



Alfabetización en la UNIDAD PEDAGÓGICA

Especialización docente de nivel superior

MÓDULO 0

FUNDAMENTOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS

La alfabetización inicial en la Unidad Pedagógica



**Presidencia
de la Nación**

**Ministerio de
Educación**



**tenemos
patria**

PRESIDENTA DE LA NACIÓN

Dra. Cristina Fernández de Kirchner

JEFE DE GABINETE DE MINISTROS

Dr. Aníbal Fernández

MINISTRO DE EDUCACIÓN

Prof. Alberto E. Sileoni

SECRETARIO DE EDUCACIÓN

Lic. Jaime Perczyk

JEFE DE GABINETE

A.S. Pablo Urquiza

SUBSECRETARIO DE EQUIDAD Y CALIDAD EDUCATIVA

Lic. Gabriel Brener

DIRECTORA NACIONAL DE GESTIÓN EDUCATIVA

Prof. Delia Méndez

DIRECTORA DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Lic. Silvia Storino

Postítulo ALFABETIZACIÓN EN LA UNIDAD PEDAGÓGICA Especialización Docente de Nivel Superior

COORDINACIÓN GENERAL

Dra. Mirta Castedo
Universidad Nacional de La Plata

ASESORA GENERAL

Lic. Delia Lerner
Universidad de Buenos Aires - Universidad Nacional
de La Plata

MESA DE COORDINACIÓN ACADÉMICA

Dra. Mirta Castedo
Universidad Nacional de La Plata
Prof. María Elena Cuter
Universidad Nacional de La Plata
Lic. Ana María Kaufman
Universidad de Buenos Aires - Universidad Nacional
de La Plata
Mg. Cinthia Kuperman
Universidad Nacional de La Plata
Lic. Delia Lerner
Universidad de Buenos Aires - Universidad Nacional
de La Plata
Prof. Mirta Torres
Universidad de Buenos Aires - Universidad Nacional
de La Plata

PRODUCCIÓN AUDIOVISUAL
Mg. Diana Grunfeld

DISEÑO
Mg. Jimena Zuazo

EDICIÓN
Prof. Valeria Allegrucci

MESA DE SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN

Lic. Ana María Kaufman
Universidad de Buenos Aires - Universidad Nacional
de La Plata
Dra. Silvina Larripa
Universidad Nacional de La Plata

ASISTENTE GENERAL
Sara Soubelet

PLATAFORMA
Lic. Gabriel Falcone
Lic. Bruno Lanzillotta

COMUNICACIÓN
Sebastián de Toma

MESA DE CONDUCCIÓN
DE LAS UNIVERSIDADES NACIONALES

COORDINADORES DE TUTORES

Lic. Alina Larramendy
Lic. Delia Lerner

UBA

Lic. Sabrina Silberstein
Prof. Adelaida Benvegnú

Prof. Eugenia Heredia
Mg. Cinthia Kuperman

UNLP

Lic. María Dapino
Mg. Aldana López

Dr. Fernando Avendaño
Dra. Mónica Baez

UNR

Lic. Sandra Bellini
Prof. Liliana Espinoza

Dra. Rossana Nofal
Dra. Constanza Padilla

UNT

Lic. María de la Gloria Carli
Esp. Alejandra Paione

Lic. Daniel Montenegro
Lic. Mónica Rubalcaba

UNQ

Lic. María del Carmen Reinoso
Lic. María del Carmen Campos

Lic. Gabriel Asprella
Lic. Fernando Marcelo Martínez Waltos

UNTREF

Lic. María Leonor Barrabino
Mg. Yamila Wallace

Mg. Gabriel Paz
Mg. María Laura Galaburri

UNLu

Prof. Silvana Corvalán
Lic. Marina Iparraguirre

Prof. Viviana Izuzquiza
Mg. Irene Laxalt

UNICEN

Mg. María Regina Usandizaga
Prof. Gabriela Andrés

Mg. Gloria Santa Núñez
Prof. Gloria Graciela Portal

UNNE

Esp. Lucía Moré
Prof. Silvana Corvalán

Dra. María Angélica Möller
Mg. Gabriela Zamprogno

UNC

Mg. Eugenia Karlen

Dra. Gabriela Monti
Mg. Mariel Rabasa

UNS

Mg. Mariel Rabasa
Prof. Adriana Marrón

AUTORA DE ESTE DOCUMENTO:

Flavia Terigi

Ministerio de Educación de la Nación

Fundamentos políticos-pedagógicos: la alfabetización inicial en la Unidad Pedagógica.

- 1a ed. ilustrada. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2015.

Libro digital, PDF - (Alfabetización para la Unidad Pedagógica).

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-00-1158-7

1. Calidad de la Educación.

CDD 370.1

ÍNDICE

Clases

Fundamentos político-pedagógicos	7
La alfabetización inicial en la Unidad Pedagógica.....	7
La escolarización en el nivel primario y sus condiciones pedagógicas.....	7
Sobre la Resolución 174/CFE/ 2012	12
Sobre la Unidad Pedagógica en 1er. y 2do. grados.....	16
Algunos puntos de apoyo para la alfabetización en la Unidad Pedagógica.....	17
El desafío pedagógico asumido en la escala macropolítica	18
El tratamiento didáctico de la complejidad del objeto de conocimiento	19
La interacción entre niños que se encuentran en distintos niveles de elaboración sobre un contenido escolar	20
La perspectiva institucional de la enseñanza	22

Actividades

Docentes

POR QUÉ Y PARA QUÉ REAGRUPAR A LOS NIÑOS DE DIFERENTES MANERAS EN LA UNIDAD PEDAGÓGICA	
ACTIVIDAD 1: Trabajo Práctico.....	23

Equipos Directivos

POR QUÉ Y PARA QUÉ REAGRUPAR A LOS NIÑOS DE DIFERENTES MANERAS EN LA UNIDAD PEDAGÓGICA	
ACTIVIDAD 1: Trabajo Práctico.....	25

Supervisores

POR QUÉ Y PARA QUÉ REAGRUPAR A LOS NIÑOS DE DIFERENTES MANERAS EN LA UNIDAD PEDAGÓGICA	
ACTIVIDAD 1: Trabajo Práctico.....	28

Anexo.....	31
------------	----

Bibliografía y documentación citadas	37
--	----

FUNDAMENTOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS

La alfabetización inicial en la Unidad Pedagógica

En este Módulo se tratan contenidos que permiten situar la UP que establece la Resolución 174/ CFE/ 2012 en un marco más general de análisis de las condiciones pedagógicas de la escolarización y en relación con la construcción de un proyecto de alfabetización inicial. Contiene cuatro apartados. En el primero se analizan aquellas condiciones y sus consecuencias sobre las trayectorias escolares. En el segundo apartado, se propone un análisis de la Resolución 174/ CFE/ 2012 que considera sus contenidos, para lo que se recupera la riqueza del conjunto de las decisiones que se toman en ella. El tercer apartado define la llamada “Unidad Pedagógica” que establece el párrafo 22 de la Resolución, y la analiza como un modelo organizacional en construcción. El apartado final sistematiza cuatro fortalezas en las que podemos apoyarnos para sostener la alfabetización inicial en la UP.

La escolarización en el nivel primario y sus condiciones pedagógicas

La escolaridad primaria responde a algunos principios de organización que han permanecido estables a lo largo de más de un siglo. Las aulas de la escuela primaria tienen, en la escuela moderna, una configuración fácilmente reconocible: “espacios cerrados, capaces de albergar grupos de entre 20 y 40 alumnos; una disposición 'misal' de los alumnos y los maestros (todos los alumnos relativamente alineados mirando hacia el frente, donde se ubica el maestro); conformación de los grupos de alumnos siguiendo un criterio exclusivamente etario; instrucción simultánea; monopolio de la transmisión del saber escolar (del maestro hacia el alumno); organización del tiempo que alterna intervalos de trabajo en clase y recreos; seguimiento y evaluación individual de los alumnos (registros, legajos, boletines, etc.); registro escrito del trabajo escolar (cuadernos, carpetas...)”. (Diker, 2005, p. 133-134).

Una de las características salientes del dispositivo escolar moderno es el hecho de haber adoptado predominantemente una estructura graduada y simultánea. En la escuela moderna, la enseñanza es impartida por un docente en forma simultánea a un grupo de sujetos de un nivel de desarrollo o conocimientos que se presume relativamente homogéneo o común (Feldman, 2010). La expectativa sobre el funcionamiento normal del dispositivo escolar implica que, a determinada edad, todo niño o niña ingresa a la escuela, siendo la expectativa que el ingreso a una misma edad asegure la homogeneidad de la población (Terigi, 2006). Por su carácter graduado, la escuela primaria es una institución que agrupa a los niños según el principio de correspondencia entre una determinada edad cronológica y un grado de la escolarización para el que se definen propósitos educativos y contenidos escolares. Cuando esa correspondencia no se mantiene, el criterio de edad cede paso al cri-

terio de las acreditaciones escolares previas, como cuando un niño que ingresa tardíamente a la escuela primaria es ubicado en primer grado, pese a su mayor edad.

Ahora bien, contra la expectativa que el ingreso a una misma edad asegure la homogeneidad de la población escolar, el tratamiento relativamente homogéneo de la población escolar no ha sucedido sin problemas. Por el contrario, se advirtió tempranamente la existencia de niños y niñas que no aprendían según lo esperado. Frente a la masividad del fracaso, la interpretación de la situación podría haber volcado la sospecha sobre la escuela. Rasgos esenciales de la organización pedagógica de la escuela, como la simultaneidad o la presencialidad podrían haber sido puestas bajo observación. Sin embargo, la sospecha se volcó sobre los sujetos, y el fracaso fue interpretado durante mucho tiempo desde un modelo patológico individual (Terigi, 2009). Más recientemente, la vasta reflexión sobre el fracaso escolar que tuvo lugar en América Latina en los ochenta permitió mostrar la estrecha relación entre desventaja escolar y desventaja social (Lus, 1995). Si no alcanza con acceder a la escuela para que se dispare una suerte de trayectoria escolar automática, ello pone al sistema educativo frente al problema de la desigualdad social, y de la respuesta de la escuela a la desigualdad social. “Para algunos niños”, señala Lus, “la escuela es una prolongación natural del hogar: les ofrece libros, papeles, lápices, formas de expresión lingüística y hábitos que ya les son conocidos, pero representa un corte abrupto para otros niños que provienen de los sectores más desfavorecidos (...) La cultura escolar presupone el grupo homogéneo y, al aflorar la diversidad, interpreta las diferencias entre los niños como deficiencias y transforma así la diversidad en patología”. (Lus, 1995, p. 57-58).

En la perspectiva que anima este Módulo, aquellos rasgos esenciales de la organización pedagógica de la escuela deben ser sometidos a examen. Nos interesa realizar una reflexión profunda sobre el principio de homogeneización, analizando tres facetas que tienen que ser revisadas para que su cuestionamiento no sea meramente declamativo: como meta o efecto que procuraba el trabajo escolar, como rasgo sustantivo del método de instrucción y como condición para su eficacia.

Comencemos por la **homogeneidad como meta**, como efecto que se procuraba a través del trabajo escolar. La escuela argentina de fines del siglo XIX y principios del XX asumió un sentido determinado de la inclusión: transformó lo diverso en homogéneo unificando contenidos culturales, lenguaje, valores, experiencias estéticas... Al hacerlo, pagó el precio de la expulsión de lo distinto y de la



Lectura XV del libro “La mamá”.¹

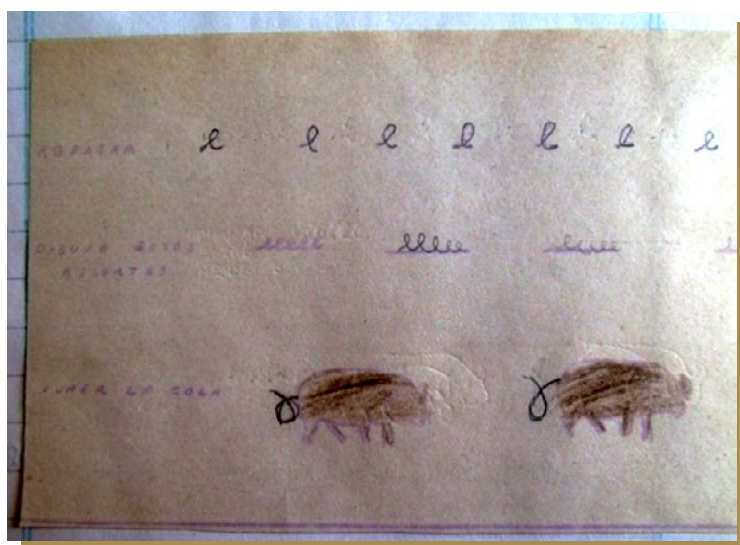
transformación de una identidad cultural particular como norma. Frente a ello, en los últimos

¹ Vergara, Carlos N. (1910). *La mamá. Libro primario de lectura y escritura simultáneas*. Cuarta edición. Buenos Aires. Estrada. Lo interesante es que este texto se ubica como una suerte de “bisagra” entre las lecturas previas, enfocadas en “aprender a leer”, y las tres siguientes, dedicadas a Manuel Belgrano (lectura XVI), la Bandera Nacional (lectura XVII) y el General San Martín (lectura XVIII). Ubicación: Biblioteca Nacional de Maestros. Fotografía: Nicolás Arata.

años ha emergido con fuerza la demanda de otro tipo de igualdad, una *igualdad de reconocimiento o visibilidad*. En los planteamientos sobre el reconocimiento entran en cuestión las identidades universales, o más bien -siguiendo el análisis de Martuccelli- la entronización de una identidad particular como norma. Dice este autor italiano: “Por medio de la igualdad se trata de establecer el reino de lo universal, pero las más de las veces, en todo caso en la historia social real, este proceso pasó por la identificación de la universalidad con una de las voces. Es esta posición, durante mucho tiempo dominante en las democracias liberales, lo que permite detectar en ellas un *universalismo culturalista*”. (Martuccelli, 2009, p. 35. Cursivas en el texto consultado). Desde esta perspectiva, se denuncia que la igualdad sin reconocimiento de las diferencias ha dado lugar a un arrasamiento de éstas y a movimientos deslegitimadores de las identidades de los sujetos y grupos más desfavorecidos. Por ejemplo, los llamados “libros de lectura” con que se comenzó a enseñar a leer y a escribir en las escuelas argentinas a fines del siglo XIX han estado plagados de textos moralizantes y patrióticos, que promovían la adhesión al Estado y subsumían identidades diversas en una visión civilizatoria occidental.²

Sigamos por **la homogeneidad como condición para la eficacia** del método escolar. Con esto queremos decir que la escuela no sólo ha buscado producir aprendizajes homogéneos, sino que ha requerido cierta homogeneidad de partida, procurada fundamentalmente a través del agrupamiento por edades. Lo que sabemos acerca de cómo enseñar a sujetos de tal grado escolar, lo sabemos sobre la base de un modelo construido que responde en buena medida a la expectativa de que el grado correlaciona con la edad y de que la edad asegura homogeneidad. Por ello, en la perspectiva clásica de la escolarización, la mejor adecuación de los alumnos a los métodos escolares se produce cuando se logra reducir las diferencias iniciales a un estado que permita un tratamiento relativamente homogéneo de la población escolar. Toda una batería de prácticas escolares ha buscado o sigue buscando esta reducción. Tal ha sido, por ejemplo, la función que han cumplido las técnicas desplegadas por los maestros de primer grado en la etapa llamada de “aprestamiento”, que tal vez les haya tocado vivir como maestros o maestras: se trataba de poner a una población heterogénea “a punto” para dar inicio a la alfabetización, sobre la base de garantizar que todos los chicos alcanzaran los mismos niveles previos de desarrollo en habilidades cognitivas, perceptivas y motrices que se suponían asociadas a la lectoescritura.

Fotografía de actividad en un cuaderno de primer grado, año 1970.³ En ella puede advertirse la clase de precisión motriz que se suponía por entonces requerida para el trabajo con las letras, así como el aprendizaje de éstas previo a la alfabetización en cuanto tal. En el hundimiento del papel se aprecian huellas de trazados imprecisos borrados por la autora.



² “Descubrimiento de América”, “Conquista del desierto”, son contenidos que generaciones y generaciones de alumnos/as han aprendido en las escuelas argentinas: han sido los mismos contenidos para todos, y han sido sin embargo contenidos injustos, por etnocéntricos, porque arrasan identidades concretas.

³ Colección personal de Flavia Terigi.

Las distintas prácticas sociales de lectura y escritura en las que toman parte los niños en los procesos de crianza los ponen en condiciones diferentes frente a la alfabetización que pretende la escuela. En tal sentido, este Postítulo discute el supuesto de homogeneidad de partida en el que descansa el método simultáneo, y lo hace con el apoyo de conocimientos sobre los procesos constructivos que los niños y niñas realizan en torno a la escritura en sus oportunidades cotidianas de interacción con ella. Se profundizará en este tema en otros Módulos; aquí queremos poner en cuestión la pretensión de homogeneización no sólo como efecto deseado del trabajo escolar sino como condición para su eficacia. Diversidad cultural de la población, diversidad de biografías educativas y de experiencias escolares de los alumnos, diferentes situaciones socioeconómicas que producen vidas cotidianas muy distintas, constituyen condiciones que el trabajo escolar realista debe tomar en consideración.

Finalmente, detengámonos en **la homogeneidad como rasgo del método**: según ella, se trata de proporcionar a todos los que asisten a la escuela en calidad de alumnos, el mismo tratamiento educativo. Un *curriculum* común, en escuelas igualmente dotadas, con un profesorado formalmente equivalente; lo mismo a todos, como expresión práctica del principio de igualdad formal en educación. Desde mediados del siglo XIX, probablemente hasta la década de los setenta del pasado siglo, democratizar la educación significaba, para la gran mayoría de los pedagogos y políticos de América latina, ofrecer las mismas oportunidades de estudio a toda la población (Braslavsky, 1999). Se trataba, desde la proclama política, de garantizar el acceso a formas homogéneas de educación, a un modelo único de educación básica para todos, que permitiera la formación igualitaria de los ciudadanos. El hallazgo -un gran hallazgo- de la crítica pedagógica reciente es que, para que todos aprendan lo mismo, se requiere romper la homogeneidad de la propuesta educativa. Ha quedado en entredicho una de las verdades que han estructurado la experiencia escolar durante más de un siglo: que para lograr aprendizajes equivalentes se requieren enseñanzas similares (Terigi, 2010). En tal sentido, en este Postítulo, ustedes que trabajan en la UP podrán discutir cuáles son los procesos que facilitan que los niños y niñas entren en relación con la escritura, cuáles son las prácticas educativas que retienen el significado cultural de la escritura y permiten a los niños y niñas una interacción cognoscitiva productiva con la lectura y la escritura.

Una reflexión profunda sobre este principio de homogeneización puede arrojar luz sobre los límites de muchas propuestas que van contra dicho principio (la educación personalizada, la escuela no graduada, la perspectiva de ciclo plurianual, los plurigrados, etc.), cuando lo hacen sin entender cuán constitutiva es la homogeneización de la definición misma de escuela y, por tanto, sin generar modalidades didácticas adecuadas a la modificación de este aspecto constitutivo. El formato escolar no resulta rápidamente sensible a la relativa flexibilidad que tratan de imprimirle nuestras innovaciones en las estrategias de enseñanza. Ello en buena medida porque el conocimiento didáctico acumulado da por supuestos aquellos determinantes y es, por tanto, poco dúctil cuando debe apelarse a él en condiciones que se alejan de la escuela teórica. El conjunto de reglas, ordenamientos, regímenes, etc., que configuran la escuela tal como la conocemos ha operado no sólo 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.

El aprendizaje monocrónico está en el centro del conocimiento didáctico desarrollado para enseñar en “el aula estándar”, el aula en la cual un maestro o maestra tienen que desarrollar un programa unificado de aprendizajes con un grupo de niños y niñas que va a ser el mismo de principio a fin del ciclo lectivo. Cuando hablamos de aprendizaje monocrónico

estamos hablando de secuencias unificadas de aprendizaje sostenidas a lo largo del tiempo, de sujetos que aprenden las mismas cosas. La perspectiva monocrónica del aprendizaje prevalece en los desarrollos pedagógicos y didácticos, en los libros de texto, y en una gran cantidad de instrumentos que el sistema escolar ha configurado a lo largo de más de un siglo. Aquí les proponemos otra perspectiva: hablar de aprendizajes equivalentes no quiere decir que los recorridos tienen que ser exactamente los mismos para todos. En condiciones de enseñanza simultánea, si nosotros sostenemos el aprendizaje monocrónico las consecuencias son inexorablemente la repitencia o la falta de aprendizaje. En contraposición, necesitamos desarrollar saber pedagógico y en particular saber didáctico que incremente nuestra capacidad para desarrollar distintas cronologías de aprendizaje⁴, mediante secuencias de trabajo que permitan recorridos diferentes sin perder de vista los aprendizajes comunes que queremos favorecer. Y para eso hay que ensayar, hay que indagar, hay que producir y hay que discutir mucho. Hay aquí algo a construir, un saber pedagógico a construir, y ello requiere poner en el centro del trabajo institucional el problema de la enseñanza.

La UP establecida por la Resolución 174/ CFE/ 2012 podría tener el mismo destino de otras innovaciones, si no se produjeran nuevos medios de enseñanza que hagan factibles distintos recorridos didácticos que aseguren a todos -todos diversos- los aprendizajes a los que tienen derecho. Para ello este Postítulo está abocado a pensar la alfabetización en la UP. Al respecto, el argumento que quiere dejar fundamentado este Módulo es que, además de políticas que mejoren las condiciones de crianza de niños y niñas y de políticas educativas que enfoquen otros aspectos del trabajo escolar, **la mejora de los aprendizajes de los chicos y chicas en el nivel primario depende de lo que suceda con la enseñanza**; y que toda propuesta concreta para mejorar la enseñanza debe ser analizada desde la perspectiva de las condiciones pedagógicas que supone, y acompañada por la producción de saber didáctico que requiere. Los cambios en la práctica educativa que la Resolución pretende para la escuela (por ejemplo, el “seguimiento personalizado” de cada alumno, con toda la gama de versiones que sobre tal personalización es posible construir) deben tomar nota del efecto constitutivo que tienen los rasgos del dispositivo escolar sobre las prácticas educativas usuales.

En marzo de 2012, la autora de este Módulo disertó en Puebla (México) sobre “El saber pedagógico frente a las tensiones del formato escolar”. De esa conferencia seleccionamos un segmento en el que analiza el “saber pedagógico por defecto” que los invitamos a ver y escuchar.

También en Terigi, 2010 (indicado en la bibliografía) se desarrolla ampliamente el concepto.



<http://www.youtube.com/watch?v=Dh7THjilZ8M>

Utilizo la expresión “por defecto”, que se usa en forma frecuente en los programas de computación, como una metáfora para el funcionamiento del saber pedagógico. En el *software*, las opciones por defecto son aquellas con que la máquina trabajará si no escogemos de manera deliberada una opción diferente, lo que requiere un esfuerzo especial (que

⁴ Las cronologías múltiples se contraponen en este texto al aprendizaje monocrónico. Más allá de las denominaciones que se utilizan, se trata de contraponer la idea de múltiples recorridos de aprendizaje, por otra parte no necesariamente lineales, para llegar a cierto dominio de un objeto de conocimiento (en nuestro caso, de los saberes necesarios para participar en prácticas de lectura y escritura), al recorrido de aprendizaje único. Unas y otro dependen de las características de la propuesta de enseñanza.

tendemos a eludir) para ir en un sentido diferente al del funcionamiento por defecto.⁵ Me resulta sugerente la imagen del resultado en el nivel colectivo del agregado de las opciones que no tomamos individualmente: ese agregado convierte al funcionamiento por defecto en un poderoso formateador de los modos sociales de utilizar los programas. Si ustedes comparten lo sugerente de estas ideas, comprenderán que utilice la expresión “por defecto” para referirme al saber pedagógico que estructura nuestros modos de mirar el mundo de la educación escolar y nos impide pensar en direcciones novedosas. ¿Un ejemplo del saber pedagógico *por defecto*?, las expectativas sobre el alumno típico de un grado, año escolar o nivel. Sabemos que los alumnos y alumnas reales no son los típicos, pero sucede que mucho de lo que sabemos acerca de cómo enseñar en tal grado escolar es lo que sabemos acerca de cómo enseñar a chicos *de tal edad, de tales intereses, de tales aprendizajes previos*. Nuestro saber pedagógico por defecto es objeto de crítica, pero estructura el presente del sistema escolar, así como buena parte del lenguaje con el que podemos hablar de los asuntos de la educación.

Sobre la Resolución 174/CFE/ 2012

Esta Resolución, aprobada en junio de 2012, establece una serie de medidas para la reorganización de las trayectorias escolares en los niveles Inicial y Primario de nuestro país. Trascendió como “la Resolución de la Unidad Pedagógica”, pero la UP es una entre muchas otras medidas que se desgranaban en sus cuarenta párrafos. Este apartado tiene por propósito ofrecerles un análisis de la Resolución que les permita encuadrar las decisiones referidas a la alfabetización inicial.

Para comenzar el análisis, lo primero que cabe recordar es que el Consejo Federal de Educación está integrado por los Ministros de Educación de las provincias y el Ministro Nacional, que lo preside; de modo que una resolución del Consejo Federal es una decisión de las autoridades educativas del país en su conjunto. A veces quienes trabajamos en el sistema escolar podemos ver una resolución del Consejo Federal como algo “de la Nación”; por eso interesa recordar que las mismas autoridades que gobiernan los sistemas educativos provinciales son las que intervienen en la aprobación de una resolución como la que nos ocupa. Se trata entonces de **una norma que se enuncia en el mayor nivel de responsabilidad posible** en lo que atañe a la definición de políticas educativas.

En segundo lugar, les proponemos una vía de entrada a los contenidos de la Resolución que a nosotros nos ha sido de utilidad: diferenciar en los párrafos de la Resolución **aquellos contenidos que entrañan novedad normativa, y aquellos que no**. La distinción es útil para reflexionar sobre lo que está en juego en cada caso a fin de que lo que la Resolución prevé pueda cumplirse.

Si ustedes lo prefieren, pueden complementar la lectura de este apartado con el visionado de un fragmento de la conferencia de la profesora.



Los aprendizajes en la escuela primaria. Análisis de la Resolución 174.

Primera parte: Transformación de las prácticas institucionales, las culturas profesionales y la organización escolar.

Terigi, Flavia. Conferencia en: Encuentro Nacional sobre Trayectorias Escolares. Ctera. Julio 2013.

Disponible en:

 <http://www.suteba.tv/video/reproductor/id/356>

⁵ Una imagen similar la ofrece la instalación “típica” de un nuevo programa en las computadoras. Frente al funcionamiento **por defecto**, o la instalación **típica**, tendemos a olvidar que se trata de opciones y que podrían tomarse otras.

¿Qué quiere decir que hay contenidos que entrañan novedad normativa? Que ciertos cambios que propone la Resolución requieren introducir nuevas normas sobre aspectos de la escolaridad primaria que hasta el momento se regían por una normatividad diferente. Veamos algunos ejemplos. Entre los muchos que pueden encontrarse, seleccionamos los siguientes:

- Medidas de seguimiento de la asistencia, reingreso a la escuela y apoyos para dar continuidad a la escolaridad (párrafos 10 y 11 de la Resolución).
- Posibilidad de producir reagrupamientos diversos (párrafo 21) y de incorporar a los niños lo más rápidamente que sea posible al grado que les corresponde por su edad cronológica (párrafo 20).
- Considerar como UP a los dos primeros grados de la escuela primaria, lo que debe estar universalizado en 2016 (párrafo 22).
- Régimen de promoción acompañada desde el segundo grado (párrafos 24 y 25).

Si ustedes revisan la lista anterior, advertirán que hay cosas que podrían ocurrir de manera más o menos informal *en algunas escuelas*, pero para que sucedan *en todo el sistema* se requiere formalizar una norma con la que hasta ese momento no se contaba. Así, por ejemplo, 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.

Por cierto, en los regímenes usuales de promoción en la escuela primaria se ha previsto un reagrupamiento: la repitencia. Seguramente nunca habían pensado en la repitencia como reagrupamiento, ¿verdad?

Veámoslo de este modo: al comenzar cada ciclo lectivo, un maestro o maestra se propone un plan de trabajo a sostener en el año con un grupo intacto de alumnos (“grupo intacto” quiere decir “con los mismos alumnos/as de principio a fin”), de forma tal que al final del ciclo lectivo y si la enseñanza se ha desarrollado como fue prevista por él o ella, los sujetos habrán logrado aprender los mismos contenidos. Al finalizar el ciclo lectivo, los alumnos/as que no muestran los aprendizajes esperados son reasignados a un nuevo grupo escolar, al que se incorporarán en el siguiente ciclo. Esa reasignación se produce como repitencia. La decisión de repitencia parece suponer que, si se permite al sujeto pasar al grado siguiente, no podrá avanzar en sus aprendizajes porque no lo ha hecho hasta el momento al ritmo del grupo-clase que integra. Entonces, se lo coloca en otro grupo, en el que volverá al inicio de la cronología prevista para el año lectivo, a ver si cursándola nuevamente logra los aprendizajes esperados, en otro tiempo.

Esto y no otra cosa es que un alumno “repita”. Pero, ¿por qué no solemos verlo como un reagrupamiento? Porque, tratándose del único reagrupamiento previsto por el régimen de promoción de la escuela primaria, ha ido cargándose de un sentido de sanción; además, que se lo llame “repetir” (y no “reagrupar”)

expresa -tal vez sin advertirlo- que la estrategia a seguir con ese/a alumno/a puede ser (y en verdad suele ser) la reiteración de las propuestas de enseñanza, aunque hasta ese momento no hayan logrado sus fines.

Frente al único reagrupamiento de la repitencia, la Resolución 174/CFE/2012 propone múltiples reagrupamientos en distintos momentos del ciclo lectivo y de la escolaridad, lo que puede permitir reconocer en los trayectos de aprendizaje de los alumnos distintos ritmos, con distintos grupos, para distintos contenidos. Ahora bien, la posibilidad de producir reagrupamientos diversos en distintos momentos del año escolar afecta al corazón organizacional de la escuela graduada. La novedad es tal que requiere una nueva norma; con la normativa usual, un cambio de estas características carecería de un encuadre adecuado.

Como ven, **ubicamos a la UP del primer y el segundo grados como una de las novedades que requieren definición normativa.** En la lógica graduada de la escolaridad primaria argentina, considerar dos grados como una unidad y desplazar la acreditación al final del segundo requiere una norma que lo establezca. La Resolución 174/CFE/2012 da ese marco a las provincias; y sus autoridades educativas, a medida que asumen iniciativas en cumplimiento de la Resolución, están aprobando o aprobarán en el futuro normativa e instrumentos propios sobre la UP que contribuyan a concretarla.⁶

Que contenidos como los reagrupamientos o la UP entrañan novedad normativa no quiere decir que para que se concreten sea suficiente aprobar nuevas normas; cuando se proponen cambios en el modo en que tradicionalmente ha sido concebida la escuela, es necesario establecer condiciones organizativas, institucionales, presupuestarias, formativas -y no sólo normativas- para que los cambios tengan posibilidades de concretarse. Trabajar en la UP no requiere únicamente el “permiso normativo”, requiere establecer con sumo cuidado las características del proyecto didáctico que hará posible que las nuevas condiciones que propone el desplazamiento de la acreditación operen a favor de los procesos por los cuales los/as niños/as se apropian de la escritura.

En contraposición con los contenidos que hemos analizado hasta ahora, la Resolución presenta otros que no entrañan novedad normativa. ¿Qué quiere decir eso? Que lo que establecen no contradice las normas vigentes y que, si éstas se cumplieran, no habría necesidad de incluir esos contenidos en una resolución. Y entonces, ¿por qué se los incluye? Porque se explicitan y se busca modificar prácticas institucionales y culturas profesionales que se contraponen a la educación como derecho. Ofrecemos también aquí algunos ejemplos, entre los que pueden encontrarse en la Resolución:

➤ No haber asistido a la sala de 5 años no puede ser impedimento para ingresar a la escuela primaria (párrafo 18), la dirección de la escuela primaria es autoridad de aplicación de la eximición del certificado de cursado del nivel inicial (párrafo 19).

⁶ Hay jurisdicciones que ya han aprobado nuevos regímenes de evaluación, calificación y promoción para la escuela primaria basados en la Resolución 174/CFE/2012; que ya realizan el pasaje de maestros de 1ro. a 2do. grados; que implementaron cambios de boletín de calificaciones para incorporar en él, el proceso de la UP; o que han establecido indicadores de progreso dentro de la UP. Recuérdese de todos modos que, según el párrafo 22 de la Resolución, hay tiempo hasta el año 2016 para que las jurisdicciones den marco normativo local a las acciones en la UP.

- » Los niños y niñas que se trasladen periódicamente deberán ver garantizados sus estudios en cualquier parte del territorio nacional (pase abierto, informe de aprendizajes, registro interprovincial...) (párrafo 29 y otros).
- » El pasaje de la escuela común a una escuela de la modalidad de educación especial debe ser una decisión de carácter excepcional (párrafo 33).

Nada en las normas vigentes se opone a estos contenidos. Y sin embargo, las autoridades educativas nacional y provinciales se han visto en la necesidad de incluirlos en una norma que aspira a reorganizar las trayectorias escolares. ¿A qué se debe? Nosotros pensamos que se debe a que los obstáculos a las trayectorias escolares continuas y completas no provienen sólo de normativas obsoletas, pensadas para otro contexto escolar, sino también de modos en que el sistema educativo, a través de sus agentes, ha interpretado las normas vigentes. En Argentina, la educación es un sector donde la norma es de avanzada en cuanto al reconocimiento del derecho, pero se experimentan grandes dificultades para traducir la legislación en políticas sectoriales y en prácticas pedagógicas que hagan realidad el derecho. Son conocidas las situaciones de exclusión de una parte de la población del sistema educativo, así como la desigualdad de la educación a la que tienen acceso grupos distintos de la población. Por tanto, sin desconocer la importancia del reconocimiento del derecho en la norma, es necesario considerar el derecho a la educación como expectativas de actuación social que se concretan (o no) en prácticas cotidianas.

Estas prácticas cotidianas están situadas en contextos institucionales. A lo largo de sus muchas décadas de funcionamiento, el sistema escolar ha generado modos consuetudinarios de hacer las cosas que se contraponen con los derechos educativos que reconocen las leyes; y en esos modos de hacer las cosas se han consolidado culturas profesionales que los justifican o al menos los naturalizan. Por ejemplo, desde la aprobación de la Ley 1420, en el año 1884, la educación primaria es un derecho de todo niño desde los seis años de edad. No hace falta ninguna norma nueva que establezca que un niño de seis años debe ingresar a la escuela primaria. La Ley Federal de Educación, de 1993, amplió el derecho a la educación al establecer la obligatoriedad del último año del nivel inicial pero no cambió la edad de inicio de la primaria ni condicionó el ingreso. La Ley de Educación Nacional de 2006 legisló en el mismo sentido.

Ley 1420 de educación primaria común, obligatoria y gratuita, artículo 1 (edición facsimilar proyecto Cámara de Diputados, 1884).⁷

Capítulo I
Principios generales sobre la enseñanza pública de las escuelas primarias.

Art. 1º - La escuela primaria tiene por fines objeto favorecer y dirigir simultáneamente el desarrollo moral, intelectual y físico de todo niño de seis a catorce años de edad.

⁷ Buenos Aires: Librería Histórica. Primera edición, año 2004.

¿Cómo actuar frente a la situación del todavía importante número de niños y niñas que no han podido asistir a la sala de cinco años?⁸ Desde la perspectiva del derecho a la educación, la respuesta es trabajar para asegurar el derecho; no se puede responder al incumplimiento del derecho a la educación que experimentan un niño o una niña que no han podido asistir a la sala de cinco años con un nuevo incumplimiento que les impida acceder a la escuela primaria. Y sin embargo, en algunas instituciones la respuesta a la vulneración del derecho infantil a la Educación Inicial ha sido impedirles la inscripción en la escuela primaria.

Aclaremos que no pretendemos poner en cuestión la importancia de que los niños y niñas asistan a la sala de cinco años o no lo hagan es un derecho, debe cumplirse, eso está fuera de discusión. Más aún, en el terreno de la alfabetización es claro que una temprana inmersión de los niños en prácticas significativas de relación con la lengua escrita es una condición posibilitadora de sus elaboraciones cognitivas sobre la escritura, y por eso asignamos al nivel inicial una función importante en cuanto al trabajo a este respecto. Lo que estamos diciendo es que si por alguna razón (generalmente, la razón es una falla en la oferta educativa) un niño o una niña no asistió a la sala de cinco años, el trabajo de la escuela primaria es recibirlo e incorporarlo a las prácticas que le permitan aquella inmersión que no ocurrió en su oportunidad. Para eso, hay que aceptarlo en primer grado aunque no haya hecho la sala de cinco años. ¿Hay que decirlo? Pues sí, hay que decirlo, ante la constatación de que en algunas instituciones eso se desconoce.

Sobre la Unidad Pedagógica en 1er. y 2do. grados

La Resolución N° 174/12 del Consejo Federal de Educación enuncia una serie de postulados y de medidas que parten del reconocimiento de la necesidad de replantear las condiciones de aprendizaje que propone el sistema educativo en la escolaridad primaria. Replantear las condiciones de aprendizaje implica revisar ciertas lógicas propias de la escolarización. Entre ellas, aquello que distintos autores definen como cronosistema escolar (por ejemplo, Escolano Benito, 2000) un sistema de ordenamiento del tiempo que organiza los ritmos de aprendizaje dentro de la escuela, poniendo en correspondencia la edad de los niños, el grado escolar y el ciclo lectivo.

En la lógica tradicional de la escolarización, se ingresa a la escuela a una edad determinada, en el ingreso se cursa un grado escolar (el primer grado) y un niño cuenta con un ciclo lectivo para completar los aprendizajes previstos para ese grado. Sabemos que en la realidad de la escuela las situaciones se alejan de esta correspondencia: algunos niños ingresan más tarde, a todos les toma tiempos distintos lograr los aprendizajes previstos, y hay quienes una vez cumplido el ciclo lectivo no han aprendido lo suficiente (¿qué es “lo suficiente”?, la respuesta depende mucho del enfoque que los maestros tienen sobre la alfabetización y sobre los aprendizajes numéricos). Frente a esta situación, la respuesta tradicional ha sido, como se dijo, la repitencia: los niños debían volver al año siguiente, al inicio del ciclo lectivo, a comenzar nuevamente el primer grado escolar.

Entre los cambios introducidos por la Resolución está la importante decisión de considerar a los dos primeros años de la escuela primaria como UP. Puede discutirse si es la mejor denominación, pero lo que nos importa ahora es que esta decisión implica para un maestro o maestra generar un proyecto de enseñanza abarcativo de los dos primeros grados del recorrido escolar; esta decisión debería contar además con un marco institucional

⁸ Según el *Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016*, la cobertura de la sala de cinco años alcanzaba en 2010 al 91,1% del grupo de edad. La cobertura ha crecido en los últimos años, pero todavía hay niños y niñas que no acceden a su vacante en la sala de cinco años.

de acompañamiento profesional. La configuración alternativa que propone la UP permite discutir la lógica anualizada que ordena el cronosistema escolar. Se trata de instalar una idea educativa diferente de la correspondencia edad/ grado/ ciclo lectivo, de reconocer que no todos aprenden lo mismo en el mismo tiempo, de sostener que, para lograr aprendizajes equivalentes, los recorridos no necesariamente tienen que ser los mismos para todos, y de superar la repitencia como única forma histórica de reagrupamiento. Ello trae consigo la necesidad de contar con conocimientos profesionales que permitan dar respuestas eficaces a las diferentes cronologías de aprendizaje que realizan los niños y niñas.

Ahora bien, hay que tomar dimensión de que tanto la gradualidad de la escuela como la enseñanza simultánea están arraigadas como parte de la forma usual de llevar adelante la enseñanza; hay que identificar cuánto del saber pedagógico por defecto se ordena alrededor de la correspondencia edad/ grado/ ciclo lectivo que discute la UP. Muchos de los saberes de que disponen los maestros y maestras en relación con la enseñanza se edifican sobre esta correspondencia.

Podríamos pensar que la UP permite plantearse la siguiente pregunta: ¿qué es lo que pueden hacer mejor los maestros y maestras en las nuevas condiciones que se proponen? ¿Cómo se estructura un proyecto de enseñanza de dos ciclos lectivos completos? Las respuestas se construirán mediante la recuperación de saberes acumulados, resultado de investigaciones y análisis de prácticas de alfabetización inicial; pero requerirán incorporar al acervo profesional de maestros y maestras nuevos recursos para la enseñanza que atiendan a la especificidad de la alfabetización inicial y, seguramente, hará falta producir nuevos saberes como parte del trabajo pedagógico.

Algunos puntos de apoyo para la alfabetización en la Unidad Pedagógica

Los efectos del dispositivo escolar sobre la enseñanza no se anulan mediante cambios organizacionales; posponer la acreditación no anula la escolaridad graduada; sentar a los niños en grupos no anula la enseñanza simultánea. Si tanto la gradualidad de la escuela como la enseñanza simultánea están arraigadas como parte de la forma usual de llevar adelante la enseñanza, si el saber pedagógico construido no es enteramente suficiente para dar respuestas fundadas al problema de la enseñanza en otras condiciones organizacionales, ¿cuáles son las bases en las que podemos apoyarnos para sostener una modificación de las prácticas de alfabetización tan importante como la que supone el trabajo en la UP? Asumir el interrogante importa, pues ustedes, quienes trabajan en la UP y participan en este Postítulo, asumen un proyecto de desarrollo de nuevas prácticas de alfabetización que los ocupará durante varios años y que puede plantearles incertidumbres y temores.

En un trabajo múltiplemente citado en los últimos años, Tyack y Cuban (1995) ofrecen una perspectiva de análisis para entender por qué, pese a tantos cambios como impulsan hace tiempo las políticas educativas, las cosas parecen no mejorar, o no lo hacen a la velocidad que se espera, o toman formas híbridas. Apoyándonos en las reflexiones de estos autores, diremos que es frecuente que la introducción de innovaciones por parte de las políticas produzca modificaciones en aspectos organizacionales del funcionamiento escolar, pero no logre impactar en el modelo pedagógico predominante. Dicho para nuestro caso: la Resolución 174/ CFE/ 2012 modifica el modelo organizacional (de dos grados diferenciados y secuenciados en sendos ciclos lectivos a una UP en la que se pospone la

acreditación al final del bienio), pero esta modificación no trae por sí sola la reformulación de las prácticas de alfabetización. Aun en aquellos casos en que maestros y maestras tienen considerables conocimiento y experiencia en el trabajo de alfabetización inicial, la modificación del horizonte temporal de su trabajo -de un ciclo lectivo a dos- plantea nuevos problemas, que requieren elaboraciones específicas. Si tales reformulaciones y elaboraciones no sucedieran, no sería válido explicar el “fracaso” en el impacto innovador de la UP por la “resistencia” de los docentes a introducir cambios en su trabajo. La conclusión debería ser bien diferente: muchas propuestas de cambio organizacional (la UP entre ellas) encierran una gran complejidad didáctica que, si no es debidamente considerada, reduce las iniciativas a arreglos formales o les hace perder potencia en la resolución de los problemas analizados.

Si tomamos debida cuenta del desajuste que existe en las estrategias y recursos pedagógicos con los que cuenta el sistema escolar, visto el saber acumulado por la tradición pedagógica, y las condiciones que plantea la UP de 1er. y 2do. grados, ¿cuáles son los puntos de apoyo con que contamos para el desafío que se plantea?

Sin perjuicio de otros que se les presentarán en distintos Módulos del Postítulo y de los que ustedes podrán descubrir por sí gracias a las experiencias que construyan en la UP, en este Módulo planteamos cuatro puntos de apoyo: el desafío pedagógico que se supone que no ha sido delegado en los docentes sino que es asumido en la escala macropolítica; el tratamiento didáctico de la complejidad del objeto de conocimiento que se hace posible en la UP; la interacción entre niños que se encuentran en distintos niveles de elaboración sobre la lectura y la escritura; la perspectiva institucional de la enseñanza.

El desafío pedagógico asumido en la escala macropolítica

La enseñanza es una tarea extremadamente compleja y distintos contextos didácticos requieren de los maestros respuestas diversas. Hemos señalado hace tiempo (Terigi, 2006) que, para que las ideas tendientes a la mejora de la enseñanza alcancen algún nivel de realización en las aulas, se requiere que los docentes dispongan de los medios didácticos necesarios, o bien de las condiciones para elaborar esos medios en caso de no contar con ellos de manera inmediata. El punto de diferenciación entre distintos modos de entender la función del Estado respecto de la enseñanza radica en las hipótesis que se sostienen acerca de la accesibilidad de estos medios para supervisores, inspectores, directores y docentes, y acerca de las funciones del Estado en todo el proceso. Cuando se pretende ir más allá de lo que el dispositivo escolar puede dar de sí tal como está estructurado, es menester advertir las complejidades y los límites del saber profesional disponible, y generar formas específicas de afrontar tales complejidades y límites.

La importancia del cambio organizacional que supone la UP nos permite advertir contra las propuestas simplificadoras que pretenden encontrar en algún nivel único (sea el Estado, sean las escuelas, sean los docentes, sea...) la respuesta a los problemas de la alfabetización en estas nuevas condiciones. Un punto de apoyo que encontramos es que en esta oportunidad el desafío pedagógico es asumido en la escala macropolítica. Ubicamos a este Postítulo como una iniciativa que asume el Estado, como responsable principal del desarrollo de la educación escolarizada, para generar condiciones para la investigación de los problemas de la alfabetización en la UP, para un tipo de investigación que permita producir saber didáctico comunicable en el marco de experiencias de innovación en las que participan los docentes y sus directivos y supervisores.

El tratamiento didáctico de la complejidad del objeto de conocimiento

El contenido escolar no es un reflejo de la producción social del saber, sino una construcción específica del ámbito educativo y, por tanto, una *fabricación* de naturaleza didáctica. No es posible enseñar la ciencia de los científicos, o el deporte del alto rendimiento deportivo, en nuestras escuelas y a nuestros alumnos, justamente porque los contextos de producción de los saberes y prácticas involucrados en los desempeños que tomamos como ejemplos son altamente especializados y las escuelas no comparten esa especialización; la especialidad de las escuelas es la enseñanza. La descontextualización de los saberes y las prácticas con respecto a los ámbitos de referencia, es una condición para que la enseñanza sea posible: "...al seleccionar determinados contenidos, se los separa del contexto de la ciencia o de la realidad en que están inmersos y en esa medida se los transforma y reelabora" (Lerner, 1998, p. 12). Se trata de un proceso intrínseco a la empresa misma de enseñar.

A ello le sigue una recontextualización de los contenidos de acuerdo con las características del dispositivo escolar. El riesgo que se presenta en estas operaciones inevitables es la pérdida de sentido del contenido escolar: una descontextualización tan radical de éste con respecto a los saberes y prácticas sociales a los que se refiere, que ya no sea posible reconocer qué se está enseñando, cuál es su fuente, a qué remite.

Pongamos un ejemplo. Señalaba Lerner tiempo atrás que la responsabilidad que tiene la escuela en relación con la enseñanza la obliga a ejercer control sobre el aprendizaje; y advertía algunas consecuencias negativas de ciertas formas de control: "en la medida en que le damos prioridad -en general inconscientemente- a la necesidad de controlar, el ritmo de trabajo en lectura está marcado por lo que hacemos todos juntos y se lee sólo aquello que el tiempo didáctico permite comentar y discutir en clase" (Lerner, 1998, p. 25).

Con los contenidos propios del proceso de alfabetización ha sucedido una creciente desvinculación de las prácticas de alfabetización inicial respecto de las prácticas sociales de lectura y escritura. Tradicionalmente, lo que se ha concebido como objeto de enseñanza es la Lengua y en particular sus aspectos descriptivos y normativos (gramática y ortografía) (DT1, p. 9). Además, unas teorías acerca de la apropiación de estos contenidos han contribuido a planteamientos didácticos que han cercenado la complejidad del objeto de conocimiento -cercenamiento que llevó a la escuela de la preocupación por el ingreso de los niños y niñas a los distintos ámbitos del mundo letrado al conocimiento de las "primeras letras"- (DT1, p. 7); y, de este modo, han obstaculizado su aprendizaje por los niños.

No hay un modo fijo de transformar prácticas sociales en contenidos escolares. Como señalara Doyle hace décadas, "es impreciso decir que el curriculum es el contenido. Es más adecuado decir que el curriculum es una teoría del contenido, esto es, una elaboración de la naturaleza fundamental del contenido y cómo debe ser presentado a los niños en diferentes niveles" (Doyle, 1995, p. 7). Este Postítulo (y la idea misma de una UP que haga posible la alfabetización inicial) se apoya en una determinada teoría del contenido según la cual "el objeto de enseñanza debe

definirse tomando como referencia fundamental **las prácticas sociales de lectura y escritura**. Esta definición implica poner énfasis en los propósitos de la lectura y la escritura en distintas situaciones -es decir, en las razones que llevan a la gente a leer y escribir-, en las maneras de leer, en todo lo que hacen los lectores y escritores, en las relaciones que lectores y escritores sostienen entre sí con respecto a los textos... Asumir los actos de lectura y escritura como eje de la enseñanza implica también acordar un lugar importante a aquello que es leído o escrito, es decir, a los objetos culturales que forman parte indisociable de esos actos: los textos.” (DT1, p. 9).

Bajo esta teoría del contenido, la alfabetización inicial presenta características que son potentes para la superación de una perspectiva secuencial de los contenidos, a favor de una perspectiva que considere a la escritura como objeto de conocimiento complejo inmerso en prácticas sociales que le dan sentido y contribuyen a producirla.

La interacción entre niños que se encuentran en distintos niveles de elaboración sobre un contenido escolar

Hemos señalado que la escuela ha requerido cierta homogeneidad de partida de los alumnos y alumnas, y que la ha procurado fundamentalmente a través del agrupamiento por edades. La organización escolar ha tendido a considerar como problema que en un mismo grupo escolar se encontraran niños con distintos niveles de conocimiento, en especial sobre contenidos sustantivos como la escritura o la numeración. Ello se comprende si se tiene en cuenta que las situaciones de enseñanza instituidas en el modelo escolar tienden a seguir un patrón organizativo que genera la paradoja de que se reúnen muchas personas para aprender lo mismo en situaciones que promueven actividades y resultados individuales.

Y sin embargo, existe un gran número de investigaciones que apoyan la idea de que los niños aprenden juntos y resuelven problemas de modo colaborativo, aun cuando se encuentran en distintos niveles de apropiación de un contenido, un procedimiento, un instrumento, etc. Los aportes de estas investigaciones provienen tanto de estudios experimentales, conducidos fuera de la actividad regular del aula, como de estudios en los cuales los investigadores observan o intervienen en actividades genuinas de aula.

La evidencia experimental sostiene que la discusión entre pares, cuando está enfocada en la tarea y es sostenida, ayuda al grupo/ las díadas/ los tríos a resolver los problemas y es beneficiosa para el aprendizaje individual (Howe, 2009; Mercer y Howe, 2012). Entre otros, son conocidos los estudios psicológicos realizados por investigadores de la tradición de la psicología social genética (corriente nacida de la psicología genética y luego, en cierto modo, independizada de ella) que destacaron la relevancia del llamado conflicto socio-cognitivo. La idea básica es que cuando se contrastan puntos de vista diferentes sobre un problema y el conflicto consecuente tiene que ser resuelto, se produce un tipo de reestructuración cognitiva. “Estos autores propusieron que el conflicto socio-cognitivo, producido por la confrontación de puntos de vista diversos entre los niños participantes en una situación interactiva, produce una reestructuración en sus esquemas y una mayor elaboración en sus modos de pensar al facilitar el proceso de descentración” (Batista y Rodrigo, 2002, p.

70); en términos de Perret-Clermont, se trata de “una actividad estructurante sobre la realidad que se efectúa en forma privilegiada a través de coordinaciones interindividuales” (Perret- Clermont, 1984, p. 207). También la perspectiva sociohistórica -en especial, en su vertiente anglosajona, como psicología sociocultural- ha mostrado creciente interés por el aprendizaje en situaciones de colaboración entre pares. En trabajos pioneros sobre el análisis del discurso del aula, Cazden (1991) apunta cuatro beneficios cognoscitivos posibles del discurso entre iguales: como catalizador,⁹ como representación de roles complementarios, como relación con un auditorio, y como habla exploratoria.

Las investigaciones en el aula, en especial las que se centran en el análisis de la conversación en clase (Mercer, 1997, 2001; Mercer y Howe, 2012), abonan conclusiones similares: es factible generar interacciones entre niños de distintos niveles escolares a propósito de objetos de conocimiento complejos (como la escritura o la numeración), y lograr efectos positivos sobre sus aprendizajes. Para ello, deben cumplirse ciertas condiciones; a lo largo del Postítulo ustedes podrán conocer cuáles han sido exploradas a propósito de la escritura y ensayar otras, pero podemos mencionar aquí la importancia de que la tarea requiera elaboración conjunta (Terigi, 2013)¹⁰, la necesidad de generar un tiempo personal para que cada niño pueda elaborar lo que va a compartir con sus pares (Sadovsky, 2005), y el aprendizaje de formas de conversación exploratoria, en las que se verifica confrontación de perspectivas, provisión de argumentos y contraargumentos, y esfuerzos por alcanzar acuerdos (Mercer, 1997, 2001). De lo contrario, la heterogeneidad propia de los grupos se vuelve desfavorable para los alumnos con niveles menos avanzados de aprendizaje, como advierte Baudrit (2012) cuando señala las posibilidades reducidas que tienen de estar en la posición de dar ayudas.

En cualquier caso, lo que interesa señalar aquí es que un punto de apoyo para pensar la enseñanza en la UP es que, a diferencia de cómo se la ha considerado tradicionalmente, la escolarización conjunta de niños con distintas aproximaciones a la escritura y la lectura ofrece una oportunidad para interacciones productivas, siempre atendiendo a las condiciones que se requieren en el proyecto didáctico y la gestión de la clase.

La perspectiva institucional de la enseñanza

En los planteamientos clásicos sobre el trabajo docente, éste resulta definido en términos individuales y es evaluado en términos de eficacia también individual. Solidaria con estas definiciones, la mirada sobre la práctica docente la imagina modelizable mediante un conjunto de competencias genéricas que pueden ser transmitidas en la formación inicial, la capacitación o la formación centrada en la escuela.

⁹ En el beneficio cognoscitivo de la conversación entre iguales que Cazden denomina “el discurso como catalizador”, la referencia es directa a la noción de conflicto sociocognitivo de la psicología social genética (Cazden, 1991).

¹⁰ En nuestro caso, la investigación se desarrolló a propósito de los aprendizajes numéricos. Un procedimiento que generó condiciones para que niños de distintos grados escolares del primer ciclo trabajasen en forma conjunta produjo la aparición de intercambios entre niños a propósito de la tarea y también aprendizajes identificables en cada niño (Terigi, 2013).

Este Postítulo se sostiene en una conceptualización distinta del trabajo docente, que reconoce su naturaleza institucional y, de suyo, colectiva. En esta perspectiva, la escuela no es un agrupamiento de maestros: el carácter colaborativo es propio de la enseñanza porque ésta es una función cuyos resultados no se obtienen a título individual sino como consecuencia de la actuación conjunta de los docentes en un sistema institucional (inclusive en una escuela unidocente, rigen condiciones institucionales). Los maestros enseñan en condiciones colectivas, y por ello la colaboración es una clave del desempeño profesional. La alfabetización de los niños y niñas no es el resultado de lo que hace *un* maestro: es el efecto de la actuación de un sistema.

La UP entraña una mayor responsabilización individual de cada maestro o maestra sobre los resultados de aprendizaje de sus alumnos y alumnas en un período mayor de tiempo lectivo. Pero responsabilización no es lo mismo que soledad. El desarrollo de la UP se produce en condiciones institucionales, a través del trabajo colaborativo de los maestros de primer ciclo, de la intervención de los directivos y del asesoramiento de los supervisores e inspectores. Hay acuerdos institucionales de trabajo, recursos que son compartidos en el nivel institucional, intercambios con otros colegas como los que son posibles en este Postítulo, y todo otro conjunto de iniciativas que dan espesor institucional al trabajo de enseñar.

Al mismo tiempo que genera apoyos al trabajo de cada cual, la institucionalidad funciona produciendo restricciones determinadas a la función. Así, la autonomía de los docentes nunca es absoluta, pues la posición institucional produce restricciones a lo que los docentes pueden hacer o dejar de hacer y porque en tal posición institucional reside la autorización para enseñar. Los amplios márgenes de decisión de los docentes no deberían ser entendidos como autonomía individual, a la manera del profesional liberal que se hace a sí mismo en un mercado competitivo; por el contrario, como Stenhouse lo señalara hace décadas, la autonomía profesional docente descansa en la responsabilidad conjunta del colectivo profesional (Stenhouse, 1991).

MÓDULO N° 0

FUNDAMENTOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS

La alfabetización inicial en la Unidad Pedagógica

ACTIVIDAD 1: Trabajo Práctico

Por qué y para qué reagrupar a los niños de diferentes maneras en la Unidad Pedagógica

Introducción

Dado que trabajaremos en este Módulo en tres momentos del Postítulo, en éste otorgaremos un lugar central a algunos conceptos fundamentales que se vinculan directamente con el tema del Trabajo Práctico. En próximas oportunidades nos ocuparemos de otros aspectos.

En la primera parte de este Módulo les proponemos un Foro preparatorio para intercambiar sobre las diferencias que aparecen en todos los grupos de niños en relación con el aprendizaje de la lengua escrita y las posibilidades de otras formas de organización escolar, incluidas diferentes formas de agrupar a los niños en beneficio de sus aprendizajes.

Instrucciones para el desarrollo del Trabajo Práctico

Para el desarrollo del Foro preparatorio, los tutores informarán las fechas de apertura y cierre. El Foro lleva el mismo número que la actividad, en este caso 1, y lo hallarán en el mismo espacio del Módulo.

El intercambio en el Foro tiene el propósito de ayudar en el análisis: aclarar dudas, compartir discusiones e intercambiar sobre los temas propuestos. El Foro es preparatorio porque tiene la función de lograr que los estudiantes de este Postítulo puedan realizar un Trabajo Práctico lo más elaborado posible. Para lograrlo, participar en el Foro es imprescindible.

Una vez finalizado el Foro, los equipos contarán con un tiempo para concluir la elaboración del Trabajo Práctico (las fechas serán indicadas por los tutores). Este se entregará adjuntando el archivo en el espacio de Trabajos Prácticos que hallarán en el aula virtual, en el espacio del Módulo.

Extensión máxima del Trabajo Práctico: 3 páginas, Arial 12, espacio y medio.

Cada equipo recibirá una devolución por parte de los tutores de manera privada. Si los tutores considerasen que el informe no resulta suficiente para ser aprobado, los cursantes recibirán una devolución que los orientará para revisar los aspectos necesarios en el transcurso del dictado del Módulo (si fuese indispensable, también existirá otra oportunidad posterior).

Actividad preparatoria: Foro de intercambio

Ante todo, procederemos a la lectura atenta del Módulo. Como siempre, pero aún más que en otros espacios curriculares, es muy importante discutir en el seno de cada equipo de escuela las ideas planteadas en el texto.

Les proponemos que intercambien sobre las dos afirmaciones siguientes:

1 > Las diferencias que aparecen en todos los grupos de niños en relación con el aprendizaje de la lengua escrita (y con muchos otros aprendizajes) **no son deficiencias**. Es el principio de homogeneización instalado en el dispositivo escolar el que lleva a considerar las diferencias como obstáculos o como deficiencias.

Observación: para este intercambio, es necesario tomar en cuenta el primer punto del Módulo (“La escolarización en el nivel primario y sus condiciones pedagógicas”).

2 > La Resolución 174 promueve y abre la posibilidad de otras formas de organización escolar, incluidas diferentes formas de agrupar a los niños. El agrupamiento en “grados”, tal como existe en nuestras escuelas y en otros países, no es natural ni es la única forma de agrupamiento posible.

Observación: Para intercambiar sobre esta última afirmación, es necesario tomar en cuenta el segundo punto del Módulo (“Sobre la Resolución 174/ CFE/2012”).

Trabajo Práctico

Por qué y para qué reagrupar a los niños de diferentes maneras en la Unidad Pedagógica

En este trabajo práctico les proponemos:

- Enunciar las razones por las cuales es importante para el aprendizaje reagrupar provisoriamente de diferentes maneras a los alumnos de la UP.
- Discutir qué formas de reagrupamiento son posibles y necesarias en su escuela, en este momento, teniendo en cuenta los avances de los grupos y de cada alumno.

Observaciones:

Para preparar este trabajo, es imprescindible -además de releer el Módulo 0- considerar los indicadores de avance formulados en el Seminario acerca de la Evaluación así como las intervenciones sugeridas en el punto “Intervenir para producir avances” del mismo Seminario.

Al intercambiar sobre las reagrupaciones posibles y necesarias en sus escuelas, será relevante tomar en cuenta experiencias ya realizadas en este sentido, tales como las que se reseñan en el Anexo de esta actividad, “Alternativas a las formas de reagrupamiento usual”.

MÓDULO N° 0

FUNDAMENTOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS

La alfabetización inicial en la Unidad Pedagógica

ACTIVIDAD 1: Trabajo Práctico

Por qué y para qué reagrupar a los niños de diferentes maneras en la Unidad Pedagógica

Introducción

Dado que trabajaremos en este Módulo en tres momentos del Postítulo, en éste otorgaremos un lugar central a algunos conceptos fundamentales que se vinculan directamente con el tema del Trabajo Práctico. En próximas oportunidades profundizaremos en otros conceptos desarrollados en el Módulo.

Les proponemos en primer lugar un Foro preparatorio para intercambiar sobre dos cuestiones interrelacionadas: las diferencias que aparecen en todos los grupos de niños de la UP en relación con el aprendizaje de la lengua escrita y las posibilidades de poner en práctica otras modalidades de organización escolar, incluidas diferentes formas de agrupar a los niños en beneficio de sus aprendizajes. Nos interesa especialmente que los directivos puedan contar con argumentos convincentes para ayudar a los maestros de su escuela a reorganizar la enseñanza y para comunicar el sentido de esas decisiones a la comunidad.

Instrucciones para el desarrollo del Trabajo Práctico

Para el desarrollo del Foro preparatorio, los tutores informarán las fechas de apertura y cierre. El Foro lleva el mismo número que la actividad, en este caso 1, y lo hallarán en el mismo espacio del Módulo.

El intercambio en el Foro tiene el propósito de ayudar en el análisis: aclarar dudas, compartir discusiones e intercambiar sobre los temas propuestos. El Foro es preparatorio porque tiene la función de lograr que los estudiantes de este Postítulo puedan realizar un Trabajo Práctico lo más elaborado posible. Para lograrlo, participar en el Foro es imprescindible.

Una vez finalizado el Foro, los equipos contarán con un tiempo para concluir la elaboración del Trabajo Práctico (las fechas serán indicadas por los tutores). Este se entregará adjuntando el archivo en el espacio de Trabajos Prácticos que hallarán en el aula virtual, en el espacio del Módulo.

Extensión máxima del Trabajo Práctico: 3 páginas, Arial 12, espacio y medio.

Cada equipo recibirá una devolución por parte de los tutores de manera privada. Si los tutores considerasen que el informe no resulta suficiente para ser aprobado,

los cursantes recibirán una devolución que los orientará para revisar los aspectos necesarios en el transcurso del dictado del Módulo (si fuese indispensable, también existirá otra oportunidad posterior).

Actividad preparatoria: Foro de intercambio

Como siempre, pero aún más que en otros espacios curriculares, es muy importante discutir en el seno de cada equipo de escuela las ideas planteadas en el texto.

1 > Les proponemos que intercambien sobre las dos afirmaciones siguientes:

➤ Las diferencias que aparecen en todos los grupos de niños en relación con el aprendizaje de la lengua escrita (y con muchos otros aprendizajes) **no son deficiencias**. Es el principio de homogeneización instalado en el dispositivo escolar el que lleva a considerar las diferencias como obstáculos o como deficiencias.

Observación: Para este intercambio, es necesario tomar en cuenta el primer punto del Módulo (“La escolarización en el nivel primario y sus condiciones pedagógicas”).

➤ La Resolución 174 promueve y abre la posibilidad de otras formas de organización escolar, incluidas diferentes formas de agrupar a los niños. El agrupamiento en “grados”, tal como existe en nuestras escuelas y en otros países, no es natural ni es la única forma de agrupamiento posible.

Observación: para intercambiar sobre esta última afirmación, es necesario tomar en cuenta el segundo punto del Módulo (“Sobre la Resolución 174/ CFE/2012”).

2 > Les pedimos que releven las disposiciones complementarias de la Resolución 174 que existan en su jurisdicción, especialmente en relación con la posibilidad de otras formas de organización escolar. Compartan sus interpretaciones en el Foro.

Trabajo Práctico

Por qué y para qué reagrupar a los niños de diferentes maneras en la Unidad Pedagógica

En este trabajo práctico les proponemos planificar una reunión de padres de los niños de 1.º y 2.º grado de su escuela, donde se les explique por qué y para qué en diversos momentos de la UP los niños serán reagrupados de diferentes maneras y trabajarán en algunos casos con maestros que no son los de su grupo habitual. Se trata de mostrar la conveniencia de estas alternativas para responder a necesidades planteadas por los docentes. En el escrito es necesario:

- Explicitar las razones por las cuales es importante para el aprendizaje reagrupar provisoriamente de diferentes maneras a los alumnos de la UP.

- Definir qué formas de reagrupamiento son posibles y necesarias en su escuela, en este momento, teniendo en cuenta la diversidad existente en los grupos. Considere que es necesario presentar a todos los docentes involucrados a todos los padres y mostrar la pertinencia del trabajo de cada uno.

Observaciones:

Para preparar este trabajo, es conveniente -además de releer el Módulo 0- considerar las disposiciones jurisdiccionales que existan en su provincia (anteriores o posteriores a la resolución citada).

Al intercambiar sobre las reagrupaciones posibles y necesarias en sus escuelas, será relevante tomar en cuenta experiencias ya realizadas en este sentido, tales como las que se reseñan en el **Anexo** de esta actividad, “Alternativas a las formas de reagrupamiento usual”.

MÓDULO N° 0

FUNDAMENTOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS

La alfabetización inicial en la Unidad Pedagógica

ACTIVIDAD 1: Trabajo Práctico

Por qué y para qué reagrupar a los niños de diferentes maneras en la Unidad Pedagógica

Introducción

Dado que trabajaremos en este Módulo en tres momentos del Postítulo, en éste otorgaremos un lugar central a algunos conceptos fundamentales que se vinculan directamente con el tema del Trabajo Práctico. En próximas oportunidades profundizaremos en otros conceptos desarrollados en el Módulo.

Les proponemos en primer lugar un Foro preparatorio para intercambiar sobre dos cuestiones interrelacionadas: las diferencias que aparecen en todos los grupos de niños de la UP en relación con el aprendizaje de la lengua escrita y las posibilidades de poner en práctica otras modalidades de organización escolar, incluidas diferentes formas de agrupar a los niños en beneficio de sus aprendizajes. Nos interesa especialmente que los directivos puedan contar con argumentos convincentes para ayudar a los maestros de su escuela a reorganizar la enseñanza y para comunicar el sentido de esas decisiones a la comunidad.

Instrucciones para el desarrollo del Trabajo Práctico

Para el desarrollo del Foro preparatorio, los tutores informarán las fechas de apertura y cierre. El Foro lleva el mismo número que la actividad, en este caso 1, y lo hallarán en el mismo espacio del Módulo.

El intercambio en el Foro tiene el propósito de ayudar en el análisis: aclarar dudas, compartir discusiones e intercambiar sobre los temas propuestos. El Foro es preparatorio porque tiene la función de lograr que los estudiantes de este Postítulo puedan realizar un Trabajo Práctico lo más elaborado posible. Para lograrlo, participar en el Foro es imprescindible.

Una vez finalizado el Foro, los equipos contarán con un tiempo para concluir la elaboración del Trabajo Práctico (las fechas serán indicadas por los tutores). Este se entregará adjuntando el archivo en el espacio de Trabajos Prácticos que hallarán en el aula virtual, en el espacio del Módulo.

Extensión máxima del Trabajo Práctico: 3 páginas, Arial 12, espacio y medio.

Cada equipo recibirá una devolución por parte de los tutores de manera privada. Si los tutores considerasen que el informe no resulta suficiente para ser aprobado, los cursantes recibirán una devolución que los orientará para revisar los aspectos

necesarios en el transcurso del dictado del Módulo (si fuese indispensable, también existirá otra oportunidad posterior).

Actividad preparatoria: Foro de intercambio

Como siempre, pero aún más que en otros espacios curriculares, es muy importante discutir en el seno de cada equipo de escuela las ideas planteadas en el texto.

1 > Les proponemos que intercambien sobre las dos afirmaciones siguientes:

➤ Las diferencias que aparecen en todos los grupos de niños en relación con el aprendizaje de la lengua escrita (y con muchos otros aprendizajes) **no son deficiencias**. Es el principio de homogeneización instalado en el dispositivo escolar el que lleva a considerar las diferencias como obstáculos o como deficiencias.

Observación: Para este intercambio, es necesario tomar en cuenta el primer punto del Módulo (“La escolarización en el nivel primario y sus condiciones pedagógicas”).

➤ La Resolución 174 promueve y abre la posibilidad de otras formas de organización escolar, incluidas diferentes formas de agrupar a los niños. El agrupamiento en “grados”, tal como existe en nuestras escuelas y en otros países, no es natural ni es la única forma de agrupamiento posible.

Observación: para intercambiar sobre esta última afirmación, es necesario tomar en cuenta el segundo punto del Módulo (“Sobre la Resolución 174/ CFE/2012”).

2 > Les pedimos que releven las disposiciones complementarias de la Resolución 174 que existan en su jurisdicción, especialmente en relación con la posibilidad de otras formas de organización escolar. Compartan sus interpretaciones en el Foro.

Trabajo Práctico

Por qué y para qué reagrupar a los niños de diferentes maneras en la Unidad Pedagógica

Les proponemos elaborar un breve escrito cuyos lectores potenciales serían los directores de las escuelas que usted supervisa. Este escrito estaría destinado a introducir una jornada de trabajo para poner en común necesidades y alternativas de reagrupamiento en las escuelas a su cargo, de acuerdo al relevamiento de necesidades que los directivos podrían manifestar. En el escrito, es necesario:

- Explicitar las razones por las cuales es importante para el aprendizaje reagrupar provisoriamente de diferentes maneras a los alumnos de la UP.
- Avalar la posibilidad de realizar agrupamientos provisorios recurriendo a la normativa nacional (Resolución 174) y a las disposiciones provinciales que existan.

Observaciones:

Para preparar este trabajo, es conveniente -además de releer el Módulo 0- considerar las disposiciones jurisdiccionales que existan en su provincia (anteriores o posteriores a la resolución citada).

Al intercambiar sobre las reagrupaciones posibles y necesarias en sus escuelas, será relevante tomar en cuenta experiencias ya realizadas en este sentido, tales como las que se reseñan en el **Anexo** de esta actividad, "Alternativas a las formas de reagrupamiento usual". Asimismo, en caso de que algunas escuelas supervisadas por usted ya hubieran desarrollado experiencias que puedan ser puestas en común, sería muy importante tomarlas en consideración.

ANEXO: Alternativas a las formas de reagrupamiento usual

Este trabajo práctico está dedicado a pensar y discutir alternativas de organización escolar que flexibilicen la organización graduada y favorezcan una mejor inclusión de todos los chicos en las culturas escritas.

Para alimentar la reflexión, citamos -a fin de remarcarlas- algunas ideas plasmadas en el Módulo 0:

La escolaridad primaria responde a algunos principios de organización que han permanecido estables a lo largo de más de un siglo. Las aulas de la escuela primaria tienen, en la escuela moderna, una configuración fácilmente reconocible: “espacios cerrados, capaces de albergar grupos de entre 20 y 40 alumnos; una disposición ‘misal’ de los alumnos y los maestros (todos los alumnos relativamente alineados mirando hacia el frente, donde se ubica el maestro); conformación de los grupos de alumnos siguiendo un criterio exclusivamente etario; instrucción simultánea; monopolio de la transmisión del saber escolar (del maestro hacia el alumno); organización del tiempo que alterna intervalos de trabajo en clase y recreos; seguimiento y evaluación individual de los alumnos (registros, legajos, boletines, etc.); registro escrito del trabajo escolar (cuadernos, carpetas...)” (Diker, 2005, p. 133-4).

*Una de las características salientes del dispositivo escolar moderno es el hecho de haber adoptado predominantemente una estructura graduada y simultánea. En la escuela moderna, la enseñanza es impartida por un docente en forma simultánea a **un grupo de sujetos de un nivel de desarrollo o conocimientos que se presume relativamente homogéneo o común** (Feldman, 2010). La expectativa sobre el funcionamiento normal del dispositivo escolar implica que, a determinada edad, todo niño o niña ingresa a la escuela, siendo la expectativa que el ingreso a una misma edad asegure la homogeneidad de la población (Terigi, 2006). Por su carácter graduado, la escuela primaria es una institución que agrupa a los niños según el principio de correspondencia entre una determinada edad cronológica y un grado de la escolarización para el que se definen propósitos educativos contenidos escolares. Cuando esa correspondencia no se mantiene, el criterio de edad cede paso al criterio de las acreditaciones escolares previas, como cuando un niño que ingresa tardíamente a escuela primaria es ubicado en primer grado, pese a su mayor edad. (...)*

*Entre los cambios introducidos por la Resolución [174] está la importante decisión de considerar a los dos primeros años de la escuela primaria como UP. (...) La configuración alternativa que propone la UP permite discutir la lógica anualizada que ordena el cronosistema escolar. Se trata de instalar una idea educativa diferente de la correspondencia edad/ grado/ ciclo lectivo, de reconocer que no todos aprenden lo mismo en el mismo tiempo, de sostener que, **para lograr aprendizajes equivalentes, los recorridos no necesariamente tienen que ser los mismos para todos**, y de superar la repitencia como única forma histórica de reagrupamiento. Ello trae consigo la necesidad de contar con conocimientos **profesionales que permitan dar***

respuestas eficaces a las diferentes cronologías de aprendizaje que realizan los niños y niñas. (...)

Podríamos pensar que la UP permite plantearse las siguientes preguntas: ¿qué es lo que pueden hacer mejor los maestros y maestras en las nuevas condiciones que se proponen?, ¿cómo se estructura un proyecto de enseñanza de dos ciclos lectivos completos? Las respuestas se construirán mediante la recuperación de saberes acumulados, resultado de investigaciones y análisis de prácticas de alfabetización inicial, pero requerirán incorporar al acervo profesional de maestros y maestras nuevos recursos para la enseñanza que atiendan a la especificidad de la alfabetización inicial y, seguramente, hará falta producir nuevos saberes como parte del trabajo pedagógico.

La Resolución 174 nos habilita para dedicar más tiempo a la alfabetización de nuestros alumnos. Más tiempo para ayudar a los niños a avanzar en su aprendizaje, para que todos puedan leer y escribir por sí mismos, para que todos puedan ejercer prácticas sociales de lectura y escritura. Más tiempo para lograrlo con todos, aun con los que ingresan en condiciones no tan favorables y con aquellos que tienen que recuperar el tiempo de una escolaridad que alguna vez se interrumpió o se dificultó. Más tiempo para desplegar más situaciones y mejores intervenciones de los docentes para todos y cada uno de los niños. Más tiempo para que la escuela se organice y reorganice en función de los avances en el aprendizaje que los equipos escolares van percibiendo en sus niños. Para atender a la diversidad, nuestra escuela necesita diversificarse sin perder unidad.

Romper las paredes simbólicas del grado organizando agrupamientos y re-agrupamientos provisorios -de duraciones acotadas- para atender particularidades de las trayectorias de los alumnos hace posible que los docentes intervengan más intensamente y en forma más pertinente para el estado de conocimiento de cada alumno (Ver: Seminario de Evaluación. “Intervenir para generar avances”, p. 37). De este modo, todos los niños aprenderán, aunque no todos atravesasen exactamente las mismas situaciones.

Basándonos en experiencias que nos llegan a través de la Historia de la Educación¹¹ así como en el trabajo de muchas instituciones y docentes que recrean día a día esa historia,

¹¹ La escuela argentina no siempre estuvo organizada en grupos formados por niños de la misma edad ni siempre se consideró necesario enseñar simultáneamente lo mismo a todos. En nuestro país, hasta la Ley de Educación Común de 1875, existía una gran polémica sobre la organización y promoción de los grupos escolares. Por un lado, los defensores del modelo de enseñanza “simultánea”, por el otro, los impulsores de la enseñanza “mutua”. Dicha ley da por saldada la disputa en favor del primer modelo: para todos los niños de la misma edad, el mismo tratamiento pedagógico de manera simultánea. El segundo modelo había llegado al Río de La Plata a través de James Thompson (Director General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires entre 1819 y 1821), quien impulsó fuertemente las escuelas lancasterianas (así llamadas por Joseph Lancaster, su creador) donde se desarrolló el modelo de educación mutua. En este modelo, los alumnos mayores o más avanzados, con orientación del docente, enseñan a sus compañeros menos avanzados.

A mediados del siglo XX, también se ocupan de los agrupamientos escolares algunas experiencias representativas de la Escuela Activa, entre ellas la escuela rural unitaria del maestro Luis Iglesias (en nuestro país), y la non-graded school (escuela sin grados) de Estados Unidos.

Desde fines de la década del 1980, en varios distritos de Provincia de Buenos Aires existe además un movimiento de escuelas no graduadas y también son conocidas las escuelas no graduadas en la Provincia de Santa Fe. Asimismo, los distintos programas “de aceleración” en nuestro país y en Latinoamérica, expresan formas de quebrar la gradualidad como única alternativa de organización. En todos los casos, se promueven modos de trabajo que flexibilizan los agrupamientos -considerando no solo la edad sino también los aprendizajes-, facilitan la movilidad de los niños en distintos momentos del año y cuentan con cierta mirada diversificada sobre la enseñanza en función de distintos aprendizajes (generalmente expresada como “respeto por los ritmos de aprendizaje”).

pasaremos revista a formas de agrupamiento más flexibles que las usuales, algunas de las cuales son frecuentes en muchas escuelas mientras que otras no lo son tanto.

Citaremos diferentes posibilidades de reagrupar a los alumnos: uno de estos reagrupamientos es interno a cada grado, otro involucra a los grados paralelos de la misma escuela y el último supone una re-organización provisoria planificada en común por los maestros de los dos grados de la UP. En todos los casos, puede ser un gran beneficio contar con al menos **un docente más** para algunas clases, tal como ocurre en muchas escuelas gracias a la participación de la directora, de la maestra de otro grupo en una hora especial, de personal de gabinete, etc. Ese docente “extra” a veces trabaja ayudando al docente que se hace cargo del grupo más numeroso y otras veces lo hace ayudando a los equipos de niños que requieren mayor y mejor intervención del docente para avanzar.

Es indispensable -por supuesto- que las clases hayan sido planificadas conjuntamente por todos los docentes participantes, que hayan discutido y acordado tanto la propuesta como las intervenciones más específicas para cada subgrupo.

Veremos en primer término una modalidad de trabajo que está presente en todas las situaciones planteadas desde el Postítulo. Luego, definiremos y ejemplificaremos otras modalidades que no han aparecido en documentos anteriores.

➤ **Trabajo en equipos, dentro de cada grado.** No se altera la organización del grupo clase, el mismo maestro sigue trabajando con su grupo de alumnos e interviene de manera adecuada a lo que saben y necesitan aprender los niños que participan en diferentes subgrupos. Contar con el apoyo de otro docente hace posible ayudar de manera más intensa y eficaz a todos los niños.

➤ **Trabajo en equipos que reagrupan niños de grados paralelos.** Los maestros de un mismo grado de la escuela se ponen de acuerdo para reagrupar a sus alumnos 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 los subgrupos.



Transcurridos los tres primeros meses de clases, la situación de las dos (o tres) aulas de 1.º grado muestra una diversidad notable: algunos alumnos escriben silábicamente con vocales y otros ya lo hacen con vocales y consonantes; la mayoría escribe con letras convencionales -ya no con pseudoletras-, otros producen escrituras diferenciadas y tienen un repertorio considerable de marcas diferentes (vocales y varias consonantes); sin embargo, algunos alumnos de cada 1.º siguen usando pseudoletras y escribiendo largas cadenas de marcas o una sola marca para cada palabra.

Las maestras deciden entonces organizarse de la siguiente manera: durante los siguientes dos meses, dos veces por semana, una de ellas trabaja con un grupo reducido, integrado por los chicos que han avanzado menos en el proceso de construcción del sistema de escritura -algunos pertenecen a su propio 1.º grado y otros no-, en tanto que la otra docente se ocupa de un grupo más numeroso integrado por chicos más avanzados que, en consecuencia, trabajan con mayor autonomía.

En los subgrupos así constituidos, las maestras desarrollan idénticas situaciones de lectura y escritura de los alumnos por sí mismos, pero realizan intervenciones más ajustadas a las posibilidades de comprensión de los distintos niños.

Sólo en algunas oportunidades, cuando los docentes lo consideran necesario y productivo, pueden proponerse a los subgrupos situaciones diferentes. Estas situaciones forman parte de una misma secuencia de trabajo que han planificado en conjunto y están desarrollando en su aula los dos o tres maestros del mismo grado de la UP.



Después de leer y discutir sobre varias versiones de un cuento o de hacerlo sobre varios cuentos de un mismo subgénero o autor, se propone una situación de escritura de los niños por sí mismos. El tipo de situación puede variar según el estado de conocimientos de los niños: para aquellos que necesitan concentrarse mucho en la resolución de problemas que les plantea el sistema de escritura, la propuesta puede consistir en producir listas -un inventario de hechizos, acertijos y maleficios o una lista de personajes-, en tanto que para quienes ya escriben más fluidamente la propuesta puede ser que produzcan una versión completa de la historia. Los niños que escribieron la lista de personajes pueden luego hacer una descripción de algunos de ellos, ya sea escribiendo por sí mismos o a través de la maestra.

La reagrupación provisoria de niños que cursan el mismo año con diferentes maestros permite plantear desafíos productivos para el aprendizaje de todos, al mismo tiempo que hace posible que cada alumno interactúe con otros que no son sus compañeros habituales. Además de aprender a interactuar con niños menos conocidos, estos reagrupamientos constituyen también una oportunidad para construir un lugar social diferente del que ya ha sido “asignado” (inconscientemente) en el grupo habitual.

Por supuesto, también en este caso será relevante contar con el apoyo de otro docente de la escuela para fortalecer el trabajo en alguno de los subgrupos que se han constituido.

► **Sesiones simultáneas de trabajo en distintos contenidos**, desarrolladas por varias secciones y grados en algunos momentos del año. La escuela puede reagrupar a los niños sin considerar como criterio central su edad o su inscripción en 1.º o 2.º. Se reúnen alumnos de años diferentes con un propósito de enseñanza y una necesidad de aprendizaje en común. Desarrollan una secuencia de trabajo temporalmente acotada (tres clases en una semana, o cuatro clases distribuidas en dos semanas, por ejemplo). El reagrupamiento puede repetirse varias veces en el año pero no necesariamente con los mismos niños ni con los mismos contenidos.



Los docentes de la UP reagrupan a sus alumnos para realizar diferentes situaciones de escritura. En esta ocasión, lo hacen de la siguiente manera:

- Reúnen a algunos niños muy avanzados de 1.º que escriben alfabéticamente y ya están en condiciones de reflexionar sobre separación entre palabras con alumnos de 2.º que necesitan seguir pensando sobre esta cuestión -porque siguen juntando muchas palabras mientras que sus pares ya separan casi convencionalmente (sólo unen algunos artículos a los sustantivos correspondientes o algunos pronombres al verbo). Para coordinar la actividad de este grupito, se recurre a otra docente de la

escuela (directora, bibliotecaria, psicopedagoga) que está en condiciones de asumir esa responsabilidad. [Pueden encontrarse reflexiones y sugerencias para el trabajo sobre separación entre palabras en el punto dedicado a “Escritura de un texto breve” del Seminario de Evaluación (p.19)].

- Forman grupitos pequeños con los otros niños de 1.º para trabajar situaciones de escritura por sí mismos. Las maestras de 1.º se hacen cargo de estos grupitos, lo que les permite acercarse frecuentemente a cada uno o a cada pareja y realizar intervenciones adecuadas al momento del proceso por el que transitan [Ver: Seminario de Evaluación. “Intervenir para generar avances” (p.37) y DT3. “Las intervenciones en acción” (p.36)].

- Las maestras de 2.º forman subgrupos con sus alumnos -con los que no están en el grupo que trabaja sobre separación entre palabras- para revisar escrituras que ellos mismos han producido, centrándose sobre todo en cuestiones de lenguaje escrito, de coherencia textual y de ortografía [Ver: DT3. “Algunas pistas para el trabajo ortográfico” (p.59)].

Reagrupaciones semejantes a las que acabamos de mostrar pueden organizarse para trabajar sobre lectura cuando resulta conveniente reunir a niños de 1.º y 2.º grado que necesitan avanzar como lectores autónomos, para poder así intervenir de manera más eficaz. En este caso, en un subgrupo se propone -por ejemplo- que los niños lean por parejas un diálogo de un cuento muy conocido, mientras en otro los niños intentan localizar en una lista los títulos de los cuentos que leerán en esa semana y los niños reunidos en otro grupo están ya en condiciones de emprender la lectura de un cuento nuevo que la maestra les ha recomendado [Ver: DT2. “Los niños leen por sí mismos” (p.23)].

Finalmente, señalemos que los espacios que desafían la graduación dentro de la UP -es decir, que no proponen enseñar lo mismo a todos al mismo tiempo y del mismo modo- pueden caracterizarse así:

- No son permanentes ni ocupan todas las horas de clase. Se desarrollan varias veces en el año durante un período preciso, con la frecuencia que los equipos escolares estimen conveniente en función del aprendizaje de los alumnos.
- Se planifican con mucha precisión porque se trata de tiempos “preciosos” para intervenir en forma cercana y muy ajustada en el proceso de todos y cada uno de los niños, en relación con los avances que se van apreciando.
- Son móviles, ya que los niños cambian de grupo en función de sus progresos y del tipo de situaciones que se estén trabajando.
- Requieren que la planificación sea compartida por los docentes de la UP.
- Son posibles gracias a un esfuerzo institucional, ya que es necesario prever los momentos en que diferentes integrantes de la escuela pueden apoyar la tarea de los docentes de la UP.

- Implican una participación comprometida de los alumnos, que son convocados con el objetivo de progresar en ciertos aprendizajes y/o de realizar ciertas actividades necesarias para el desarrollo del proyecto que se está llevando a cabo.
- Contribuyen a hacer observables los progresos de todos los niños.
- Propician que todos los alumnos se habitúen a trabajar con diferentes compañeros y diferentes docentes.

Como en cualquier decisión curricular y didáctica, las variables a considerar son múltiples y no siempre conciliables: los saberes de los niños, los materiales y espacios disponibles, la cantidad de secciones de la escuela, la disponibilidad de docentes y posibilidades de espacios de planificación conjunta, etc. Siempre se elegirá aquella opción que dentro de las posibilidades se estime más productiva para la formación de los alumnos en cada momento.

En los espacios institucionales, el grupo de docentes con el acompañamiento de los equipos de orientación escolar define qué docentes de la escuela se hacen cargo de cada grupo, considerando su experiencia, su disposición y su interés por aceptar uno de los mayores desafíos institucionales. Poco a poco, la escuela cobra experiencia en propuestas de este tipo que estarán disponibles para los nuevos maestros -por ejemplo, a través de actividades y registros de intervenciones exitosas-.

Cabe señalar, por último, que las modalidades de reagrupamiento descritas no agotan todas las posibilidades. Solo son ideas para la discusión siempre abierta a la reconstrucción y a la transformación.



Bibliografía y documentación citadas

- Batista, L. M. y Rodrigo, M. J. (2002). “¿Es el conflicto cognitivo el único beneficio de la interacción entre pares?”. *Infancia y Aprendizaje*, vol. 25 (1), p. 69-84.
- Baudrit, A. (2012). *Interacción entre alumnos. Cuando la ayuda mutua enriquece el conocimiento*. Madrid. Narcea.
- Braslavsky, C. (1999). *Re-haciendo escuelas. Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana*. Buenos Aires. Santillana.
- Cazden, C. B. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona. Paidós-MEC.
- Consejo Federal de Educación. *Resolución 174/ 2012*. República Argentina.
- Diker, G. (2005). “Los sentidos del cambio en educación”. En: Frigerio, G. y Diker, G. (comps.). *Educación: ese acto político*. Buenos Aires. Del estante.
- Doyle, W. (1995). “Los procesos del currículum en la enseñanza efectiva y responsable”. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, año IV, nº 6, agosto de 1995, p. 3-11.
- Escolano Benito, A. (2000). *Tiempos y espacios para la escuela*. Madrid. Biblioteca Nueva.
- Feldman, D. (2010). *Enseñanza y escuela*. Buenos Aires. Paidós.
- Howe, Ch. (2009). Collaborative Group Work in Middle Childhood. *Human Development*, vol. 52, p. 215-239.
- Lerner, D. (1998). “Lectura y escritura. Apuntes desde la perspectiva curricular”. En: Lerner D. y otros, *Textos en Contexto. La escuela y la formación de lectores*. Buenos Aires. Asociación Internacional de Lectura y Vida.
- Lus, M. A. (1995). *De la integración escolar a la escuela integradora*. Buenos Aires. Paidós.
- Martuccelli, D. (2009). “Universalismo y particularismo: mentiras culturalistas y disoluciones sociológicas”. En: Tenti Fanfani, E. (comp.). *Diversidad cultural, desigualdad social y estrategias de políticas educativas*. Buenos Aires. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Barcelona. Paidós.
- Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona. Paidós.
- Mercer, N. & Howe, C. (2012). “Explaining the dialogic processes of teaching and learning: The value and potential of sociocultural theory”. *Learning, Culture and Social Interaction*, vol.1, p. 12-21.

- Ministerio de Educación de la Nación. *Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016*. República Argentina.
Disponible en: http://www.me.gov.ar/doc_pdf/PlanNacionalde.pdf
- Perret-Clermont, A. N. (1984). *La construcción de la inteligencia en la interacción social. Aprendiendo con los compañeros*. Madrid. Aprendizaje-Visor.
- Sadovsky, P. (2005). *Enseñar matemática hoy. Miradas, sentidos y desafíos*. Buenos Aires. Libros del Zorzal.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Tercera edición. Madrid. Morata.
- Terigi, F. (2006). “Las ‘otras’ primarias y el problema de la enseñanza”. En: Terigi, F. (comp.) (2006). *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires. Editorial Siglo XXI/ Fundación OSDE.
- Terigi, F. (2009). “El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional”. *Revista Iberoamericana de Educación* nº 50, p. 23-39. Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie50a01.pdf>
- Terigi, F. (2010). “Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares”. Conferencia dirigida a directores y supervisores escolares de la Provincia de La Pampa en la Jornada de Apertura Ciclo Lectivo 2010. Santa Rosa (La Pampa), 22 y 23 de febrero de 2010. Disponible en: <http://www.lapampa.edu.ar:4040/bicentenario/index.php/acciones-educativas/ciclo-de-cine-y-conferencias/cronologias-de-aprendizaje.html>
- Terigi, F. (2013). *El aprendizaje del sistema de numeración en el contexto didáctico del plurigrado. Estudio de la adquisición del sistema de numeración en niños y niñas que inician su escolaridad primaria en secciones múltiples en escuelas rurales argentinas*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Psicología. Departamento de Psicología Básica. Programa de Doctorado “Desarrollo Psicológico, Aprendizaje y Educación”. Dirigida por Juan Antonio Huertas, defendida el 10 de febrero de 2014.
- Tyack, D. y Cuban, L. (1995). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México D.F. Fondo de Cultura Económica.