que los que comprenden más tempranamente son los siguientes usos:
 - los signos de interrogación y exclamación;

- en los diálogos, la raya de diálogo o algún otro signo no convencional para indicar cambio de voces;
- las comas en enumeraciones.
- Entre 3º y 4º, mientras siguen estabilizando los signos ya nombrados, se hace más sistemática la reflexión sobre:
 - el uso del punto para separar partes del texto, a veces adecuadamente, a veces insuficientemente o excesivamente;
 - las comas de aclaraciones, aunque no siempre de manera pertinente;
 - el uso de dos puntos después de verbos declarativos.
- Más adelante comienzan a preocuparse y ocuparse de los siguientes aspectos:
 - evaluar en qué casos usar punto y aparte; y cuáles punto seguido;
 - empiezan a emplear comillas, puntos suspensivos y paréntesis.

Reiteramos que esta “evolución” es muy relativa porque está muy ligada a lo que se vaya trabajando en el aula, aunque la experiencia indica que este puede ser un buen camino por donde conducir a las niñas y los niños para reflexionar sobre el sistema de puntuación.

Coherencia, cohesión y recursos de lenguaje escrito

La coherencia, la cohesión, así como algunos recursos de lenguaje escrito sólo pueden ser evaluados cuando pedimos a niñas y niños que elaboren textos propios y, por lo general, un poco “largos”, o sea, relativamente extensos. Por supuesto, empezaremos por pedirles que reescriban un texto relativamente breve, como el episodio de un cuento, para avanzar progresivamente hacia reescrituras de textos completos. En los distintos módulos, hemos visto múltiples situaciones en las que convocamos a las y los pequeñas/os y a los y las mayores a renarrar historias sin y con transformaciones. Son estas las producciones en las que podemos evaluar tales aspectos de la producción escrita.

Igual que en casos anteriores, también en este, es conveniente dar la oportunidad de releer las producciones para considerar si los y las estudiantes desean agregar, quitar o cambiar algo. Lo mejor es revisar al día siguiente, no en el mismo momento, para que puedan tomar distancia de los textos que han producido. Si las y los estudiantes lo hacen con una lapicera o lápiz de diferente color, nos

darán maravillosas pistas acerca de lo que ya están en condiciones de reflexionar por ellos/as mismos/as.

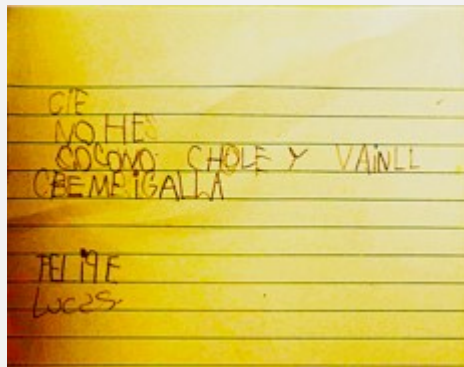


También podríamos evaluar el avance en la coherencia y la cohesión de textos informativos. Elegimos, en esta oportunidad, centrarnos en las narraciones, porque sobre su análisis existe mucha experiencia e investigación y porque son mucho más frecuentes a lo largo de toda la escuela.

La coherencia

Una historia está contada coherentemente cuando el lector puede interpretar lo que pasó. Las niñas y los niños avanzan en la coherencia de los textos cuando pueden presentar cada vez mejor los episodios indispensables para contar una historia, siguiendo un orden temporal y causal.

Los episodios que integran un relato están constituidos por acciones que se encadenan cronológica o causalmente y que son esenciales para la reconstrucción de la historia. Las relaciones de sentido que se establecen entre esos episodios aseguran la correcta interpretación del cuento o de cualquier narración. Estos episodios nucleares deben estar presentados respetando un orden temporal y causal.



Al principio, cuando les pedimos a los niños que cuenten por escrito una historia que han escuchado y sobre la que han intercambiado, solemos obtener tres tipos de respuestas:

- escriben una lista de personajes;

- escriben una lista de acciones que realizan los personajes, o
- escriben algunas frases sobresalientes o reiteradas en la historia.

En tales casos, todavía no hay historia.

Más tarde, cuando se ha trabajado durante en 1º:

- reescriben el texto solicitado, pero omiten o alteran el orden de algunos episodios.

Finalmente:

- reescriben incluyendo todos los episodios de manera ordenada.

la Tronera

Era jueves y una bellísima chica había ido a lavar ropa, a una pequeña laguna con agua cristalina y varios peces que le hacían compañía, al parecer esta joven tenía mucha ropa por lavar ya que se quedó hasta la noche y aun no terminaba al caer la 10:00 en punto a la media le faltaban como veinte prendas por lavar y la joven tenía un sueño terrible, entonces involuntariamente cayó en el pasto abichado y se quedó dormida en un sueño profundo. Cuando fueron las 00:00 se despertó una tormenta con ruidos, truenos y relámpagos, la joven montando en un hermoso caballo negro rumbo hacia su casa, pero por la laguna donde estaba la niña y la Comisaria se bota del caballo, la despierta y le dice que se suba.

Entre 2º y 6º/7º, y siempre dependiendo de cuán sistemática ha sido la práctica de lectura y escritura en el aula (incluyendo en esta última, la práctica de planificar y revisar los textos que se escriben), asistimos a la producción de textos que cada vez son más completos y coherentes en la presentación de los hechos. Por supuesto, también hay que tener en cuenta desde qué texto fuente se parte y cuánta transformación se demanda. No es lo mismo reescribir el diálogo canónico de *Caperucita Roja* (se trata de un solo episodio que por lo general está semi memorizado), la historia completa de *Los tres cerditos* (que incluye varios episodios muy previsibles y conocidos), la historia de *Blancanieves*, contada desde el punto de vista de la madrastra, que supone transformaciones en el relato original, o contar una historia de detectives al estilo de Sherlock Holmes, que implica ciertos elementos presentes en este tipo de relato policial y, al mismo tiempo, la creación de otros para producir una historia nueva. Es decir, es esperable, por ejemplo, que niños y niñas que ya pueden contar muy bien

la historia de *Los tres cerditos* no logren la misma coherencia en la historia de *Blancanieves* desde el punto de vista de la madrastra.

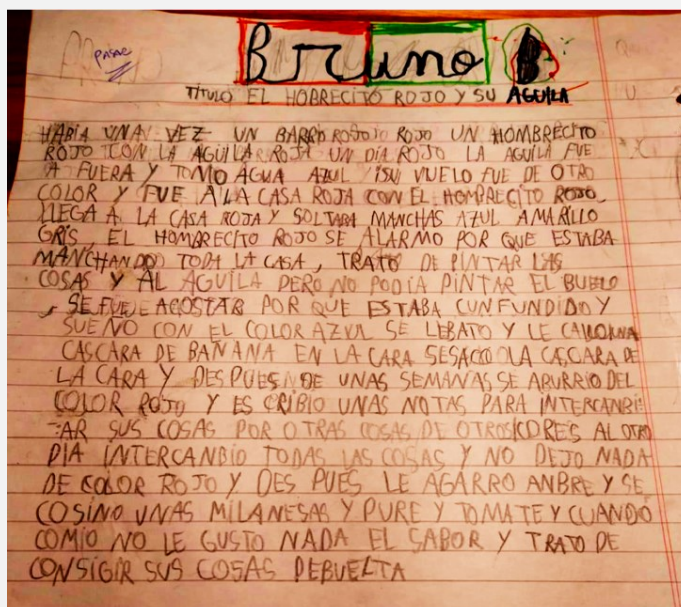
Para que las niñas y los niños avancen en la escritura de historias cada vez más coherentes, es fundamental no sólo la intensa lectura y las discusiones sobre los relatos de referencia, sino también la escritura de narraciones a través del docente, así como las prácticas de planificación de los episodios que se incluirán en cada versión colectiva o de mano de las y los pequeñas/os.

Los recursos para mantener la cohesión

Para cohesionar los textos, los escritores hacemos jugar dos tipos de estrategias. Por un lado, estrategias de supresión (elipsis) y/o sustitución (sinónimos y pronombres) para evitar repeticiones innecesarias de palabras o expresiones. Por otro, estrategias de conexión para vincular distintas partes del texto. La conexión en las narraciones se logra a través del uso de organizadores textuales, como “había una vez”, *un tiempo después*, *muchos años antes*, de diversos conectores y también de la puntuación. En las narraciones, las marcas de temporalidad son fundamentales y variadas: adverbios temporales (*luego*, *finalmente*, *inmediatamente*, *mientras*, etc.); frases adverbiales (*al año siguiente*, *por la tarde*, *poco tiempo después*); construcciones y proposiciones adverbiales (*al atardecer* o *cuando la última ogresa se fue a dormir*). También se hace uso de conectores lógicos de causa-efecto (*porque*, *entonces*, *así*, *en efecto*) y de causa-consecuencia (*por lo tanto*, *así pues*).

Nada de esto es sencillo; no se enseña y se aprende de un día para otro, sino con una reflexión sostenida tanto durante la práctica de producciones de textos como en situaciones específicas para focalizar sobre algunos problemas. Los recursos empleados, sobre todo al principio, no siempre son los adecuados, aun cuando chicas y chicos los tengan muy presentes en intensas prácticas de lectura; no es tan fácil utilizarlos para escribir. A veces, el uso de un sinónimo o de un pronombre provoca repeticiones o ambigüedades no deseadas; a veces, se cuenta con pocos recursos que se repiten demasiado o de manera imprecisa.

Si se sostiene un trabajo sistemático de reflexión sobre lo producido que focalice sobre los recursos para mantener la cohesión de los textos, ya sea a través del docente como de la mano de los propios estudiantes, es posible que a lo largo de la escolaridad se pueda ir progresando en el siguiente sentido.



- Al principio, chicas y chicos usan muy pocos conectores: *y*, *y después*, *entonces*. Como el repertorio de conectores es escaso, los repiten demasiado y son poco específicos. Por su parte, las repeticiones innecesarias, por ejemplo del nombre de un personaje, suelen pasarles desapercibidas.
- Luego se agregan algunos organizadores textuales y signos de puntuación que se van usando de manera cada vez más adecuada.
 - Empiezan a advertir las repeticiones innecesarias, pero, al intentar resolverlas, suelen provocar ambigüedades y confusiones o usan reiteradamente el mismo recurso. Poco a poco, con bastante trabajo de relectura y revisión de los escritos, estos problemas se van resolviendo.
 - El uso de organizadores textuales, signos de puntuación y conectores comienza siendo insuficiente para las necesidades de los textos producidos, solo aparecen algunos. Poco a poco se hacen más presentes y variados en todo el escrito.

Algunos recursos de lenguaje escrito presentes en las narraciones

De entre los muchos recursos de lenguaje escrito, podemos recortar al menos tres en los que es necesario detenerse a reflexionar con las niñas y los niños porque suelen ser importantes para las narraciones.

- La presencia de **expresiones o pasajes descriptivos** que, por ejemplo, ayudan al lector a comprender comportamientos o estados de ánimo de los personajes, ubican en ambientes y escenarios, promueven efectos como suspenso, sorpresa o duda, lentifican o aceleran la sucesión de las acciones en algunos pasajes.
- La inclusión de **diálogos** que enriquecen el relato y lo hacen más vívido, de modo que se genera una mayor cercanía entre el lector y el personaje o hacen avanzar la historia.
- El uso de **vocabulario y expresiones** propias de los cuentos (metáforas, comparaciones, juegos de palabras, rimas, etc.), adjetivos antepuestos a sustantivos, repeticiones con fines estilísticos o para poner énfasis en determinadas acciones, riqueza y variación en la adjetivación.

Nada de lo dicho es sencillo de evaluar porque todo depende de lo que están escribiendo. No toda narración “debe” incluir diálogos o contar con pasajes descriptivos. No siempre es conveniente emplear adjetivos antepuestos o repeticiones con fines estilísticos. No obstante, en general, podemos decir que es más probable que:

- Al principio las y los estudiantes solo cuentan los hechos. No incluyen ninguno de estos recursos en la escritura, a pesar de que se haya reflexionado sobre ellos en la lectura y de que podrían resultar pertinentes para lo que están escribiendo.
- Poco a poco, empiezan a aparecer expresiones presentes en el léxico de las historias leídas y algunas voces de los personajes. Lo primero depende mucho de que los alentemos a hacerlo, de que comprendan que tomar prestadas palabras de los autores es una práctica autorizada. Lo segundo, en gran parte, se vincula con cuánta atención hemos dado a los pasajes dialogados durante la lectura; claro está que empezar a incluir algunas voces de personajes no significa que empleen la puntuación adecuada.
- Por lo general, las expresiones o los pasajes descriptivos dentro de la narración aparecen más tarde y no sin antes mediar algún trabajo que los haya convocado a reflexionar sobre el valor de lo descriptivo.
- Posteriormente, la inclusión de diálogos se hace más sistemática, con mayor conciencia de su sentido (hacer más vívido el relato o hacer avanzar la acción); también se emplean más recursos de cohesión y de puntuación más precisos en estos pasajes. Al mismo tiempo, se

incluye cada vez más léxico propio de las obras leídas y algunas descripciones de personajes y escenarios.

- Finalmente, también se puede lograr que chicas y chicos adquieran bastante conciencia del sentido de describir personajes y escenarios, así como objetos y acciones, no solo porque “hay que describir”, sino porque se dan cuenta del efecto que estos recursos tienen en el lector.

Una vez más, reiteramos que los avances solo serán esperables si se ha reparado sobre estas cuestiones en diferentes situaciones de lectura, de escritura y de reflexión sobre el lenguaje.

Es importante advertir que las chicas y los chicos no concluirán todo lo que tienen que aprender sobre la producción de distintos textos, incluida la narración, en la escuela primaria. Es una práctica que se seguirá aprendiendo en otros niveles y en el resto de la vida, según los deseos y las necesidades personales y sociales de cada quien. En tal sentido, lo que la escuela primaria debe garantizar es que, año a año, se puedan advertir progresos en la producción de narraciones (y de cualquier otro tipo de escritura). Para lograrlo, es indispensable, como se mencionó, “guardar memoria” de algunas producciones a través de los distintos años de la escolaridad. No todos van a avanzar en la misma medida, no todas/os serán ávidos lectoras/es y entusiastas escritoras/es, pero todos tienen que escribir cada vez mejor.

Lectura

Si se garantiza que las chicas y los chicos participen de diversidad de situaciones de lectura desde el primer día de clases, es esperable que avancen en sus posibilidades como lectores.

- Todos los y las docentes de primero saben que las y los pequeños comienzan a “leer” anticipando en función de las imágenes que acompañan los textos.
- Tener en cuenta la extensión de las escrituras o la letra inicial para ajustar la anticipación, ya constituye un avance. Más aún cuando no solo se tiene en cuenta la letra inicial, sino también algunas otras.

- Por este camino se llegan a leer algunos textos breves de manera convencional, siempre y cuando se cuente con suficiente contexto para anticipar el contenido.

Para apreciar los avances en las estrategias lectoras, al principio es usual emplear listas de palabras y una serie de dibujos para enlazar con flechas. También se emplean juegos de tarjetas con imágenes y textos sobre temas conocidos. A los fines de comprender mejor si las y los estudiantes están teniendo en cuenta las características del texto o solo se apoyan en la imagen, es conveniente que las tarjetas combinen:

- un objeto, una palabra,
 - varios objetos, una palabra,
 - un objeto, varias palabras,
 - varios objetos, varias palabras.
-
- Más adelante, se pueden empezar a encontrar informaciones explícitas sobre enunciados que se sabe que están escritos dentro de textos más extensos. Los textos que se pueden leer se hacen cada vez más extensos y se requiere cada vez menos de un contexto facilitador.
 - Se va avanzando cuando no solo se pueden encontrar informaciones explícitas dentro del texto sino también cuando se vinculan distintas partes del texto para realizar algunas inferencias sencillas.

Para evaluar estos avances, se suelen emplear textos informativos breves sobre los temas que se han estudiado y/o fragmentos de los cuentos que se están leyendo. Para la mayoría, es más fácil enfrentarse a textos más directivos (es decir textos con una disposición gráfica que dé pistas acerca de qué puede decir en cada parte, como cuadros o recetas de cocina) que enfrentarse a textos continuos informativos o narrativos.

Como dijimos, ante textos cada vez más extensos y con menores posibilidades de anticipación, las chicas y los chicos siguen construyendo estrategias cada vez más avanzadas cuando:

- Sostienen el hilo dentro del texto comprendiendo que distintos términos y expresiones tienen la misma referencia; a veces pierden la referencia, pero con la relectura logran recuperarla.
- Vinculan distintas partes del texto, no contiguas, para hacer interpretaciones más ajustadas.
- Elaboran inferencias sobre lo no dicho, lo sugerido, lo que se comunica sin decirlo explícitamente.
- Hacen evaluaciones y críticas sobre lo leído teniendo en cuenta el contexto de producción y los puntos de vista de otros autores sobre el mismo tema.

La puesta en acción de estas estrategias depende no solo de las situaciones de enseñanza sino de cada situación en particular, porque la lectura está vinculada con el grado de conocimiento que niñas y niños tienen de los contenidos o las historias a las que se refiere el texto. De allí que, al variar los textos, varía también la posibilidad de desplegar unas y otras estrategias.

Asimismo, en el caso de las estrategias de lectura es importante advertir que chicas y chicos no concluirán todo lo que tienen que aprender sobre la lectura en la escuela primaria. Esta también es una práctica que se seguirá aprendiendo en otros niveles y en el resto de la vida. Lo que la escuela primaria debe garantizar es que, año a año, se puedan advertir progresos en las posibilidades de lectura. Como ya dijimos, no toda/os serán ávidos lectora/es, pero todos tienen que leer cada vez más y mejor.

Indicadores de avances en las prácticas de los lectores y de los escritores

Cuando se han creado en el aula ciertas condiciones didácticas entre las cuales se destacan la práctica de lectura cotidiana y un o una docente que opera como lector al mismo tiempo que las y los alumnas/os también son concebidos como lectores plenas/os, cuando se ofrece una intensa interacción con material escrito, múltiples oportunidades de escribir por sí mismos/as y se favorece permanentemente la cooperación entre pares en la producción e interpretación de escrituras a la vez que se propicia una autonomía creciente de los alumnos al leer y escribir por sí mismos/as, no solo se pueden registrar los avances antes descriptos en los desempeños individuales de las y los

estudiantes, sino que también es posible advertir avances que a veces pasan desapercibidos aunque sean muy importantes.

Chicas y chicos también **avanzan en las formas de interactuar y de colaborar entre pares**. Es frecuente observar que las y los estudiantes ponen en común los conocimientos que tienen sobre la escritura y sobre el lenguaje escrito, piden ayudas de manera cada vez más precisa, releen tanto sus propios escritos como los de sus pares y hacen sugerencias más pertinentes, se hacen preguntas cada vez más interesantes y profundas, ofrecen ayudas más útiles.

Cuando escriben por sí mismos/as, se pueden apreciar avances en su autonomía en los casos en que recurren a textos fuentes, textos de consulta o a conclusiones y sistematizaciones sobre contenidos ya trabajados disponibles en las paredes del aula o en las propias carpetas. Al mismo tiempo, se puede observar cómo y ante qué problemas piden ayudas, lo cual revela de qué problemas de la escritura ya son conscientes. La iniciativa y el empeño para releer y revisar los propios escritos es, sin duda, un indicador fundamental de estar constituyéndose en un escritor autónomo y responsable.

Cuando leen por sí mismos/as, observamos cómo avanzan en los casos en que utilizan cada vez mejor los datos contextuales tanto para circunscribir dónde leer como para realizar anticipaciones acerca del contenido, cuando coordinan lo que ya saben con la información nueva o ponen en debate sus propias interpretaciones explicando qué los hacen dudar. Estos avances hacen posible que chicas y chicos prescindan progresivamente de las condiciones didácticas de la situación -el contexto provisto por el docente-. Es así como se aproximan a comprender los textos tal como lo hacemos los adultos letrados, es decir, interpretando la información que el texto provee a partir de nuestros conocimientos previos acerca del autor, el género y el tema.

A medida que aumenta la experiencia de las y los estudiantes como lectores, **tanto en las situaciones de lectura por sí mismos/as como en las lecturas a través de la o del docente**, niñas y niños van definiendo preferencias cada vez más nítidas (tal cuento, tal tipo de cuentos, los cuentos de tal autor) y construyendo criterios propios para seleccionar lo que van a leer; aceptan cada vez mejor la posibilidad de que existan interpretaciones diferentes de la propia para un mismo texto, defienden sus interpretaciones e intentan comprender las de sus compañeros; colaboran en el proceso de comprensión de los textos que se leen grupalmente compartiendo con sus compañeros informaciones previas que tienen y que les parecen relevantes para entender mejor el texto, se animan a seguir leyendo aun cuando no entiendan algunos fragmentos porque, en el curso de las

experiencias de lectura anteriores, han descubierto que esa estrategia suele ser productiva; pueden, cuando no obtienen el resultado esperado, volver atrás para releer y esforzarse por comprender lo que originalmente no habían entendido, pidiendo ayuda al maestro o los compañeros cuando lo consideran necesario; aprenden a seleccionar de manera cada vez más autónoma los textos que responden al propósito planteado en determinada situación.

Los progresos en relación con el conocimiento del lenguaje escrito no solo se ponen de manifiesto cuando niñas y niños escriben por sí mismas/os, sino también **cuando escriben a través de la o el maestra/a**. En estas situaciones, las intervenciones del docente propician que las y los alumnos/os busquen expresiones acordes con el género del texto que se está escribiendo y comparen diferentes maneras de decir lo mismo para seleccionar las que provoquen en los lectores el efecto deseado. En las situaciones de escritura a través del maestro, poco a poco, el docente va compartiendo con las y los estudiantes o delegando en ellos una cantidad creciente de decisiones. Es así como progresivamente puede apreciarse que los alumnos dictan utilizando un léxico más cercano al que es propio del lenguaje escrito y del género que se produce, solicitan al maestro relecturas más frecuentes de lo que ya se ha escrito para sostener el hilo del relato, dan cada vez más indicaciones acerca de la puntuación y espacialización del texto, anticipan cada vez más ajustadamente el registro lingüístico apropiado al texto que se escribe.

A medida que aumenta su experiencia como escritores, los niños y las niñas irán familiarizándose con las operaciones involucradas en el proceso de producción de textos -planificación, textualización y revisión, gracias a las **situaciones de escritura a través del maestro y también a aquellas en las que escriben por sí mismos/as**. Podremos observar, a lo largo de la escolaridad, que nuestros alumnos discuten de manera cada vez más productiva con sus compañeros al planificar un texto que están produciendo en pequeño grupo; van interiorizando la necesidad de planificar y pueden anticipar al hacerlo que volverán a presentarse algunos problemas ya enfrentados al escribir otros textos del mismo género; se muestran cada vez más capaces de tomar en cuenta lo que ya han escrito para decidir cómo continuar, de adoptar el punto de vista del lector cuando revisan y de preguntarse entonces si la información que han incluido será suficiente para que el lector comprenda lo que han querido decir; someten su texto, cuando les parece necesario, a la consideración de algún compañero para que éste les ayude a dar respuesta a sus interrogantes; pueden detectar algunos problemas,

como ambigüedades y repeticiones, al leer las producciones de sus compañeros -en tanto que sólo más tarde lo hacen en las propias- y hacen sugerencias para resolverlas, etc.

Los progresos señalados se ponen de manifiesto inicialmente en las situaciones de escritura a través del maestro y sólo más tarde comienzan a hacerse notar también cuando los niños escriben en parejas o individualmente.

Recapitulando: para qué y cómo detenerse a evaluar

Reiteramos que:

- Los indicadores de avance que cada docente y cada escuela puede considerar se construyen a partir de lo que se ha enseñado y de las condiciones en que se ha desarrollado la enseñanza. Solo tiene sentido **evaluar aquello que se ha enseñado**. De lo contrario, estaríamos evaluando lo que saben por su origen familiar o social.
- Es fundamental concebir la evaluación **en términos de progresos**. Los puntos de partida de los alumnos de un grupo suelen ser muy diversos. Por esta razón, evaluamos los avances que cada niña o niño va realizando durante el año, comparándolos con su estado de conocimiento anterior a la vez que evaluamos los progresos de todo el grupo.
- Ya se trate de que evaluemos a través de situaciones usuales que desarrollamos dentro de un proyecto o secuencia de enseñanza, ya que tomemos una situación ad hoc para evaluar, una vez obtenido un resultado sobre el desempeño de cada estudiante, suele ser conveniente - especialmente en caso de duda- **conversar con el autor de la escritura o con el lector** acerca de por qué hizo lo que hizo. Casi siempre, las razones de las chicas y los chicos permiten comprender mejor su desempeño. Del mismo modo, es importante devolver las escrituras a los niños y las niñas para que las revisen y nos muestren de qué ya se pueden dar cuenta por ellos/as mismos/as al releer sus producciones.
- Finalmente, no está de más volver sobre la idea de que **un sentido fundamental de la evaluación es orientar la enseñanza**. Si la mayoría de las y los estudiantes, por ejemplo, ya narran empleando diversidad de conectores temporales y causales, manejan muy bien como nombrar o eludir la referencia al personaje para evitar repeticiones innecesarias o ya no presentan mayores problemas de hiposegmentación, será evidente que ya no será productivo

seguir trabajando con esos problemas y que habrá que plantear otras cuestiones más complejas; si, por el contrario, la mayoría no se ha apropiado de esos contenidos, será necesario desarrollar más y mejores situaciones para seguir reflexionando sobre esos problemas.

En síntesis

En esta clase nos centramos en la evaluación de los aprendizajes. En la clase siguiente, trabajaremos sobre el papel fundamental que cumplen para el destino escolar de las niñas y los niños las decisiones relativas al pasaje de un grado a otro y sobre el valor de reagrupar de diferentes maneras a las y los alumnas/os como opción para fortalecer los avances de los aprendizajes.

Bibliografía de referencia

- Allal, Linda. (1979). « Stratégies d'évaluation formative: conceptions psychopédagogiques et modèles d'application », en Allal, Cardinet y Perrenoud (ed.). *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Berna. Peter Lang.
- Anijovich, Rebeca. (comp.) (2010). *La evaluación significativa*. Buenos Aires. Paidós.
- Ferreiro, Emilia, C. Pontecorvo, N. Ribeiro Moreira e I. García Hidalgo. (1996). *Caperucita Roja aprende a escribir*. Barcelona. GEDISA.
- Jorba y Sanmartí. (1993). "La función pedagógica de la evaluación", en *Aula de Innovación Educativa* Nº 20, p. 20-30.
- Kaufman, A. M. (2015). *Evaluar... Enseñar... Evaluar... Prácticas del Lenguaje en Segundo Ciclo de la escuela primaria*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Kaufman, Ana María (coord.). (2012). *El desafío de evaluar... procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires. Aique.
- Meirieu, Philippe. (1989). Prefacio al libro de Charles Hadji: *L'évaluation, règles du jeu*. París. ESF éditeur.

Scriven, M. (1967). "The methodology of evaluation". En Tyler, Gagné et Scriven: *Perspectives of curriculum evaluation*, pp. 39-83. Chicago. Rand Mac Nally. Citado por F.Campanale (2001). *Cours sur l'évaluation*.

Créditos

Cómo citar este texto:

Castedo, M. (2023). Clase 2: Evaluar para avanzar. Módulo 4: Bases y principios político-pedagógicos sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela. Actualización Académica Lecturas y Escrituras en la escuela primaria. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons
[Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/)

Módulo 4: Bases y principios político-pedagógicos sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela

Clase 3: Revisar las formas de organización escolar

Introducción

En esta clase trabajaremos sobre el papel fundamental que cumplen para el destino escolar de las niñas y los niños las decisiones relativas al pasaje de un grado a otro y sobre el valor de reagrupar de diferentes maneras a los alumnos como opción para fortalecer los avances de los aprendizajes.

Después de evaluar, ¿repetir o avanzar?¹

Cuando trabajamos en un entorno que reúne las condiciones didácticas adecuadas, por lo general, las y los estudiantes avanzan en sus aprendizajes. Sin embargo, por múltiples motivos, algunas y algunos estudiantes no siempre registran progresos significativos. ¿Cómo brindar una atención particular a las niñas y a los niños que más lo necesitan sin descuidar el trabajo con los demás?



[...] la Resolución CFE N° 174/2012 que habilita a las jurisdicciones y al Ministerio de Educación Nacional a diseñar e implementar las políticas de articulación necesarias para facilitar el pasaje entre el Nivel Inicial y el Nivel Primario, la promoción de planificaciones institucionales que especifiquen la secuenciación de contenidos de cada ciclo, la coordinación intraciclos, la posibilidad de producir diversos agrupamientos al interior de un ciclo con fines específicos de enseñanza, la priorización de aprendizajes en el tiempo y la designación de maestros que puedan permanecer en el año siguiente

¹ Este apartado de la clase ha sido extraído, con leves modificaciones, de: Kaufman, A. M. y D. Lerner. (2015). “Las trayectorias escolares: ¿repetir o avanzar?” en *Seminario acerca de la Evaluación. Especialización docente de nivel superior Alfabetización en la Unidad Pedagógica*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

con el mismo grupo a los efectos de fortalecer la continuidad de la enseñanza y con ello la continuidad y acompañamiento de las trayectorias escolares.

Resolución CFE 367/20 p. 2.

Los agrupamientos variables de los alumnos, ya sea dentro de cada grado o reagrupando niñas y niños de diferentes secciones del mismo grado para intensificar la enseñanza con intervenciones más ajustadas a las necesidades de algunos estudiantes, suele ser una alternativa productiva (nos ocuparemos de ello en la clase siguiente). Al mismo tiempo, la concepción de una escuela ciclada implica un esfuerzo sostenido por lograr que todos los alumnos progresen, aunque en algunos casos necesiten tiempos de enseñanza más prolongados. La posibilidad de hacer promociones acompañadas también es una forma de atender de un modo particular a algunos estudiantes que, por momentos, lo requieran.

Este problema nos enfrenta al desafío de reflexionar sobre un dispositivo escolar que está naturalizado. Como hemos visto, la escuela graduada nos impone la inmovilidad de los grupos constituidos en cada año escolar y, al mismo tiempo, parece colocarnos ante la opción ineludible de que las y los alumnas/os pasen de grado o repitan.

En el siguiente apartado, nos proponemos poner en tela de juicio las bondades de la repitencia. Además, planteamos alternativas que tiendan a movilizar la rígida separación entre los grupos a través de reagrupamientos variados y provisorios de los alumnos; es esta una alternativa porque, de ninguna manera, la promoción de la o del estudiante que no ha conseguido aprender lo que la mayoría de sus compañeros ya sabe, puede quedar librada a su suerte.

Cuando nos aproximamos a la finalización del año lectivo, aunque tengamos la certeza de que todas/os las niñas y los niños han avanzado gracias a las intervenciones adecuadas de sus maestras/os, sabemos que no todas/os llegan a escribir y a leer con la misma autonomía; sus textos no siempre dan cuenta de grandes avances o las lecturas no ponen de manifiesto la misma profundidad en las interpretaciones. La cuestión se puede plantear en cualquier grado o año, aunque, lógicamente, lo que nos preocupe en cada uno no sea lo mismo. Por su parte, la decisión sobre la promoción es más difícil cuando se pasa de ciclo o de nivel.

Según una creencia muy generalizada, que trasciende los muros de las escuelas, hay una solución eficaz para resolver el problema: **repetir el grado**.

Dentro del ámbito escolar, una investigación realizada en Canadá (Pouliot, 1998) puso de manifiesto que **muchos de los docentes encuestados consideraban que la repitencia tiene efectos favorables para el aprendizaje de los alumnos**. De hecho, el 91,7 % de ellos expresaron su desacuerdo con un enunciado según el cual la repitencia no es conveniente en ningún caso. Por otra parte, también eran muchos los que afirmaban que, si hay que hacer repetir a un niño, es mejor tomar esa decisión antes de que llegue a 4º grado, porque dudaban de la eficacia de la repetición en los años siguientes.

Los docentes que consideran eficaz la repetición temprana creen que ayuda a la/al alumna/o inmadura/o, que no perjudica la autoestima, que no acarrea dificultades de comportamiento y que no etiqueta a niñas y niños de manera permanente.

Sin embargo, como veremos a continuación, tanto las decisiones de muchos países como los resultados de rigurosas investigaciones contradicen esas creencias.

¿Qué sucede en otros países con la repitencia?

Los países que están a la cabeza de los resultados en las pruebas internacionales **organizan la trayectoria de niñas y niños a lo largo de la escuela primaria sin contemplar la repitencia como opción**.

Es lo que ocurre, por ejemplo, en **Finlandia, Noruega, Suecia, Irlanda, Países Bajos, Canadá, Corea del Sur, Japón y Singapur**. El **Reino Unido**, ubicado en segundo término en el *ranking* mundial de Educación de la Unesco, pone en primer plano que los estudiantes cursen todos los años con los mismos compañeros, sin que ninguna/o se quede atrás. En **China** han ido incluso más lejos: la reprobación de los alumnos está prohibida por ley.

Ahora bien, en otros países, donde la repitencia ha sido una posibilidad, se realizaron numerosas investigaciones para analizar sus efectos.

Investigaciones sobre repitencia

Lamentablemente, no disponemos de indagaciones rigurosas realizadas en nuestro país sobre este tema. Por este motivo citaremos investigaciones realizadas en otros territorios.

Tenemos en primer lugar una reseña de 702 estudios encargados por el Banco Mundial y realizados entre 1971 y 1981 en diversos países de América Latina, de Asia y algunos europeos (Coelho da Rocha, 1983). Los resultados muestran claramente que **la repitencia es perjudicial tanto desde el punto de vista educativo como desde el punto de vista económico** porque afecta negativamente el aprendizaje y la igualdad de oportunidades, incrementa el riesgo de expulsión del sistema educativo, no aumenta la homogeneidad de los grupos y encarece los costos de la educación.

En Francia y en Brasil, se han realizado numerosas investigaciones para evaluar hasta qué punto la repitencia opera como recurso eficaz para el aprendizaje de las/os alumnas/os y para el sistema educativo.

Investigaciones sobre repitencia en Francia

Comencemos por exponer los resultados de las más relevantes investigaciones francesas.

En 1983 se realizó un estudio comparativo del desempeño de alumnos repetidores y no repetidores, dirigido por Claude Seibel y Jacqueline Levasseur (2007).

Al finalizar 1er. grado se administró una prueba de Matemática y de Lengua a través de la cual se seleccionó a alumnos “flojos” y, dos meses después del inicio del año lectivo siguiente, se los evaluó nuevamente. El análisis ítem por ítem puso en evidencia que **los alumnos “flojos” que no habían repetido mostraban avances muy importantes en las dos áreas, en tanto que los repetidores no habían progresado.**

Muchos otros estudios posteriores confirmaron los resultados obtenidos en 1983. Finalmente, en 2005, el Ministerio de Educación de Francia promovió una investigación dirigida por Olivier Cosnefroy y Thierry Rocher (2004) que dio lugar al siguiente informe “Le redoublement au cours de la scolarité obligatoire: nouvelles analyses, mêmes constats. Les Dossiers # 166, mai 2005. Paris: MENESR [“La repitencia en el curso de la escolaridad obligatoria: nuevos análisis, idénticas

constataciones”. Informes # 166, mayo 2005. París. Ministerio de Educación Nacional, de la Enseñanza Superior y de la Investigación. Dirección de Evaluación y Prospectiva].

Los resultados obtenidos en la investigación citada son contundentes y han sido organizados en apartados cuyos títulos expresan claramente que **la repitencia no es equitativa, es ineficaz desde el punto de vista de los progresos de los alumnos y desde el punto de vista de los resultados del sistema educativo, amplifica las desigualdades, estigmatiza a los alumnos y afecta negativamente su motivación y su expectativa de éxito.**

Conclusiones de los estudios franceses

Revisemos algunos fundamentos de estas afirmaciones del Ministerio de Educación de Francia en 2005.

La repitencia no es equitativa porque resulta de una decisión que se toma sin considerar referencias externas al grupo

Dos datos aportados por la investigación ponen claramente de manifiesto la inequidad de la repitencia:

- 1) El porcentaje de repitencia es muy diferente en distintas regiones, en distintos distritos, en distintas escuelas. Es decir, claramente, en distintos lugares se toman decisiones diferentes.
- 2) Las pruebas estandarizadas que son administradas a toda la población escolar al final de cada nivel (en 5.º grado y en 3er. año) arrojan resultados diferentes de los obtenidos en las evaluaciones realizadas por cada docente: muchas/os alumnas/os, cuyos maestras/os habían decidido que repitieran el año, obtienen en las pruebas resultados mucho mejores que los de otras/os alumnas/os que iban a ser promovidos al año siguiente.

La repitencia es ineficaz

Diferentes estudios en los que se siguió a la misma cohorte de 1.º a 5.º grado —considerando siempre a las y los alumnas/os con bajo desempeño en las pruebas estandarizadas— mostraron que o bien no hay diferencias entre repetidoras/es y no repetidoras/es o bien que las/os que pasaron al grado siguiente manejan conocimientos que las/os repetidoras/es no manejan. En conclusión: se ha perdido un año para el aprendizaje y las y los estudiantes han quedado estigmatizados.

Un estudio dirigido por Yves Brais en 1992, realizado en Canadá había mostrado que cuanto más temprano repite el alumno, mayor es el riesgo de que abandone sus estudios. Otros estudios muy rigurosos, realizados en 2005, han constatado que, cuanto más temprano en la escolaridad se produce la repitencia, más graves son las consecuencias para el aprendizaje. Estos estudios mostraron que muchos estudiantes que repiten 1er. grado quedan estancados, en tanto que los que no repiten avanzan considerablemente en sus aprendizajes.

La repitencia amplifica las desigualdades

Al comparar los datos obtenidos en las pruebas estandarizadas que, como dijimos, se administran al final de 5º grado y de 3º año, se comprobó que los alumnos con bajo desempeño que estaban cursando el año que correspondía a su edad obtenían mejores resultados que aquellos que repetían. Esta comparación, que se realizó controlando todas las otras variables (origen social, sexo, el hecho de asistir o no a una escuela de una zona de atención prioritaria, el trimestre de nacimiento, etc.), permitió advertir que:

- los efectos negativos de la repitencia para el aprendizaje se incrementan en el curso de la escolaridad;
- la repitencia es un factor aún más fuerte que las variables socio- económicas porque, independientemente de éstas, el retraso escolar opera negativamente sobre el aprendizaje.

La repitencia estigmatiza a los alumnos y afecta negativamente tanto su motivación como su expectativa de éxito

Los investigadores citan en su informe estudios realizados por Bressoux (2004) y por Mallet (2004) en los que se analizan las respuestas de los alumnos a diversos cuestionarios aplicados al finalizar 5º grado y 3º año, respectivamente. Las conclusiones de estos trabajos son las siguientes:

- Los alumnos que han repetido tienen tendencia a subestimar su rendimiento escolar real. La precocidad de la repitencia amplifica este efecto.
- Al final de 3º año, además de la auto-desvalorización, el temor al fracaso futuro está fuertemente presente en las y los estudiantes que han repetido algún año escolar, lo que repercute en una disminución de las expectativas de los estudiantes con respecto a sus estudios posteriores.

- Quienes han repetido tienen calificaciones más bajas que otros alumnos cuyo desempeño es equivalente.

En relación con este último resultado, Bressoux afirma que es probable que el docente no mida con la misma vara a los alumnos que están repitiendo el año y a los que lo cursan por primera vez: “[...] todo ocurre como si el retraso escolar fuera un componente negativo, implícitamente incorporado en la evaluación del docente”.

Los resultados expuestos por Cosnefroy y Rocher fueron tan impactantes que condujeron a las autoridades educativas francesas a tomar la decisión de restringir la repitencia a una única posibilidad en toda la escolaridad primaria. Es decir que, si un niño repite un grado, tiene que ser obligatoriamente promovido en todos los siguientes, por lo tanto, los maestros de los primeros grados evitan en lo posible decidir que un niño repetirá.

Estudios sobre la repitencia en Brasil

Varios estudios realizados en Brasil llegaron a conclusiones similares a las de los estudios franceses. Consideraremos en particular los que se refieren a los primeros años de la escolaridad primaria.

En este sentido, son significativos los resultados de la investigación dirigida por Sérgio Costa Ribeiro (1991), quien señala: “Cálculos recientes indican que, para Brasil, la probabilidad de aprobar primer grado de un alumno que lo cursa por primera vez es casi el doble de la probabilidad del que ya es repitiente de ese grado. La repitencia tiende a provocar nuevas repitencias y, muchas veces, desemboca en la exclusión.”

Al analizar las tasas de repitencia en el Nordeste brasileiro, el autor subraya: “Esta práctica muestra claramente la tragedia y perversidad de nuestro sistema educativo. El primer grado es cursado en por lo menos dos años, con una crueldad en el medio: se realiza una evaluación después del primer año, donde se imputa al alumno un fracaso que ya había sido definido a priori por la cultura del sistema educativo.”

Una investigación longitudinal realizada posteriormente en la Universidad Federal de Minas Gerais (Riani, da Silva y Machado Soares, 2009), basada en los datos proporcionados por el Programa de Avaliação do Ciclo Inicial de Alfabetização, analizó en dos años consecutivos los resultados de 41.635

alumnos que habían mostrado bajo desempeño en la prueba administrada a todos los estudiantes de 3^{er} grado en 2008, de los cuales 36.152 habían sido promovidos a 4.º grado y 5.483 habían repetido. La prueba administrada a todos estos niños en 2009 (al año siguiente) confirmó la nocividad de la repitencia para el aprendizaje también en esta etapa inicial de la escolaridad, al poner de manifiesto que los niños que habían sido promovidos habían progresado mucho más que aquellos que habían repetido. De estos últimos, solo 453 repetían por primera vez, en tanto que más de cinco mil estudiantes ya habían repetido hasta tres veces algún grado.

Los resultados de las investigaciones brasileiras sobre los efectos de la repitencia permitieron enfrentar una situación que venía prolongándose durante varias décadas y que fue descripta por Telma Weisz con estas estremecedoras palabras: *“Fue recién a mediados de la década de 1990 que el país llegó a darse cuenta del genocidio intelectual que era su educación pública, en especial en lo referente a la alfabetización. Era como si la mitad de la población brasileira fuese poco capaz de aprender”*. (2010)

Las decisiones sobre promoción y repitencia en Brasil

La afirmación de Weisz estaba ampliamente justificada para la situación brasileira de esa época, ya que el índice de reprobación del primer grado en Brasil ascendía al 50%. Entre 1984 y 2009, se tomaron algunas decisiones:

- Se estableció la “progresión continuada”, sin promoción ni reprobación, en todo el primer ciclo que corresponde a los primeros tres años de escolaridad.
- En la mayoría de los Estados, los dos años siguientes (4º y 5º) también constituyeron un ciclo sin posibilidad de repetir 4º.
- En algunos Estados, los estudiantes que terminaban el tercer año y que fueron promovidos sin haber conseguido leer con autonomía y escribir a la par de la media de sus compañeros, cursaban cuarto y quinto año en un grupo en el que se les ofrecen mejores condiciones pedagógicas: pocos alumnos, personal docente más formado e intensificación del trabajo. La expectativa de las autoridades educativas fue que, a medida que se perfeccionaba la formación de todos los docentes de 1.º y 2.º grado, los grupos de trabajo intensivo dejaran de ser necesarios.

En el Estado de Sao Paulo

En el caso específico del Estado de Sao Paulo, la Secretaría de Educación unificó en 1984 los dos primeros años de escolaridad en lo que se denominó “ciclo básico”. Esta medida fue suficiente para que, al final de este ciclo, la reprobación disminuyera en un 10%.

Extender el tiempo dedicado a la alfabetización inicial es una condición necesaria para mejorar los aprendizajes, pero no suficiente para garantizar que todos los niños escriban alfabéticamente y lean con autonomía al final de segundo año. Por esa razón, a partir de aquel momento, se desarrolló una acción de mejoramiento de la alfabetización a través de diferentes programas que contemplan la formación de formadores y coordinadores pedagógicos, la producción de libros destinados a los alumnos, el perfeccionamiento de los docentes y la evaluación anual de los resultados obtenidos en el aprendizaje al finalizar 2º grado.

Veamos los resultados de las sucesivas evaluaciones realizadas sistemáticamente a partir de 2003:

Año	Porcentaje de alumnos que escriben alfabéticamente y leen con autonomía	Porcentaje de alumnos que no alcanzaron las expectativas
2003	77,9	22,1
2004	81,7	18,4
2005	84,5	15,5
2007	87,4	12,6
2008	90,2	9,8
2009	92,6	7,4
2011	94,7	5,3

El porcentaje de alumnos que terminaban 2º grado escribiendo alfabéticamente y leyendo con autonomía siguió incrementándose hasta llegar a abarcar prácticamente la totalidad de la población escolar de ese grado.

La experiencia brasileña que acabamos de reseñar constituye un antecedente significativo para afirmar que la extensión del tiempo destinado a la alfabetización inicial, el desarrollo constante de prácticas de lectura y escritura en el aula y la intensificación de las intervenciones docentes que favorecen avances en los aprendizajes son condiciones que hacen posible sentar las bases para la formación de todos los niños como lectores y productores de texto.

Revisar las formas de organización escolar

Si la repitencia no es una alternativa para sostener y fortalecer trayectorias escolares completas y continuas, ¿qué hacer con las chicas y los chicos que, por diversos motivos, tanto escolares como ajenos a la escuela, no avanzan según lo esperado y/o se van quedando muy desfasados de sus pares? La respuesta es siempre más y mejores oportunidades de enseñanza, lo que puede significar más tiempo de enseñanza, de mayor calidad, en grupos más reducidos, con intervenciones más precisas, etc. En cualquier caso, la implementación de alguna o varias de estas respuestas requiere **revisar las formas de organización escolar**.

Como sostuvimos en la clase anterior, cuando trabajamos en un entorno que reúne las condiciones didácticas adecuadas, por lo general, los niños y las niñas avanzan en sus aprendizajes. Sin embargo, si advertimos que algunos **alumnos/as no registran progresos significativos** será necesario fortalecer la enseñanza incluyendo nuevas intervenciones o formas de atención que resulten más productivas. Por las razones que se expusieron en la clase anterior, la respuesta nunca es la repitencia; habrá que brindar una atención particular a los niños que más lo necesitan sin descuidar el trabajo con los demás.

En nuestra experiencia, una solución productiva consiste en realizar agrupaciones variables de los alumnos, ya sea dentro de cada grado/año o reagrupando niños de diferentes secciones del mismo grado. En el primer caso, el docente trabaja solamente con sus alumnos, acompañando más de cerca a los niños que menos avanzaron y proponiendo a los/as demás una actividad en la que sabe que ellos/as pueden desenvolverse con cierta autonomía; en el segundo, se requiere un acuerdo entre

dos o más maestros/as para distribuir a sus alumnos/as de una manera diferente de la habitual en ciertos horarios (por ejemplo, dos horas semanales). En este último caso, uno/a de los docentes se hace cargo de ayudar a avanzar a los niños y niñas de los dos grupos que así lo requieren mientras el otro/a realiza con todos los demás una actividad colectiva, por ejemplo, leer un cuento y abrir un espacio de intercambio.

Trabajar intensamente en un grupo más pequeño que el del grado total permite que los chicos que, hasta ese momento no han avanzado tanto como la mayor parte del grupo, se sientan personalmente convocados a comprometerse con el aprendizaje. Por su parte, el/la maestro/a tiene la oportunidad de conocer mejor las posibilidades de esos/a alumnos/as y así tender un puente más sólido entre lo que ellos/as saben y lo que se desea que aprendan. Es fundamental que el trabajo abarque tanto situaciones de lectura como de escritura, porque los aprendizajes realizados en ambas situaciones se apoyan recíprocamente, se entrelazan y se potencian.

Las experiencias colaborativas realizadas durante la pandemia y post pandemia demostraron que las formas de organización escolar no son inamovibles. También lo han evidenciado muchas experiencias de reorganización de los tiempos escolares de larga data, desde las múltiples experiencias de escuelas no graduadas, la profundización de la escuela ciclada propiciada por la normativa nacional, las experiencias de promoción acompañada, así como diversos planes y programas de fortalecimiento y apoyo a las trayectorias presentes en distintas jurisdicciones. En cualquier caso, se trata de fortalecer los aprendizajes de los alumnos, considerando los contenidos esenciales e irrenunciables (Res. 1872/20), formulados para que todas/os las/os chicas/os concluyan la primaria haciendo progresos evidentes en el dominio de la lectura y la escritura, y que, a la vez, no se dificulte su paso por el siguiente nivel.

Responsabilidad colectiva²



La reorganización institucional y de la enseñanza requerirá de la reorganización institucional del trabajo docente respetando en todos los casos la carga horaria vigente y reconocida para cada agente (...). Todos los y las docentes de la institución escolar conforman un equipo que podrá atender a distintos grupos, secciones, estudiantes, dentro de su asignación horaria y sus áreas de especialidad, de acuerdo con la planificación institucional y de la enseñanza que la institución haya definido.

Artículo 16. Organización del trabajo docente. Resolución CFE 387/2021

Un(a) niño/a es alumno/a de un(a) maestro/a pero, fundamentalmente, alumno/a de una escuela. Solo la escuela en tanto institución tiene la posibilidad de seguir la trayectoria escolar completa del o la niño/a a lo largo del nivel que cursa. De allí la importancia de los registros escritos, de las trayectorias escolares más o menos documentadas, de las reuniones de los maestros por ciclos, de las discusiones entre directivos y docentes sobre la enseñanza, de los acuerdos que se establecen puertas afuera del aula.

En muchas escuelas, los equipos de maestros o el conjunto de docentes y directivos están asumiendo que *brindar oportunidades para todos los/as niños/as* no es lo mismo que *brindar las mismas oportunidades a todos/as al mismo tiempo*. Por esa razón, buscan diferentes modos de tomar decisiones sobre los reagrupamientos provisorios de los niños para trabajar —en cada subgrupo— determinados contenidos con el propósito de que todos avancen según sus posibilidades.

² Este apartado ha sido elaborado a partir del siguiente documento: Lerner, D.; Castedo, M.; Broitman, C. (2020) Retornar a las aulas. Una propuesta organizativa. (Documento inédito). Dirección Provincial de Educación Primaria de la Provincia de Buenos Aires. La Plata, Argentina.



La resolución 174/12 introduce ciertos cambios que requieren nuevas normas sobre aspectos de la escolaridad primaria que hasta el momento se regían por una normatividad diferente. Citaremos a continuación los tres cambios que están implicados en el tema de esta clase:

- Medidas de seguimiento de la asistencia, reingreso a la escuela y apoyos para dar continuidad a la escolaridad (artículos 10 y 11).
- Posibilidad de producir reagrupamientos diversos (artículo 21) y de incorporar a los niños lo más rápidamente que sea posible al grado que les corresponde por su edad cronológica (artículo 20).
- Régimen de promoción acompañada desde el segundo grado (artículos 24 y 25).

Reiteramos que hay cosas que pueden ocurrir de manera más o menos informal en algunas escuelas [...] es posible que en ciertas escuelas se hayan producido desde hace años reagrupamientos diversos de los alumnos; pero la indicación (no la mera posibilidad) de producir reagrupamientos diversos en todas las escuelas constituye un cambio normativo respecto de los regímenes usuales de promoción, que prevén el avance de un grado por año y la toma de decisiones al final de cada ciclo lectivo.

Como siempre encontraremos una gran diversidad en el estado de conocimientos de los niños y las niñas sobre diferentes contenidos, es de primera importancia construir formas de optimizar el tiempo de la enseñanza y el tiempo del aprendizaje, para atender a quienes más lo necesitan, sin descuidar que todos tienen que avanzar.

Para lograr esa optimización, es crucial poner en primer plano un principio que atraviesa nuestro trabajo: **las trayectorias educativas de los/as niños/as son responsabilidad de todos/as los integrantes de la institución.** ¿De qué manera plasmar en acciones concretas la responsabilidad compartida por todos los docentes con respecto al destino escolar de todos y cada uno de los alumnos? ¿Cómo optimizar el tiempo dedicado a las y los chicos que han avanzado más lentamente y/o que se van quedando desfasado de sus pares?, ¿cómo articular lo que se enseña a todos a la vez y lo que necesitan solo alguna/os niñas/os?



A los fines de fortalecer las trayectorias educativas es preciso “Direccionar el trabajo de los equipos docentes hacia el sostenimiento colectivo de las trayectorias continuas y completas de las y los estudiantes de cada escuela en tanto se considera una de las responsabilidades más relevantes del trabajo docente, que trasciende la tarea pedagógica individual.” (Resolución CFE 397/2021).

En los siguientes apartados, intentaremos brindar algunas respuestas sobre la organización de la escuela en función de la enseñanza.

Los agrupamientos provisorios y flexibles

Cuando se regresó a la presencialidad plena, después de dos años con presencialidad intermitente, todos sabíamos que las desigualdades y diferencias en las trayectorias se habían profundizado. En tal escenario, el CFE tomó diversas decisiones que actualmente no pierden vigencia porque en la escuela, como en cualquier contexto social, la diversidad es la norma. En el contexto del programa **Acompañar**, se pensó entonces en:



“[...] planes de trabajo escolares para los y las estudiantes del nivel inicial, primario, secundario y modalidades revinculados/as, que recuperen las experiencias educativas realizadas en ámbitos comunitarios, si las hubiere, y conduzca a una progresiva inclusión de las y los estudiantes en las actividades escolares correspondientes a cada ciclo sección/grado/año de pertenencia, que contemple:

[...]

La organización de agrupamientos flexibles en función de criterios pedagógicos, propuestas integrales e intensificadas de enseñanza con tiempos de trabajo complementarios, registro y seguimiento de presencialidad y evolución del proceso de aprendizaje.”

Resolución 397/2021

La idea de agrupamientos provisorios y flexibles ha estado presente en toda esta Actualización en Lecturas y Escrituras en la Escuela Primaria.

Como ya hemos tratado, especialmente en el módulo 5, situaciones e intervenciones para centrar a las/os niñas/os en el sistema de escritura, en el aula se alternan momentos de trabajo colectivo con momentos de trabajo en pequeños equipos o trabajo individual. Los momentos de trabajo en equipo son fundamentales y permiten que cada docente intervenga de manera más ajustada con “esa/os” chica/os o ajuste la consigna colectiva a las posibilidades de algunas/os niñas/os particulares.

Para que niñas y niños avancen en sus aprendizajes, las interacciones cognoscitivas entre alumnos/as son esenciales. Al mismo tiempo, las intervenciones del docente durante el desarrollo del trabajo sobre un contenido cumplen un papel fundamental para contribuir con el progreso de las y los chicos en la elaboración del conocimiento.

Algunas intervenciones de las y de los docentes son fértiles para todos/as los/as chicos/as, en tanto que otras resultan especialmente adecuadas para quienes necesitan progresar en la comprensión de cierto contenido o especialmente desafiantes para quienes ya han recorrido un trayecto importante en la elaboración de ese contenido. Estas últimas son las intervenciones que se reservan para el trabajo en pequeños equipos con conceptualizaciones próximas. Las hemos analizado detalladamente en la clase 3 del módulo 5.

La cotidianidad del aula permite formas de interacción del docente con sus alumnos que son fundamentales para observar sus avances y para ayudarlos a progresar, como acercarse a observar sus producciones mientras las están elaborando o a escuchar sus intercambios mientras resuelven una tarea en pequeños grupos e intervenir inmediatamente con una pregunta, un comentario o una sugerencia que se enlacen con lo que ellos están pensando y los ayuden a avanzar.

En tal contexto, es posible proponer diferentes modalidades de agrupamiento en función de los criterios que resulten más adecuados para los propósitos que se persiguen.

- Formar equipos dentro del aula para *intervenir* de diferentes maneras a fin de intensificar el trabajo con algunos alumnos sobre ciertos contenidos.
- Realizar agrupamientos de algunos/as estudiantes de una sección que trabajan una o dos horas por semana fuera del aula para fortalecer el aprendizaje de contenidos ya enseñados o para preparar otros nuevos.

- Organizar reagrupamientos que reúnen niñas y niños de diferentes secciones del mismo año o de distintos años con el objeto de fortalecer los aprendizajes.

¿Cómo recorrer el camino que siempre parte de una fuerte diversidad y aspira a llegar a la construcción de un bagaje de conocimientos compartidos por todos? Aunque la respuesta está lejos de ser simple, muchas investigaciones y experiencias nos llevan a pensar que enfrentaremos mejor el desafío si recurrimos a agrupar a los chicos de diferentes maneras para trabajar en distintos temas o para orientar las situaciones didácticas hacia determinados propósitos vinculados con el aprendizaje.

Subrayemos ante todo que nuestra propuesta apunta a **alternar diferentes maneras de agrupar a los chicos**, en algunos casos, dentro del grupo-clase del que forman parte y, en otros, trascendiendo las paredes de cada aula.

¿Por qué proponemos variar los agrupamientos?

En primer lugar, porque **cada alumno/a puede apropiarse mejor de contenidos de cierta área y puede avanzar menos en otra**. Por ejemplo, puede ser que un(a) niño/a se desempeñe con solvencia al resolver problemas aritméticos, pero necesite fortalecerse como lector, o que domine ciertos contenidos de un área, pero no otros. En segundo lugar, porque —como ya hemos señalado— **para los/as niños/as es productivo interactuar con compañeros que estén en momentos cercanos de la elaboración del conocimiento y también con otros/as que se encuentren en momentos relativamente alejados** —más avanzados, pero también menos avanzados— en el proceso de aprendizaje de los contenidos en cuestión. Estas dos razones constituyen criterios que conviene articular cuando se decide cómo ir agrupando a los niños o variando los agrupamientos.

Por otra parte, vale la pena destacar que la propuesta de alternar diferentes formas de agrupar a los/as niños/as se relaciona también con la articulación entre concepción didáctica y organización escolar:

- La diversidad entre los alumnos no es la excepción, sino la regla: en todos los grupos escolares, encontraremos diferencias entre los/as chicos/as, en muchos sentidos y, en particular, en

relación con las conceptualizaciones y conocimientos específicos que han construido en el marco de las áreas curriculares.

- El reconocimiento de la diversidad entra en tensión con el dispositivo escolar graduado —una forma organizativa que data del siglo XIX y está fuertemente arraigada en el sistema educativo— porque esta estructura se basa en la suposición (nunca confirmada) de que todos/as los/as niños/as de cierta edad pueden aprender lo mismo al mismo tiempo.
- Para generar e intensificar progresos en los aprendizajes, es necesario suavizar o atravesar las fronteras que separan a las y los alumnos por edad y también las que limitan los intercambios entre las secciones correspondientes a un mismo año o grado.

Reunir durante algunas horas semanales —y durante un tiempo limitado— a los alumnos que necesitan fortalecer sus conocimientos sobre ciertos contenidos permite a las y los docentes dedicar un tiempo específico a intensificar la enseñanza de esos contenidos, así como a observar de cerca el proceso realizado por sus alumnos y ofrecerles las ayudas que necesitan para avanzar.

¿Para qué reagrupar en algunas situaciones?

Si pensamos en los aprendizajes que realizan los/as niños/as en el marco de los proyectos de enseñanza que desarrollamos, sabemos que hay situaciones igualmente productivas para todos/as: cuando el/la maestro/a lee, comparte la lectura e intercambia interpretaciones colectivamente y cuando los chicos y las chicas escriben por dictado al docente. Pero también sabemos que algunas maneras de ayudar a avanzar en la comprensión del sistema de escritura, es decir, en situaciones de lectura y de escritura de los chicos por sí mismos, son productivas para algunos, pero no para otros. Además, algunos niños en ciertos momentos necesitan de una intervención muy cercana del maestro para avanzar.

Por lo tanto, las situaciones de lectura y escritura a través del docente podrían tener lugar en el aula habitual, con todos/as los/as chicos/as de una sección, en tanto que en los reagrupamientos provisorios podrían desarrollarse en algunas situaciones de lectura y escritura de los/as chicos/as por sí mismos.

Finalmente, señalemos que también es posible que los diferentes grupos constituidos por niños/as de diferentes secciones de un mismo año o de años contiguos trabajen en diferentes áreas curriculares. Podría suceder, por ejemplo, que fuera imprescindible trabajar con algunos/as chicos/as en la resolución de diferentes tipos de problemas que involucran la división porque sus compañeros/as ya los han comprendido y pueden resolverlos, mientras que para otros/as podría ser prioritario concentrarse en las separaciones entre palabras o las regularidades gráficas u ortográficas que aún no logran dominar. Otros/as chicos/as, que ya manejan ambos contenidos, podrían leer unos cuentos más del autor o el género que están trabajando o bien un texto sobre un tema que están estudiando en Ciencias Sociales o Naturales.

Modalidad 1. Reagrupación provisoria dentro del aula para intensificar el trabajo con algunos alumnos sobre ciertos contenidos

El **trabajo en equipos, dentro de cada grado**, en articulación con momentos colectivos e individuales, es la forma usual en que desarrollamos la enseñanza. De manera que el trabajo en equipos no altera la organización del grupo clase, el/la mismo/a maestro/a sigue trabajando con su grupo de alumnos y alumnas e interviene de manera adecuada respecto de lo que saben y necesitan aprender los/as niños/as que participan en diferentes subgrupos. Contar con el apoyo de otro/a docente hace posible ayudar de manera más intensa y eficaz a todos/as los/as niños/as.

Este modo de enseñar permite que, ante algunos equipos de estudiantes, en algunos momentos, se pueda **intensificar o fortalecer** el trabajo con ciertos contenidos que otros ya manejan. Apunta a hacer posible **que la o el maestro pueda dedicarse a trabajar durante una o más clases con un pequeño grupo de niñas y niños**, lo que permite conocer mejor qué ha aprendido cada uno/a, cuáles son las dudas o las dificultades que enfrenta, cuáles son las actividades que se siente capaz de resolver y en cuáles se siente inseguro/a, qué iniciativas puede tomar (proponer una estrategia para resolver un problema, expresar su interpretación del cuento que están leyendo, sugerir cómo redactar cierta parte del texto que están escribiendo, etc.) y cuándo se inhibe de participar... La o el docente podrá entonces realizar intervenciones didácticas especialmente adecuadas para el estado de conocimientos de cada uno/a de estos/as alumnos/as. Estas intervenciones podrán también influir en la posición adoptada por las y los chicos ya que, al participar en un pequeño grupo, cada alumno/a

se siente apelado/a más directamente por las preguntas o pedidos del o la docente que en el grupo total y, por lo tanto, está obligado a involucrarse en la situación, a producir algo que responda a lo que se le solicita.

Además de propiciar una fuerte intervención del o la docente, el reagrupamiento hace posible también **una mayor y mejor interacción entre pares**. Como se ha agrupado a los/as niños/as para fortalecer la enseñanza en ciertos contenidos específicos que ellos/as aún no dominan, los conocimientos —y también los desconocimientos— de los participantes son más próximos de lo que suele acontecer en la clase completa. Esta condición favorece interacciones particularmente productivas. En ocasiones, algunos/as niños/as se sienten inseguros/as en el dominio de un contenido y no se animan a plantear preguntas o a exponer sus producciones frente a toda la clase; en cambio, tienen una mayor participación cuando se encuentran en un grupo más pequeño, con compañeros/as que tienen conocimientos más cercanos a los suyos.

Otro fenómeno que se produce en los intercambios entre pocos/as niños/os cuyos conocimientos son próximos es cierta modificación de sus roles en la relación con el saber en juego y frente a los/as otros/as alumnos/as. Niños/as que son considerados/as “flojos/as” en la clase completa asumen cierto liderazgo o adoptan una posición de mayor seguridad frente al aprendizaje que favorece progresivamente su empoderamiento y cierta mejora en la autoestima intelectual.

Dado que algunos/as alumnos/as necesitarán fortalecer su aprendizaje en un área curricular en tanto que otros/as lo requerirán en un área diferente, la intensificación de la enseñanza tendrá lugar con diferentes grupos de niños/as en diferentes momentos del año. La incorporación de estos **agrupamientos variados** permitirá ir naturalizando que **todos/as necesitan ayuda para una u otra actividad, práctica o área**. Incluso el o la docente podrá mostrar cómo también las personas adultas precisan clases de intensificación (de alguna actividad física, de idiomas, de computación, de cocina o de manejo de un auto), dado que, en algunos momentos y para ciertas prácticas, una enseñanza colectiva en un grupo muy heterogéneo no siempre genera condiciones suficientes para aprender.

Algunas experiencias

En el aula de 3º, los chicos están ensayando la lectura en voz alta de pequeñas obras de teatro de títeres que presentarán para los chicos de 1º. Se prevé que la tarea insuma dos días sucesivos. Luego, cada equipo leerá en el aula y, finalmente, irán a 1º.

Todas las obras ya se leyeron a través de la docente y/o se miraron videos en los que se representaban. También hubo nutridos intercambios sobre interpretaciones y pareceres.

Casi todas/os pueden leer con la suficiente autonomía para cumplir con la tarea. Tal como su docente les ha solicitado, se ayudan entre ellos/as para decidir en qué lugar del texto el personaje va a gritar, hablar bajito o muy lentamente, gimotear, etc.

La docente se instala con un equipo de tres niñas/os que leen, pero se detienen o se traban en algunas partes y, por momentos, pierden el hilo de lo que dice cada personaje. Previendo esta situación, este equipo tiene la obra más breve. Con ellos/as, que parecen poner mucho esfuerzo en deletrear, la docente se propone intervenciones que los/las ayuden a tener en cuenta lo que ya saben que dice el personaje para facilitar la lectura de cada parlamento y no dependan tanto de ir sonorizando letra por letra.

Transcurridos los dos primeros meses de 1º, casi todos los chicos emplean letras convencionales para escribir, cada quien de acuerdo con su conceptualización. En general todos/a saben alguna denominación para casi todas las letras (el nombre la letra, la pertenencia a alguna palabra o la nombran la letra como una sílaba, por ejemplo, la “ta”). Dos estudiantes que han tenido una asistencia muy intermitente aún hacen garabatos y pseudolettras, que trazan sin mayor control, de un margen al otro de la página.

Mientras casi todas/os completan una tarea en la que tienen que unir el nombre de los personajes de un cuento, que acaban de leer a través de la docente, con su imagen y escribir alguna cualidad que los caracteriza, la maestra trabaja con estos/as dos niños/as de una manera diferente. Ellos/as también tienen las imágenes de los personajes, pero la situación va a ser escribir los nombres con letras móviles. La docente les va entregando un pequeño

conjunto de letras para cada nombre, las/os pequeña/os tienen que elegir cuáles usar y decidir un orden. A continuación, les pide que lo copien en el cuaderno al lado de cada imagen y los/as ayuda a trazar las letras haciéndoles observar las semejanzas y diferencias, y también nombrándolas por sus nombres. Por el momento, su propósito es que escriban con letras convencionales, que reduzcan la cantidad y que dispongan de alguna denominación para las letras que les permita hablar de ellas en los intercambios con sus pares.

A principios de 5º, la docente recibe un grupo que en general escribe respetando las restricciones gráficas y contextuales del sistema de escritura. Sin embargo, rápidamente advierte que hay tres niñas/os que aún presentan algunas hiposegmentaciones y no parecieran escribir respetando sistemáticamente las mencionadas restricciones. Cometen demasiados errores que seguramente no se deben a distracciones, sino a falta de conocimiento de estas regularidades. Toma la decisión de que cada vez que trabaje secuencias de reflexión sobre relaciones entre ortografía y el plano semántico o morfológico, estos/as chicos/as participarán solo de los momentos de trabajo colectivo. Mientras el resto resuelve problemas de este tipo en equipos para después ir a una puesta en común, ella va a trabajar con los tres niños/as situaciones de reflexión para sistematizar las restricciones gráficas y contextuales.

¿Cómo hacer para que el docente pueda dedicarse a un pequeño grupo durante toda una clase?

Por supuesto, será preciso comunicar al grupo total —tanto a las niñas y niños involucrados como a los/as otros/as alumnos/as— la intención de concentrarse provisoriamente en enseñar a algunos/as de ellos/as. Será necesario también organizar a todos/as los alumnos en pequeños grupos y asignarles propuestas que les interesen, que involucren la reutilización de conocimientos ya abordados sobre el mismo contenido, que necesiten un tiempo más o menos prolongado para resolverse y que requieran de la menor intervención didáctica posible.

De todos modos, cuando las condiciones institucionales lo permitan, es deseable contar con la colaboración de otro/a docente, por ejemplo, un integrante del equipo directivo, el bibliotecario, un(a) maestro/a de apoyo, con quien previamente se haya acordado que se responsabilice durante varios encuentros del grupito que requiere una intervención específica o bien que se ocupe de los otros grupos de la clase. En cualquiera de los dos casos, los/as dos docentes planifican juntos el trabajo que se realizará.

¿Cómo favorecer el progreso en el aprendizaje de los/as niños/as que participan en el grupo de intensificación?

A continuación, brindamos algunas posibilidades para organizar espacios de intensificación.

- Una posibilidad es planificar las propuestas didácticas iniciales de tal modo que las alumnas y los alumnos puedan resolverlas con cierto nivel de autonomía y, a medida que avanza la tarea compartida, se vayan complejizando hasta acercarse al nivel de exigencia más próximo al del conjunto de la clase. Esta progresión busca generar cierto nivel de éxito inicial, favorece que las niñas y los niños recuperen confianza en sus propias posibilidades, se “hagan cargo” de tomar decisiones cognitivas sobre la tarea a resolver y puedan enfrentar, poco a poco, situaciones más desafiantes.
- Otro criterio de progresión —diferente pero complementario del anterior— es partir de situaciones que requieren de un apoyo sostenido por parte del docente e ir retirando progresivamente ese apoyo a medida que las y los alumnos van disponiendo de mayores recursos. Se promueve así una autonomía creciente en las decisiones que pueden tomar las niñas y los niños.
- Puede ser necesario re-introducir para el grupito de intensificación ciertas apoyaturas que ya no son necesarias para los otros alumnos. Nos referimos, por ejemplo, a portadores de información (carteles con nombres propios, información ortográfica, calendarios, etc.) u otros materiales que ayudan a las niñas y los niños a resolver una situación (banco de escrituras conocidas y anticipables a partir de la imagen que pueden ayudar a producir otras escrituras, etc.). Para los alumnos que han avanzado menos en un contenido cuya construcción requiere esas apoyaturas, es importante reinstalar la posibilidad de recurrir a ellas para consultar o para orientar la elaboración de sus respuestas. Sin embargo, esta

posibilidad es transitoria: el docente puede anunciar que solo podrán apelar a esos recursos cuando sea estrictamente necesario y que más tarde les pedirá que prescindan de ellos.

- Hacer visible para los/as niños/as el trabajo compartido contribuye a potenciar los aprendizajes. Además de explicitar qué aspectos del contenido serán abordados y qué se espera que aprendan, es importante que registren en cuadernos o carpetas nuevas ideas que han elaborado, “viejas” ideas revisadas y reformuladas, estrategias construidas, errores analizados, conclusiones a retener o información a consultar. Es importante también que recurran a estas anotaciones para reutilizar lo aprendido cuando se les planteen otras actividades similares a las abordadas en el pequeño grupo, para que las resuelvan solos entre uno y otro momento de trabajo compartido. En este proceso de **visibilización** de intenciones didácticas y de aprendizajes esperados o realizados, es relevante mostrar una y otra vez a las niñas y los niños **cuáles han sido sus logros**, qué conocimientos nuevos están produciendo y qué aspectos todavía requieren más tiempo y trabajo compartido.

Preservar la transitoriedad y la flexibilidad

Una última observación sobre esta modalidad. Los docentes manifiestan a veces el temor de que las niñas y los niños se sientan expuestos ante el resto de los compañeros al hacerse público que necesitan ayuda. Sin embargo, muchas experiencias han mostrado que los chicos se sienten reconocidos por el docente porque éste ha preparado especialmente para ellos un trabajo sistemático y valora sus progresos. Además, suele suceder que otros estudiantes soliciten participar en el grupito de intensificación, para disfrutar ellos también de la atención que el maestro puede prestar a cada uno cuando el grupo es pequeño.

Para que estos agrupamientos logren sus propósitos en relación con el aprendizaje –y también para que resulten cada vez más naturales- es central **preservar la transitoriedad y la flexibilidad** que los caracterizan, es imprescindible que no se instalen durante largos períodos con los mismos niños y sobre el mismo contenido.

Modalidad 2. Un grupo de alumnos de una sección trabaja una o dos horas por semana fuera del aula para fortalecer el aprendizaje de contenidos ya enseñados o para preparar otros nuevos

Los/as maestros/as de un mismo grado de la escuela se ponen de acuerdo para reagrupar a sus alumnos/as de una manera diferente de la habitual, por ejemplo, una o dos veces por semana durante un período acotado, con el propósito de brindar una atención más específica a las necesidades de cada subgrupo, en particular al de los/as niños/as que requieren de mayor ayuda del o la docente para avanzar. En algunas ocasiones, los subgrupos realizan actividades diferentes y complementarias, vinculadas con un proyecto común que se está desarrollando en todas las secciones del mismo grado. El reagrupamiento de niños/as de diferentes secciones puede repetirse varias veces en el año, pero no necesariamente con los/as mismos/as niños/as ni con los mismos contenidos.

A diferencia de la modalidad descrita en el punto anterior, esta requiere necesariamente la colaboración de otro/a docente, que puede ser asumida por cualquiera de los miembros del equipo escolar que no tenga grupo a cargo, así como del uso de otro espacio de la escuela. Como en la Modalidad 1, los/as dos docentes planifican juntos las actividades que realizarán, lo que incluye decidir quién se hace cargo del grupito que sale del aula y quién trabaja con los/as demás integrantes del grupo total.

Por realizarse fuera del aula, permite no sólo **intensificar o fortalecer** contenidos que los otros integrantes del grupo ya manejan sino también **preparar o anticipar** a los niños en un tema aún no enseñado a sus compañeros.

¿Para qué anticipar la enseñanza de cierto tema o contenido?

La intención es lograr que los/as niños/as que están menos avanzados en relación con el aprendizaje en cierta área curricular **estén más preparados/as para participar cuando se desarrolle la enseñanza colectiva**.

Algunas experiencias

Leer y comentar un cuento que forma parte del proyecto en curso y que se presentará poco después a la clase completa. Los interrogantes planteados por el o la docente, sus pedidos de volver al texto para confirmar o rechazar interpretaciones, las expresiones literarias que les hace notar y las relaciones que establece con otros cuentos del mismo/a autor o autora o del mismo género permitirán que los/las integrantes del grupito tengan la oportunidad de destacarse al participar en el intercambio que se realizará con el grupo total y quizá también puedan atreverse a leer en voz alta algún diálogo incluido en el cuento.

Leer y discutir un material de Ciencias Sociales o Ciencias Naturales con el apoyo del docente, que puede aportar información implícita en el texto, pero necesaria para interpretarlo, así como incitarlos a discutir sus interpretaciones y a preguntarse en qué medida están autorizadas por el texto... Todo esto hará posible que se apropien de aspectos del contenido que los demás no han aprendido aún y estén en mejores condiciones de interactuar con todos sus compañeros.

Agrupamientos para anticipar la enseñanza

La anticipación del trabajo sobre ciertos contenidos permite a los/as chicos/as posicionarse de otro modo en relación con el saber y con las prácticas escolares, contribuye a aumentar la autoestima y hace posible que los/as otros/as chicos/as aprecien sus aportes.

Los cambios de roles en la clase favorecen a todos los estudiantes —más avanzados o menos avanzados— en el sentido de que se construye progresivamente cierto reconocimiento acerca de que en ocasiones es necesario recibir ayuda, esforzarse y dedicar tiempo a un tipo de actividad que no resulta sencilla de inmediato para lograr ciertos aprendizajes. Asimismo, permite considerar que la escuela es un lugar privilegiado para recibir ayudas e intervenciones específicas cuando se hace

necesario y también para que todos los actores puedan involucrarse para acompañar estos procesos.

¿Cómo intensificar la enseñanza de ciertos temas o contenidos?

Algunas experiencias

Al iniciar 3º, se organiza un grupo con la/os 3 niñas/os que escriben de manera silábico alfabética para intensificar la enseñanza sobre el sistema de escritura. El grupo se reúne tres veces por semana durante 30 minutos y se traza un plan para dos meses. Se espera que en mayo ya manejen más sistemáticamente la base alfabética del sistema de escritura, como el resto de sus compañeros, y no se presenten obstáculos para participar de las situaciones que se desarrollan con todo el grupo.

En 6º, todo el grado participa de intensos intercambios en torno a la interpretación de algunos textos fundamentales sobre los contenidos de Ciencias Sociales o de Ciencias Naturales. Los textos se leen individualmente en clase, se discuten, se releen en voz alta de manera colectiva, se ponen en relación con otras fuentes de información, se producen notas individuales, en parejas y colectivas, etc. De vez en cuando, la docente indica alguna lectura para el hogar que complementa lo trabajado en clase. La retoma al día siguiente para seguir tejiendo interpretaciones, especialmente para poner en relación el contenido de la nueva lectura con lo que ya saben.

Advierte que algunos chicos no realizan estas lecturas y, al mismo tiempo, son los mismos que, en los momentos de lectura individual en el aula, necesitan más tiempo, se distraen, no concluyen, etc. y, en consecuencia, su participación en el intercambio colectivo es más escasa o nula. Ante esta observación, decide armar un grupo de intensificación para trabajar en estas lecturas para aprender. Estas/os niñas/os trabajarán en la escuela una vez por semana durante una hora y media sobre los textos que el resto de los chicos lee en el

hogar. Con la conformación de este equipo, se propone asegurarse de que los chicos concluyan el año con mayor autonomía para “estudiar” de manera más independiente antes de concluir el nivel primario. Para lograrlo, acompaña y comparte la lectura de los textos, los alienta a centrarse en la construcción del significado y no en el descifrado, repone la información que necesiten para reconstruir el sentido de lo que están leyendo. Mientras, entiende mejor cómo abordan los textos y los ayuda a seguir leyendo si -por ejemplo- se detienen por una palabra “difícil” en lugar de anticipar qué significa a partir de lo que ya han entendido, así como a reparar en aquello que es central para comprender el sentido de lo que están leyendo –por ejemplo, en cuáles son y qué defienden los actores sociales involucrados en el conflicto acerca del cual están leyendo.

Agrupamiento para intensificar la enseñanza

Cuando la actividad del grupito se orienta hacia la **intensificación** del trabajo sobre un contenido que ya ha sido enseñado en el grupo total, esta modalidad comparte las características centrales señaladas para la anterior:

- requiere intervenciones del docente acordes con el nivel de conocimiento real de estos alumnos,
- se sugiere la apelación a materiales o recursos que posiblemente dejaron de circular entre la mayor parte de las alumnas y los alumnos,
- es fértil plantear problemas o actividades similares a las que se trataron en un tiempo anterior con el grupo total, de tal manera que favorezcan el trabajo autónomo,
- permite promover interacciones entre pares de niños cuyos conocimientos son próximos,
- involucra la explicitación de las intenciones didácticas, de los avances, de los aprendizajes y de los nuevos conocimientos.



La intensificación de la enseñanza, incrementando y optimizando el tiempo escolar en unidades temporales diarias, semanales o mensuales con diferentes dispositivos, según las posibilidades de cada institución y en el marco de las disposiciones de cada jurisdicción, ha sido planteado en diversas resoluciones del CFE (367, 368 y 369/2020, 397/2021, 421/2022).

Especialmente, la resolución 397/2021, contemplaba, para el inicio de 2022 intensificar la enseñanza en los siguientes casos:

Ingresantes a 1° grado, “con énfasis en la alfabetización inicial” y “en relación con los informes de las trayectorias que los y las estudiantes hayan transitado en el nivel inicial”.

Primer ciclo, 1°, 2° y 3° grado, “para el logro efectivo de la alfabetización inicial”.

Egresantes, estudiantes que se encuentran cursando el 6°/7° grado, “que presentan trayectorias intermitentes o de baja intensidad”.

“Para aquellos estudiantes egresantes que no hubieren alcanzado a diciembre 2021 los aprendizajes para la acreditación del nivel, se desarrollará durante el mes de febrero una instancia complementaria para promover la terminalidad, centrada en la recuperación de los saberes pendientes y organizados por campos de conocimiento.”

“Las y los estudiantes del último grado de la escuela primaria que no hubieren logrado la acreditación al finalizar el ciclo lectivo 2021 habiendo atravesado las instancias de recuperación previstas, podrán acceder excepcionalmente a un tramo complementario de intensificación de la enseñanza para la acreditación de los saberes pendientes con carácter obligatorio para su matriculación provisoria en la escuela secundaria.”

“Para las y los estudiantes con trayectorias intermitentes o de baja intensidad, con especial atención a ingresantes y egresantes, podrá disponerse de dispositivos organizados institucionalmente con figuras y/o espacios de fortalecimiento de la enseñanza a partir de un trabajo específico de priorización curricular en cada ciclo, y, focalizando en saberes fundamentales para la continuidad de las trayectorias.”

Como era de prever, los avances de las niñas y los niños para que todos acceden a los contenidos priorizados, no se habrán resuelto en un solo año. De manera que los reagrupamientos para intensificar la enseñanza serán siempre necesarios, no solo

enfaticando en los ingresantes y egresantes, sino también en todo momento en que se advierta que algunas niñas y algunos niños van quedando desfasados de sus pares.

¿En qué trabajan los demás alumnos de la sección mientras este grupo lo hace fuera del aula?

Dado que el propósito es que los conocimientos de los/as que están menos avanzados en el aprendizaje de ciertos contenidos se acerquen progresivamente a lo que saben sus compañeros/as, es conveniente que las propuestas para los/as otros/as alumnos/as de la clase se refieran a otra área del conocimiento o bien se centren en el completamiento de alguna actividad ya iniciada o en la lectura de algún material que no será necesario que lean quienes han salido del aula para fortalecer sus conocimientos.

Modalidad 3: Reagrupamientos que reúnen niñas y niños de diferentes secciones del mismo año o de distintos años con el objeto de fortalecer los aprendizajes

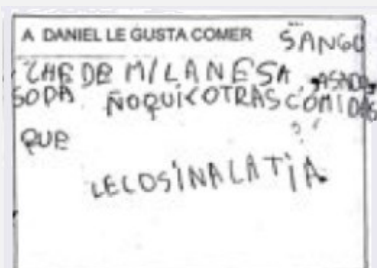
Si bien los reagrupamientos que abarcan a todos los niños de diferentes secciones -e incluso de diferentes años- no son frecuentes en las escuelas, diversas experiencias escolares han mostrado su potencialidad para favorecer los aprendizajes de todos los alumnos.

Una experiencia

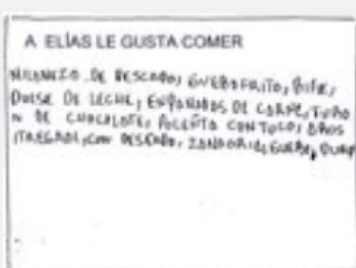
Las docentes de dos 2º grados/años se reúnen para planificar cómo se organizan para brindar una atención más específica a las necesidades de diversos subgrupos, especialmente a los/as chicos/as que están en 2.º en condiciones más preocupantes, pero sin descuidar a ninguno/a. Proyectan una forma de trabajo que se mantendrá a lo largo de dos meses, una o dos veces por semana; luego, evaluarán los avances y replanificarán la tarea.

Durante las primeras semanas ambas docentes tuvieron oportunidades de observar cómo se desenvuelven los niños en la biblioteca del aula y cómo recurren a los calendarios y otras carteleros en busca de información para leer o escribir lo que el docente propone.

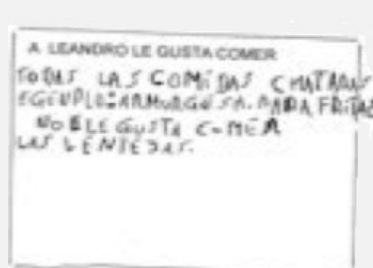
En cada segundo la mitad de las/os niñas/os leen pequeños textos sin problemas y escriben alfabéticamente, aunque, lógicamente, hay mucho por hacer aún con la segmentación entre palabras y con la estabilización de sílabas complejas.



Sánguche de milanesa asado sopa ñoquis y otras comidas que le cocina la tía.

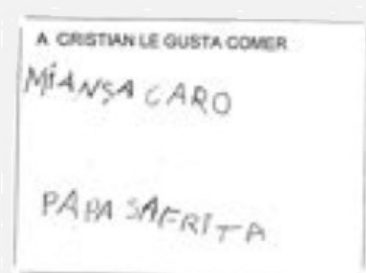


Milanesa de pescado, huevo frito, postres dulce de leche, empanadas de carne, torta de chocolate, polenta con tuco...

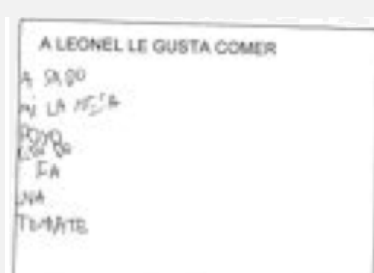


Todas las comidas chatarra por ejemplo: hamburguesas, papas fritas. No le gusta comer las lentejas.

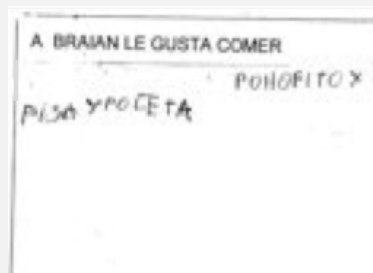
En la otra mitad de ambos grados, casi todos producen escrituras muy próximas a ser alfabéticas, pero lo hacen pensando cada letra, más lentamente, consultando mucho y, lógicamente, no escriben tan extenso como los del primer grupo.



Milanesa con arroz. Papas fritas



Asado milanesa pollo lechuga uva tomate



Pollo frito y pizza y polenta

Este segundo grupo ya está próximo a leer convencionalmente. Cuando saben de qué se trata el texto, anticipan y pueden tomar muchos índices; ante una palabra, si se les dan opciones enseguida se dan

cuenta de cuál es la que corresponde. Por momentos, “se largan a leer solos” algunos enunciados o palabras. Como es esperable, hay muchas diferencias entre estudiantes: algunas/os son muy activos e independientes, lo que no saben lo buscan, se preguntan entre ellos, comparan, se dan indicaciones... Otros se concentran poco, necesitan alguien al lado para revisar lo que van escribiendo o para recurrir a fuentes de información.

Por último, en los dos 2º hay un total de 9 niñas/os que preocupan a sus docentes. Si bien escriben convencionalmente su nombre y muchas palabras muy trabajadas en el aula, la escritura según su propia conceptualización es silábica y algunos usan pocas consonantes.



Son niños que empezaron produciendo escrituras muy poco evolucionadas en 1º y que avanzaron mucho pero lentamente tanto en la comprensión del sistema de escritura como en las prácticas propias de la cultura escrita. Al principio no participaban en las rondas de lectura, devolvían los cuentos que llevaban al hogar sin haberlos sacado de la mochila, les costó mucho ubicarse en el cuaderno, etc. Sin embargo, todo eso se transformó a lo largo de 1º. Por otra parte, todos toman indicios de los textos para leer.

Para comenzar 2º, las dos docentes, la directora, una maestra de apoyo y la bibliotecaria planificaron los dos primeros meses:

- Tres veces por semana, al iniciar la jornada y durante unos 15 minutos, volverán a poner en funcionamiento algunos materiales empleados en primero: agenda semanal, calendario anual, carteles en los que se distribuyen las responsabilidades semanales, banco de datos, abecedario, biblioteca, préstamos, etc. Una vez por semana se agrega la lectura de un cuento.
- Una vez por semana, dedicarán una hora a la lectura de una novela en capítulos -por ejemplo, Pinocho de Carlo Collodi- y una hora más para desarrollar algunas situaciones de lectura y escritura por sí mismo mientras se lee la novela.

- Tres veces por semana se dedicarán a la selección de poemas para armar un poemario, alternando situaciones de lectura a través del docente y de lectura y escritura de los niños por sí mismos. Al finalizar, escribirán a través de la docente el prólogo de la selección.
Compartir la planificación entre los 2º permite que, una vez por semana, tres subequipos constituidos por chicos de diferentes secciones trabajen simultáneamente, coordinados por las dos docentes del grado y por la maestra de apoyo. Otro día por semana, trabajan las dos maestras y la bibliotecaria.
- La lectura de los capítulos de Pinocho la realizan en la biblioteca, con los dos segundos juntos. Para las situaciones de lectura y escritura por sí mismo en torno a esta novela, el grupo más avanzado se queda trabajando con la bibliotecaria y los otros dos van al aula con cada maestra. De este modo, los 9 niñas/os menos avanzados reciben una atención más específica y en un grupo más pequeño.
- Para las situaciones de lectura y escritura de los niños por sí mismos en torno al poemario, dos veces por semana, la maestra de apoyo atiende a los 9 niñas/as menos avanzados en otra aula. En el aula usual, cada maestra trabaja con el resto de su grupo.
- La directora también se compromete a visitar cada segundo una vez a la semana para ayudar a las docentes en la situación que estén realizando.

Las docentes tratarán de evaluar quincenalmente, durante los dos primeros meses planificados, el desempeño de los niños para reajustar la enseñanza y para decidir, en función de los progresos que se registren, qué alumnos ya no necesitan participar del grupo pequeño.

Planificar en equipo

Es indispensable en la escuela planificar en equipo, involucrando en esta tarea a más docentes. Esta modalidad requiere que las y los docentes involucrados/as se pongan de acuerdo para reagrupar una o dos veces por semana a todas las chicas y todos los chicos de **diferentes secciones de un mismo año** o de **años contiguos** y tomen como criterio la constitución de nuevos grupos cuyos integrantes tengan conocimientos próximos en relación con contenidos prioritarios. Las y los docentes planifican en conjunto las actividades para realizar y cada uno de ellos/as se hace cargo del trabajo con una de las nuevas agrupaciones, con el propósito de brindar una atención más específica a las necesidades de las y los alumnos participantes, en particular, a los que

requieren mayor ayuda para avanzar. Para “sacar a flote” a los alumnos lo más efectiva y rápidamente posible, es fundamental que se involucren también otros/as docentes de la escuela, algún miembro del equipo directivo o del equipo de orientación, un(a) maestro/as de apoyo, y es imprescindible que participen en la planificación. Contar con más de un(a) docente para cada grupo permite acompañar de cerca a los/as niños/as que lo requieren.

Subrayamos el carácter **transitorio** de esta modalidad de reagrupamiento entre secciones diferentes de un mismo año o de años contiguos: se trata de trazar un plan acotado a una o dos horas semanales, que se desarrolla durante algún tiempo y está orientado hacia objetivos precisos.

Reunir a las y los alumnos/as que tienen conocimientos próximos permite que la o el docente que está a cargo de quienes necesiten fortalecer ciertos aprendizajes se concentre en **intensificar** la enseñanza de contenidos o aspectos de contenidos ya trabajados, en tanto que las o los docentes que se encargan de los otros grupos orientan las actividades a **revisitar** contenidos ya transitados. Por ejemplo, cuando se decide intensificar la enseñanza de la lectura y la escritura con chicos/as que cursan 2º o 3º, pero aún no manejan con soltura la base alfabética del sistema de escritura y, al mismo tiempo, se propone a las y los chicos/as que ya escriben por sí mismos con cierta pericia que revisen sus propias producciones en parejas para hacerse sugerencias que contribuyan a mejorarlas.

Esta modalidad de reagrupamiento es muy fructífera cuando se persiguen propósitos fundamentales de un año o ciclo, tales como lograr que todos los chicos avancen como lectores o que se apropien de diferentes aspectos de la escritura convencional. Se trata de aprendizajes que atraviesan varios años de la escolaridad, por eso también resulta pertinente –cuando la situación lo requiere– reunir alumnos/as que cursan años contiguos.

La duración del reagrupamiento es variable, ya que depende de los avances de los chicos en relación con el contenido que se está abordando. Cuando el objetivo es generar progresos, por ejemplo, en las posibilidades de las y los chicos de leer por sí mismos o de comprender los textos que se están trabajando en Ciencias Sociales o Ciencias Naturales, el reagrupamiento suele conservarse entre dos y tres meses con una periodicidad de una o dos veces por semana. Cuando se trata de promover avances en un contenido más puntual, por ejemplo, el conocimiento de

ciertas reglas o regularidades ortográficas y su empleo al revisar producciones escritas, la duración puede ser menor.

La evaluación también es colaborativa

Los progresos de los/as niños/as son evaluados en conjunto por su maestro, el o la docente a cargo de la sección de la que forman parte, y por el o la docente que está a cargo del reagrupamiento en el que se encuentran. Puede suceder, sobre todo en el caso de los reagrupamientos que se extienden por dos meses o más, que algunos/as alumnos/as incluidos/as en el grupo orientado a intensificar la enseñanza avancen rápidamente y se incorporen a otro grupo. Cuando son muy pocos/as los/as niños/as que siguen requiriendo ayuda para fortalecer el aprendizaje del contenido en cuestión, se puede apelar a las modalidades 1 y 2.

¿En qué momento?

La decisión de reagrupar a las y los niños/as de las diferentes secciones puede ser tomada en diferentes momentos del año. Cuando los desfases internos en cada sección son muy notables, es conveniente apelar a este recurso cuanto antes para intentar que las diferencias se reduzcan en lugar de incrementarse.

Por otra parte, el reagrupamiento de niños/as de diferentes secciones puede tener lugar varias veces en el año, para trabajar diferentes contenidos. Los/as niños/as que necesitarán fortalecer ciertos aprendizajes irán variando a lo largo del año: por una parte, porque muchos de ellos/as habrán conseguido avanzar y alcanzar estados de conocimiento similares a los de la mayoría de sus compañeros/as; por otra parte, porque en general no son los/as mismos/as alumnos/as los/as que necesitan fortalecer sus conocimientos en las diferentes áreas curriculares. Es en este sentido que, como ya hemos señalado, los agrupamientos se caracterizan no solo por su transitoriedad, sino también por su **flexibilidad**.

Algunas ventajas

Esta forma de reagrupamiento presenta muchas ventajas:

- Reagrupar en momentos específicos a todas/os las alumnas y alumnos de diferentes secciones del mismo año o de años contiguos considerando el estado de sus conocimientos con respecto a contenidos fundamentales permite a cada maestro/a focalizar su atención en las necesidades particulares de quienes integran el grupo a su cargo. Al intervenir intensamente tendiendo puentes entre sus conocimientos y los contenidos que se apunta a enseñar, se generan mejores condiciones para el aprendizaje y aumentan las posibilidades de producir avances relevantes.
- Si el subgrupo de niños/as que necesita mayor ayuda para avanzar es más reducido que los otros –porque efectivamente lo es o porque, para lograrlo, se han repartido los/as niños/as de tres secciones en cuatro grupos–, se hace posible tanto intervenir intensamente para generar avances como promover el trabajo compartido entre niños/as cuyos conocimientos son diferentes pero próximos.
- Como es sabido, muchos/as niños/as participan mejor en grupos pequeños que en la clase total. Además, justamente porque son pocos/as, los/as niños/as pueden sostener un contacto más estrecho con los/as docentes y ellos/as pueden comprender mejor cómo piensa y cómo se posiciona cada uno/a al resolver problemas, al leer o al escribir. En consecuencia, los/as maestros/as pueden planificar situaciones particularmente pertinentes y afinar sus intervenciones adecuándolas a lo que las y los niños/as saben y pueden aprender. Muchos/as niños/as, al interactuar más cercanamente con el o la docente de lo que es posible habitualmente en el aula, realizan progresos notables en breve tiempo.
- Esta modalidad de reagrupamiento brinda a todas/os las alumnas y los alumnos posibilidades de interactuar con diferentes docentes. Así, ofrece una excelente ocasión para que los/as docentes pongan en común sus miradas sobre los/as niños/as con los/as que todos han tenido oportunidad de trabajar.
- Como el proyecto de enseñanza debe ser planificado por todos/as, favorece el trabajo cooperativo entre adultos. Permite también aprovechar los saberes específicos de cada docente para estar a cargo del subgrupo para el cual está mejor formado.

Lo que las distintas formas de agrupamiento tienen en común: el carácter transitorio y flexible

Los agrupamientos que se han descripto pueden caracterizarse como transitorios y flexibles:

- **transitorios** porque solo duran el tiempo necesario para acercar los conocimientos de los/as alumnos/as a los de los/as demás integrantes de su sección o para cumplir con algún otro objetivo que haya impulsado a reagrupar a los/as niños/as;
- **flexibles** porque las y los alumnas/os van cambiando de grupo a medida que avanzan en el aprendizaje.

Al organizar diferentes agrupamientos, pueden considerarse **criterios** como los siguientes:

- Tienen lugar dentro o fuera del aula.
- Involucran a un pequeño grupo de alumnos/as, a todos/as los alumnos y las alumnas de una sección o bien a todos/as los/as alumnos/as de todas las secciones de un año.
- Interviene un(a) solo(a) maestro/a o bien exige la presencia de otros/as docentes.
- Se agrupan niños/as cuyos conocimientos sobre el contenido que se abordará son cercanos/as o más distantes.
- Se reúnen niños/as de la misma edad o de diferentes edades.
- La duración del agrupamiento puede ser muy breve (uno o dos encuentros), extenderse a cinco o seis clases necesarias para cumplir un objetivo puntual o bien prolongarse por más tiempo (uno o dos meses, a razón de dos encuentros semanales) porque apunta a promover aprendizajes de mediano plazo.

El trabajo con los/as niños/as que necesitan fortalecer su aprendizaje de determinados contenidos puede proponerse dos objetivos diferentes:

- **intensificar** la enseñanza de un tema que ya fue enseñado,
- **anticipar** el trabajo sobre un tema que se planteará poco después para todos/as los/as integrantes del grupo. En este último caso, se apunta a que niños/as que no estarían en las mejores condiciones para participar de una clase colectiva, tengan posibilidad de estar mejor preparados para participar activamente cuando se enseñen en el aula.

La promoción acompañada: una forma de reagrupamiento



Para fortalecer la continuidad de las trayectorias y respetar la singularidad de los procesos que cada alumno/a realiza en su aprendizaje, las jurisdicciones implementarán un régimen de promoción acompañada desde el segundo grado de la escuela primaria. Se entiende por promoción acompañada a la que permite promocionar a un estudiante de un grado/año al subsiguiente, siempre y cuando en el transcurso del mismo pueda garantizársele el logro de los aprendizajes acreditados en el año anterior.

Resolución CFE N°174/12, Anexo 1, Artículo 25

Las y los estudiantes que al momento de cierre del ciclo lectivo no hayan logrado acreditar la mayor parte de “los objetivos de aprendizaje de los contenidos priorizados para el pasaje al grado subsiguiente, promocionará de manera acompañada con un plan de actividades compartido entre el docente del grado que deja y el docente del grado al que accede. Para estos/as estudiantes se inicia un trabajo especial, durante el cual se intensificará la enseñanza, con actividades de aceleración y seguimiento personalizado. La/el estudiante que al concluir el período de promoción acompañada logre acreditar los contenidos priorizados podrá confirmar su permanencia en el grado/ciclo subsiguiente”.

Resolución 397/2021

Al finalizar cada grado o año, la decisión que tienen que tomar los/as docentes en relación con el pasaje de los/as niños/as al grado siguiente se torna fuertemente conflictiva cuando se sabe que la repitencia está muy lejos de ser una solución.

¿Será beneficioso promover también a aquellos/as alumnos/as que todavía no logran escribir y leer con suficiente autonomía? ¿Podemos tener la tranquilidad de que al año siguiente contarán con un entorno favorable que los/as ayude a seguir avanzando? ¿Será productivo promover a quienes han avanzado muchísimo, pero todavía están muy desfasados/as de la mayoría de sus pares?

La respuesta que aporta la evidencia internacional presentada en la clase precedente dice que sí lo será. Sin embargo, afirmamos al mismo tiempo que **promover es una condición necesaria para avanzar, pero no es suficiente**. Para que las y los estudiantes sean promovidos productivamente, es decir, para que no se les presenten barreras cada vez más infranqueables en sus aprendizajes, **además de promover, es necesario trazar y llevar adelante un plan de promoción acompañada**. Afortunadamente, desde hace ya una década, la promoción acompañada es una posibilidad no solo experimentada en algunas escuelas, sino también normativizada en el nivel nacional.

Para desarrollar un plan de promoción acompañada en cualquier grado o año, son útiles tanto los reagrupamientos de la primera como de la segunda modalidad.

Una experiencia de promoción acompañada a 3º

Una o dos veces por semana, los/as alumno/as de todas las secciones se reagrupan para realizar actividades enmarcadas en un proyecto común. En uno de estos grupos, se reúnen aquellos/as que están menos avanzados en escritura o que leen con menor autonomía.

En todos los terceros se prevé desarrollar las siguientes situaciones:

Con todos y todas las y los estudiantes de 3º	Con las chicas y los chicos en promoción acompañada...
En relación con el mundo literario, el proyecto elegido está centrado en la escritura de una nueva aventura de Pinocho. Todo el grado ha planificado el nuevo capítulo. Cada grupo elaborará un episodio siguiendo el plan.	...se cuenta siempre con la presencia de un(a) docente que pueda escribir al dictado de los/as pequeños/as o ayudarlos/as a escribir por ellos/as mismos/as.
Paralelamente, preparación de una función de teatro leído, para lo cual es necesaria una lectura fluida en voz alta. Los/as docentes proponen a cada grupo una obra breve o bien diversas escenas de una misma pieza teatral en la que intervienen distintos personajes. Los ensayos necesarios para arribar a la representación final constituyen situaciones especialmente	...las/los docentes eligen escenas muy breves y ensayan con ellos/as de manera muy cercana.

<p>productivas para desarrollar las estrategias lectoras de los alumnos.</p>	
<p>En relación con la lectura y la escritura para aprender, se elige un tema previsiblemente atractivo para los/as niños/as de esta edad: “bichos” beneficiosos y perjudiciales de la huerta. Se convoca a todos/as a hojear los libros, a leer o releer en ellos fragmentos que les resulten interesantes, a encontrar o reencontrar ciertas informaciones por propia iniciativa y a comentarlas. Luego, se proponen situaciones de escritura vinculadas con el tema.</p>	<p>... las/los docentes cuidan de elegir textos muy bien diagramados e ilustrados, que permitan hacer mejores anticipaciones. Les proponen a los/as niños/as preguntas para responder localizando información específica y los/as hacen tomar notas recuperando partes del texto leído.</p>
<p>Por otra parte, se emprenden proyectos que requieren de la coordinación entre maestros de 3º y de 1º.</p>	
<p>Preparación de sesiones de lectura para los/as más pequeños/as. En esta propuesta participan todos/as los/as niños/as de tercero reagrupados en función de sus posibilidades de lectura. Preparan un cuento, una leyenda o una fábula para leerles rotativamente a los/as niños/as de primero. La mayoría de las y los alumnos leen autónomamente y pueden ensayar su texto en poco tiempo.</p>	<p>Mientras los/as alumnos/as más avanzados se hacen cargo de iniciar las sesiones de lectura para los/as más pequeños/as, las/los docentes tienen tiempo para ensayar preparar mejor la lectura.</p>
<p>Parejas de escritura. En esta propuesta, participan todos/as los/as niños/as de tercero reagrupados en función de sus posibilidades de escritura. Requiere además una estrecha colaboración con las/los maestras/os de primero. Formarán parejas en las que cada niño/a de primero contará con un(a) compañero/a de tercero para dictarle el texto que desee exponer en la cartelera de la escuela.</p> <p>Luego, los/as alumnos/as de 3º tendrán oportunidad de revisar las escrituras resultantes</p>	<p>Las docentes acuerdan cómo constituir las parejas para que, en el caso de los/as niños/as menos avanzados, los de primero dicten textos cercanos a las posibilidades del que escribe —los títulos de los cuentos que ya leyeron o el texto de una adivinanza, por ejemplo— en tanto que otros/as niños/as podrán dictarle a su par de tercero una experiencia vivida, una anécdota graciosa que ha</p>

<p>con su maestro/a o con el/la docente responsable del grupo provisorio al que pertenece. Una vez realizada la revisión final, las entregarán a los/as niños/as de primer grado.</p>	<p>protagonizado, una pesadilla que lo ha asustado...</p>
<p>Otras situaciones para desarrollar solo con los/as niños/as que son promovidos con acompañamiento.</p>	
<p>Actividades de anticipación: otro/a docente de la escuela trabajará con las y los estudiantes en promoción acompañada para preparar anticipadamente una actividad que, luego, se desarrollará con todos/as los/as alumnos/as del grado. Puede tratarse de ensayar una escena de la obra de teatro que están leyendo en el aula; de leer el capítulo siguiente de una novela para comprender bien de qué se trata; de comenzar con apoyo de o la docente la producción de un texto que se propondrá unos días después a todos/as los/as alumnos/as de tercero. Es así como estos/as niños/as estarán mejor preparados para participar eficazmente en la actividad que realizarán posteriormente junto con todos sus compañeros.</p>	
<p>Sesiones de escritura: una hora por semana, en un espacio fuera del aula, se reúne el grupo de alumnos/as que comparte la necesidad de avanzar en la producción de escrituras de manera autónoma. Se les propone:</p> <p>revisar escrituras propias realizadas en el aula,</p> <p>leer producciones de otros/as compañeros/as y hacerles sugerencias desde la perspectiva del lector para hacer más comprensible el texto,</p> <p>producir textos breves —epígrafes para imágenes vinculadas con un tema en estudio, recomendaciones de un cuento leído, etc. -- para permitir una revisión minuciosa en cada encuentro.</p> <p>Estas sesiones habilitan a los/as niños/as a producir progresivamente textos más extensos de tal modo que vayan ampliando la información que son capaces de ofrecer por escrito y empiecen a enfrentar, en los momentos de revisión, algunos de los obstáculos que es necesario considerar cuando se escriben textos y no sólo listas de palabras.</p>	

A modo de cierre

El propósito central de las diferentes modalidades de agrupamiento es lograr que todos/as los/as alumnos/as tengan la oportunidad de realizar progresos significativos en cualquier momento del año escolar, de tal modo que los contenidos prioritarios puedan ser efectivamente enseñados y aprendidos.

Al comienzo del último apartado nos preguntábamos hasta qué punto es posible promover al grado siguiente a los/as alumnos/as que aún no leen y escriben con total autonomía sin correr el riesgo de instalarlos en un contexto futuro que les impida seguir avanzando por no sintonizar con el estado de sus conocimientos. En el curso de diferentes experiencias que nos permitieron poner en acción tanto los reagrupamientos provisorios como las las promociones acompañadas con planes bien diseñados y viables, fue posible comprobar que resultan muy productivos para el aprendizaje porque los/as maestros/as entablan diálogos fecundos con los/as alumnos/as, diálogos que han permitido a muchos/as de ellos/as abandonar el lugar del o la que no sabe y asumir una posición protagónica en su crecimiento como lectores/as y escritores/as.

Para finalizar, hacemos propias las palabras de Flavia Terigi (2014) sobre qué significa que la educación sea inclusiva:



[...] se sostiene una concepción de la inclusión educativa que no se contenta con que los niños, niñas, adolescentes y jóvenes accedan a la escuela, sino que propone cinco criterios de justicia en educación que trazan un escenario exigente para el Estado y el sistema educativo (Bolívar, 2005; Connell, 1997; Fraser, 2006; Terigi, 2009):

- Que todos y todas asistan a la escuela, y que ello sea en establecimientos donde ciertas calidades básicas estén aseguradas (edilicias, de plantel docente, de recursos pedagógicos, de selección curricular, de tiempo lectivo).
- Que se asegure a todas y todos una formación compartida, independientemente del origen de cada cual y de las condiciones en que tiene lugar su crianza.
- Que esa formación compartida no arrase con las singularidades y la cultura local, ni codifique como única cultura autorizada la de sectores específicos de la población; por el contrario, que promueva en todos una comprensión de la cultura y de los intereses de los otros.

- Que no se produzcan condicionamientos sobre lo que los sujetos podrán seguir estudiando una vez hayan finalizado un determinado nivel educativo.
- Que cada vez que surge una nueva barrera para el acceso a la escuela o para el aprendizaje en ella, o cada vez que la educación como bien social se convierte en medio de dominación, el Estado asuma sin dilación medidas positivas que remuevan esas situaciones y que permitan a quienes de otro modo las padecerían, disfrutar a pleno de su derecho a la educación.

Esperamos que a lo largo de este módulo y de todos los módulos de la Actualización Lecturas y Escrituras en la Escuela Primaria hayamos podido contribuir a encontrar algunas respuestas para hacer que nuestras escuelas resulten espacios colectivos genuinamente inclusivos, en todas las dimensiones que la autora señala. Nada está totalmente resuelto, se trata de una utopía, cada vez que nos acercamos, se aleja.



La utopía está en el horizonte. Camino dos pasos, ella se aleja dos pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. ¿Entonces para qué sirve la utopía? Para eso, sirve, para caminar.

Eduardo Galeano. *Las palabras andantes* (1993, p. 230).

Sigamos caminando juntos, entonces, para que cada vez más chicas y más chicos sean más conscientes de un mundo atravesado por la escritura, se sientan más poderosos por ser capaces de dominarla y más felices por ser capaces de disfrutarla.

Bibliografía citada

Brais, Yves. (1992). Retard scolaire au primaire et risque d'abandon scolaire au secondaire.

Direction de la Recherche. Ministère de l'Éducation. Bibliothèque Nationale du Québec.

- Conseil Supérieur de l'Éducation. (1992). "Évaluer les apprentissages au primaire: un équilibre à trouver. Avis au ministre de l'Éducation". Sainte-Foy (Québec). Direction des communications du Conseil supérieur de l'éducation.
- Cosnefroy, Olivier et Rocher, Thierry. (2004). "Le redoublement au cours de la scolarité obligatoire: nouvelles analyses, mêmes constats". Éducation & formations. No 70, p. 73-82. Disponible en: <http://media.education.gouv.fr/file/13/1/5131.pdf>
- Costa Ribeiro, Sérgio. (1991). "A pedagogia da repetência". Estudos Avançados, Vol.5, No 12. Disponible en: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141991000200002&lng=en&nrm=iso
- Dutra Coelho da Rocha, Any. (1983). "Contribución de la revisión de investigaciones internacionales al tema de deserción y repitencia". Cadernos de Pesquisa, No 45, p. 57-65.
- Galeano, E. H. (1993). *Las palabras andantes*. Siglo XXI.
- Kaufman, A. M.; Lerner, D. (2015). Las trayectorias escolares: ¿repetir o avanzar?, en Seminario acerca de la Evaluación. Especialización docente de nivel superior Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Ciudad Autónoma de Buenos Aires:Ministerio de Educación de la Nación.
- Pouliot, Louise. (1998). Les croyances au sujet du redoublement chez des enseignants de la maternelle et du primaire. Thèse de doctorat en éducation. UQTR-UQAM.
- Resolución 174/2012. "Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares, en el nivel inicial, nivel primario y modalidades, y su regulación". Buenos Aires: Consejo Federal de Educación.
- Resolución 367 y Anexos/2020. "Establece la priorización curricular referente a la reorganización de los contenidos y metas de aprendizaje previstos en normativas curriculares vigentes en las jurisdicciones, para los ciclos, niveles y modalidades de la educación obligatoria." Buenos Aires: Consejo Federal de Educación.
- Resolución 368/ 2020. "Criterios de evaluación, acreditación y promoción." Buenos Aires: Consejo Federal de Educación.

Resolución 369 y Anexo/2020. “Programa ACOMPAÑAR: Puentes de Igualdad.” Buenos Aires:
Consejo Federal de Educación.

Resolución 387/2021. “Principios y pautas para apertura de las escuelas y la reanudación de clases
presenciales en todo el país bajo condiciones de seguridad sanitaria y cuidado de la salud de
la comunidad educativa.”

Resolución 397/2021. “Criterios para la organización institucional pedagógica y administrativa.”
Buenos Aires: Consejo Federal de Educación.

Resolución 421/2022. “Ley 27.652 - Fortalecimiento de Trayectorias Escolares.” Buenos Aires:
Consejo Federal de Educación.

Ruas Riani, Juliana de Lucena, Vania C. da Silva y Tufi Machado Soares. (2009). “Repetir ou
progredir? Uma análise da eficiência da repetência nas escolas públicas de Minas Gerais”.
Anais do XIV Seminário sobre a Economia Mineira [Proceedings of the 14th Seminar on the
Economy of Minas Gerais]. Cedeplar, Universidad Federal de Minas Gerais. Disponible en:
[https://www.researchgate.net/publication/254397542 Repetir ou progrediruma analise
da repetencia nas escolas publicas de Minas Gerais](https://www.researchgate.net/publication/254397542_Repetir_ou_progrediruma_analise_da_repetencia_nas_escolas_publicas_de_Minas_Gerais)

Seibel, Claude et Levasseur, Jacqueline. (2007). “Les effets nocifs du redouble- ment précoce”.
Audition au Haut Conseil de l’Éducation. París, 25 de enero de 2007.

Terigi, F. (2014). Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para
las políticas educativas. *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*, 71.

Weisz, Telma (2010). “Formação, avaliação e políticas públicas”. *Lectura y Vida*. Año 31, No 4, p. 19-
26. Disponible en:
http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a31n4/31_04_Weisz.pdf/view

Créditos

Cómo citar este texto:

Castedo, M. (2022). Clase 3: Revisar las formas de organización escolar. Módulo 4: Bases y principios político-pedagógicos sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela. Actualización Académica Lecturas y Escrituras en la escuela primaria. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0