



**UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA**  
**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES**

**MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA**

**TEMA:** *“Regímenes de promoción en la escuela primaria. Encuentros y desencuentros entre las políticas públicas y la tarea del docente”*

**ALUMNA:** Lic. Andrea Beatriz Herrera

**DIRECTORATESES:** Dra. Verónica Leticia Plaza

**FECHA:** AGOSTO 2022

## **Agradecimientos**

A mi familia por tantas ausencias, ellos fueron mi pilar en este camino.

A la educación pública, gracias a ella puedo sostener los ideales de justicia e igualdad, a partir de mi trabajo.

A mi directora de tesis, Verónica Plaza, sin ella no lo hubiera logrado.

A mis compañeras docentes de la escuela primaria que día a día construyen con los recursos que pueden, una escuela para todos.

A los que ya no están y que nunca conocerán que logré llegar a la cima, a ellos mi nostalgia.

A la UNC por tantas oportunidades para que todos puedan estudiar.

¡Gracias a todos!

**Licenciada Andrea Beatriz Herrera.**

**“Regímenes de promoción en la escuela primaria. Encuentros y desencuentros entre las políticas públicas y la tarea del docente”**

## Resumen

Este trabajo se centra en un concepto clave como lo es el régimen de promoción en la escuela primaria. Esta noción hace referencia a cómo pasan los alumnos de un grado a otro y cuáles son los factores que inciden en las decisiones de la promoción o no.

En principio se dan a conocer cuáles son las reglamentaciones para que los estudiantes logren promocionar los grados y continúen su trayectoria dentro del sistema. En esta investigación se plantean referentes teóricos sobre las trayectorias escolares y sobre cómo se enmarcan dentro de las políticas públicas.

En el capítulo uno se presentan conceptos teóricos que ayudan a comprender lo propuesto en esta investigación. Se dan a conocer los regímenes de promoción para la escuela primaria y se analiza el fenómeno de la repitencia y su impacto a nivel social y educativo. La conceptualización de las políticas públicas es un eje fundamental que se expone como la respuesta por parte del Estado a las necesidades de la escuela. Un recorrido por las políticas educativas ayuda a comprender las nociones de inclusión que hoy propone nuestro sistema educativo.

En el capítulo dos se aborda el concepto de trayectorias escolares. Este concepto central es preciso para analizar la necesidad de la inclusión e implementación de políticas públicas (PP) que logren una educación para todos.

En el tercer y último capítulo se trabaja la noción de inclusión en un sentido amplio. Se realiza un proceso de historización de la inclusión en la escuela y sobre cómo repercutió en la sociedad a través del tiempo. Se finaliza este capítulo, al conceptualizar la posición docente ante sus prácticas inclusivas y la relación que se da entre lo planteado por las teorías desde las PP y las prácticas cotidianas reales en el contexto de las aulas. Además, como importante la noción de apropiación como relevante para la investigación.

Se finaliza esta investigación con las conclusiones que derivaron del análisis de los datos obtenidos y se definen interrogantes para seguir pensando la tarea docente y las PP aplicadas en contextos reales.

**Conceptos claves:** Políticas Públicas para la Inclusión - Trayectorias Escolares - Regímenes de Promoción - Práctica Docente - Escuela Primaria.

## ÍNDICE

Presentación de la Investigación .....	8-12
I- Fundamentación general .....	13
II- Justificación del problema de investigación .....	4-16
III- Historización del proceso de investigación .....	16-18
IV- Preguntas iniciales y derivadas .....	18
V- Supuestos .....	19
VI- Planteo del problema .....	19-21
VII- Objetivos generales .....	21
VIII- Específicos .....	21-22
IX- Antecedentes de investigación .....	22-26
X- Marco teórico .....	26-112
CAPÍTULO 1 .....	24
1. Sobre los regímenes de promoción en la escuela primaria.....	26
1.1 La promoción en cada grado y ciclos.....	26-32
1.2 La repitencia como una categoría de la promoción.....	32-34
2- Políticas Públicas para la inclusión.....	35
2.1 Conceptualizando Políticas Públicas.....	35-37
2.2 Las Políticas Públicas a través de la historia de nuestro sistema educativo.....	37-47
2.3 La Unidad Pedagógica como respuesta a la repitencia.....	47-52
2.4 El programa Fortalecimiento Pedagógico en Lengua, Matemática y Ciencias. Una política de inclusión a nivel provincial.....	52
2.4.a Conociendo el Programa.....	52-55
2.4. b Objetivos y actores (Fortalecimiento 2010).....	55-57
Capítulo 2.....	57

1.Trayectorias Escolares .....	57
1.1LaTrayectoria escolar como un camino necesario dentro del sistema educativo.	57-61
1.2 Cuando la Trayectoria se Traduce en Fracaso.....	61-64
1.3 Entre Trayectorias y Edades Acordes.....	65-67
2. Creando Trayectorias, Creando Fracazos.....	67
2.1 La Perspectiva Psicoeducativa .....	67-70
2.2 Cuando al Fracaso lo Construyen los Docentes .....	70-73
2.3 Cambiando Fracazos por Éxitos.....	73-75
3. Sobre los sujetos pedagógicos .....	76
3.1 ¿A quiénes educamos? ¿Quiénes son?.....	76-79
3.2 De la Infancia a la Escolarización .....	79-84
3.3 Educabilidad y Trayectoria .....	84-87
Capítulo 3.....	87
3.1 La Inclusión: nociones conceptuales sobre la inclusión en un sentido amplio...	87-89
3.2 La inclusión desde lo histórico: pensar los orígenes de la necesidad de incluir.	89-91
3.3 La inclusión en las escuelas, nuevas formas de enseñar y aprender .....	91-93
3.4 Inclusión, exclusión: la eterna lucha como dicotomía presente en las prácticas cotidianas .....	94-96
3.5 Inclusión e igualdad: dos factores necesarios para enseñar y aprender.....	96-98
3.6 Pensando un currículum inclusivo.....	98
3.6.a ¿Qué es el currículum?.....	98-100
3.6.b El currículum como parte de las políticas públicas.....	100-102
3.7 La inclusión para lograr la promoción en contextos vulnerables .....	102-105
3.8 La Posición Docente: un concepto para comprender el rol de los maestros en la implementación de las políticas educativas.....	105-107

3.9 La noción de apropiación para reconocer las acciones de las docentes en un entramado complejo como lo es la escuela .....	107-109
3.10 La teoría planteada desde las PP y la práctica docente cotidiana. Encuentros y desencuentros.....	109-112
XI- Metodología .....	112 a 116
XII- Presentación de los datos relevados y ejes de análisis construidos durante la indagación, desarrollo de los principales hallazgos .....	116 a 154
XIII- Resultados y conclusiones del trabajo .....	154 a 163
XIV- Bibliografía .....	164 a 171
XV- Anexos. Entrevistas .....	171 a 248

## Presentación

El presente trabajo se realizó en el marco de la Tesis final de Maestría en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba de la cohorte del 2014. Su finalidad fue indagar sobre la implementación de dos políticas para la inclusión en la escuela primaria y el trabajo de los docentes en relación con ellas. Una fue la implementación de la Unidad Pedagógica por el Consejo Federal de Educación (CFE)<sup>1</sup> en 2012 y la otra el Programa Fortalecimiento Pedagógico en Lengua, Ciencias y Matemática del Ministerio de Educación de Córdoba en 2010.

Concretamente se buscó conocer los modos en que las docentes a cargo de los primeros grados en escuelas primarias de la ciudad de Córdoba se apropian de las principales políticas educativas que apuntan a la promoción e inclusión y de qué manera las incorporan a sus prácticas cotidianas.

Sin negar el contexto particular que estamos atravesando por la pandemia del COVID 19, el cual ha producido muchos cambios para la implementación de la Unidad Pedagógica (UP<sup>2</sup>) y el Programa de Fortalecimiento Pedagógico en Lengua, Ciencias y Matemática (Fortalecimiento<sup>3</sup>), la investigación se centra no solo en las docentes que están trabajando actualmente con las políticas mencionadas, en este contexto pos pandemia; sino que además, se toma el trabajo de las maestras que vienen implementado las mismas.

Esta investigación se centra en las políticas de inclusión; como lo son la puesta en marcha de la UP y el programa Fortalecimiento en las escuelas de Córdoba. Se toman como ejes de estudio a los regímenes de promoción en primaria y cómo desde las políticas se encauzan las trayectorias escolares de los alumnos y, así, logran la promoción de los grados.

Las trayectorias escolares de los estudiantes constituyen en la actualidad un criterio imperativo en el campo pedagógico, tanto para pensar sobre las problemáticas de la inclusión y la desigualdad educativa como en la producción de intervenciones de diversas escalas en los procesos educativos formales. De acuerdo con Terigi (2007) el currículum por niveles, es decir, la gradualidad y la anualización, constituyen principios estructurantes de los sistemas educativos, debido a que marcan un ritmo pretendido de

---

<sup>1</sup> CFE Consejo Federal de Educación.

<sup>2</sup> Unidad Pedagógica: UP desde ahora.

<sup>3</sup> Programa de Fortalecimiento Pedagógico en Lengua, Ciencias y Matemática: Fortalecimiento desde ahora.



la marcha de los estudiantes por las sendas escolares. Se trata de un conjunto de regulaciones fuertemente naturalizadas e instituidas construidas a lo largo de más de tres siglos. La perspectiva de análisis sobre las trayectorias escolares devela esta naturalización y la cuestiona al considerarla como una de las razones centrales por la cual se produce el fracaso escolar, en contraste con aquellas perspectivas que se centran en los sujetos y sus dificultades o con las explicaciones que focalizan las condiciones extraescolares como las causantes de dicho fracaso escolar.

Un punto importante de análisis en dicha perspectiva es la distancia entre las trayectorias teóricas y las trayectorias reales. Es decir, la distancia constatable entre las trayectorias teóricas, definidas según los ritmos de cursado y promoción previstos idealmente por el sistema educativo y, entre las trayectorias reales, que resultan de la experiencia efectiva de los estudiantes; la cual, en muchos casos, posee ritmos plagados de intermitencias, demoras, repeticiones y abandonos.

Entre las múltiples derivaciones de esta perspectiva, uno de los aspectos del sistema escolar más interpelados es el régimen que ordena la promoción de los estudiantes de un año a otro. En nuestro país, el sistema educativo, en cada una de sus jurisdicciones, ha tomado un método de promoción de grado basado en la evaluación y clasificación de los saberes por parte de los alumnos en los períodos del ciclo lectivo. En el método de promoción de grado, es el docente el responsable de realizar la evaluación responsable de verificar que los alumnos se encuentren capacitados, mediante una sumatoria de conocimientos adquiridos a lo largo del ciclo lectivo cursado, para avanzar en el sistema educativo y asumir el siguiente grado (promoción) o, en caso contrario, volver a repetirlo.

Con respecto a esto, Díaz señala que “se ha instalado en la cultura institucional la idea de que la repitencia es algo legítimo y natural del sistema educativo, la cual se da al concluir cada año o grado.” (2012, p.10)

Se sabe que los regímenes de promoción pueden precisarse en dos categorías: la repitencia y la promoción pedagógica. La primera ocurre cuando el alumno no logra alcanzar los conocimientos mínimos requeridos para aprobar el año escolar cursado, lo cual deviene en que el estudiante deba volver a cursar el mismo año. En la segunda categoría el estudiante avanza en el sistema educativo, incluso cuando no posee el conocimiento de los contenidos planteados por los docentes.

Bernard (2007) sostiene que repitencia y promoción social parten de dos lógicas distintas. La primera lógica postula que en los sistemas educativos que se utiliza la

repitencia, cada grado escolar corresponde a un estándar de conocimiento que debe ser alcanzado por el alumno. Cuando este no logra adquirir la cantidad de saberes estipulados por el sistema, debe volver a cursar el mismo año. Este tipo raramente se caracteriza por ser estándar y homogéneo, ya que depende, en gran parte, de la apreciación de los maestros de grado respecto al estudiante. Es en esta situación en donde este trabajo hace foco, es decir, en el hecho de que las prácticas docentes influyen en la promoción de grado de los estudiantes. Para Bernard: “esta primera concepción de la educación está centrada en el sistema y basada sobre la idea de que cada alumno debe alcanzar las expectativas del sistema, las cuales son, en teoría, idénticas para todos” (2007, P.15).

Por otro lado, es pertinente mencionar que la mayor parte de la evidencia nacional e internacional demuestra los efectos negativos de la repitencia. (Díaz ,2012. Bernard, 2007.Farías, Fiol, Kit y Melgar, 2006. Terigi, 2010. Torres, 1995) A causa de esto, se han iniciado, desde hace ya algunos años, políticas tendientes a asegurar la continuidad de los estudios en el nivel primario, a través de resoluciones específicas y programas en donde la promoción y asistencia de los alumnos son los pilares básicos. Aquí se pone especial atención en los procesos de enseñanza y en la práctica docente, con el fin de observar si estos cumplen con el principal objetivo educativo: fortalecer el aprendizaje y la inclusión de los niños, ya sean nuevos ingresantes al sistema o posean trayectorias escolares interrumpidas.

La puesta en marcha de la UP, en principio, encuentra una resistencia importante entre familias y docentes. En este sentido, es importante señalar que estas estrategias son necesarias para modificar las representaciones que se tienen de la repitencia a nivel social, como así también, brindarle un sentido diferente a la promoción de los grados en la escuela primaria.

Es notable la heterogeneidad de regímenes de promoción que existen en las distintas jurisdicciones, las cuales se encuentran fundadas en que la decisión de promover a un alumno está, generalmente, depositada en la subjetividad de los docentes. Veleda y Batik sostienen lo siguiente: “Nuestras entrevistas también confirman que, al igual que ocurre con la definición de los métodos de enseñanza y de los criterios de evaluación, la decisión sobre la promoción queda enteramente en manos del docente” (2009, P.83)

Es evidente que la promoción en sí, como medida aislada, no serviría sin el trabajo del docente en el aula, es decir, sin una práctica concreta, reflexiva y comprometida, encargada de acompañar la adquisición de los aprendizajes en el

alumno. Dicha adquisición, sólo será posible a partir del conocimiento, el uso y la “*apropiación*” de las políticas de inclusión, como así también en la implicancia de la promoción asistida.

En este contexto, los regímenes de promoción constituyen un componente esencial de la lógica escolar, por lo que han sido analizados y estudiados por diferentes autores. Entre ellos, resulta pertinente nombrar el trabajo de Juan Rigal (2016) el cual presenta, de forma sintética, diversos estudios sobre la temática de la repitencia en la educación primaria. Realiza un relevamiento sobre los diferentes regímenes de promoción que, a nivel mundial, dominan los sistemas educativos, centrándose, principalmente, en el contexto de los primeros grados. Por otra parte, Mónica del Valle Uanini y Andrea Graciela Martino (2016) analizan cómo la UP puede ser una respuesta a los problemas más demandantes de aprendizaje, en contraste a regímenes anteriores, los cuales tenían como consecuencia el hecho de que muchos niños no lograban superar el primer grado de escolarización.

Entre las medidas más recientes, inspiradas por dicha perspectiva, se cuenta con la transformación del primer y segundo grado del nivel primario en UP, en el marco de la Resolución 174/12 del CFE. En la cual se interviene de modo medular sobre los procesos de pasaje entre ambos grados, al eliminar la repitencia. Este hecho es la respuesta pedagógica legítima a los problemas de aprendizaje que impedían a muchos niños superar el primer grado bajo el régimen de promoción anteriormente vigente.

Toda política destinada a transformar prácticas escolares preexistentes encuentra resistencias con las ya instaladas porque se podría tomar la normativa sin contemplar las modificaciones pedagógicas que conlleva. Desde este criterio, en este trabajo, se busca hacer visibles algunas dimensiones que inciden en los procesos de implementación de dos programas: la UP, y Fortalecimiento. Se pretende analizar de qué manera son receptados por los docentes; saber si conocen las políticas mencionadas e indagar sobre cómo se implementan desde la práctica pedagógica, además cómo es la “*apropiación*” de dichas políticas. Por otro lado, considerar si es viable el trabajo entre los docentes de grado y los maestros de apoyo escolar y conocer si existe ayuda y acompañamiento hacia ellos por parte de los equipos directivos de las instituciones educativas, respecto de la posibilidad de promocionar a los alumnos que no hayan alcanzado los conocimientos mínimos.

A su vez, también se han realizado entrevistas a docentes que trabajan en la UP y en Fortalecimiento en escuelas ubicadas en la zona de inspección 1111, en la ciudad de Córdoba. Interesa destacar si existen algunos sentidos en pugna sobre estas

medidas y analizar su probable incidencia en la escolaridad de los niños socialmente más desfavorecidos.

La Ley de Educación Nacional (Nº 26.206) de 2006; la Ley de Financiamiento Educativo (Nº 26.075) de 2005, cuya inversión presupuestaria superó la meta fijada llegando al 6,47% del PBI y la Asignación Universal por Hijo (Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social) constituyen un cuerpo normativo que garantiza el pleno ejercicio del derecho educativo de la niñez en Argentina. Complementariamente, el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente (Res. CFE Nº 188/12 y la resolución CFE Nº 174/12) constituye un instrumento regulatorio que los equipos técnicos asumirán como responsabilidad de trabajo, para el próximo trienio, enfocándose en la profundización e implementación de la Ley de Educación Nacional. El programa Fortalecimiento de la provincia de Córdoba, atiende a la generación estudiantil con la intención de otorgar posibilidades genuinas, que permitan el mejoramiento en la enseñanza, lo cual es un desafío para los docentes en su práctica pedagógica. En este sentido, se podrá garantizar los derechos educativos de los niños al poder ingresar, permanecer y concluir su trayecto escolar exitosamente. Es en estas normativas que deben pensarse las acciones de acompañamiento, tanto desde las políticas públicas referidas a la educación inclusiva, como de cada docente en su práctica cotidiana.

Las regulaciones descritas constituyen no sólo las aspiraciones políticas y sociales, sino que, principalmente, son un conjunto de acciones que sostienen y dan direccionalidad a la tarea del docente. Todo debe pensarse desde la noción de inclusión en su amplio sentido, desde la implementación de políticas públicas específicas (tanto sociales como educativas), hasta la tarea del educador como eje central de la puesta en marcha e implementación de estas nuevas regulaciones.

## I- Fundamentación General

Esta investigación se centra, especialmente, en un contexto conceptual que adopta la acepción de la educación inclusiva en tanto paradigma y principio orientador de las acciones de las políticas públicas y de las escuelas.

La educación inclusiva es un principio enunciador del derecho educativo, se encuentra en las declaraciones teóricas, los marcos legales (políticas públicas) en las intencionalidades e interpretaciones que se realizan desde la práctica docente. Se construye desde los planteamientos de distintas responsabilidades tanto de los actores como de las acciones políticas en las escuelas. Se apoya en conceptos teóricos en los que deben centrarse las políticas para incluir a las trayectorias escolares, los regímenes de promoción y la inclusión como un concepto dinámico e integrador. En las escuelas primarias se tiene en cuenta desde un enfoque teórico que se concreta en prácticas escolares y como un principio estratégico para alcanzar el derecho a una educación de calidad para todos. En tanto las nociones dicotómicas inclusión - exclusión se retoman para guiar conceptos que se utilizan en las escuelas, a partir de la práctica docente y desde las políticas públicas.

La necesidad de la inclusión en contextos vulnerables se presenta para conceptualizar términos, por ejemplo: *vulnerabilizados* (Terigi, 2010), el cual ayuda a comprender la necesidad de PP desde los ámbitos sociales y educativos al mismo tiempo.

Las nociones de micro y macro políticas son fundamentales para comprender cómo se implementan en las instituciones y cuáles son las propuestas del Estado. Desde este trabajo, se analiza la apropiación de las PP en las prácticas docentes como esenciales para poder incluir.

Se propone un diálogo somero desde la perspectiva psicoeducativa que relaciona las prácticas educativas con la psicología. Además, se interpela la acción del docente en la construcción de esos fracasos y la injerencia que tiene en estos. También, como mensaje de esperanza la enseñanza poderosa (Mariana Maggio) logrará revertir los fracasos y así lograr la promoción de los grados.

Se presentan interrogantes para seguir pensando las políticas para la inclusión y algunos juicios, si se quiere, sobre las formas en que se llevan a la práctica. Además, sugerencias para pensar una verdadera educación inclusiva.

## **II- Justificación del problema de investigación**

Las políticas de inclusión educativa intervienen fuertemente en los regímenes de promoción en la escuela primaria y movilizan a las docentes en su tarea de enseñanza, por lo tanto, es necesario conocer cómo se desarrollan estos procesos a partir de la puesta en marcha de las nuevas regulaciones.

La presente investigación es pertinente y relevante por el hecho de que es importante entender a la práctica docente como el principal mediador entre las políticas y las trayectorias escolares discontinuas. En ese sentido, se pretende indagar en la práctica cotidiana de enseñanza escolar, donde la docente es la encargada de implementar estas políticas: UP y Fortalecimiento.

Desde esta investigación se pretende indagar sobre cómo se posicionan las docentes ante estas regulaciones y qué aspectos conocen y cuáles desconocen de las políticas inclusivas. Además, es importante saber qué aspectos toman de estas, cuáles no y cómo inciden sus prácticas en los resultados de promoción de los alumnos. Por otro lado, en el caso de que la docente no adhiera por completo las regulaciones vigentes, también es importante conocer específicamente qué no utiliza y qué si tiene en cuenta. El concepto de “apropiación” (Rockwell, 2005) ayudará a comprender qué acciones y disposiciones realizan las docentes dentro de su papel en la implementación de las PP. También, es imprescindible saber cómo se aplican institucionalmente estos programas, qué condiciones, circunstancias, para que la Unidad Pedagógica sea posible desde las instituciones: es decir, si son viables desde el acompañamiento de los directivos, capacitaciones a docentes, la contextualización, entre otros factores. Además, reconocer cuáles son los matices toman en cada institución. Es fundamental conocer qué tienen para aportar las docentes desde sus propias experiencias y perspectivas y su función en relación con la implementación o no de las normativas vigentes en el ámbito educativo.

En junio de 2012, el Consejo Federal de Educación (CFE) sanciona la Resolución 174/12, en la cual se proponen una serie de medidas tendientes a fortalecer las trayectorias escolares de niños de nivel inicial y primario. Esto se hace bajo la premisa del artículo 16 de la Ley de Educación Nacional, el cual asigna al Ministerio de Educación Nacional y a las autoridades jurisdiccionales competentes la responsabilidad de asegurar los principios de igualdad e inclusión educativa, mediante acciones que

permitan alcanzar resultados equivalentes en el aprendizaje de todos los niños, independientemente de su situación social.

Cabe recordar que el CFE es el organismo que, en el marco de un sistema de gobierno federal, es responsable de la concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa nacional, en pos de asegurar la unidad y articulación de todo el sistema educativo nacional. Dicho organismo está integrado por ministros de educación nacional, provinciales y por representantes del Consejo de Universidades.

El documento aprobado en la mencionada resolución (2012): *Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares en el nivel inicial, nivel primario y modalidades, y su regulación* hace eco a la perspectiva centrada en las trayectorias, al intervenir sobre el régimen de promoción del nivel primario.

Entre las medidas que se buscan promover, podemos mencionar la flexibilización del ingreso de los niños en cualquier momento del ciclo lectivo en el nivel inicial; la promoción de políticas de articulación entre niveles y de continuidad para los estudiantes que cambian periódicamente de escuela y, también, la producción de estrategias y sistemas de seguimiento durante toda la trayectoria escolar del alumno. Para el nivel primario, los principales cambios están centrados en el régimen de promoción: por un lado, se propone al primer y segundo grado como UP, al eliminar el recurso de la repitencia como respuesta instituida ante el fracaso escolar en el primer grado; y, por el otro, se alienta la implementación del régimen de promoción acompañada desde el segundo grado de la escuela primaria. También se aborda el momento de ingreso a la escuela primaria, sin que el requisito de obligatoriedad de sala de 5 años sea impedimento para ello y se promueven articulaciones entre las escuelas de educación especial y las comunes, para favorecer la escolarización de niños con discapacidad.

El CFE plantea una implementación gradual y progresiva de la resolución, al iniciar en 2012 las modificaciones normativas y reglamentarias necesarias para darle cumplimiento. Este se sitúa particularmente en las provincias -y, por lo tanto, en las condiciones y recursos materiales, humanos y técnicos en los que se encuentran, actualmente, cada uno de sus sistemas educativos-, en el diseño e implementación de medidas de carácter administrativo, así como la generación de condiciones curriculares, pedagógicas e institucionales, respecto de los puntos contemplados en la resolución. De hecho, la asignación de recursos materiales y financieros, para hacer efectivas las

distintas regulaciones, es planteada en términos de sugerencias para que cada jurisdicción tome decisiones de acuerdo con sus posibilidades y apuestas educativas.

En Córdoba, el programa Fortalecimiento trabaja con docentes en escuelas urbano-marginales como acompañamiento; guía y respalda a los niños que tienen trayectorias escolares interrumpidas, en cuanto a lo pedagógico-didáctico, con el fin de encauzar sus trayectorias escolares a partir de un trabajo sistemático, mediante el fortalecimiento de propuestas educativas que aseguren mejores experiencias de aprendizaje.

Es fundamental mencionar la noción de “inclusión”, puesto que se relaciona directamente con las trayectorias escolares. Las políticas públicas acompañan al docente en su tarea y a los alumnos para encauzar las trayectorias discontinuas, lo cual permite que puedan promocionar. Es imperativa la puesta en marcha en el aula de las políticas antes mencionadas, ya que esta noción no sólo va más allá de las necesidades educativas especiales, sino que es mucho más abarcativo.

La noción de inclusión es tomada por Dussel (2003, p.306) citando a Popkewitz “es un proyecto político fundamental en sociedades que han excluido sistemática y categóricamente a grupos sociales”. Este problema es pensado desde lo estatal, lugar desde el cual se piensan diversos formatos para paliar las desigualdades del sistema educativo. La promoción en la escuela primaria, las resoluciones y los proyectos son parte de las políticas públicas que llevan a pensar a la educación en términos de igualdad, es decir, no solo hay que pensarla como un derecho inalienable, sino, también, como la posibilidad de que las trayectorias puedan ser también encauzadas desde el trabajo docente.

### **III- Historización del proceso de investigación**

Este trabajo de investigación surge ante la necesidad de conocer qué políticas acompañan a las docentes de las escuelas primarias en sus prácticas cotidianas. En principio se pensó en realizar un trabajo de campo con observaciones de clases y entrevistas a docentes que trabajan en la UP y con el programa Fortalecimiento, ya que es en los primeros grados de la escuela primaria en dónde estas políticas se implementan a nivel institucional.

Debido a la pandemia, no se pudo realizar observaciones en las aulas, el trabajo de campo se realizó mediante entrevistas a docentes a cargo de la UP. Entre tanto, se tuvo



que cambiar el universo de estudio, puesto que las escuelas tenían dos docentes afectadas a la UP. Ante el permanente cambio de profesoras, ya que la mayoría de ellas son suplentes, se tomó como referencia para el estudio la zona de inspección 1111 de la ciudad de Córdoba, localizada en el sureste de la ciudad que comprende barrios como San Vicente, Müller y Bajada San José y otros. Se realizaron, desde diciembre de 2020 y mayo de 2021, entrevistas a docentes de dicha zona. Con el aval de la inspectora, Sandra Martinelli, se pudo acceder a los directivos que facilitaron la comunicación con los docentes a cargo de la UP antes y durante la pandemia.

Lo más complicado del proceso fue, en principio, conseguir un director de tesis que pudiera acompañar esta investigación. Se enviaron muchos mails y se contactaron por diferentes medios a varios profesores con título habilitante para el acompañamiento, pero la escasa experiencia en investigaciones en primaria fue una fuerte problemática. A fines del 2018 se contactó con la Doctora Plaza quien, gentilmente, accedió a acompañar en este largo y difícil camino. A principios del 2019 se presentó el anteproyecto con el tema de investigación, el cual fue aprobado a finales de ese año.

La entrada a los establecimientos educativos para las observaciones se vio truncada por la pandemia a principios del 2020. Ante la imposibilidad de realizar las observaciones, se cambió la metodología del trabajo investigativo y, con el aval de la maestría, se comenzó a realizar entrevistas de manera virtual. Muchas docentes se mostraron incómodas cuando se les pidió que respondieran las preguntas pautadas, por el temor de que se conozca lo que pensaban o que su nombre se diera a conocer. Por esto, se les informó que las entrevistas serían de carácter anónimo y que estarían designadas con los nombres docente 1, docente 2 y así sucesivamente, para cumplir con la confidencialidad y el anonimato de los resultados obtenidos.

Las entrevistas se transcribieron, a través del programa *Otranscribe* y escritas en *Word*. Al ser escuchadas y escritas, surgieron muchas situaciones, temas e inquietudes muy interesantes en cuanto a lo que piensan e interpretan las docentes de lo presentado desde las políticas y de qué manera se apropian de dichas políticas en sus prácticas cotidianas.

El camino sin dudas no fue fácil: pandemia de por medio y la resistencia de las docentes a las entrevistas fueron obstáculos muy fuertes. El contexto de pandemia cambió las formas en que se venía trabajando con la UP y Fortalecimiento, que sin dudas reformularon las formas de trabajo en la UP, además el trabajo con la maestra de apoyo fue casi nulo. Con estas cuestiones planteadas el trabajo de campo se limitó solo

a entrevistas, sin poder ingresar a las aulas para observar, ni se realizó lectura de documentación como carpetas didácticas o Proyectos Institucionales.

Sin embargo, las entrevistas fueron tan ricas en contenidos, inquietudes y expresiones personales que lograron la información para el análisis de la situación en la escuela primaria y el trabajo día a día con las políticas inclusivas.

Fue un largo camino recorrido que, entre zoom, escucha atenta de entrevistas y el posterior análisis lograron el objetivo de reconocer los encuentros y desencuentros entre las políticas que se presentan a nivel gubernamental y las prácticas concretas de los docentes en la escuela primaria.

#### **IV- PREGUNTAS**

##### **1. Inicial**

- a. ¿De qué manera las docentes se apropian de los principales programas educativos que promueven la inclusión (Fortalecimiento Pedagógico en Matemáticas, Ciencias y Lengua y Unidad Pedagógica), y cómo los incorporan a sus prácticas escolares cotidianas?

##### **2. Derivadas**

- a. ¿Qué características tienen los dos programas que promueven la promoción en el nivel primario?
- b. ¿Las docentes conocen estas políticas? ¿De qué manera acceden a esta información?
- c. ¿Qué sentidos se construyen en torno a las políticas públicas?
- d. ¿Qué tipo de prácticas desarrollan los docentes en las aulas, en el marco de estas políticas? ¿Qué sucede con las prácticas en contexto de pandemia?
- e. ¿Son tenidas en cuenta las trayectorias reales, para la implementación de estrategias educativas en el aula?
- f. ¿Cómo se encauzan las trayectorias en caso de ser discontinuas o interrumpidas?

- g. ¿Se trabaja en articulación con otros docentes?
- h. ¿Cuáles son las tensiones en pugna respecto a los regímenes de promoción que estipulan las políticas públicas y la tarea del docente?
- i. ¿Qué otras dinámicas escolares inciden en el pasaje, por parte del alumno, de un grado a otro?

## **V- SUPUESTOS**

1. La implementación de los programas Fortalecimiento Pedagógico en Lengua, Matemáticas y Ciencias, y la Unidad Pedagógica; favorece la promoción en la escuela primaria de los/as alumnos/as que presentan trayectoria interrumpida, pero los modos en que se implementan están condicionados por los sentidos y las prácticas desarrolladas por los/as docentes, así como también las condiciones institucionales.
2. Se trata de procesos complejos en los que existen contradicciones, tensiones y discontinuidades entre las políticas y las prácticas.

## **VI- Planteo del problema**

En nuestro país, históricamente, el método más extendido relacionado a la promoción consistió en hacer que el pasaje de grado de los alumnos se diera al finalizar el ciclo lectivo anual, siempre que el estudiante haya aprobado una serie de evaluaciones confeccionadas y tomadas por el docente. En el caso contrario, debía recursar nuevamente el grado. Desde el retorno de la democracia y a través de la Ley de Educación Nacional que considera a la educación como un derecho, la situación ha cambiado paulatinamente. Juan Rigal toma como referencia el estudio de Veleda y Batiuk (2009) donde afirman que en el 2009, "...ocho de las veinticuatro jurisdicciones argentinas presentaban la normativa de primaria, que se diferenció de sus anteriores al permitir que la promoción del alumno sea por ciclo."(p.9) La sanción, por parte del CFE de la Resolución N° 174 en junio del 2012, resuelve, entre otras cosas, "considerar como unidad pedagógica a los dos primeros años de la escuela primaria" (2012, p.5) y la consiguiente reformulación "de los regímenes de promoción a los efectos que rijan a partir de segundo año/grado" (2012, p. 5), con fecha límite para su implementación en el 2016, visibilizó la discusión sobre el uso y los sentidos de la repitencia. De este modo, en las escuelas regidas por dicha sanción, se encontró en funcionamiento lo que se puede denominar como "Régimen de Promoción Semiautomática", el cual precisa el

hecho de que los alumnos deben promocionar el curso, sin tener en cuenta los detalles de su desempeño concreto en el cursado, es decir, sus calificaciones e inasistencias.

Notablemente, la existencia de este mecanismo es universalmente reconocido tanto por los docentes como por los destinatarios de las escuelas en barrios populares, aunque con diversos grados de explicitud y conciencia. Suele tener como resultado final alumnos que, incluso al realizar el ciclo educativo obligatorio en su totalidad, no adquieren, en un número importante de casos, las competencias mínimas pretendidas por el sistema educativo, las cuales van más allá de leer y escribir, aunque, en muchas ocasiones, representan un alto grado de dificultad. “Se verifica entonces una alta tasa de cumplimiento formal, combinado con un analfabetismo funcional efectivo” (Noel, G. 2009:120-121).

Un dato relevante de Ministerio de Educación (2012) <sup>4</sup> es que países como Dinamarca, Grecia, Irlanda, Chipre, Suecia, Reino Unido, Islandia, Liechtenstein y Noruega han implementado mecanismos de promoción automática en el nivel primario y ofrecen apoyo complementario a aquellos niños que han presentado dificultades. Esta modalidad es comparable con la “promoción asistida” puesta en práctica en Argentina en el primer grado de la educación primaria. Comenzó a implementarse como una experiencia piloto en veintidós escuelas de Jujuy en el 2004 como una metodología de trabajo de la Fundación “Educación para Todos” con el apoyo de UNICEF. Cabe resaltar que la búsqueda de estrategias que tienden a disminuir la repitencia en los primeros años del nivel primario no ha sido materia exclusiva de nuestro país, ya que se pueden encontrar otros antecedentes en América Latina: tales como en Brasil con la Ley N.º 306 de 1968 en Colombia con el Decreto 1469 de 1987; en República Dominicana con la Ordenanza 1 de 1996; y en Uruguay con la Circular No. 441 de 1999, entre otros. En ellos se han modificado los sistemas de promoción al implementar la promoción automática o mediante la flexibilización de los criterios de promoción de un año a otro.

Otro punto importante para señalar, respecto de la adopción de medidas de este tipo, es que la promoción automática y sus diversas modalidades generan confrontaciones en la sociedad, dado que no se trata solo de un mero instrumento

---

<sup>4</sup> Recuperado de

<http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/109827/una%20escuela%20mas%20justa2.pdf>

administrativo. En consecuencia, diferentes opiniones sostienen que se constituye como una medida “facilista” con graves efectos en la calidad educativa.

La problemática actual se ve reflejada, de forma muy importante, en la escuela primaria principalmente por la cantidad de niños que poseen una escolaridad interrumpida a causa de diversos factores; los cuales pueden ser de carácter interno, es decir, a nivel institucional y factores de tipo escolar o externos, tales como vivir en situaciones de precariedad, poseer familias disociadas o en situaciones de pobreza. Las políticas públicas para la inclusión, como lo son el programa Fortalecimiento y la implementación de la UP en los primeros grados de la escuela primaria, ponen énfasis en la enseñanza, es decir, en el trabajo pedagógico en sí mismo. Entonces, es pertinente analizar cómo los docentes adhieren o no a estas políticas; pensar las formas en que se contextualizan; cómo interpelan sus prácticas cotidianas; qué desafíos les generan; qué sentidos adquiere dentro de la práctica pedagógica; iluminar tensiones y, sobre todo, poner en evidencia qué estrategias toman o no los docentes, para articular las políticas educativas y la realidad. Además, es importante tomar conocimiento sobre si la promoción de un grado a otro es o no asistida; si existe un seguimiento; si hay una tarea pedagógica de acompañamiento por parte de los docentes, los cuales asumieron cargos en escuelas que implementan el programa Fortalecimiento y, finalmente, indagar sobre cómo es su labor desde la UP.

## **VII- OBJETIVO GENERAL**

Conocer los modos en que las docentes a cargo de los primeros grados en escuelas primarias de la ciudad de Córdoba se apropian de las principales políticas educativas que apuntan a la promoción e inclusión (Programa Fortalecimiento Pedagógico en Matemáticas, Ciencias y Lengua y Unidad Pedagógica) y las incorporar a sus prácticas cotidianas.

## **VIII- OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

1. Conocer el régimen de promoción en los grados y ciclos en la escuela primaria, (el régimen de promoción provincial).
2. Describir las características de las políticas que promueven la promoción en la escuela primaria.

3. Identificar sentidos que construyen las docentes en torno a las políticas públicas y cómo inciden (o no) en las trayectorias escolares de los alumnos.
4. Reconocer si los docentes conocen las políticas mencionadas y saber de qué manera acceden a la información.
5. Reconocer prácticas educativas concretas y cotidianas que visualicen la puesta en marcha de las políticas públicas para la inclusión.
6. Conocer si se tienen en cuenta las trayectorias escolares en la implementación de estrategias educativas en el aula e indagar cómo se encauzan dichas trayectorias en caso de ser discontinuas.
7. Conocer cómo trabajan los docentes con estas políticas en el contexto de excepcionalidad por COVID 19.

## **IX- ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN**

Es muy importante realizar una breve presentación de investigaciones recientes que plantean temáticas similares a este proyecto y tener en cuenta las metodologías utilizadas y los resultados obtenidos, para tener una visión general acerca de cómo se encuentra actualmente la problemática de estudio.

### **1- Los desafíos que plantean las trayectorias escolares**

Terigi (2007) se centra en las trayectorias escolares de los adolescentes y jóvenes en las escuelas secundarias y procura poner en relación un conjunto de datos y de análisis que, si bien no siempre están expresamente enmarcados en los estudios de trayectorias escolares, ofrecen aportes imprescindibles para reflexionar sobre estas, visto el estado incipiente de conocimiento sistematizado sobre la cuestión. Es frecuente que, en las etapas del planteamiento de un problema, se recurra a perspectivas teóricas generales y a análisis de fenómenos distintos, pero conexos, para constituir una primera aproximación al problema. En relación con las trayectorias escolares, este trabajo se encuentra en ese punto de apertura que requiere amplitud para la adopción de enfoques.

Para avanzar en el análisis de esta investigación, es necesario introducir la distinción entre trayectorias teóricas y trayectorias reales. Las trayectorias teóricas expresan itinerarios en el sistema que siguen la progresión lineal prevista dependiente de los tiempos marcados por una periodización estándar establecida, mientras que las trayectorias reales demuestran los itinerarios reales e individuales recorridos por los alumnos en la escuela.

Un rasgo que caracteriza al sistema educativo es, en primer lugar, la organización por niveles, en segundo, y muy relevante para la estructuración de las trayectorias teóricas, es la gradualidad, que establece el ordenamiento de los aprendizajes de todas las asignaturas que componen el currículum. El tercer rasgo a mencionar es la anualización de los grados de instrucción, que establece el tiempo previsto para el cumplimiento de esos grados. Como se argumenta, la organización por niveles, la gradualidad y la anualización permiten anticipar las trayectorias teóricas de los estudiantes en el sistema, habiendo casos en los que los alumnos no pueden cumplimentar con las exigencias propias de cada grado para su promoción. Finalmente, se puede afirmar que se deben tener presentes las trayectorias no encauzadas o interrumpidas, pues gran parte de los niños y jóvenes transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes.

## **2- Los regímenes de promoción de grado, la repitencia y la promoción pedagógica en la educación primaria.**

En el informe “Los regímenes de promoción de grado repitencia y promoción pedagógica en la educación primaria” realizado por Juan Rigal en octubre de 2016, se parte del necesario informe sobre los índices de repitencia que socavan los ámbitos educativos, los que indudablemente, en su efectividad y eficiencia, son poco viables. La evidencia, en ámbitos tanto nacionales como internacionales, revela que la repitencia es negativa cuando se debe “repetir” algo que ya se ha cursado.

En dicho texto, se analiza con detalle cómo los sistemas educativos adoptan diferentes formas y estrategias para ejercer la promoción de los alumnos, principalmente en los primeros años de escolaridad. Se puede ver, en dicho texto, que la repitencia es tomada como el principal eje de análisis, a causa de los graves efectos que produce, y por ello, se presentan distintas acciones que, desde las políticas educativas, logren visibilizar todo lo implícito en la repitencia y su contraproduencias.

Al implementar una promoción pedagógica, ésta debe estar acompañada de estrategias para guiar, apoyar y hacer un real seguimiento del alumno que se promueve, ya que no está dotado de los conocimientos propuestos para el grado o año siguiente. Sin dudas, la promoción pedagógica sin acompañamiento, es decir de carácter aislada, no soluciona la falta de aprendizajes que son importantes en la trayectoria escolar del estudiante por lo que, cambiar las formas de promocionar el grado o año, a partir de políticas como la Unidad Pedagógica, echa por tierra la representación positiva instalada en la sociedad respecto al repetir el año o grado escolar. Si se lograra cambiar en la sociedad la forma de comprender la promoción, haciendo que se visualice a través de una mirada positiva, implicaría sin dudas un avance, es decir, un cambio significativo hacia una nueva práctica educativa que replantearía cómo se promocionan a los alumnos.

Rigal en este documento “sintetiza los principales hallazgos de diversos estudios sobre la temática de la repitencia en la educación primaria, al tiempo que realiza un relevamiento sobre los regímenes de promoción imperantes a nivel mundial con énfasis en los primeros grados del nivel”. (2016)

### **3- Estado y políticas estatales en América latina: hacia una estrategia de investigación.**

En este trabajo, los autores Oszlak y O'Donnell definen qué son las políticas públicas y por qué es necesario el estudio de éstas, así como la incidencia que tienen en el aprendizaje en cada Estado de América Latina. Los autores definen el término política pública o estatal como: “... un conjunto de acciones y omisiones que manifiestan una determinada modalidad de intervención del Estado en relación con una, cuestión que concita la atención, interés o movilización de otros actores en la sociedad civil”. (1984, p.112) En la intervención del Estado, se deduce la direccionalidad y la pauta normativa que guiará esas acciones u omisiones, que sin dudas afectará de forma prevista el proceso social implicado.

La definición de políticas públicas da, a este trabajo, un panorama sobre cómo las decisiones del Estado posibilitan o no la inclusión del alumno y ayudan a analizar si se realizan acciones destinadas a la inclusión de los sectores más desfavorecidos en el sector educativo.



#### **4- La institucionalización de la unidad pedagógica de 1º y 2º grado en la provincia de Córdoba. Condiciones previas y desafíos a futuro. Mónica del Valle Uanini-Andrea Graciela Martino.**

Uanini y Martino (2016), realizan un análisis de la resolución 174/12 del Consejo Federal de Educación (CFE), al considerar que es importante dar una respuesta a las trayectorias escolares y al imperativo de aumentar la capacidad inclusiva del sistema educativo. La mirada está puesta en la inclusión educativa, considerándola parte de una política pública específica, y se interroga sobre la forma en que los regímenes de promoción vigentes se interpelan, sobre cómo influyen en las trayectorias escolares de los alumnos que se caracterizan por ser de tipo discontinuas o segmentadas y, además, se hace especial énfasis en la implementación de la Unidad Pedagógica, que dicha resolución presenta como respuesta pedagógica primordial para evitar la repitencia en los primeros años de escolaridad. Además, proponen interrogantes de cómo se institucionalizará en un futuro la implementación de la Unidad Pedagógica en las escuelas primarias.

Como política pública nueva transforma a las que les anteceden, busca pensar las diferentes situaciones que se dan a partir de esta resolución e indaga sobre las formas en que se implementa, analizando datos estadísticos sobre la repitencia y comparándolos con otras jurisdicciones.

Las autoras postulan que es necesario realizar otras investigaciones y análisis en las escuelas, que es dónde realmente se toman decisiones, se trabaja sobre la puesta en marcha de la U.P y donde toman significaciones desde la práctica docente hasta las intervenciones de los mismos.

#### **5- Educación Inclusiva Programa de Fortalecimiento Pedagógico en Lengua, Ciencias y Matemática. Soledad Díaz; Sandra Martinelli; Marisa Bussi, Rosa Sosa y Mabel Sueldo**

Las autoras toman como referencia la actualidad signada por un contexto de desigualdad. Afirman que no es porque la enseñanza no sea de excelencia, sino que se debe a su desigual distribución. Entonces existe un desafío desde las políticas, que es

desarrollar y producir ciertas disposiciones de carácter material y simbólico que, en palabras de las autoras: *“Este Programa consiste en producir y generar condiciones que permitan a los niños y niñas ingresar, permanecer y concluir su trayecto educativo con éxito. Para ello, deben fortalecerse propuestas educativas que aseguren mejores experiencias de aprendizaje.”* (2010, p.1)

Entienden que, a partir de la institucionalización del Programa Fortalecimiento, es en principio un trabajo político y además se debe construir un compromiso desde lo profesional y por sobre todo un deber que se relaciona con lo social.

*Desde el Programa que presentamos proponemos pensar juntos la escuela y las infancias que la habitan; la escuela y la alfabetización integral en Lengua, Ciencias y Matemática; la escuela y la inclusión.* (Soledad Díaz; Sandra Martinelli; Marisa Bussi, Rosa Sosa y Mabel Sueldo (2010, p.1)) esto exponen en su trabajo referido al Programa fortalecimiento, pensando en las nuevas infancias, la escuela de hoy y lo central de dicho programa que es la alfabetización inicial para lograr la inclusión.

## **X- MARCO TEÓRICO**

### **CAPÍTULO 1**

#### **1. Sobre los regímenes de promoción en la escuela primaria**

##### **1.1 La promoción en cada grado y ciclos**

Los patrones que se establecen para la promoción de los/as alumnos/as en la escuela primaria se fundamentan en la preocupación que el alumno consiga un logro real respecto a los aprendizajes educativos previstos. Estos aprendizajes se ven reflejados en el Diseño Curricular dispuesto por cada jurisdicción. En Córdoba, dicho diseño hace referencia a los contenidos y a los cambios curriculares: *“A partir de las transformaciones sociales, culturales y educativas que configuran un modelo de sociedad en permanente cambio, resulta pertinente emprender un proceso participativo de reformulación del Diseño Curricular de la Educación Primaria...”* (Diseño Curricular de la Educación primaria, 2012-2015, p.3). Este Diseño Curricular entiende que, a partir de los contenidos seleccionados situados y contextualizados, se puede dar respuesta a la exigencia de proveer una educación pública y de calidad.

Partimos de la idea que el currículum es la propuesta cultural, política y formativa que una sociedad establece para la educación formal de las personas. Mediante este concepto se presentan y desarrollan las ideas que sustentan el Diseño Curricular de Córdoba.

Respecto a la adquisición de los aprendizajes, considerados por el Diseño Curricular como necesarios para la vida del sujeto en sociedad, se puede señalar que la promoción puede considerarse a la acción de constatar que los alumnos hayan alcanzado los aprendizajes pertinentes y correspondientes a sus espacios curriculares, o alguno de ellos, en un período de tiempo determinado. Este tipo de acreditación se relaciona con la necesidad institucional de certificar que los alumnos han adquirido los conocimientos pactados.

La forma que emplea el Diseño Curricular para medir el grado o nivel de conocimiento adquirido por los alumnos es la calificación. Esta puede expresarse a través del uso de una valoración numérica, cuantitativa o de un valor de carácter conceptual o cualitativo, graficando, de esta forma, el nivel y el grado de aprendizaje de los estudiantes. Esto tiene por objetivo la acreditación de los aprendizajes. Además, la calificación es sumamente importante para esta metodología de valoración ya que de ella dependerá la promoción del estudiante o la repetición del ciclo lectivo.

Como se ha mencionado anteriormente, se puede decir que la promoción es el acto mediante el cual se toman decisiones acerca del pasaje de alumnos de un tramo de aprendizaje a otro, entre uno o distintos ciclos de la escolaridad a partir de criterios definidos. Es por esto que constituye un indicador de éxito o fracaso del proceso de enseñanza – aprendizaje. Por lo general, se deduce que dicho éxito o fracaso escolar depende completamente del alumno y no del docente y su práctica o del sistema educativo.

En cuanto a la exploración del desarrollo escolar, la toma de decisiones sobre la promoción o no de los alumnos\as depende de la decisión autónoma de cada docente.

Cecilia Veleda y Verona Batiuk, en el documento *Normativas, reglamentaciones y criterios escolares y docentes en la definición de la evaluación y promoción en el nivel EGB 1 y 2/primario* indican que “Las reglas oficiales que definen los criterios, procesos y modalidades de evaluación y promoción de los alumnos ocupan un lugar central como dispositivo para las políticas educativas.”( 2009; p.47) En este texto, las autoras afirman que existen dos principios que sustentan lo citado porque en principio: “...transmiten principios, concepciones y modelos que influyen significativamente las

representaciones y prácticas de los actores del sistema educativo. Por otro lado, porque la normativa constituye un marco de referencia clave para el funcionamiento cotidiano de las escuelas, en particular en lo referido a la evaluación y la promoción.” (Veleda y Batiuk, 2009, p.47).

Así, la evaluación y la promoción de grados y ciclos no constituyen meras prácticas pedagógicas, sino que, desde lo legal, son los docentes los que deben emitir juicios de valor para evaluar a sus alumnos y, por otro lado, los estudiantes son los examinados y clasificados por su transición a determinado tramo del sistema educativo.

Los conceptos de promoción y evaluación, son conceptos intrínsecos e inherentes a la educación, con todo lo que esto representa. En su trabajo Veleda y Batiuk (2009), dicen al respecto:

La mayoría de las provincias ha renovado su marco normativo en materia de evaluación y promoción de los alumnos de nivel primario en los últimos años. No obstante, la revisión de las prescripciones legales tiende a dejar en un segundo plano los aspectos específicamente pedagógicos en comparación con los aspectos más bien administrativos. (p.17).

Entonces así, las autoras afirman que se encuentran detalladas las formas de calificar, mediciones que se realizan a partir de escalas previstas, pero que dejan libradas a cada institución los criterios y estrategias a tomar. A través de esto, se quiere resaltar que cada escuela toma su propia perspectiva y política en cuanto a la evaluación del alumno para la promoción.

El Diseño Curricular de Córdoba (D.C.J) establece una estructura curricular y una promoción dentro de cada etapa de esa estructura. También de acuerdo con lo que se establece en la Ley Nacional de Educación N°26.206 consigna a la educación primaria como obligatoria y la califica como una unidad pedagógica y organizada. Esta unidad, será aplicada a la formación de los niños/as a partir de los seis años de edad (Cap. III, Art. 27). El diseño Curricular Jurisdiccional explicita y contextualiza el proyecto educativo de la provincia de Córdoba, garantizando las condiciones para una enseñanza de igualdad y calidad.

La Ley de Educación de la Provincia de Córdoba N° 9870 toma a la educación primaria como una etapa de la educación obligatoria, en sintonía con la Ley Nacional. Dicha educación obligatoria inicia, en la escuela primaria, con estudiantes cuyas edades son de 6 años y los lleva a un trayecto que abarca seis años de recorrido, los cuales se organizan en dos ciclos. El primer ciclo comprende primer, segundo y tercer grado, mientras que el segundo ciclo abarca los últimos años de la educación primaria, es decir, cuarto, quinto y sexto grado.

Además, el hecho de que la modalidad del nivel primario sea de jornada completa o jornada extendida (para el segundo ciclo) es con un fin determinado, el asegurar el logro de los objetivos que se han propuesto para el nivel primario, desde la Ley provincial.

La jornada extendida del nivel primario se encuentra conformada por cinco áreas de conocimiento: Educación Artística y Cultural, Lengua Extranjera(inglés), Ciencias y Literatura y TICs (Tecnologías de la información y la comunicación). Con esto, se amplían los conocimientos respecto a la jornada común. De esta forma y desde hace dos años, la jornada extendida se ha ido incorporando paulatinamente en las escuelas, como la 5° y 6° hora de la jornada común.

Para la promoción de cada grado y ciclo se toma una escala cualitativa. Esta escala está compuesta, en grado decreciente, por: Excelente (E); Muy Bueno (MB); Bueno (B), Satisfactorio (S) y No Satisfactorio (NS). Para las áreas de la jornada extendida, es decir, para la 5° y 6° hora, ahora jornada común, las apreciaciones son: Muy Logrado (ML), logrado (L) y Escasamente Logrado (EL).

Para comprender la promoción, sus formas e institucionalizaciones debemos poner en significación algunos conceptos de referencia. La promoción de grados y ciclos se refiere a los juicios que la y las docentes traducen en una calificación. Esta calificación, ya sea de carácter cualitativa o cuantitativa, se registrará, después de tomar una serie de evaluaciones o medidas como forma de verificar el aprendizaje, al terminar cada trimestre. Esta se conforma en función del proceso, las notas obtenidas en las evaluaciones y, además, con los aportes que brindan los registros de logros, avances y dificultades. También, no menos importantes son los objetivos, criterios de evaluación y promoción, fijados para cada grado y ciclo en las diferentes instituciones educativas.

Esta investigación focaliza cuestiones vinculadas con la evaluación de los aprendizajes, ya que de esto depende la promoción de los grados. Así, reconocemos a la evaluación educativa dentro de un ámbito de privilegio para comprender los procesos de enseñanza- aprendizaje. La evaluación es, además, un instrumento que permite analizar y poner en valor los resultados de proyectos, programas y Diseños Curriculares Jurisdiccionales. Toma importancia también la práctica docente, teniendo en cuenta la relación de las docentes con los estudiantes y la reflexión de la misma ante los resultados obtenidos.

Retomando lo referido a la evaluación, es pertinente mencionar que es un proceso complejo, sistemático, que debe ser continuo para poder recolectar la información necesaria y, por consiguiente, es también riguroso. Evaluar es poner en

relevancia y valor las situaciones pedagógicas, situadas y contextualizadas en el aula. La principal función de la evaluación es, sin lugar a dudas, comprender y mejorar, desde el análisis de los resultados, las prácticas docentes.

En este proceso de valorar los conocimientos adquiridos se pueden verificar diferentes momentos. Estos momentos, en primer término, consisten en revisar la información obtenida, a partir de la implementación de los instrumentos con que se evalúan a los estudiantes, en un segundo término, en analizar esos datos y, en un tercer y último término, en emitir un juicio de valor. Este juicio de valor dado por el docente de forma subjetiva, se transformará en calificaciones, basadas en la escala cuantitativa o cualitativa de evaluación ya antes mencionada.

Conjuntamente con la evaluación, la acreditación es la acción que permite constatar si los estudiantes han aprendido según los criterios y objetivos propuestos para el grado.

Para lograr la promoción de los grados y ciclos, a partir de lo evaluado y acreditado, puede tomar dos caminos claramente definidos. Cada uno representa la apropiación de conocimientos y representaciones docentes.

Se sabe que los regímenes de promoción pueden precisarse en dos categorías. La primera categoría a mencionar es la repitencia. Esta ocurre en los casos en los que el alumno no logra alcanzar los conocimientos mínimos requeridos para el año escolar cursado, debiendo el alumno volver a cursar nuevamente el mismo año. La segunda categoría corresponde a la promoción pedagógica en la cual el alumno avanza en el sistema educativo y se encuentra habilitado para cursar el siguiente grado, hecho que a veces sucede incluso cuando este no posee el conocimiento de todos los contenidos planteados por el docente a lo largo del año.

Es notable la heterogeneidad de regímenes de promoción que existen en distintas jurisdicciones, heterogeneidad fundada en el hecho de que la decisión de promover a un alumno se encuentra generalmente depositada en la subjetividad de los docentes. Respecto a esto, Veleda y Batiuk refieren lo siguiente: "Nuestras entrevistas también confirman que, al igual que ocurre con la definición de los métodos de enseñanza y de los criterios de evaluación, la decisión sobre la promoción queda enteramente en manos del docente." (2009: 83)

En el contexto educativo, los regímenes de promoción constituyen un componente esencial de la lógica escolar, por lo que han sido analizados y estudiados por diferentes

autores. Entre ellos, resulta pertinente nombrar el trabajo de Juan Rigal (2016) *Los regímenes y promoción pedagógica en la educación primaria*, el cual presenta, de forma sintética, diversos estudios sobre la temática de la repitencia en la educación primaria. En dicho trabajo, Juan Rigal realiza un relevamiento sobre los diferentes regímenes de promoción que, a nivel mundial, dominan los sistemas educativos, centrándose, principalmente, en el contexto de los primeros grados.

Continuando con lo dicho sobre la promoción, cabe destacar que la promoción social o pedagógica es la que hace que el alumno avance en la trayectoria del sistema. Este avance es independiente de los logros adquiridos. Entonces, esta promoción es directa o automática, con un pasaje mecánico de grado. Si la promoción es asistida o acompañada, los estudiantes avanzan en las trayectorias con algún tipo de apoyo en sus conocimientos.

En la escuela primaria, el Programa, *Todos pueden Aprender*<sup>5</sup>, desarrolla la Metodología de Promoción Asistida. Este programa busca ampliar las oportunidades de aprendizaje de todos los estudiantes. Se centra en el primer ciclo de la escuela primaria, ya que es ahí donde la problemática del fracaso ha sido puntualizada por los datos estadísticos. El hecho de promover una asistencia tiene como propósito aumentar la cantidad de estudiantes que dominen los contenidos de las áreas de Lengua y Matemática y en otro ámbito, no menos importante, disminuir el número de casos destinados al fracaso por carecer de esa ayuda.

Mónica Farías e Irene Kit en el documento *Todos Pueden Aprender*, definen a la promoción directa y asistida como “el proceso mediante el cual se da continuidad al trayecto educativo de los alumnos entre primero y segundo año a través del pasaje directo.” (2006:5) A su vez, destacan que ese “pasaje” directo es y debe ser asistido. Esto es una condición ineludible, refieren las autoras, para que, desde lo institucional, lo didáctico y lo pedagógico, el seguimiento sea individual y sistemático. Este seguimiento debe garantizar los objetivos propuestos para esa etapa, que contempla los dos años primeros de escolaridad.

En esta misma línea, se propone la institucionalización de la Unidad Pedagógica como política destinada a evitar el fracaso en los primeros años de la escuela primaria

---

<sup>5</sup> Este programa fue diseñado por la Asociación Civil Educación Para Todos con el auspicio y financiamiento de UNICEF y la colaboración de los gobiernos de 4 provincias argentinas para la prevención y superación del fracaso escolar en el primer ciclo del nivel primario. Su primera implementación piloto ocurrió entre 2004 y 2006.

y, por consiguiente, la sobre edad y la deserción. Este aspecto se ampliará en otro apartado.

## **1.2 La repitencia como una categoría de la promoción**

En las últimas décadas, en nuestro país y en el mundo, se ha desarrollado y se continúa, con una importante observación sobre la perspectiva de la repitencia. La repitencia se analiza no ya como un método para corregir, sino como una problemática referida a los propios sistemas y a las políticas públicas. En justa coincidencia, la bibliografía expuesta sobre el tema revela la escasa efectividad y eficacia de repetir un año escolar.

Para garantizar el ingreso, permanencia y egreso de los/as alumnos/as dentro del sistema educativo es de fundamental importancia analizar los recorridos que éstos hacen dentro del sistema. Cada recorrido dentro de la escolaridad obligatoria, sin dudas, estará suscrito- entre otras cosas- por la normativa vigente y las prácticas cotidianas de las docentes, para promocionar cada grado en la escuela primaria. Estas prácticas en la escuela, las cuales tienen como finalidad promover a los estudiantes, están sujetas a ciertos requisitos necesarios y excluyentes para la inmediata promoción del grado del que asiste.

Entre las múltiples derivaciones de esta perspectiva, uno de los aspectos del sistema escolar más interpelados es el régimen que ordena la promoción de los estudiantes de un año a otro. En nuestro país, el sistema educativo, en cada una de sus jurisdicciones, ha tomado un método de promoción de grado basado en la evaluación y clasificación de los saberes de los alumnos. Este método tiene principalmente en cuenta los períodos del año lectivo. Es en este la docente la responsable de realizar la evaluación responsable de verificar que los alumnos/as se encuentren capacitados, mediante una sumatoria de conocimientos adquiridos a lo largo del ciclo lectivo cursado, para avanzar en el sistema educativo y asumir el siguiente grado sin complejidad (promoción) o, en caso contrario, volver a repetirlo.

Con respeto a esto Díaz señala que “se ha instalado en la cultura institucional la idea de que la repitencia es algo legítimo y natural del Sistema Educativo, la cual se da al concluir cada año o grado.” (2012:10)

Bernard (2007) sostiene que repitencia y promoción social parten de dos lógicas distintas: En los sistemas educativos que se utiliza la repitencia, cada grado escolar



corresponde a un estándar de conocimiento que debe ser alcanzado por el alumno. Cuando este no logra adquirir la cantidad de conocimientos acordados por el sistema, debe volver a cursar el mismo año. Este tipo de sistema raramente se caracteriza por ser estándar y homogéneo, ya que depende, en gran parte, de la apreciación de las maestras de grado respecto del estudiante. Se recalca esta situación citando las palabras de Bernard: “esta primera concepción de la educación está centrada en el sistema y basada sobre la idea de que cada alumno debe alcanzar las expectativas del sistema, las cuales son, en teoría, idénticas para todos.” (2007:15)

Además, es pertinente mencionar que la mayor parte de la evidencia nacional e internacional demuestra los efectos negativos de la repitencia. A causa de esto, se han iniciado, desde hace ya algunos años, políticas tendientes a asegurar la continuidad de los estudios en el nivel primario, a través de resoluciones específicas y programas. La promoción y asistencia de los alumnos son consideradas por estas políticas como pilares básicos. Aquí, se pone especial atención en los procesos de enseñanza y en la práctica docente, con el fin de observar si estos cumplen con el principal objetivo educativo: fortalecer el aprendizaje y la inclusión de los niños\as, con características tales como trayectorias escolares interrumpidas o ser nuevos ingresantes al sistema.

La repitencia constituye un problema significativo dentro de nuestro sistema educativo. Repetir se asocia con otros fenómenos como la sobre edad, la deserción escolar y los contextos de pobreza. Sin dudas a partir del fenómeno de la repitencia escolar se puede inferir el impacto dentro del sistema educativo y las posibles relaciones entre los actores implicados.

Dentro de la bibliografía referida a la repitencia autores como Farías, Fiol, Kit y Melgar, 2007 coinciden en que repetir, sobre todo en los primeros grados de la escolarización, tiene un efecto negativo. Este efecto aparte de ser negativo también resulta difícil de revertir puesto que las trayectorias escolares están en riesgo.

La repitencia es un fenómeno complejo en el que están implicados diversos aspectos coexistentes. Algunos de esos aspectos lo revelan las estadísticas, otros son los que se refieren a la producción de significados entre los principales actores en el proceso de enseñanza.

Repetir en la escuela primaria tiene como principal consecuencia la interrupción de su trayectoria escolar y por consiguiente el ingreso tardío al ciclo secundario. Si bien se está tratando la problemática de la repitencia desde las políticas estatales, el problema sigue latente en las escuelas.

El fenómeno de la repitencia representa el fracaso del estudiante para promocionar un grado de la escuela. Como referimos es una conjunción de diversos factores que se complementan. Podemos nombrar como factores condicionantes: las condiciones de vida, es decir el contexto de vida; las características de la conformación familiar; los formatos escolares vigentes y las prácticas docentes como un factor fundamental en la conformación del fracaso escolar. Todo esto permite sin dudas poner en relevancia y comprender los diferentes trayectos educativos de los estudiantes.

En el documento Estrategias Sistémicas de atención a la deserción, la repitencia y la sobre edad en escuelas de contextos desfavorecidos; de la Subsecretaría de Equidad y Calidad Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, realiza un análisis sobre las tasas de deserción durante la década del 90. Aquí presenta un marco analítico de los factores asociados a la repitencia, la sobreedad y el abandono. El estudio presenta una clasificación de factores exógenos y endógenos que inciden en el desempeño de los estudiantes. Con respecto a esto dice el documento:

Los factores culturales constituyen un importante conjunto de variables que refieren a modos de interpretar la realidad, al acceso, disponibilidad y uso de recursos lingüísticos, sociales, religiosos, y/o materiales, así como a las dinámicas y tipo de relaciones en el ámbito familiar, comunitario, social y político. Son factores exógenos culturales, por ejemplo, la actitud, valoración y expectativas hacia la educación, las pautas de crianza, los consumos culturales, en tanto aparecen como factores culturales endógenos el capital cultural de los docentes, sus prácticas pedagógicas, su valoración y expectativas respecto de los alumnos y su rol de mediación en el aprendizaje. (2002; p. 28)

Así, a modo de ejemplo, son factores exógenos de tipo político organizativo, la estructura del gasto público, por cuanto refleja la prioridad y recursos entregados al sistema educativo en relación con otros sectores, el tipo de organizaciones y redes comunitarias incentivadas a través de lineamientos y programas públicos y/o de la sociedad civil, o las políticas dirigidas al mejoramiento de condiciones económicas y laborales de las minorías étnicas (tenencia de tierras, acceso al crédito, financiamiento de proyectos productivos, etc.) (2002; p. 27-28)

El análisis contempla como condicionantes del fracaso a estos factores en ese contexto histórico político. Si bien algunas condiciones han cambiado con el tiempo, las políticas actuales están pensadas desde los factores que pueden ser causa del fracaso, pensando formas de revertir la situación de abandono, deserción y sobreedad.

Las nuevas formas de inclusión se desprenden de la necesidad de una trayectoria continua que contemple las historias de vida y que adecuen la oferta educativa para quienes repiten.

Para seguir analizando la promoción en la escuela primaria: es necesaria la repitencia, a quién le sirve repetir, para qué repetir. Son algunos de los interrogantes que se podrán cuestionar a partir de las prácticas inclusivas.

## **2- Políticas Públicas para la inclusión**

### **2.1 Conceptualizando Políticas Públicas**

Las políticas de inclusión educativa intervienen fuertemente en los regímenes de promoción en la escuela primaria y movilizan a los docentes en su tarea de enseñanza. Por este motivo, es necesario conocer cómo se desarrollan estos procesos a partir de la puesta en marcha de las nuevas regulaciones.

Los autores Oszlak y O'Donnell definen qué son las Políticas Públicas<sup>6</sup> y por qué es necesario el estudio de éstas, así como la incidencia que tienen en el aprendizaje en cada Estado de América Latina. Los autores definen el término Política Pública o Estatal como: “un conjunto de acciones y omisiones que manifiestan una determinada modalidad de intervención del Estado en relación con una, cuestión que concita la atención, interés o movilización de otros actores en la sociedad civil.” (1984, p.112) En la intervención del Estado, se deduce la direccionalidad y la pauta normativa que guiará esas acciones u omisiones que, sin dudas, afectará de forma prevista el proceso social implicado.

La definición de PP brinda a este trabajo un panorama sobre cómo las decisiones del Estado posibilitan o no la inclusión del alumno\la y, además, ayudan a analizar si se realizan acciones destinadas a la inclusión de los sectores más desfavorecidos en el ámbito educativo. Así, se definen diferentes posiciones y decisiones políticas frente a la inclusión. Las diferentes lógicas de funcionamiento del sistema educativo definen la naturaleza, intensidad y límites que, en educación, las PP toman como posición frente a las problemáticas de este sector.

Cada PP se centra en un área de conflicto o en un problema socialmente definido. La repitencia, la deserción y la sobreedad, son problemas que devienen de un sistema que no ha cambiado con respecto a los nuevos estudiantes que lo integran.

Conjuntamente con estas nociones, podemos expresar que se ha incorporado un abanico muy amplio de cuestiones que el Estado debe solucionar. Los problemas del sistema educativo han pasado a ser una suerte de función propia y las PP deben

---

<sup>6</sup> Desde ahora PP

actuar de forma efectiva a esas demandas. Hay, sin lugar a dudas, una expansión del control estatal sobre diferentes temas y diversos sectores sociales. En este ámbito, la inclusión, en cuanto a lo educativo, toma relevancia para dar respuesta a la repitencia y a las trayectorias escolares.

Una de las principales tensiones que demuestra nuestra sociedad, se relaciona con el papel que posee el Estado, considerado un agente activo y, por, sobre todo, visible a la hora de dar respuesta a las problemáticas sociales. En cuanto a lo que se problematiza en educación, existe una focalización por parte del Estado sobre la inclusión de todos y todas los\as alumnos en la escuela. Obviamente, ninguna sociedad logra tener la capacidad de dar respuesta a todas las demandas y necesidades, tampoco consigue tener todos los recursos necesarios para cubrir dichas problemáticas. No obstante, desde las PP se puede dar respuesta a algunas problematizaciones puntuales. Oszlak y O'Donnell (1984), llaman "cuestiones" a estos asuntos (necesidades, demandas) "socialmente problematizados."

La "cuestión" principal sería entonces, en esta investigación, cómo las PP responden la problemática de la inclusión. Con respecto a esto, los autores conciben a las PP como las acciones que realiza el Estado y también las que se omiten, es decir, lo que no se hace. Estas políticas manifiestan una determinada modalidad de intervención del Estado en relación con una cuestión que concita la atención, interés o movilización de otros actores en la sociedad civil.

De lo expuesto anteriormente, se desprenden algunas cuestiones sobre las PP. Estas no se establecen como un acto reflejo ni como una respuesta aislada, sino que se presentan como un conjunto de respuestas e iniciativas que tienen como finalidad afrontar lo socialmente problematizado. Estas respuestas son manifiestas (explícitas) o implícitas y, en un determinado contexto y momento histórico, posibilitan la deducción de la posición predominante de pensamiento y acción frente a la cuestión educativa.

La intervención del Estado, a partir de las PP, da cierta direccionalidad y orientación a las normativas sobre el ámbito educativo en cuanto a la inclusión. Esto, sin dudas, afecta el futuro del proceso social y educativo hasta entonces desarrollado sobre este tema.

Las políticas estatales constituyen una toma de posición frente a una temática social problematizada. La inclusión dentro del ámbito educativo se evidencia a partir de los programas y proyectos que se proponen. Desde la intervención del Estado en cuanto a la inclusión, se puede inferir la direccionalidad que dará a cada PP.

En cuanto a la problemática de la repitencia, sobreedad, fracaso escolar y las trayectorias escolares, desde las PP, que se han implementado en los últimos años, el Estado toma una posición activa. Esta posición se traduce en Proyectos, Resoluciones y Programas.

Cada una de las políticas que generan decisiones en cuanto a lo educativo, generan algún impacto. Esto permite que se retroalimentan y puedan llevarlos hacia nuevos nudos en los que se deberán adoptar nuevas PP.

La Ley de Educación N° 26.206 se formuló en un proceso socio- político con características singulares. Estas sentaron las bases para una educación de tipo inclusiva. Las nuevas políticas para la inclusión están pensadas dentro de la línea inclusiva, como las analizadas en esta investigación. Estas políticas, las cuales se pretende analizar, conocer y debatir, son la implementación de Unidad Pedagógica en los dos primeros grados de la primaria, a nivel nacional y el Programa Fortalecimiento Educativo, en Lengua, Matemática y Ciencias, programa propio de Córdoba.

## **2.2 Las Políticas Públicas a través de la historia de nuestro sistema educativo**

Se propone un recorrido histórico para conocer los antecedentes de las PP actuales. Conocer la historia de los recorridos del sistema en los diferentes gobiernos ayuda a interpretar las nuevas decisiones. La literatura educativa retoma las características de las reformas en las PP en cuanto a lo educativo.

La transformación educativa en los '90 fue un proceso que modificó el sistema educativo tal como se estaba rigiendo hasta ese momento. En dicho proceso, se produce una reforma del Estado, siendo este descentralizado, privatizado e incluso, teniendo fuertes desregulaciones en sus servicios. Este suceso se alineó con lo que América Latina estaba atravesando respecto a las políticas derivadas del modelo neoliberal. En la mayoría de los países latinoamericanos, fue primordial que el sector financiero de la economía jugase un papel importante. Entre otros sucesos, es conveniente destacar la polarización social (con la lucha de clases como emergentes), la profundización de la pobreza, el crecimiento del desempleo, entre otros.

En la esfera política, las PP tienen una larga historia. Esta, deviene de una herencia referida a las formas en que las instituciones políticas y económicas del federalismo argentino han condicionado las decisiones en cuanto a lo educativo.

Myriam Feldfeber y Norma Gluz dicen “El neoliberalismo argentino se caracterizó más por la construcción de un Estado mínimo...” (2011, p. 341) Las autoras, con esto, remiten a que se pensó en un Estado eficiente a partir de una “reingeniería” y no un vaciamiento o achicamiento de ese Estado. Los cambios significaron que el Estado se desplazó de sus responsabilidades en un sentido específico; la autonomía y responsabilidad individual como nuevos criterios de gestión para el funcionamiento del nuevo sistema.

Las decisiones tomadas se refirieron más a políticas de emergencia que a reformas en sí mismas. Esto se debió a que fueron estas reformas destinadas a resolver los problemas más urgentes y no tuvieron como objetivo pensar un diseño nuevo en que el Estado tuviera un rol central.

En primer término, se hace referencia al gobierno del presidente Menem (1989-1999), con dos períodos presidenciales y, en segundo término, se analizan las políticas de Néstor Kirchner, seguido la puesta en marcha en el gobierno de Cristina Fernández y finalizando el gobierno de Mauricio Macri.

En el primer período mencionado, la reforma tuvo un carácter “fundacional”, tendiente a expandir el sistema educativo sobre nuevas bases. Estas bases deberían lograr superar el quiebre que se dio durante la última dictadura militar, así como volver a instaurar un modelo de inclusión educativa. “La autodenominada *transformación educativa* buscó establecer nuevos criterios de gestión de funcionamiento del sistema basados en los principios de autonomía y responsabilidad individual por los centros educativos.” (Feldfeber;2003, p. 342)<sup>7</sup>. Así, los cambios también se produjeron para fortalecer los sectores más vulnerables.

A partir de la legislación, que construyó los instrumentos necesarios para la reforma, se sentaron las bases del sistema educativo, que fueron el derrotero de la transformación. Podemos nombrar algunas leyes como: Ley de transferencia de servicios educativos de nivel medio y superior no universitario N° 24.049, sancionada en 1991 y promulgada en 1992. Mediante esta ley, se transfirieron las instituciones que dependían de la nación a cada una de las provincias y en la jurisdicción de la Ciudad de

---

<sup>7</sup> Citado en: Feldfeber, m y Gluz, N. (2011) “Las políticas educativas en Argentina: herencias de los 90, contradicciones ytendencias de “nuevo signo”.

Buenos Aires en ese entonces; Ley Federal de Educación (LFE<sup>8</sup>) (N° 25.195, 1993). Esta Ley fue la primera que abarcó todo el sistema educativo; también la Ley N° 24.856, de 1997, la cual fue una herramienta para acordar las acciones y recursos para implementar la LFE en el entorno federal. Otra ley fue la Ley de Educación Superior (N° 24.521, 1995), hoy con reforma incluida, los principios de gratuidad y equidad en su letra son los que rigen dicho nivel.

Como antecedente importante a las PP de la actualidad, la LFE, constituyó un antecedente importante, ya que transformó en gran medida al sector educativo. Entre los cambios más significativos, se extendió la obligatoriedad escolar hasta los 10 años, se definieron los contenidos básicos comunes y también se estableció un Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad. Así mismo, las instituciones superiores contaron también con mecanismos de evaluación y acreditación en las carreras dependientes de este sector. Aquí, el Estado asume la posición de evaluador y compensador de carencias en lo referido a las condiciones de igualdad.

El papel del Estado, el cual puede considerarse ambiguo, es decir, principal por un lado y subsidiario por otro (otorgando un papel importante a las familias y al sector privado), siguió en la línea del control central del sistema.

En ese momento, un eje fuerte de las decisiones en cuanto a lo educativo se centró en remediar desigualdades, con políticas compensatorias. Estas políticas compensatorias y asistenciales se manifestaron y se dieron a partir del Plan Social Educativo. Estas fueron políticas basadas en el principio de equidad. La “equidad” (que reemplazó al término igualdad) que sustenta la reforma y la legislación, puede definirse, según Myriam Feldfeber y Norma Gluz como “dar lo mismo a quienes no son iguales”. (2011 p.343) De este modo, las estrategias para combatir la pobreza, siguiendo lo dicho por las autoras, fueron líneas de acción tales como infraestructura escolar, material didáctico, útiles escolares, becas, entre otras.

En este contexto, la reforma de los '90 delineó una forma de acción política diferente a la implementada hasta ese momento. En este accionar político, el Estado intervino en la vida escolar a través de decisiones específicas. Este hecho se plasmó en proyectos, programas diseñados desde el Estado central, pero administrados por las provincias.

El imperativo de la reforma de los años '90 fue, claramente, la modernización. En su trabajo sobre las transformaciones de la política educativa nacional en los años de democracia, Guillermina Tiramonti realiza un análisis sobre las diferentes formas en las

---

<sup>8</sup> En adelante así.

que se puede relacionar las nociones de escuela y democracia. Así, refiere a la equidad “las políticas de equidad resuelven la interpelación a través de la justicia social, es decir por una compensación que no pone en entredicho la situación de desigualdad” (2007, p. 94). La modernización no solo se dio en términos supletorios como equidad en contraposición de igualdad, sino que también se tradujo en la reconfiguración del campo de conocimiento, en palabras de Tiramonti. Se incluyeron nuevos saberes y otros fueron eliminados y hubo una focalización en las didácticas y las pedagogías, siempre aplicadas a los campos de conocimiento como métodos de enseñanza centrales.

En esta misma línea de pensamiento, se reconoció un lugar importante al conocimiento experto. El lugar de los intelectuales se redefinió a partir de sus saberes, para dar viabilidad a la transformación del Estado. Tiramonti (2007)

Las PP deben construir credibilidad, en un contexto de reestructuración de la democracia del Estado, deben poder fortalecer esta institución y los Estados provinciales también. Conocer cómo se fueron configurando las PP desde el regreso a la democracia, ayuda a comprender y contextualizar las actuales.

Después de los '90 el contexto económico con picos inflacionarios, la mega devaluación, inestabilidad institucional, una nueva visión muy cruda de la situación social, llevó a cuestionar la utopía de la sociedad igualitaria. En estas circunstancias el campo educativo no fue ajeno al marco complejo que se estaba viviendo. Entendiendo este escenario las PP debían pensarse a partir de nuevas condiciones.

El contexto político del gobierno de Néstor Kirchner (2003-2007) impuso una economía que debía recuperar el mercado interno y del empleo, sobre todo. La política cambiaria, la protección de la industria frente a las importaciones y la estimulación de las exportaciones fueron los principales reactivadores de la economía. En este contexto, el crecimiento económico se produjo del lado del sector productivo. Uno de los impactos de dicho crecimiento económico fue la reducción de la pobreza, que tuvo como consecuencias la disminución del desempleo y la recuperación de los convenios colectivos de trabajo, como mecanismo de la negociación salarial y la reparación de los salarios de los jubilados.

En este gobierno, se implementaron políticas orientadas a la implementación de una serie de planes destinados a otorgar recursos entre la población que estaba fuera del mercado laboral estable. Junto con las asociaciones de trabajadores que promovieron nuevas formas de asociarse y de auto gestionarse, se concibió así al trabajo como un instrumento de inclusión.



El ámbito educativo fue de fundamental importancia para lograr la inclusión social. Había que dar respuesta a las nuevas condiciones de la sociedad. Entre ellos podemos nombrar: una alineación de las políticas educativas para controlar el riesgo social, es decir aumentar la capacidad de contención social en las escuelas; una forma de gobierno en la que el Estado nacional tenía escasa direccionalidad del sistema; el nuevo escenario de la globalización ponía en jaque esa relación tradicional de escuela, trabajo y ciudadanía; se mostraba una clara pérdida de la escuela como referente, esta pérdida se refirió a los diálogos, expectativas y a las formas culturales esperadas por los centros educativos; una ruptura de la función principal de la escuela: la enseñanza, esta enseñanza que se vio en asimetría con la nueva sociedad mediatizada; con una sociedad socio cultural heterogénea, la escuela pensada para homogeneizar y excluir a los diferentes, quedaba en desfase; el surgimiento de nuevas formas de determinaciones sociales como la individualización, en primacía ante lo social y por último la transformación de las formas en que el sistema dio curso a las desigualdades. Este Estado descentrado, se tradujo en los centros educativos como espacios sociales fragmentados.

Dentro de las nuevas circunstancias sociales, una de las tareas del Ministerio Nacional de Educación fue orientar sus políticas educativas hacia los sectores más desfavorecidos. Se asistió, de esta forma, desde lo educativo, al control del riesgo social.

En la misma índole de preocupaciones estaban la proyección a estudios superiores, la preparación para el pleno ejercicio de la ciudadanía y la inserción de los sujetos al mundo laboral. Las políticas educativas, centradas en los más vulnerables, formularon cambios significativos en los discursos relacionados con la educación y la pobreza.

A causa de esta situación se produjeron diversos cambios. Entre ellos, podemos encontrar el pasaje de la equidad por la inclusión (en su amplio sentido), la instalación de políticas universales, como becas a estudiantes desde el Programa Nacional de Inclusión Escolar. Además, dentro de la misma línea de pensamiento, se puede mencionar al programa “Volver a la escuela”, destinado a la educación obligatoria y también al programa “Todos a la escuela”, cuya meta perseguía la finalización de la etapa polimodal por parte de los alumnos.

El Programa Social Educativo (PSE) fue reemplazado por el Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE). Este último programa intervino en las escuelas más vulnerables, asistiendo con fondos para la compra de útiles escolares y elementos para el funcionamiento de las escuelas. Cabe aclarar que el programa PIIE dejó de

sostenerse en las escuelas del país en el tramo 2015-2019. Este programa todavía no se ha vuelto a restablecer en Córdoba.

En cuanto a las transformaciones legislativas en este período, se puede decir que constituyeron elementos fundamentales para orientar las PP para la inclusión. Entre ellas podemos nombrar las que se dieron en el período 2003-2007, y que constituyeron un paliativo de las fatídicas consecuencias de la LFE. Se sancionaron las siguientes leyes: Ley de Garantía del salario docente y 180 días de clase N° 25.864 (2003); Ley del Fondo Nacional de Incentivo Docente N° 25.919 (2004); Ley de Educación Técnica Profesional N° 26.058 (2005); Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075 (2005); Ley Nacional de Educación Sexual Integral ESI N° 26.150 (2006) y la Ley de Educación Nacional, LEN<sup>9</sup>, N° 26.206 (2006).

La LEN a diferencia de la LFE, en su artículo N° 1 dice: “La presente ley regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender...” (2006, p. 1) toma como un derecho a la educación y al conocimiento y además como un bien público y como un derecho personal y social. Además, el Estado toma centralidad al ser garante de ese derecho.

Respecto a la LEN, se pueden mencionar algunas cuestiones que trazaron un cambio respecto a la anterior Ley:

- La modificación de una estructura común entre niveles y ciclos, unificando una forma, ya que, en ese momento, cada jurisdicción manejaba esta estructura de manera diferente.
- Vuelve a implementarse la educación primaria y secundaria, en lugar de la Educación General Básica (EGB) y Polimodal, respectivamente. La unificación del sistema sigue siendo desigual, ya que en Córdoba la duración de la primaria es de 6 años, a diferencia de Buenos Aires, por ejemplo, que tiene una duración de 7 años.

Conjuntamente con estas medidas la LEN creó el Consejo Federal de Educación, CFE, organismo aún vigente. Este organismo concentra, acuerda y coordina la política educativa a nivel nacional. Su objetivo es asegurar la unidad y articulación del sistema educativo nacional.

En lo que respecta a formación docente, la LEN creó el Instituto de Formación Docente, INFD, este organismo tiene como finalidad regular a nivel nacional políticas de

---

<sup>9</sup> Ley de Educación Nacional en adelante LEN.

fortalecimiento y que pueda articularse entre los niveles nacionales, jurisdiccionales e institucionales.

Con lo anteriormente expuesto, se puede diferir que la LEN expresa un fuerte contenido nacionalista, en el sentido de afianzar las identidades, se relaciona con el entramado social al que se pertenece. Se asocia, además, con la integración social tan necesaria, como así también el amparo, la recuperación del sentido político del discurso educativo- en el sentido de rescatar las acciones de las PP- y para cerrar estas ideas, la necesidad de responder las demandas inmediatas en un contexto socio político muy complejo.

Las leyes mencionadas anteriormente, constituyeron un marco importante para regular el sistema educativo. En principio por los recursos que aportaron, las modalidades de funcionamiento y la financiación de las mismas. Es a partir de esto que la educación se comenzó a pensar desde otro sentido. Este sentido se dio a partir de una dimensión política. En este marco se buscaron crear recursos legales como emergentes de la situación social.

Sin dudas fue en los sectores más vulnerables donde se centraron algunas políticas. Los principales cambios se dieron en los discursos que relacionan la pobreza con la educación. El concepto de equidad se trasladó a la de inclusión. Programas como *Volver a estudiar*, *Todos a la escuela* y programas de becas se focalizaron en estudiantes en condiciones de vulnerabilidad social.

En el período 2007-2015, con la presidencia de Cristina Fernández, con dos períodos de mandato continuos, se siguió la misma línea respecto a la forma de pensar lo inclusivo. Después de que Cristina Fernández tomó el mandato, se creó el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación productiva. Este Ministerio tenía y aún tiene el objetivo de orientar la ciencia, la tecnología y la innovación, con el fin de fortalecer el nuevo modelo productivo, el cual pretende generar mayor inclusión social. Este modelo productivo, tiene como finalidad mejorar la competitividad de Argentina en cuanto a lo económico. Este objetivo es posible llevarlo a cabo mediante el modelo basado en el conocimiento y el desarrollo tecnológico. Fue y es muy importante para la educación contar con un Ministerio que centrara la ciencia y la tecnología.

Siguiendo el trayecto histórico de las PP se puede mencionar la Ley N° 26.241(2008), conocida como Raíces. Este Programa de Repatriación y vinculación con científicos extranjeros argentinos que residían en el exterior se había transformado en una fuerte política de Estado.

Muy ligado a lo educativo, las políticas socio económicas cumplieron y cumplen un papel fundamental en la inclusión de los niños y niñas en la escuela. Como respuesta reparadora frente a la pobreza, se estableció la Asignación Universal por Hijo (AUH), la cual se encuentra sujeta a condiciones educativas y sanitarias. Estos requisitos, como la escolarización y la salud (control de niño sano), logran que el Estado tenga control sobre los niños, ya que puede verificar la asistencia real a la escuela y, de esta forma, obtener un control sobre la trayectoria escolar de cada estudiante.

En la Resolución N° 89/09 Consejo Federal de Educación señala que la Asignación Universal por Hijo:

Significa una de las medidas de justicia social más importante de las últimas décadas, que profundiza en este sentido las políticas educativas que se vienen desarrollando, tendientes a garantizar el efectivo cumplimiento del derecho a la educación en la República Argentina. (2009, art. 1, p 2).

Es evidente como la escuela juega un rol fundamental dentro del entramado social. La AUH logró que muchos estudiantes con trayectorias discontinuas o que recién ingresaban al sistema pudieran ser incluidos en las escuelas. Lejos de pensar en el asistencialismo, esta asignación logró la inclusión de los sectores menos favorecidos. Pensando en la inclusión dentro de la escuela la AUH sin dudas contribuyó a sostener la escolaridad de las niñas/os en situación de pobreza. Si bien la brecha sigue siendo extensa, cada PP pensada para la inclusión, se funda en el derecho ciudadano y en la construcción de un modelo integral de intervención en lo social.

En el período comprendido desde finales del año 2015 hasta fines del año 2019, el gobierno de Mauricio Macri sostuvo una política educativa hacia la federalización. Se puede definir el concepto federalización como el traslado de algunas políticas educativas hacia las provincias, pero sin el acompañamiento de los fondos económicos para sustentarlas. En este período, disminuyeron notablemente otros programas, tales como Comisión de actividades infantiles (CAI), en el caso de las escuelas primarias, Comisión de actividades juveniles (CAJ), en el caso de las escuelas secundarias; el Plan Conectar igualdad; el Programa PIIE, y diversos programas más.

La disminución y el cierre de algunos programas y proyectos tuvieron un impacto más notable en los sectores más vulnerables de la sociedad. Dentro del recorte en el ámbito educativo, se puede mencionar la discontinuidad de programas de lectura y la consiguiente provisión libros en las escuelas del país. Todos los programas que se discontinuaron eran los que corresponden al Plan Nacional de Lectura.

Otros puntos, en los que se evidenció el empobrecimiento de la educación argentina en este período, también fueron: la caída del presupuesto destinado a la educación, la falta de mantenimiento de las infraestructuras educativas, el salario docente, la suspensión de la paritaria docente a nivel nacional y la caída significativa del Fondo Nacional del Incentivo Docente (FONID). Además, se puede mencionar también al recorte en la educación técnica, al incumplimiento de la Ley de Educación Técnico Profesional y la reducción de recursos para la extensión de jornada. Los operativos de evaluación sí contaron con un mayor presupuesto, con esto se evidenciaron mecanismos de control y sanción, una caída del 10 % en el presupuesto universitario y una caída de un 25 % en el otorgamiento de becas estudiantiles, entre ellas Progresar.

En este período se presentó el Plan Estratégico Nacional PEN<sup>10</sup> 2016-2021 *Argentina enseña y aprende*. La finalidad de dicho programa fue lograr una educación de calidad para todos los habitantes. De esta forma fue, al menos, presentado en su contenido teórico. Los saberes a desarrollar propuestos por el programa serían los socialmente significativos, los cuales lograrían un desarrollo potencial por parte del estudiante. Además, se perseguiría un desarrollo integral en condiciones de igualdad, al haber sido fundamentado teniendo en cuenta la diversidad.

Según lo expuesto en este documento *Argentina enseña y aprende*, dentro del marco de la Ley Nacional de Educación:

“este nuevo plan organiza una agenda de trabajo conjunta entre las autoridades nacionales, provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) en pos de avanzar hacia el desarrollo de una política pública educativa integral, inclusiva y de calidad que atienda las particularidades provinciales y locales, y abarque a todos los niveles y modalidades del sistema educativo.” (2016, p.3)

Los ejes establecidos para esta política educativa fueron:

**1. Aprendizaje de saberes y capacidades fundamentales:**

Garantizar las condiciones de equidad en el ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes. Vuelve el término equidad a formar parte de las políticas pensadas para el sistema escolar.

Este eje también refiere a los aprendizajes socialmente válidos y, en cuanto a las capacidades fundamentales, eran las mismas que se venían trabajando en la escuela primaria:

- a) Oralidad, lectura y escritura.

---

<sup>10</sup> Plan Estratégico Nacional

- b) Abordaje y resolución de situaciones problemáticas.
- c) Pensamiento crítico y creativo.
- d) Trabajo en colaboración cuyo fin sería que los estudiantes se relacionen e interactúen entre sí.

## 2. **Formación docente, desarrollo profesional y enseñanza de calidad:**

En el marco de este plan se requería que la formación de los docentes tuviera una continuidad desde el inicio y durante su trayectoria profesional. La capacitación se daba en saberes y capacidades específicas, para la garantizar la adquisición de los conocimientos.

## 3. **Planificación y gestión educativa:**

Los procesos educativos se plantean desde la gestión y la planificación consensuada en los ámbitos nacional y provincial. Se pretendía la supervisión y control desde las áreas de inspección y gestión escolar.

## 4. **Comunidad educativa integrada:**

Un acuerdo federal con la participación comprometida y coordinada dentro del sistema. Se incluía al sector privado como necesario para cumplir con los objetivos del plan.

El Plan Estratégico Nacional se define dentro de varias líneas de acción y dimensiones, tales como: innovación y tecnología, la implementación de políticas pedagógicas situadas, la evaluación e información sobre la escolarización oportuna y el aprendizaje de los saberes y capacidades fundamentales, pensadas en el PEN. Con respecto a la innovación, se pretendía la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) en la gestión institucional y en los procesos de enseñanza- aprendizaje. Este último hecho no se logró, ya que uno de los programas socio-educativos dados de baja fue el plan Conectar Igualdad. En cuanto a las políticas de contexto, incluía a los integrantes de la sociedad fuera del contexto escolar, es decir, la relación entre escuela, sociedad y educación se centraba dentro de una perspectiva neoliberal. La mención sobre desigualdad, contextos de pobreza, abandono, repitencia, entre otros, toma a los objetivos del programa como necesarios para adecuarse a esa sociedad. Además, respecto a la evaluación, el Estado tomó una postura de evaluador y administrador y controlador del sistema, pero sin garantía ni financiamiento.

Durante el último periodo mencionado, la educación no cumplió un rol fundamental como parte de las prioridades del gobierno a cargo. Los recursos destinados al área educación, los programas socio-educativos y el interés por solucionar la discontinuidad de otros programas estaban muy lejos ser, para el gobierno, una necesidad para los maestros\as y alumnos\as.

A pesar de esto, la continuación de la puesta en marcha de la Unidad Pedagógica, como medida de inclusión, siguió su marcha. La resolución que contempla a los dos primeros grados de la escuela primaria en una Unidad Pedagógica continúa y avanza en todas las escuelas del ámbito nacional.

Conjuntamente con la implementación de la Unidad Pedagógica U P, el Programa Fortalecimiento, desde el ámbito de la provincia de Córdoba, continúa su trabajo en los primeros grados de la escuela primaria y en escuelas de contextos desfavorables.

Es en esta línea en donde el trabajo de investigación focaliza como principal instrumento de las políticas la inclusión de todos los estudiantes y, allí, el trabajo de los docentes será el principal aspecto a analizar.

### **2.3 La Unidad Pedagógica como respuesta a la repitencia**

En este apartado se da a conocer y se analiza una de las PP a nivel nacional, que parte como una respuesta a la repitencia en los primeros años de la escuela primaria.

La Unidad Pedagógica (UP) se implementó en el marco de las *Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares en el nivel inicial, primario y modalidades, y su regulación* (Resolución 174 del CFE), siendo aprobada por el Consejo Federal de Educación. Dicha resolución considera:

*Que el artículo 16 de la Ley de Educación Nacional asigna al MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL y a las autoridades jurisdiccionales competentes, la responsabilidad de asegurar los principios de igualdad e inclusión educativas, mediante acciones que permitan alcanzar resultados equivalentes en el aprendizaje de todos los niños, independientemente de su situación social. (Resolución 174/12, Consejo Federal de Educación, 2012)*

Es en este marco de profundización de políticas de calidad que se establecen estas pautas. El objetivo es asegurar el derecho a la educación, favoreciendo el ingreso,

tránsito y egreso de los alumnos, de los niveles inicial, primario y modalidades.  
(Resolución 174/12)

Conjuntamente con lo mencionado anteriormente, en los incisos 18 al 40, corresponden al nivel primario. En dichos incisos se acuerdan cuestiones como:

- a) El requisito de obligatoriedad de la sala de 5 del nivel inicial. Esto no puede ser un impedimento para ingresar a la escuela primaria.
- b) Se exime de la exigencia de presentar el certificado de cursado de nivel inicial. En la práctica dicho certificado se sigue pidiendo, solo como formalidad.
- c) Propone generar dispositivos pedagógicos y normativos, en los casos de ingreso tardío o re ingreso al nivel primario. Esto refiere a que todos los alumnos/as puedan, en el menor tiempo posible, incorporarse al grado que corresponde a su edad cronológica.
- d) La posibilidad de realizar agrupamientos en los ciclos, la priorización de aprendizajes en el tiempo y la designación de en grados claves, que podrán continuar con su grupo con el fin de fortalecer la enseñanza con las trayectorias escolares.
- e) En cuanto a la alfabetización inicial, se propone fortalecer la enseñanza, a partir del cumplimiento de los contenidos curriculares, la revisión de las formas de evaluar, siendo necesario, considerar como U P a los dos primeros años de la escuela primaria. Se reformulan así los regímenes de promoción, para que estos rijan a partir del segundo grado. Hoy en las escuelas primarias de Córdoba el tercer grado se incorpora a la U P.
- f) Los docentes designados para primer grado continuarán en segundo para favorecer la continuidad pedagógica.
- g) Se anima la implementación de un régimen de promoción acompañada. Sosteniendo así, fortalecimiento pedagógico en el segundo ciclo, el trabajo con maestros de apoyo, el trabajo con materiales contextualizados y trabajo con programas específicos de repitencia y sobreedad.
- h) Se entiende por promoción acompañada, aquella que logra que los estudiantes, alcancen y se les garantice los aprendizajes no alcanzados en el año anterior.
- i) “Las jurisdicciones se comprometen a realizar durante el año 2012, las modificaciones normativas y reglamentarias que sean necesarias para dar cumplimiento a esta resolución.” (Resolución 174/12, Consejo Federal de Educación, 2012. inciso 38). El Ministerio de Educación de Córdoba inició



este proyecto de manera gradual y progresiva, uniendo el primer grado con el segundo en un solo bloque alfabetizador. Desde el 2019 muchas escuelas de Córdoba ya habían incluido el tercer grado a este bloque.

Estas son algunas de las cuestiones relacionadas con la Resolución 174/12 que conforman el anexo de dicha resolución con respecto a primaria.

En el inciso 22, es donde se toma a la U P, en el marco del fortalecimiento de las políticas de enseñanza. Esto supone una transformación de los modos de enseñar y de evaluar. Con dicha transformación, se interviene de modo medular sobre los procesos de pasaje entre ambos grados, al eliminar la repitencia, siendo este hecho la respuesta pedagógica legítima a los problemas de aprendizaje, que impedían a muchos niños superar el primer grado bajo el régimen de promoción anteriormente vigente.

Toda política destinada a transformar prácticas escolares preexistentes, encuentra resistencias con las que se encuentran ya instaladas, que podrían tomar la normativa sin contemplar las modificaciones pedagógicas que conlleva. Desde este criterio, en este trabajo, busca hacer visibles algunas dimensiones, que inciden en los procesos de implementación de la U P.

En el fascículo N° 1 *La Unidad Pedagógica: cómo posibilitar las trayectorias escolares y los aprendizajes de los niños*, Dice con respecto a la U P:

Es un espacio de construcción de la alfabetización inicial que no se circunscribe a un único año escolar. Está constituido por dos niveles con complejidades crecientes e integradas en un conjunto de condiciones pedagógico-didácticas continuas, cuyo marco es el prescripto en el actual Diseño Curricular de la Educación Primaria de Córdoba. (2013, p.1)

En la U P el desarrollo de la alfabetización comienza en el nivel inicial y deben articularse y consolidarse en el nivel primario. Es justamente en estos primeros años en que la repitencia se marcó como una problemática social y educativa. Es un desafío en las formas de pensar la enseñanza y de pensar las prácticas docentes.

La U P es en principio, una respuesta política para que las trayectorias escolares no se interrumpan, y es, además, una construcción, en el sentido que, en principio debe ser pensada como una posibilidad y, por otro lado, realizada desde la práctica docente en cada institución educativa. Por todo esto, se necesita de la reflexión y la participación de la totalidad de los actores del sistema. Con la puesta en marcha de la U P, se debe repensar el formato escolar, por lo menos en sus primeros años hasta que este programa sea firme, lo que lleva necesariamente a reflexionar sobre la evaluación la práctica docente y los regímenes de promoción.

En el cuadernillo N°1 *La Unidad Pedagógica: Cómo posibilitar las trayectorias escolares y los aprendizajes de los niños*, refiere con respecto a la implementación de la U P ... “se enmarca en la profundización de las políticas públicas provinciales que promueven la inclusión y la calidad de los aprendizajes de todos los niños y niñas”. (Ministerio de Educación Gobierno de la Provincia de Córdoba ;2013, P. 2) Como preocupación fundamental está, en principio, incrementar la capacidad inclusiva del sistema educativo argentino. Pero además se buscan nuevas claves de lectura sobre el problema del aprendizaje, sobre todo en la alfabetización inicial.

Con la implementación de la U P a partir de la Resolución 174/12, suprime el régimen de promoción vigente entre el primer y el segundo grado de la escuela primaria. Ahora se amplía al tercer grado. ¿Por qué la U P está en los primeros grados? Esto se relaciona directamente con la alfabetización inicial. En palabras de Flavia Terigi:

En relación con el ciclo de alfabetización de escuelas primarias, se lo identifica como prioridad porque el análisis de las trayectorias escolares muestra que las primeras retenciones e interrupciones se experimentan en los primeros grados de ese nivel, bajo las formas de repitencia reiterada y de aprendizajes pocos consolidados que producen una base endeble para la trayectoria escolar posterior de los niños y niñas. (Terigi, 2009, p.48)<sup>11</sup>

En este mismo sentido, la experiencia educativa demuestra que es en esta primera etapa de escolaridad, cuando la consideración de sí mismos que tienen los niños y niñas es fundamental. El éxito o el fracaso afectan notoriamente en la construcción de su subjetividad. Esta construcción de la subjetividad supone entre otras cosas, el reconocimiento como personas capaces de aprender. En otro apartado se hablará específicamente sobre la subjetividad y el fracaso.

Es en los primeros grados de la escuela primaria en que ocurre la alfabetización inicial. Esto comprende uno de los ejes centrales de la acción escolar. Una de las tareas titánicas y primordiales de la escuela primaria es la de enseñar a leer y escribir.

Desde una perspectiva teórica las prácticas de lectura y escritura, significan el gran desafío de abordar, conocer y dominar el sistema de escritura. Es en la escuela primaria donde se formaliza la enseñanza del sistema que regula dichas prácticas. Todo lo relacionado con la escritura y la lectura, es decir, las reglas, las relaciones y las combinatorias que conforman el sistema alfabético, comienza en primer grado. Es en

---

<sup>11</sup> Citado en: MINISTERIO DE EDUCACIÓN GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA (2013) *La Unidad Pedagógica: Cómo posibilitar las trayectorias escolares y los aprendizajes de los niños*. Documento para las escuelas.

los primeros años de escolaridad en que los núcleos duros del sistema de escritura deben ser enseñados y aprendidos. Es, en consecuencia, que el logro o no de la decodificación de todo un sistema de lectura y escritura sea dificultoso en un solo año escolar.

La UP está pensada para que el inicio de la alfabetización inicial comprenda los dos primeros años de la escuela primaria y no solo uno, como estaba definido. La posibilidad de extender a dos años un solo bloque, se presenta porque un solo año de escolaridad nunca podría alcanzar ni garantizar la oportunidad de que el alumno se apropie del sistema de lecto-escritura. Si bien uno de los objetivos es mejorar la eficacia de los aprendizajes y brindar una enseñanza de calidad, este proceso requiere de un trabajo en conjunto, el cual requerirá de una necesaria articulación con el nivel inicial. Decimos que la Unidad Pedagógica refiere a un proceso, el cual se caracteriza por ser complejo y por tener aristas que se vinculan con los aprendizajes, y por ello es importante saber qué se va a enseñar, cómo se va a organizar lo que se enseña, es decir, cómo se logrará que la organización y secuenciación se unan en un todo integrado.

Un punto muy importante de la U P se menciona en el cuadernillo N° 1: “La unidad pedagógica modifica la organización institucional en la consideración de los tiempos para lograr la alfabetización inicial. No es sinónimo de no repitencia, ni tampoco significa bajar las expectativas y exigencias sobre el rendimiento académico de los alumnos/as”. (Ministerio de Educación Gobierno de la Provincia de Córdoba ;2013. P. 5) Implica el necesario reconocimiento de la igualdad de oportunidades. Oportunidades que se darán con la U P, con esos dos o tres años necesarios para la adquisición de la lecto-escritura.

Citando el mismo documento:

Se diferencia sustancialmente de la promoción automática. Esta última es un acto por el que “todos pasan”, que homogeneiza, anula e invisibiliza los procesos de construcción de conocimientos de cada niño/a, las prácticas pedagógicas de cada docente, las decisiones institucionales de cada escuela. (Ministerio de Educación Gobierno de la Provincia de Córdoba ;2013, P. 5)

Es evidente que la promoción en sí, como medida aislada, no serviría sin el trabajo del docente en el aula, es decir, sin una práctica concreta, reflexiva y comprometida, encargada de acompañar la adquisición de los aprendizajes en el alumno/a. Dicha adquisición sólo será posible a partir del conocimiento y la apropiación de las políticas de inclusión, que interpelen su práctica y la implicancia en la promoción asistida.

La U P se puede considerar como una oportunidad para recuperar la heterogeneidad tan aludida y proclamada por la escuela inclusiva. Constituye en sí una fortaleza para la

enseñanza y para afrontar las monocromías del aprendizaje, según palabras de Flavia Terigi “estos aprendizajes *“monocrónicos”* son los que siguen un ritmo, este ritmo es el mismo para todos. Es decir que todos deben aprender lo mismo y al mismo tiempo”. (2010; p. 16)

Como la UP es una construcción, como ya lo referimos anteriormente, supone poner en evidencia los procesos de reflexión de las prácticas pedagógicas y además cuestionar o re pensar las decisiones y responsabilidades de las instituciones escolares.

La puesta en marcha de la Unidad Pedagógica, en principio, encuentra una resistencia importante entre familias y docentes. Esto es porque rompe con lo que ya está dado, entra en esa arena de significaciones ya instaladas. Significa desnaturalizar ciertos hitos de la escuela, significa tomar otras posiciones dentro de esta nueva normativa.

Lo nuevo siempre encuentra resistencia con aquellas prácticas institucionales que se vienen dando en los mecanismos ya impuestos. Así la UP viene a romper con las formas de promover a los estudiantes y las formas del trabajo en el aula.

## **2.4 El programa Fortalecimiento Pedagógico en Lengua, Matemática y Ciencias. Una política de inclusión a nivel provincial.**

### **2.4.a Conociendo el Programa**

***Que cada aula sea un territorio de esperanza* Philippe Meirieu. Pedagogo francés. Afiliado honorario de UEPC<sup>12</sup>**

¿Es la educación a través de su tarea, la que debe incluir? Como educadores y a su vez ciudadanos plenos, de un entramado social de la que formamos parte, es la que nos impone la tarea de enseñar. La enseñanza que logrará una sociedad más abierta y libre. Una sociedad democrática, basada en la diversidad, la pluralidad y por sobre todo con derecho a la igualdad y la inclusión. ¿Serán nuestras aulas, territorios de esperanza como dice Meirieu?

La inclusión es posible a partir de diferentes políticas, que se elaboran y que a la vez puedan ser efectivas desde la práctica. Desde el gremio docente de la provincia de

---

<sup>12</sup> Cita tomada de la conferencia que Philippe Meirieu dio en UEPC en 2019.

Córdoba, Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba UEPC<sup>13</sup>, en el año 2000 comenzó el Programa *Rehacer la escuela en contextos de pobreza y exclusión social*. Este programa fue el resultado de una propuesta pedagógica elaborada por dicho gremio, a partir de las necesidades manifestadas desde los centros educativos. Nacido en UEPC, el programa con una serie de ajustes, intervenciones y negociaciones con el Ministerio de Educación de Córdoba, logró incorporar a 54 “maestros de apoyo” en 108 escuelas de contextos vulnerables. El Programa fue conocido como “108”. Hoy en día dicho programa se llama *Fortalecimiento Pedagógico en Lengua, Ciencias y Matemática*. El trabajo se centra en un comienzo en las escuelas con población de niños provenientes de contextos de pobreza. La atención se realizó allí puesto que, es en esos contextos donde la pobreza y la repitencia se conjugaron logrando índices importantes de repitencia.

Frente a situaciones de desigualdad, exclusión y poniendo sus objetivos puestos en la continuidad de las trayectorias escolares, en el documento del Programa *Fortalecimiento Pedagógico en Lengua, Ciencias y Matemática*<sup>14</sup> Dice respecto al programa: “...este Programa atiende, básicamente, a la generación de condiciones que les permitan a los niños ingresar, permanecer y concluir su trayecto educativo con éxito. Para ello, deben fortalecerse propuestas educativas que aseguren mejores experiencias de aprendizaje” (Ministerio de Educación Gobierno de la Provincia de Córdoba ;2010)

En esta línea el programa trabaja sobre algunos ejes fundamentales: la desigualdad educativa, la alfabetización inicial, las prácticas de la enseñanza, políticas pedagógicas y la inclusión.

Desde la desigualdad como principal referente para pensar las líneas de acción de Fortalecimiento, se definen criterios, objetivos y acciones. Pensar en la desigualdad, requiere pensar formas para implementar PP de redistribución de bienes económico y culturales. El documento de Fortalecimiento, dice que la principal característica de esta época no es la pobreza, sino la desigualdad. En cuanto a la desigualdad alude a una distribución desigual de los bienes educativos. El desafío es producir condiciones, estados; materiales y simbólicos que apunten a mejorar la calidad de vida de los\as alumnos\as.

---

<sup>13</sup> UEPC Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba.

<sup>14</sup> Fortalecimiento.

Al definir la desigualdad como pilar fundamental de Fortalecimiento, se requiere de una labor desde el punto de vista político. Lo anterior es acorde a lo que refiere Terigi (2004):

*La enseñanza, entendida y definida habitualmente como un problema didáctico; estudiada, en consecuencia, por especialistas en didáctica; diseñada a diario por maestros y profesores, es definida aquí como un problema que requiere un nivel de reflexión y de propuesta en un plano en el que su aparición es inhabitual: el plano político (p.192)*

En este mismo sentido, Fortalecimiento indica: “Definir la desigualdad educativa como nuestro principal problema es, ante todo, entender que estamos ante un trabajo necesariamente político y asumir esta tarea como un compromiso en el que intervienen simultáneamente la capacidad profesional y la responsabilidad social”. (2010, p.3) Esto es, tomar decisiones y acciones para la construcción de una escuela con mejores aprendizajes. Es también a partir de la posibilidad de recuperar la autoridad pedagógica. La autoridad pedagógica se piensa desde un proyecto colectivo que apunta a una relación y a cumplir ciertos pactos. La relación de esta autoridad, es inherente al lazo social, una sociedad que debe sostener y apelar a un sistema que deberá cumplir con las obligaciones contraídas. Una de las obligaciones, es la educación y por ende la inclusión.

Referido a las obligaciones del Estado en cuanto a lo educativo, “implica incorporar los avances producidos en el campo de la investigación didáctica”. (Fortalecimiento, 2010, p.3). Con ello, la autoridad pedagógica desde las PP debe, necesariamente, construir la confianza y el diálogo con la comunidad educativa. Esto es posible a partir del acompañamiento de un estado garante de la educación.

¿Cómo se logra la autoridad pedagógica, la confianza y el diálogo? Fortalecer la escuela, es uno de los principios básicos del programa. Esto se logra según lo expuesto en el documento, acompañado y con confianza, en simultáneo. El acompañamiento se realiza pensando en las condiciones, es decir, todas las circunstancias que rodean el hecho educativo. Es en las prácticas pedagógicas donde se debe recuperar la importancia de la tarea de enseñar. Es aquí donde se encuentra el foco del programa ya que se debe confiar el trabajo docente y aún más en las potencialidades de los alumnos.

“Este Programa propone la reflexión acerca del desafío que implica abordar, en un contexto escolar determinado, los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en tanto prácticas socioculturales situadas y no como meras prácticas escolares”. (Fortalecimiento, 2010, p.4).

El contexto, procesos asignados solo a la escuela y la alfabetización inicial corresponden a la principal y compleja tarea del programa.

#### **2.4. b Objetivos y actores (Fortalecimiento 2010)**

##### **Objetivos del programa**

- Revalorizar el lugar que el maestro y las escuelas tienen en los procesos de alfabetización.
- Contribuir a mejorar la calidad de la oferta educativa en relación con la enseñanza de la Lengua, las Ciencias y la Matemática.
- Promover la construcción de prácticas de enseñanza desde un paradigma socio constructivista para la alfabetización inicial y científica.
- Fortalecer las condiciones de los centros educativos bajo Programa a través del acompañamiento y capacitación a equipos directivos y de supervisión.
- Orientar y lograr la articulación de las políticas pedagógicas entre el Nivel Inicial y el Nivel Primario.
- Lograr la alfabetización de niños en contextos de vulnerabilidad socio-educativa.

##### **Actores institucionales**

En la ejecución de este Programa, se incorpora a la gestión pedagógica de las escuelas en las que se interviene un nuevo actor: la maestra de apoyo.

Entre sus principales funciones, podemos destacar:

- Acompañar al maestro de grado en la reflexión sobre la propia práctica y en la valoración de los estudiantes en función de “lo que pueden” y no de “lo que les falta”. Esto permite construir propuestas áulicas orientadas a la superación de las dificultades.

- Colaborar con la creación en las aulas de escenarios alfabetizadores con materiales escritos que sean fuentes de información amplia, rica y fidedigna.
- Aportar al diseño de situaciones didácticas prolongadas en el tiempo, que permitan implementar actividades diversas, pero encuadradas en un mismo proyecto de trabajo. Ésta constituye una condición didáctica privilegiada para la formación de lectores y escritores desde los inicios de la escolaridad.

Las actividades más significativas del maestro de apoyo contemplan, básicamente, las siguientes instancias:

- ❖ Acompañamiento en el aula;
- ❖ Encuentros de trabajo y reflexión con los docentes de grado en las horas de materias especiales;
- ❖ Construcción de una carpeta de proceso que refleja el recorrido de la institución dentro del Programa, en relación con el trabajo realizado por el equipo directivo, los docentes y el maestro/a de apoyo. También incluye sugerencias metodológicas, registros de clase, propuestas de actividades, bibliografía específica, relato de experiencias, entre otra documentación.

Hasta acá hemos conocido los objetivos, los actores y las principales tareas que la maestra de apoyo realiza en las escuelas. Se aclara que estas maestras reciben formación permanente desde la Secretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Esta formación se complementa con la recibida desde el gremio docente UEPC. Recordemos que el programa comenzó desde dicho gremio. La capacitación consiste en talleres, conferencias, tutorías y asistencia técnica en las escuelas donde cumplen su rol.

El acompañamiento de los equipos directivos de las instituciones, juegan un papel importante y decisivo. El rol directivo es clave en cuanto a favorecer las instancias de desarrollo de las propuestas de las maestras de apoyo. Las instituciones deben proveer de espacios, tiempos y disposición para hacer posible el trabajo de Fortalecimiento. Esto también se hace extensivo para posibilitar el trabajo en conjunto de las docentes a cargo del primer ciclo, que es con quienes trabaja Fortalecimiento.

En continuidad con lo expuesto, Fortalecimiento expone:



Los equipos directivos, junto a los de supervisión, acompañan los procesos institucionales y favorecen los encuentros de socialización de experiencias significativas llevadas a cabo con los maestros de apoyo y los docentes en los distintos grados del Primer Ciclo de la Escuela Primaria. W)Corresponde a estos equipos promover y sostener dinámicas que permitan el análisis conjunto de la realidad de los centros educativos y la interrogación acerca de qué se propone cada escuela, qué estudiantes se benefician con la propuesta, quiénes no acceden a ésta y por qué. De esta manera, se acuerda con el colectivo docente qué valores, principios, significados y orientaciones contextualizan el Programa según la identidad de cada Institución. (2010; p.9).

Las maestras de apoyo trabajan con las docentes en el primer ciclo de la escuela primaria. Su principal tarea es acompañar el proceso de alfabetización inicial propuesto para primer, segundo y tercer grado. En cada institución se proponen las formas de incorporar la figura de la maestra de apoyo en cada aula. Cada realidad institucional llevará a diversas formas del trabajo con la maestra de apoyo. Se acuerda con el colectivo docente qué valores, principios y orientaciones contextualizan el programa según la identidad de cada institución.

## **Capítulo 2**

### **1.Trayectorias Escolares**

#### **1.1 La Trayectoria escolar como un camino necesario dentro del sistema educativo**

Para comenzar una trayectoria, siempre es necesario poder realizarla sin trabas. Si el objetivo de una educación inclusiva es que todos puedan comenzar, permanecer y finalizar dicho camino, se puede afirmar que este hecho solo podrá darse a partir del cumplimiento de varios factores. Estos son determinantes para comenzar el recorrido en la escuela y son, sin dudas, la garantía de un sistema educativo que contemple a todos frente a la injusticia y la desigualdad social que se evidencia en el mapa del territorio educativo. En este contexto, la forma en que los estudiantes realizan el recorrido escolar es muy diversa. Es entonces que la mirada ya no debe estar fijada en cada sujeto de la educación, sino en los procesos escolares, en los rasgos centrales de la escolaridad y, por, sobre todo, es importante pensar este recorrido desde otra perspectiva. Esta ya no debe enfocarse en lo individual, sino en un objeto de las políticas educativas.

Según Nicastro y Greco (2009) existen diferentes posicionamientos teóricos que reflexionan sobre las TE<sup>15</sup> (trayectorias escolares) como un camino que se recorre, se construye y que implica a sujetos en situación de acompañamiento. Un recorrido que se estructura a partir del paso por los diferentes años y ciclos del sistema, ya que este determina las formas en que debe efectuarse. Se definen así, ciertas pautas, con tiempos, espacios y resultados esperados. Son prescripciones que imponen supuestos para todos los que realizan un camino dentro del sistema educativo.

En este sentido Nicastro y Greco, aluden a las palabras de Machado “[...] el camino se hace al andar [...]”. Es así como el recorrido debe ser construido en un trabajo continuo y acompañado. La labor docente es fundamental para guiar y acompañar ese recorrido. En su comienzo, los primeros años son de fundamental importancia, ya que en ellos se cimientan los procesos de alfabetización inicial, la cual es un proceso complejo y gradual que necesita apoyo y seguimiento.

En esta línea de pensamiento, Elizondo; Barrera; Riccetti; Chesta y Siracusa (2018) formulan que las TE deben pensarse desde una perspectiva más amplia. Reconocen la importancia de todas las acciones que realizan las instituciones, para acompañar a cada uno de los recorridos. Afirman, además, la necesidad de generar propuestas desde la inclusión que se adecuen a las diversas situaciones y contextos. (Elizondo et al. 2018)

Pensar en trayectorias nos remite, necesariamente, a un principio y un final, se debe tener en cuenta que siempre los caminos son sinuosos, con encrucijadas y desvíos. Estas se encuentran encuadradas en una historia, con un cierto marco de vida y contexto. Pensar las TE nos pone en un interjuego con el pasado, el presente y el futuro inminente. Son, en conjunto, una sumatoria de hechos, situaciones, de tiempos, de historias y de biografías plasmadas con un sinfín de idas y vueltas.

Otra autora que ha trabajado con este término es Flavia Terigi (2010), quien dirige su trabajo teórico proponiendo conceptos centrales que interesan a esta investigación. En múltiples trabajos, la autora retoma la noción de TE al realizar un análisis de la historia de la escuela argentina y proponer recomendaciones para la construcción de políticas inclusivas, al poner en evidencia la crisis del aprendizaje monocrónico. Terigi también realiza algunas diferenciaciones:

Sin reducir las trayectorias educativas a las trayectorias escolares, pensando en esta ampliación de perspectivas que implica el concepto trayectoria educativa, concentrémonos

---

<sup>15</sup> TE trayectorias Escolares.

sin embargo un poquito en las trayectorias específicamente escolares y hagamos una distinción entre trayectorias teóricas y trayectorias reales. (p. 5)

Las trayectorias teóricas, son aquellas que están definidas en el sistema educativo, las cuales organizan y determinan las particularidades de las trayectorias. Para Terigi “Las trayectorias teóricas expresan itinerarios en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por este en los tiempos marcados por una periodización estándar”. (2007, p. 2)

En ellas, necesariamente los estudiantes deben incorporarse al sistema a una determinada edad. Este ingreso insoslayable debe recorrer un itinerario prefijado, el cual es homogéneo y lineal; es decir, se traduce a razón de un grado por año y la consiguiente transición a otros niveles escolares. Así, se establece un tiempo teórico que todos deben cumplir. Es, en definitiva, una periodización estándar que caracteriza al sistema educativo.

Además, podemos diferenciar tres rasgos que Terigi toma como relevantes para la estructuración de las trayectorias teóricas:

- La organización del sistema por niveles.
- La gradualidad del currículum.
- La anualización de los grados de instrucción.

En el primer rasgo se establecen fronteras en cuanto a los tiempos y se define así un mandato centenario.

En cuanto a la gradualidad del currículum, se destaca la disposición de las trayectorias teóricas, en las cuales en cada año deben darse determinados contenidos, estos no pueden ser omitidos ni fraccionados. En palabras de esta autora:

La gradualidad establece el ordenamiento de los aprendizajes de todas las asignaturas que componen el currículum en etapas delimitadas o grados de instrucción, y determina la secuenciación temporal del aprendizaje de los saberes y la progresión por etapas, mediante evaluaciones que acreditan la satisfacción de los criterios de logro de cada etapa. El avance por grados, el acoplamiento de todas las asignaturas del currículum en pasos sucesivos, tiene efectos sobre las trayectorias teóricas... (Terigi, 2007, p. 3).

Por último, la anualización determina un tiempo acotado para transitar el recorrido, el cual fija un periodo donde el currículum debe ser estable. De este modo, se naturalizan los tiempos de los contenidos escolares. Es, en definitiva, en palabras de Terigi “Una concepción monocrónica del tiempo escolar, la idea de una única cronología de

aprendizajes en curso, aparece como respuesta institucional del sistema educativo al propósito de la escolarización masiva.” (2007, p. 3)

La noción de un aprendizaje “*monocrónico*”<sup>16</sup>, refiere a ese aprendizaje que espera un ritmo igual para todos. Es evidente que en el contexto actual esto es objetable y no viable.

En cuanto a las trayectorias reales, estas son las que encontramos día a día en las aulas. Son aquellas que portan los estudiantes a partir de las diversas situaciones que atraviesan en su vida escolar. Por otra parte, las trayectorias teóricas son las ya definidas en el sistema, siguiendo un orden de cursado y de promoción ya previstos, “lo ideal” en una trayectoria escolar.

Las PP que se analizan en esta investigación establecen un quiebre con esa gradualidad, organización y anualización. La implementación de la UP (Unidad Pedagógica), rompe con un esquema pensado e impuesto. Pero en otro orden no lejano, hace pensar el trabajo pedagógico y didáctico como una construcción diferente, lo cual requiere revisar ciertos aspectos en diferentes órdenes: lo curricular, lo normativo, lo administrativo, entre otros.

Para el Programa Fortalecimiento (programa de inclusión de Córdoba que trabaja dando apoyo a las docentes de las zonas vulnerables) los modos de trabajar con los actores principales, que son las docentes, generan en sí diversas posiciones frente a nuevas formas de enseñar y de aprender. En general, las trayectorias escolares teóricas generan estructuras fijas en los saberes pedagógicos.

Al retomar lo expuesto sobre las TE, se puede observar en la cotidianeidad de las aulas que existen trayectorias que no se corresponden con lo planteado desde el sistema. Según Terigi “[...] reconocemos también itinerarios que no siguen ese cauce, ‘trayectorias no encauzadas’, pues gran parte de los niños y jóvenes transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes” (2009, p 19). En particular, desde la experiencia, en diversas escuelas propondría llamarlas también TEI<sup>17</sup> (Trayectorias Escolares Interrumpidas); estos son términos similares, pero que guardan algunas diferencias. Encauzar refiere al hecho de conducir por un buen camino y algo no encauzado es no estar en esa vía. En cambio, las trayectorias interrumpidas

---

<sup>16</sup> Flavia Terigi en “Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares” 2010

<sup>17</sup> Con TEI (Trayectorias Escolares Interrumpidas) hacemos referencia a las constantes interrupciones en el recorrido escolar.

se refieren al corte que se da ante circunstancias de la vida, de la propia biografía escolar.

Terigi dice respecto de las trayectorias: “Nosotros tenemos chicos que hacen trayectorias educativas continuas, pero no complementan su escolaridad y tenemos chicos que realizan trayectorias escolares educativas signadas por la discontinuidad.” (2010, p 4). Se esperan dos cosas de las trayectorias, estar completas y ser continuas, pero al haber algunas que no siguen lo teórico y atraviesan su experiencia escolar de modos diferentes, no llegan al recorrido lineal del sistema. El cual, en ocasiones, se encuentra con interrupciones que devienen de diversas situaciones: historias de vida, lugar que se habita, situaciones familiares, situaciones de violencia y pobreza.

Para finalizar lo expuesto, es válido pensar en que la inclusión educativa cobra sentido desde las propuestas de las políticas educativas. Primero, en las nuevas formas de conceptualizar los recorridos; segundo, en la formulación de nuevas propuestas y, por último, en la reflexión y práctica pedagógica como principal cuestión.

Terigi pronuncia:

[...] nosotros tenemos que desarrollar estas trayectorias en condiciones tales que preparen a los chicos, a las chicas, para vivir en sociedades que son mucho más complejas que aquella en la cual surgió la escuela argentina, y que parecen mucho más plurales. (p 4)

Las condiciones vendrán desde la implementación de las PP y desde el trabajo y apropiación docente de las mismas. Además, se debe destacar el valor de lo plural, la diversidad; reconocer propuestas formativas, y reorganizar lo ya impuesto para visibilizar las problemáticas comunes.

En esta escuela creada para un fin específico, la homogeneización, difiere en demasía a lo que es hoy en día. En la actualidad la sociedad necesita de estudiantes que respondan a los requerimientos de un mundo complejo y cambiante. La escuela inclusiva puede garantizar esos requerimientos y preparar ciudadanos acordes a las nuevas necesidades.

## **1.2 Cuando la Trayectoria se Traduce en Fracaso**

Como se definió anteriormente, las trayectorias teóricas deben seguir un camino específico que, en ocasiones, no guarda relación con la realidad. ¿Qué hacemos con

los estudiantes que tienen una trayectoria diferente? ¿Cómo se hace para que las trayectorias sean más cercanas a los supuestos planteados? ¿Es un desafío o un deber que no se conviertan en fracaso? ¿Es un fracaso del sistema o del estudiante? ¿Qué herramientas encuentran los docentes para cambiar la realidad en las aulas y no llegar al fracaso? ¿Son las TEI resultado de un “cronosistema”<sup>18</sup> o de las biografías individuales? ¿Cómo se intervienen a las TEI desde lo institucional? Si se realiza intervención, ¿Debe realizarse desde lo administrativo o desde lo pedagógico? Sin dudas, todos estos interrogantes pueden ser respondidos desde el quehacer cotidiano en las escuelas. Quizás algunos no encuentren respuestas que se adecuen a lo esperado.

Dentro de estos interrogantes hay propuestas teóricas que han abordado desde amplias perspectivas temas referidos al fracaso escolar, desde lo sistémico, lo institucional y lo subjetivo.

Las TE surgen con el sistema mismo y, por consiguiente, surge el fracaso. Flavia Terigi (2010) aborda el fracaso desde el inicio de la escuela moderna. La autora reconoce que los rasgos de “simultaneidad”<sup>19</sup>, “presencialidad”<sup>20</sup> y el “cronosistema”, ya referidos, son sus impulsores y que devienen de las circunstancias en las cuales se cimentó la escuela.

Desde la perspectiva histórica en que Terigi centra algunos de sus estudios respecto del fracaso escolar, se reconoce que, en las instancias de ampliar la escolarización, lo que se logra además es la producción de estos. Cuando este término entra en juego se exponen algunas cuestiones relacionadas con los estudiantes, por ejemplo: El ingreso tardío a la escuela; el no ingreso; ingresar y permanecer y no lograr los ritmos esperados dentro del formato fijado; que, siguiendo el recorrido, los conocimientos no sean los esperados; que el trayecto sea interrumpido por la propia biografía de vida que afrontan los estudiantes; entre otros.

La repitencia es uno de los mayores problemas que ha enfrentado y enfrenta el sistema educativo. Esta ha sido una respuesta del sistema para aquellos que no logran los objetivos propuestos o aprendizajes de calidad en los tiempos planteados. Todo

---

<sup>18</sup> Nombre que puede darse al sistema ordenador del tiempo, el cual es específico de la escuela (Terigi, 2004).

<sup>19</sup> Terigi (2010) sostiene que el supuesto de simultaneidad “por el cual las enseñanzas tienen que ser las mismas para todos y, en la medida en que se enseña del mismo modo a todos, todos aprenden las mismas cosas al mismo tiempo.”

<sup>20</sup> La presencialidad, según Terigi (2010), refiere al ausentismo tanto de docentes como alumnos como necesarios para que la relación pedagógica sea efectiva.

esto está pensado desde el punto de vista del estudiante, pero es necesario cuestionar cuáles son las condiciones que lo rodean y analizar la misión de la escuela y la de las docentes. También es importante develar cuáles son las variables que llevan a repetir y a fracasar en un año escolar.

Se puede convenir que, al repetir en la escuela primaria, el estudiante vuelve a hacer de nuevo el mismo grado, al año siguiente. Es decir, cualquiera sea el motivo, si no alcanzó los objetivos planteados; si no asistió con regularidad a clases; si no volvió a asistir a la escuela, volverá a realizar todo de nuevo en el año siguiente. Actualmente, por la implementación de la UP, los niños y niñas de primer y segundo grado no pueden repetir. Esta decisión política se debió a un análisis (La educación argentina en cifras, 2012) que ponía en evidencia que los mayores índices de fracaso estaban en los primeros años de escolaridad.

Repetir un grado se ha concebido como algo natural que sucede en las escuelas. Esta naturalización se comporta como algo inherente e inevitable dentro del entramado escolar. Dentro del mismo orden, el repetir es atribuido a factores externos a la institución educativa. Por ejemplo, diversos factores como la pobreza, la violencia y por progenitores con escasa experiencia escolar.

Al seguir la concepción de una naturalización de la repitencia, nos encontramos frente a una cultura de repitencia, la cual promueve el hacer otra vez el mismo año como algo positivo y hasta benévolo y se encuentra instaurada en la sociedad que percibe este fracaso como algo aceptable. Esta positividad es generada desde lo social y desde el pensamiento de las docentes y no encuentra en ese fracaso negatividad alguna. Sin embargo, volver a hacer de nuevo un grado, repetir, no es la solución al problema. Deben pensarse estrategias específicas que puedan sostenerse desde lo pedagógico y desde las PP.

Torres Rosa expone que la repitencia es pedagógica, social, administrativa y financieramente ineficaz. En sus palabras:

La mayor parte de estudios realizados hasta ahora en los países en desarrollo y en los industrializados contradicen el supuesto sobre el que se ha basado tradicionalmente la práctica de la repetición en el medio escolar, esto es, el supuesto de que repetir el año (por una, dos o incluso más veces) asegura aprendizaje. Por el contrario, junto con la pobreza, la repetición aparece como el primer paso hacia, y el mejor predictor de, la deserción escolar. (1995, p 10)

En un análisis estadístico sobre la situación educativa en América Latina y el Caribe y, en comparación con otros sistemas del mundo, se cuestiona la repitencia en torno a

supuestos o a ideas no ciertas. En cuanto a lo pedagógico, esta autora señala que repetir está basado en las siguientes cuestiones erráticas: La primera sostiene que lo que no aprendió el estudiante no será logrado si sigue el mismo camino. En segundo lugar, indica que durante ese año el estudiante no aprendió, y que debe comenzar de nuevo; y, en tercer lugar, que conocimiento y aprendizaje siguen una misma línea, un camino fijo a partir de la ejercitación repetitiva.

El repetir no garantiza el aprendizaje. Debe tenerse en cuenta que el aprendizaje no forma conocimientos desde lo repetitivo y conductual, sino que a través de los intereses.

La autoestima; la subjetividad; las expectativas de los padres, están en juego ante el fracaso de los niños y niñas. Dentro de lo social estos factores son interpretados como una incapacidad de aprender por parte de los estudiantes. Para Torres, R. “La repetición, de este modo, refuerza las peores expectativas de los padres respecto de sus hijos, su futuro y su propia condición familiar.” (1995, p. 10). En palabras de la autora me quedo con una expresión de ella: *La repetición sólo atrae más repetición* [cursivas añadidas]. Repetir es un fracaso no solo del estudiante sino de la sociedad en general, puesto que suscita incertidumbre, desvalorización de las capacidades, desmoralización y lleva, como dice Torres, a seguir en un círculo vicioso que no termina.

En cuanto a lo administrativo y lo financiero, la autora toma a la repitencia como un desperdicio de recursos, puesto que ese gasto podría utilizarse para la administración de otras problemáticas.

La repitencia es sin dudas una problemática que conlleva una experiencia negativa, la cual es difícil de revertir y pone en juego la trayectoria de los estudiantes dentro del sistema educativo. El fracaso ha sido invisibilizado como problema social, administrativo y del propio sistema. Hay sin dudas fracasos que no se traducen en repitencia, pero que influyen en las TE, los cuales se circunscriben dentro de los conocimientos adquiridos. Son los estudiantes quienes, si bien permanecen en el sistema, asisten en determinados momentos del año; con intermitentes idas y vueltas y con trayectorias interrumpidas por diversos factores, no logran la cantidad ni la calidad en los aprendizajes. Es aquí cuando el vínculo pedagógico profesor-alumno es de fundamental importancia. La tarea del docente es trabajar con los recursos que posee el estudiante y desde allí hacerlo crecer.

El sistema educativo debe construir un lugar para que todos los que circulen dentro de él, puedan ingresar, permanecer y concluir su trayecto. Se debe edificar una escuela que reconozca las diferentes realidades y que no construya fracasos desde los rasgos ya construidos.



### 1.3 Entre Trayectorias y Edades Acordes

Dentro del campo educativo, las TE son complejas y diversas. Tal como lo refiere la Ley de Educación Nacional N°26.206 en su artículo N° 1 “la educación es derecho para todos y todas”. (2006, p 1) Este derecho inalienable hace que se profundicen políticas destinadas a pensar lo educativo en términos de las trayectorias. Cuando no están en el camino que dispone el sistema, hay que buscar las formas de incluirlas.

Hoy la pluralidad está instalada en lo cotidiano y en la escuela. Desde la educación se debe preparar a los estudiantes para afrontar sociedades cada vez más complejas. Sin embargo, uno de los rasgos de nuestro sistema es lo referido al *cronosistema*. En virtud de la importancia del tiempo escolar, se proponen las condiciones para aprender y para enseñar: Secuencia los contenidos por grados, establece un orden de los contenidos según cada año escolar, agrupa a los estudiantes por edades, impone una jornada escolar en cierto período de tiempo, organiza el año escolar en trimestres. Esto limita y contrae todo en un tiempo limitado.

Dentro del análisis pedagógico, la lógica hace pensar que la cronología es una noción poderosa. La cual incorpora el concepto de sobreedad, es decir, ingresan en esta categoría aquellos alumnos que están comprendidos por encima de la edad ideal o acorde a un grado o ciclo. En la escuela primaria se considera que un niño o una niña tiene sobreedad cuando ha pasado dos años de edad correspondiente al grado que concuerda con su edad cronológica.

Según Terigi “La (sobre)edad fue, en cambio, redefinida como una situación en que quedan colocados determinados sujetos debido a la organización temporal de la escolarización, que supone un ritmo esperado-transformado en normal- de despliegue de las trayectorias escolares.” (2004, p.102) Dentro de estas mismas ideas, la autora aclara que son considerados “población en condición de sobreedad” todos los que se apartan del ritmo esperado. Las trayectorias que no cumplen con este ritmo evidencian un riesgo educativo.

Las trayectorias escolares teóricas que definen el sistema expresan un itinerario que los estudiantes deben seguir cuando ingresan, el cual sigue una progresión lineal, asignada por los tiempos definidos. Todos los que estén en condición de sobreedad, constituyen un problema en relación a las trayectorias teóricas. Es entonces uno de los

desafíos de las políticas educativas reformular propuestas e instaurar nuevos formatos escolares que trabajen en esa condición.

Ricardo Baquero sostiene que “la sobreedad es una enfermedad que se contrae solo en la escuela”<sup>21</sup>, al coincidir con esto, se puede decir que es en la escuela en donde un sujeto puede estar encima de una expectativa de edad cronológica. Esta sobreedad es una forma escolar de mirar a la edad de los sujetos que están en la escuela. Por supuesto, ningún sujeto tiene sobreedad en ningún otro ámbito, solo se da en la institución educativa.

Palabras de Terigi con respecto de la sobreedad:

[...] podemos seguir mirando la sobreedad como una especie de déficit que portan los sujetos o podemos empezar a construir un saber pedagógico y en particular didáctico que dé respuesta a esta realidad que es que muchos chicos y chicas que están en la escuela no tienen la edad teórica que suponemos que debieran tener en función del grado escolar que están cursando. (2010, p. 12)

En tanto el desafío de la problemática de la sobreedad, corresponde que las PP y las prácticas docentes tomen implicancia en el logro de aprendizajes en los casos de pasar sobre la edad que se propone en la anualidad del sistema educativo. Cuando una trayectoria no se corresponde con lo teórico, por lo general predispone en cuanto a la práctica cotidiana a sentar ciertos estigmas. Esta enfermedad, como dice Baquero, se puede enfrentar con decisiones no solo políticas, sino desde lo institucional.

Es en el concepto de “cronosistema” donde la sobreedad encuentra su definición como tal. Se incluyen a los estudiantes en esta situación al considerar el fracaso en sus trayectorias o al percibir su ausencia. La organización temporal supone un ritmo esperado, criterio tomado desde la organización en edades, si se puede decir normales en cada grado. En la misma línea, la incorporación de la edad en la escuela, se refiere a lo administrativo, limitándose, así, a edades acordes para comenzar y concluir grados y ciclos.

Cuando repite el estudiante se retrasa en lo referente a la cronología que previene el sistema. Al no lograr los aprendizajes previstos para el grado que cursó, el alumno repite y, al hacerlo, ingresa en un ciclo que a veces es difícil de romper.

---

<sup>21</sup> Extraído de la conferencia de Terigi (2010) *Las cronologías de aprendizaje: Un concepto para pensar las trayectorias escolares*

Pensar que la *monocromía*<sup>22</sup> grupal está antes que las necesidades individuales es poner en relieve que la escuela sigue siendo la misma que se creó en y para otros contextos. Las cronologías individuales nos llevan a poner en evidencia la diversidad y a pensar lo que expone Terigi como una consecuencia lógica: el fracaso. Así, la autora también pone en valor cómo “...las condiciones pedagógicas de la escolarización producen el riesgo educativo.” (2010; p.105)

Ese riesgo educativo es traducido en aprendizajes de poca intensidad, escasas expectativas sobre lo que pueden o no aprender y su consecuencia es la exclusión. ¿Cómo lograr aprendizajes significativos en estudiantes con sobreedad? ¿Las docentes están preparadas para desarrollar diferentes cronologías acordes a las diversidades del aula? ¿Cómo afrontar desde las prácticas docentes esta diversidad que, sin dudas, es inherente al ser humano? Desde la práctica docente podría estar la respuesta al fin del fracaso. Es en el escenario institucional donde se produce el fracaso, es donde se debería dar respuesta a dicho mal. Sin dudas esto se daría con docentes comprometidas y que cuenten con herramientas teórico metodológicas que acompañen su trabajo. Todo esto está expresado en tiempo condicional, ya que se tendrían que dar en conjunto disposiciones y herramientas para afrontarlo.

La sobreedad que se presenta en la escuela, deberá subsanarse desde la escuela. Esto a modo de interrogante y a la vez como una enunciación de lo esperado desde la práctica docente, puede corresponderse con una gran esperanza para quienes la contraen.

## **2 Creando Trayectorias, Creando Fracazos**

### **2.1 La Perspectiva Psicoeducativa**

De acuerdo a los “rasgos”<sup>23</sup> planteados de la escuela moderna, las trayectorias teóricas que, desde su creación, tienen que seguir los estudiantes deben ser continuas y completas. Cuando son interrumpidas y no cumplen con las condiciones de continuidad y completitud, el fracaso es el camino de muchos. Ese fracaso en las TE ha sido pensado como un problema individual que debe atenderse desde lo clínico. Se

---

<sup>22</sup> Refiere a lo expuesto por Terigi (2010) sobre aprendizajes monocrónicos, concepto relacionado con el tiempo. Propone una única secuencia de aprendizajes para todos los miembros de un grupo escolar.

<sup>23</sup> Terigi (2010) hace referencia a los siguientes rasgos: el cronosistema, la descontextualización de los saberes, la presencialidad y la simultaneidad.

reduce constantemente a las características del sistema educativo y no a las formas en que los conocimientos deben llegar a cada sujeto. Este sujeto diferente y diverso es quien transita actualmente las aulas.

En consecuencia, el modelo patológico individual que fija el fracaso en el sujeto es derivado, en un principio, desde las prácticas educativas y, desde otro sentido, en el modelo homogeneizador postulado desde el sistema educativo.

Al seguir esta línea de pensamiento, Flavia Terigi (2009), plantea en su trabajo titulado *El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional* cómo la educación recurre a la psicología, para establecer ciertos parámetros, desde los cuales se puedan tomar criterios o referencias que expliquen el fracaso. A partir de estos criterios se pueden identificar a los sujetos con el fracaso y las cualidades que estos tienen. Esta normalidad se confina en un estrecho límite que excluye a muchos estudiantes.

En este documento se plantean las causas por las que se debe poner en relieve el conocimiento psicoeducativo. Postula que “la psicología educacional ha operado como ciencia estratégica en la fase de institucionalización del dispositivo escolar moderno.” (Terigi 2009, p. 26). La autora realiza una reseña sobre como la psicología y la psiquiatría son ciencias necesarias para precisar las deficiencias de los que no aprenden desde esa normalidad presentada como parámetro. La interpretación temprana del fracaso escolar y el fracaso escolar dentro de las relaciones disciplinares y prácticas instituidas en psicología y educación son algunos de los análisis que Terigi propone.

Cuando no es posible construir trayectorias continuas y completas y el fracaso se pone en el centro de estudio desde lo educativo y desde lo social, es pertinente analizar cuáles son las situaciones que rodean a este complejo problema. Desde lo educativo las prácticas se centran en un determinado camino del cual no se debe apartar. La consolidación de los supuestos del cronosistema son insoslayables al momento de definir la promoción. En cuanto a lo social, la segregación escolar a partir de la producción del fracaso desde la escuela deja secuelas en las biografías individuales de los sujetos. Por otro lado, desde la perspectiva psicoeducativa, la educación relaciona las prácticas de este campo con las psicológicas. La relación se encuentra en esa búsqueda de respuestas en los vacíos educativos relacionados al fracaso. Los fundamentos que devienen de la psicología para explicar fracasos tienen un límite por la división que existe entre el sujeto y la situación.

Cada sujeto proviene de contextos diversos con historias y situaciones concretas que afectan lo académico. El formato escolar tiene características puntuales que estructuran

al conjunto social. Esta disposición se impone como una forma legítima que define una cultura letrada centrada en saberes. La escolarización pone en relieve las diferencias y las prácticas cotidianas que deben adecuarse a los sujetos y a las situaciones.

La situación escolar debe ser puesta en el centro de la problemática del fracaso. Se puede nombrar el concepto de giro contextualista (Ricardo Baquero), el cual, dentro de la psicología educacional, en cierto momento, fue considerado una novedad. La investigación psicoeducativa propuso el estudio sistemático de aprendizajes en contextos más simples que el impuesto por el educativo. La posibilidad de contextualizar pronostica y pone en relevancia situaciones y cualidades propias de cada sujeto.

Ricardo Baquero dentro de la misma línea de pensamiento, destaca cómo desde finales del siglo pasado y comienzos del nuevo, se establecieron en el campo psicoeducativo ciertos cambios. El autor al citar a Pintrich alude que esa variación está en los paradigmas y metáforas de comprensión de los procesos de desarrollo y aprendizajes. Con esto se refiere a un cambio contextualista o situacional. Para este autor:

Lo que el giro contextualista o situacional pondrá bajo cuestión es la naturaleza de las explicaciones del paradigma dominante fuertemente centrado en el individuo como unidad de análisis de la explicación psicológica... Las explicaciones o responsabilidades atribuidas al fracaso escolar masivo, por ejemplo, se han centrado clásicamente en la atribución del alumno, como se dijo, de déficits de diversa naturaleza. (2002, p 65)

Al quitar a lo individual como una causa del fracaso, se postula que el sujeto no aprende de un modo natural, en un espacio determinado, con ritmos esperados y con modos dentro de los parámetros de la normalidad, entonces ya no debe sospecharse de su naturaleza. Con este término nos referimos a algunas cuestiones como el cerebro; el coeficiente intelectual, sus inclusores; la forma de ser, entre otros. Antes, las dificultades en los procesos de comprensión y aprendizaje se centran en el sujeto: A este se le atribuían problemáticas inherentes al orden individual y se operaba sobre él en cuanto a diagnósticos, derivaciones y una posible re-educación.

Baquero afirma que lo que se juzga es su *educabilidad*, con esto alude a la capacidad de cada sujeto de ser educado. Con el giro contextualista puede ser tenida en cuenta como una peculiaridad de las numerosas situaciones que enfrentan los sujetos. Esta noción será retomada en otro apartado.

Sin dejar de pensar en que las singularidades de los sujetos definen, en cierto modo, problemas en el desarrollo de los aprendizajes, las prácticas educativas son potenciales al momento de trabajar desde las características propias de cada estudiante. Existen

fronteras que poseen las prácticas educativas en situaciones delimitadas sobre los sujetos y no debe fijarse ese límite a partir de las individualidades. Lo subjetivo, lo personal no marca la posibilidad de acceso, sino que las posibilidades que posea.

Desde la perspectiva contextualista existen planteos que toman como punto de partida a algunos de los desarrollos de la psicología de Vygotsky, según lo plantea Baquero. Algunas de las premisas vigotskianas consideradas como primarias son:

- La discusión en torno a las unidades de análisis para abordar el problema del desarrollo.
- La discusión en torno a la diversidad y la dirección de los procesos de desarrollo.
- La relación de inherencia entre las prácticas educativas y procesos de desarrollo.
- La posibilidad de concebir a la práctica pedagógica como práctica de gobierno del desarrollo. (2002, p. 65)

Con esto se refiere a que en el campo educacional y en la psicología del desarrollo se toman las premisas antes mencionadas como unidades de análisis. En este apoyo a la tradición vigotskianas, Baquero identifica lo que llama “falacia de abstracción de la situación” (2000, p. 12), donde no desconoce, como ya señalamos, las peculiaridades de los individuos, sino que consiste en abstraer y separar las particularidades de la iniciativa educativa. Desde esta concepción, el fracaso escolar es inherente al sujeto, a su individualidad. En tanto el fracaso masivo es una suma de fracasos individuales.

El fracaso cambia cuando es analizado desde conjeturas situacionales. Las prácticas educativas son culturales y muy específicas. Estas se crean a partir de estas dos características y generan ciertas demandas que se relacionan con lo cognitivo. Las diferentes situaciones que cada individuo atraviesa durante su trayectoria impactarán en la continuidad o no de las exigencias cognitivas propuestas.

Al situar las prácticas docentes desde lo individual hasta un colectivo diverso, se podrá adecuar los requerimientos de la escuela a partir de las singularidades y no desde lo homogéneo. Se podrán diagramar trayectorias que se asemejen a las TE teóricas al pensar el fracaso desde lo que la práctica puede ofrecer.

## **2.2 Cuando al Fracaso lo Construyen los Docentes**

*Mirar las trayectorias permite mirar para atrás cómo fue transitando su escolaridad, qué hizo la escuela; y para adelante: qué hacer.*

Rossano (2007)<sup>24</sup>

Es necesario conocer la TE de los estudiantes para saber a quienes se enseña. Mirar el recorrido del niño o niña que tenemos en las aulas invita a descubrir cómo ha sido ese camino. No se puede ignorar que las trayectorias son diversas, que muchas están signadas por difíciles situaciones de vida. Estas invitan a pensar y cuestionar las prácticas docentes, en términos de inclusión y cuestionar y reflexionar sobre cómo influyen en los estudiantes.

Como se expuso anteriormente, no siempre el fracaso deviene de problemáticas individuales, sino que también es creado por la escuela. En ocasiones son las docentes quienes influyen de sobremanera para que sea efectivo. Pensar que la trayectoria solo corresponde al alumno o alumna es una falacia. Las docentes son parte de esa trayectoria, ya que este interpela la práctica, hace pensar posibles estrategias y modos de acompañarla. Cuando las TE sean TEI, el acompañamiento deberá ser más potente y focalizado.

No es tarea sencilla realizar el seguimiento de las trayectorias. En ese transitar de los estudiantes por las aulas se ponen en juego los supuestos, las ideas y las prácticas respecto al éxito y al fracaso escolar que tienen los docentes. Hay interrogantes que surgen a partir de esto: Cómo miran las docentes las trayectorias de los estudiantes; cómo los acompañan en ese camino; cómo ayudan a encauzar las trayectorias desde su práctica, lo que no se corresponde con lo teórico; cómo las PP son tenidas en cuenta para encauzar las TEI; cómo se implican con las TEI y qué papel juegan en la producción del fracaso a partir de sus prácticas.

La práctica docente puede ser generadora de inclusión, pero también de exclusión y de fracaso. Carina Kaplan (1992) en *Buenos y malos alumnos: descripciones que predicen* analiza la práctica docente como productora de ciertas categorías que predisponen o predicen éxitos o fracasos. Las representaciones, las prácticas, las expectativas y las interacciones entre profesores y estudiantes se ponen en evidencia cuando se piensa en el fracaso.

En este trabajo Kaplan analiza las clasificaciones del maestro y sus expectativas. “Los docentes construyen 'etiquetas' para los alumnos de su clase y para los grupos que conduce... Probablemente comuniquen a los chicos, con formas muy sutiles, sus expectativas, tanto positivas como negativas” (1992, p. 23). Estos encasillamientos que

---

<sup>24</sup> Recuperado de: [https://portaldelasescuelas.org/wp-content/uploads/2016/03/1\\_Trayectorias-teoricas\\_y\\_reales.pdf](https://portaldelasescuelas.org/wp-content/uploads/2016/03/1_Trayectorias-teoricas_y_reales.pdf)

suelen establecerse dentro de la dinámica escolar son construcciones que se definen a partir de lo que se espera o no del estudiante. La influencia que ejerce el docente, a partir de esas atribuciones podría explicar los fracasos. Cuando de un estudiante no se espera nada, nada surgirá.

El concepto que el profesor tiene de sus alumnos es formado a partir de sus propios esquemas de representación y de los diferentes valores que pone en juego. Es una forma de ver el mundo escolar y todo lo que gira en torno a la escuela y la profesión docente. Esto se ve influenciado por la propia biografía escolar y por factores sociales y culturales.

Kaplan citando a Tenti, sostiene que en la construcción de las representaciones interviene la subjetividad del maestro, o sea, su propio sistema de predisposiciones y esquemas de percepción... (1992, p. 19). Sugiere que lo subjetivo es un componente esencial de las descripciones y etiquetas que pone el docente. A partir de esto, lo personal juega un papel importante en la construcción de los fracasos.

La autora habla de un “modo social de ser maestro” (1992, p.28), con ello remarca su origen social, es decir: Nace con el hecho de ser maestro, crece en la cotidianidad y se comparte con otros maestros. Son formas en que los docentes de forma consciente o no, realizan su práctica. Las representaciones que hacen de los estudiantes influyen en la práctica y en los resultados que se esperan.

Estas distinciones y clasificaciones ponen en relieve todo un sistema de expectativas que se tiene de un grupo. Kaplan (1992) dice que de un enunciado descriptivo se pasa a uno prescriptivo en donde se otorga una fuerza a lo que se ha descrito en algún momento.

Si se clasifica, se valora y se crea una expectativa en torno a esos sujetos que etiquetó, se espera un resultado específico: Esto llevará al éxito o al fracaso. El papel del docente dentro de la práctica es fundamental a la hora de los resultados y por ende en las trayectorias de los estudiantes.

Kaplan considera a este modo de ser maestro desde los esquemas que Bourdieu denomina *habitus*<sup>25</sup>. Estos *habitus* de maestro pueden analizarse desde lo discursivo, en donde las palabras son poderosas para la determinación del éxito o el fracaso.

---

<sup>25</sup> Para Bourdieu “Las disposiciones de los agentes, sus *habitus*, es decir las estructuras mentales a través de las cuales aprehenden el mundo social [...] hacen que los sujetos-maestros- perciban el mundo- de los alumnos- con ciertos esquemas que les sirven para organizar sus prácticas.” (1988, p. 134)



Al seguir la misma línea de pensamiento de la autora, este concepto se refiere a la imagen estática de las prácticas docentes, aduce a perfiles comunes y patrones de trabajo. Hay sin dudas posturas personales que pondrán una impronta personal y ese modo de ser maestro no será correlativo a lo planteado por Kaplan.

La intención performativa en cuanto a las operaciones en las que un maestro da nombre o etiqueta, se vincula con este hacer hechos con palabras. Las palabras y actos ayudan a la construcción social de los estudiantes a partir de sus propias percepciones y del valor que le otorga.

La subjetividad juega un lugar importante dentro de esas percepciones. Es aquí donde el alumno y/o alumna construye un concepto de sí mismo y de sus posibilidades de aprender o no, de tener éxito o de fracasar. Los rangos que los docentes utilizan para definir cómo es un estudiante, devienen de ese modo de ser maestro y, sin dudas, sientan precedentes en el comportamiento y en las trayectorias escolares. Las prácticas cotidianas sitúan a los profesores en un sinfín de actividades que invitan a posicionarse dentro de un abismo, el cual se encuentra entre lo que dice, lo que piensa y lo que calla. Sus palabras y actos son, dentro de su ámbito de trabajo, comunicadoras de las mejores expectativas o de las peores. Sería prudente pensar que el poder de las clasificaciones, de las acciones y adjetivaciones no siempre es estático, sino que moviliza y advierte sobre las dificultades y los posibles modos de resolverlas.

### **2.3 Cambiando Fracazos por Éxitos**

Si la escuela crea fracasos también puede revertirlos. Las prácticas que encierran la naturalidad de ciertos actos, pueden convertirse en algo diferente. Siempre es posible pensar la enseñanza, el aprendizaje y la escuela desde otras miradas. Pese a que la escuela es una construcción histórica con cierto ideario desde su nacimiento, es posible lograr un cambio orientado a la enseñanza. A partir de una determinada práctica pedagógica se puede revertir la construcción de esos fracasos.

Como espacio social la escuela no solo se refiere a un lugar, sino que comprende sentidos, significados y experiencias. Esta última puede ser satisfactoria o puede, por lo contrario, estar fuera de lo que se espera. Las relaciones que se establecen en este espacio pueden estar signadas de relaciones de poder que planteen pugnas o conflictos, pero también de experiencias enriquecedoras.

Mariana Maggio (2012) propone en *Enriquecer la enseñanza* invitar a pensar cómo las prácticas de enseñanza pueden llegar a ser poderosas, por el sentido que cobran en

la potencia que generan; no solo en el momento de la enseñanza, sino también porque logran perdurar en el tiempo. Prácticas que perduran, estimulan y quedan en el buen recuerdo. Generar prácticas diferentes que logren revertir fracasos y encauzar trayectorias es posible a partir de una reflexión sobre la propia práctica docente, sobre esos modos de ser maestro y sobre los resultados que se esperan o no de los estudiantes.

Para Maggio “La enseñanza poderosa crea una propuesta original que nos transforma como sujetos y cuyas huellas permanecen” (2012, p.46). De forma similar al planteo que Kaplan sostiene sobre las etiquetas y su poder de predicción, para Maggio la enseñanza puede dejar algo bueno y perdurable en los estudiantes, destaca también cómo las prácticas cobran una fuerza que logra perpetuarse. Esa enseñanza tiene una mirada que puede presentarse desde diferentes ópticas. Nos plantea mirar con los ojos del otro y que estos también puedan ver el trabajo de uno. Estas miradas hacen que los trabajos se enriquezcan. Quizás una práctica que refuerce la mirada con criterios diferentes a las del docente, pueda fortalecer y guiar al éxito; intercambiar puntos de vista, ver los diferentes trabajos de los pares influye en la enseñanza. Es imprescindible poder dedicar ese tiempo en el aula para que este intercambio sea posible.

Dice Maggio “Pienso en todas las oportunidades que podemos crear para mirar en perspectiva si simplemente analizáramos cómo se vería desde el lugar del otro, y en cuanto potencia podríamos lograr cómo se vería desde el lugar del otro” (2012, p. 55). Poder pensar nuestras prácticas desde otras posiciones, ver que existen diferentes posibilidades de enseñar y lograr que todos aprendan es posible.

La propuesta pedagógica que presentamos puede ser expuesta y llevada a cabo con una mirada a la diversidad del aula. La libertad, el respeto por el otro, la inclusión y una perspectiva diferente podrán cambiar prácticas que de otra forma llevarían al fracaso escolar.

La enseñanza poderosa, dice Maggio, “se piensa en presente” (2012, p.56) Al decirnos que es un acto de creación que puede controlar la docente, se refiere a una forma de diagramar. Primero está en los pensamientos, luego se bosqueja en ideas y, al final, se compone un plan que guiará la acción. Esa guía debe ser pensada para diferentes sujetos, cada uno con una impronta propia y con una trayectoria diversa. Cada sujeto a la que ese plan está destinado, carga en sí cierta cultura, cierto contexto y ciertas posibilidades de realizarlo. Esté presente: en el sentido de concebir las acciones de enseñanza, tomar decisiones y pensar una propuesta con sentido; se da en todo lo que rodea la enseñanza, por ello es tan especial.

En el contexto de las prácticas cotidianas, la realidad genera posibilidades de aprendizaje, pero también crea fracasos si no se interviene. La realidad social y cultural hoy generan en los estudiantes nuevas subjetividades. En principio, porque los contextos de vida son muy diferentes a lo que es la escuela. Por otro lado, los sujetos que tenemos actualmente en la institución educativa son ajenos a ella. Será la práctica docente la que medie como puente entre la cotidianidad de los estudiantes y la sensación de extranjería, es decir eso novedoso que implica la vida en las aulas. Si lo tomamos como interrogante, podremos pensar muchas formas de responder. La réplica vendrá desde una práctica inclusiva; desde la enseñanza de lo que vive a diario; desde un vínculo educativo fuerte, en fin, desde un ser y hacer docente inclusivo; creador y poderoso.

Esta idea del presente, de pensar la enseñanza en esos términos, incluye también a la institución educativa. Esta al haber sido creada en otros tiempos debe pensarse y re hacerse en un plano actual, sin dejar de lado la historia que la transita. Debe poder comprender que lo político que lo atravesó sigue presentando caracteres imborrables que no se disipan con los años.

La enseñanza poderosa que plantea Maggio está situada en el presente y reconoce que no se puede olvidar el pasado. También el futuro estará en la enseñanza ya que, si es fuerte y potente generará marcas que perdurarán.

¿Será la enseñanza poderosa la solución de los fracasos escolares? ¿Podrá la práctica cambiar a partir de una reflexión detenida al pensar en construir éxitos y desterrar fracasos? Este último interrogante deberá ser la razón de las prácticas inclusivas. Aunque no todas tienen la característica de la inclusividad, esto es un anhelo de los que estamos en el camino de la educación. La opacidad de ciertos modos de ser maestro como lo plantea Kaplan, no puede ir en detrimento de la labor que se hace de forma cotidiana en muchas aulas.

El trabajo con políticas de inclusión genera en las escuelas movimientos a favor y en contra, pero sin dudas y con una esperanzadora convicción serán más las que las pongan en práctica. Romper con la rutina, cambiar formas y modos de enseñar, trabajar desde las macropolíticas, animarse a construir una enseñanza creativa serán las bases que generen prácticas poderosas e inclusivas.

La originalidad cambiará las formas didácticas y pedagógicas de las prácticas docentes. Crear nuevas propuestas y salirse de la enseñanza monocrónica logrará plantear nuevos interrogantes en cuanto a cómo se enseña y cómo se aprende.

### **3. Sobre los sujetos pedagógicos**

#### **3.1 ¿A quiénes educamos? ¿Quiénes son?**

Al pensar en la escuela y en los sujetos de la educación ineludiblemente se piensa en los estudiantes y en el fracaso situado del sujeto que aprende. Muchos somos los que formamos parte de esta institución, cuyo principal mandato histórico ha sido la transmisión de los conocimientos socialmente válidos, pero nos olvidamos que dentro de ese entramado hay un sinfín de actores a los que se les atribuye o debería, el éxito o el fracaso de los estudiantes. La tarea de enseñar se da en una continua interacción docente-alumno. Ambos son protagonistas, ya que la tarea pedagógica se desarrolla a partir de la intervención del profesor en los estudiantes.

La escuela se ha cimentado sobre la idea de tener un saber sobre los estudiantes, algo ya consolidado y que forma parte de lo instituido. Los docentes también conservan la idea de un formato rígido sobre cómo enseñar y cómo aprenden los estudiantes. Esta noción de gramática escolar es muy fuerte y está arraigada desde la conformación de la escuela moderna.

No hay dudas sobre quién recae la tarea de enseñar y sobre quiénes son los que aprenden, pero hay otro aspecto que no se debería pasar por alto sin ponerlo en evidencia: ambos se favorecen con el intercambio. Sin embargo, predomina la relación de poder debido a la asimetría instaurada entre los participantes del hecho educativo.

Una noción muy arraigada y controversial es la del oficio de alumno que recae sobre los estudiantes. Debemos focalizar la mirada y la intervención educativa en las trayectorias que tienen estos sujetos, las cuales surgen de su camino recorrido en el sistema, en el momento en que adquirieron la categoría de alumno. Esta se ha basado en decisiones políticas, en las construcciones históricas y sociales en las que se fundó la escuela como institución educadora.

Pensar a los niños y niñas en esta categoría, nos remite a considerar cómo se fue construyendo esta noción, cómo se considera el formato escolar y cómo se piensa la infancia. Por lo tanto, cómo se hace o se produce el ser alumno.

Tanto la LEN como la Ley de Protección Integral de los derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes N° 20.061 toman a la educación como un derecho. Tal como nos dice el segundo documento:

[...] ser alumno o alumna hoy, es fundamentalmente un derecho. Derecho de los propios alumnos para apropiarse de los bienes simbólicos y materiales de la sociedad. Derecho a la obtención de algo más que herramientas para hacer y adaptarse, derecho a aprendizajes valiosos y significativos, actualizados, y que estén fundados en la democracia y en una ampliación del concepto de ciudadanía. (Ministerio de educación, 2007, p: 15).

Esta nueva direccionalidad sobre lo que es ser alumno, ha cambiado a lo largo de la historia. Perrenoud (2006) ofrece pensar esta categoría como un “oficio” que se debe aprender y construir dentro de complejos procesos de socialización durante el itinerario escolar. Esta tarea que realiza el estudiante es un interrogante a considerar desde la práctica en el aula. El autor define “oficio” de la siguiente manera:

- Ocupación manual o mecánica que tiene utilidad social;
- Toda clase de trabajo determinado reconocido o tolerado por la sociedad y del cual se pueden obtener medios de subsistencia;
- Ocupación permanente y que posee ciertas características de oficio. (p. 10)

Con la primera acepción, reconoce que el alumno aprende a:

“manipular objetos como bolígrafos, libros, hojas, cuadernos, tizas [...] A pesar de esto, se aceptaría que en general maestros y alumnos no se entregan a una actividad completa o esencialmente manual o mecánica” (2006, p.10)

Con el segundo significado, afirma lo siguiente:

[...] se ajusta perfectamente al trabajo escolar [...] los medios de subsistencia no se limitan a recursos materiales. Para subsistir dependemos de otros de una manera más fundamental todavía. Tenemos necesidad de que otros nos reconozcan una identidad, una utilidad, el derecho de ser quienes somos de hacer aquello que hacemos. (2006, p.11)

Además, refiere sobre los saberes socialmente válidos: “el oficio de alumno no es más que un componente del oficio de niño adolescente en las sociedades donde esta etapa de la existencia es definida ante todo como una preparación” (2006, p. 11)

En este oficio que recae sobre la escuela, muchos son los actores institucionales que le darán ese trabajo al niño o niña. Perrenoud (2006) afirma que ninguna manera de comprender este oficio de alumno garantiza que se aprenda. Reconoce este concepto como integrador, con aportes que provienen de la relación directa escuela-familia, de las nuevas pedagogías, los métodos evaluativos, de lo que se hace en casa, del vínculo docente- alumno, del currículum real y el oculto, entre otras cosas.

Este autor también sostiene que “el oficio de alumno no es siempre el mismo” (2006, p. 209). Este oficio construye a partir de lo que se le ofrece. En principio lo hace a partir

de su identidad, pero se enriquece con las influencias que incorpora a partir de su socialización, la cual comienza justamente en la escuela.

Indudablemente que no siempre es el mismo el oficio de alumno, ya que cada maestra aportará su impronta, sus expectativas, formas y métodos propios para la enseñanza, es decir cómo dirige el trabajo en el aula. Todo esto construye también su trayectoria y el camino hacia el éxito o el fracaso.

En palabras de Perrenoud: “el ejercicio del oficio de alumno es el resultado de una socialización implícita, inclusive invisible, ya que procede del currículo oculto, que censura poco a poco los modos de reacción ineficaces e inoportunos” (2006, p. 223). El autor desarrolla estos conceptos a partir de la sociología de la educación, cuyos aportes distinguen a ese estudiante como una persona que realiza su oficio a su manera, con todos los inclusive antes mencionados.

Para responder los interrogantes planteados en este apartado, primero tenemos que saber quiénes son las personas que tenemos enfrente, conocerlos, ayudarlos a que ese oficio o pueda ser realizado a partir de sus habilidades y de lo que pueda aportar la buena práctica pedagógica. Es este oficio de alumno el que lo ayudará a sobrevivir su trayectoria escolar de forma exitosa.

Esa utopía de la homogeneización que se constituye muchas veces en el escenario deseado, crea un perfil de alumno ideal, el cual deberá seguir una cierta trayectoria y cumplir el diseño del sistema tal como está planteado.

En segundo término, hay una divergencia entre ese alumno ideal y el que hoy en día tenemos en nuestras aulas. Este estudiante que está lejos de la imagen idealizada puede presentarse como una falla dentro del sistema y de las prácticas escolares. Muy lejos de los idearios que apelan a la producción del éxito escolar, cada estudiante construye el conocimiento de acuerdo a sus tiempos y con estrategias particulares.

Para finalizar esta idea sobre qué alumnos tenemos frente a nosotros, es importante resaltar que encontramos en las aulas gran heterogeneidad, para la cual a veces no se prepara al docente para que pueda atender y comprenderla. ¿Quiénes son estos sujetos del aprendizaje?, Son estudiantes que resuelven la propuesta pedagógica-didáctica de múltiples maneras; que aprenden cuando se los motiva; que comprenden en la medida en que aquello que se enseña tiene significado; aquellos para quienes la confianza de la docente apuntala, guía y da confianza en lo que puede lograr; que lo que se enseña debe partir de sus conocimientos previos; que la colaboración en el conocimiento a partir de la interacción es beneficioso para todos y sobre todo hacer que estos “alumnos” sean

visibles, sientan que existen y que son capaces de conocer este mundo que enfrentan desde lo que tienen y pueden.

### 3.2 De la Infancia a la Escolarización

El alumno ha recorrido un largo camino para convertirse en tal. ¿Desde cuándo los niños y niñas comenzaron a formar parte de la escuela? Desde cuándo se necesitó tenerlos en una institución que los educara; en dónde construyeran trayectorias; y, en dónde... ¿También las sufrieran? Estos interrogantes serán pensados a partir del análisis sobre la concepción de la infancia y el paso a ser alumnos. Hoy estos niños y niñas que tienen derecho a la educación, en algún momento y por determinados motivos históricos y sociológicos, se convirtieron en alumnos. Este término según la RAE (Real Academia Española), tiene dos acepciones válidas para pensar a quienes tenemos frente a las aulas:

1. Persona que recibe enseñanza, respecto de un profesor o de la escuela, colegio o universidad donde estudia.
2. Persona criada o educada desde su niñez por alguien, con quien mantiene una cierta vinculación.

Esto quiere decir que hay alguien que recibe la enseñanza y por ende debe existir otro que la imparta. Alguien que, desde su niñez es educado y debe entablar cierta relación para que esta sea posible.

La palabra alumno tiene el siguiente origen:

Desde el punto de vista etimológico, en estricta consideración de la ciencia lingüística, «alumno» es una palabra proveniente del latín «*alumnus*» 'alumno, pupilo, discípulo', que corresponde al empleo sustantivo del participio pasado del verbo «*alere*», cuyo significado es 'alimentar' o 'alimentarse' y asimismo 'sostener', 'mantener', 'promover', 'incrementar', 'fortalecer'<sup>26</sup>

Si bien la "semilla" de la educación, en lo que respecta a la ciudadanía, fue en su momento iniciada por Sócrates (Atenas s. IV), a través de la mayéutica (dar a luz) los

---

<sup>26</sup> Recuperado de <https://es.wikipedia.org/wiki/Alumno>

términos implican que alguien carece y que alguien tiene esa “luz” que puede alimentarlo.

Por otro lado, Baquero- Narodowski (1994) realizan un análisis sobre la historia de la infancia y como la escuela, fundada en la modernidad, la tomó para incluir a todos los niños; y, cómo se da la relación infancia-pedagogía a través del tiempo.

Los autores indagan sobre la conceptualización de esta noción desde diversos momentos históricos y sobre cómo se incluyó en el ámbito pedagógico. Es una construcción desde la cual se aborda desde lo histórico, pero también desde lo filosófico. Lo importante es comprender la noción de infancia y cómo se fueron desarrollando diversos sentidos en los variados campos.

En el recorrido sobre la noción de infancia, toman las afirmaciones de Arie's, quien entre los siglos XIII y XIV muestra una infancia sin lugar visible en la sociedad occidental. Los niños y niñas, simplemente, no eran queridos ni tampoco odiados, sino que eran algo inevitable. En un período posterior al nombrado, se ponen en evidencia dos sentimientos para los infantes. En primer término, la infancia, expresa sentimientos de protección y dependencia por parte del adulto, en sus palabras: “esto se complementa con una concepción del niño como un ser moralmente heterónimo y con el surgimiento del moderno sentimiento de amor maternal” (1994, p.2).

Como segundo término, llega a convertirse en un interesante objeto de estudio para los pedagogos y la escuela, la cual funcionaría como un escenario interesante para observar ese objeto. El proceso de escolarización de la infancia daría información para referir conceptos desde el punto de vista de la pedagogía.

Baquero- Narodowski perfilan su trabajo al presentar el concepto de infancia a partir de su complejidad. Con esto se refieren a “un proceso de paulatino recorte de la figura del niño a través de sus características principales: heteronomía, necesidad de protección, necesidad de un desarrollo específico que lo convierte en adulto” (1994, p.3). También destacan el concepto presentado por Gélis: La individualización de la infancia el cual invita a poner énfasis en características propias de esta etapa, como por ejemplo la ausencia de autonomía; la protección por parte de otros y el estar en una condición de requerir cierta guía para llegar a ser adultos. Estos definen e individualizan cómo es la infancia que se conceptualiza.

Estos autores problematizan el paso del niño al alumno, como un proceso que parte de otro paralelo al de la infantilización de una parte de la sociedad. Con esto hacen referencia a una sociedad que empieza a proteger, amar y pensar a los niños como



“agentes” heterónomos. En ese proceso la institución escolar es central, ya que los términos escolarización e infantilización se conciben como paralelos y complementarios. En ellos la pedagogía se torna un discurso que produce y reproduce normas y fundamenta los saberes escolares. En ese discurso la pedagogía debe construir una relación que será el puente entre una infancia deseada y una sociedad que se ajuste a lo anhelado.

En la escuela moderna, contrario a la edad media en la que no se distinguían edades ni condiciones, la infancia comenzó a determinarse y a ubicarse dentro de lo inexorable con una detallada clasificación. Esta posición en la escuela moderna, lograría no solo separar a los niños de los adultos, sino que también se obtendrían otros niveles clasificatorios dentro de las propias infancias.

Mariano Narodowski en su trabajo *Infancia y poder* (1993) realiza un análisis de cómo la infancia va dejando su núcleo social básico: la familia. Aquí entra en juego la pedagogía que subyuga la niñez a su teoría y es objeto de observación y análisis. Además, se propone que el régimen institucional va a garantizar el encierro de esta niñez. Es decir que se plantea un encierro en un nuevo espacio: la escuela; desde lo corpóreo y en categorías que se elaborarán desde la pedagogía para resignificar la niñez. La infancia representa el punto de partida y de llegada de la pedagogía, el cuerpo infantil será su objeto de estudio y la escuela su escenario. Se permite entonces naturalizar la condición de alumno de los niños, y en el ámbito escolar considerarlos cuerpos obedientes y heterónomos. El discurso pedagógico de la escuela moderna se basa en desterrar al niño/a de su núcleo primario y sacar de foco la candidez de estos.

Esta escuela que se instaura desde una pedagogía moderna tiene como finalidad principal constituirse en un dispositivo eficaz para afianzar la alianza escuela-familia. Baquero y Narodowski afirman lo siguiente: “La institución escolar es el dispositivo que la modernidad construye para encerrar a la niñez” (1994, p. 4). Con la noción de encierro se refiere al lugar o sitio e incluye lo corpóreo y las categorías que la pedagogía construye en torno a la infancia.

Narodowski (1993) presenta a la obra comeniana como fundante y como un inicio a la pedagogía. En su *Didáctica Magna*<sup>27</sup> Comenius presenta una pedagogía que no manifiesta definiciones claras en cuanto a las relaciones escolares: Lo que se va a aprender en la escuela y lo que aprenderá el niño/a en este lugar. Sin embargo, se

---

<sup>27</sup> La *Didáctica Magna* es en la literatura pedagógica una de las obras más leídas; obedece a una especie de biblia, a una especie de precepto o dogma del cual los pedagogos no deben prescindir, pues gran parte de lo que hoy se conoce y reconoce, en términos de valor pedagógico. Recuperado de <https://es.wikipedia.org/wiki/Comenio>

evidencia una continuidad en cuanto a las características propias de la institución escolar.

Narodowski habla de una “Utopía comeniana” la cual es realizable. Hay una acción tras la cual se educa a la infancia, y esta se realiza en la escuela a partir de la permanencia y la organización de la masa de alumnos que recibe. No lejos de esto, actualmente, la permanencia es una de las problemáticas claves en el sistema educativo en clave inclusiva.

Para poder llevar a la escuela a las infancias, es necesario centrarse en comprobar las posibilidades y limitaciones que a nivel estatal logra ser garante y medio de la distribución de los saberes. El autor también plantea, como pilar imprescindible, que la formación docente y la capacidad del magisterio puedan lograr los efectos esperados. Las prácticas en las cuales se inscribe la enseñanza-aprendizaje son uno de los ejes fundamentales de este trabajo. Las políticas tanto educativas como sociales deben poder abarcar las necesidades de las nuevas infancias que se incluyen en un sistema complejo y contradictorio.

La pedagogización de la infancia para Narodowski lleva a pensar en la necesidad de producir ciertos dispositivos que sean apropiados para la educación. Una educación planteada en edades, es decir que debe garantizar la *gradualidad*, una de las características de nuestro sistema ampliamente cuestionada. Dentro de otro ámbito Narodowski plantea: “habrá que intentar una pormenorizada caracterización de los niños pobres, para comprender cómo van a actuar efectivamente en el ámbito escolar” (1993, p. 4)

Todo esto nos lleva a plantearnos los siguientes interrogantes: ¿Esta caracterización incluye el plantear ciertos parámetros? ¿Son todos estos infantes educables, ricos, pobres, etc.? ¿Son los alumnos un invento de la sociedad moderna? Podemos decir que estos son el resultado de un cambio de paradigma en cuanto a pensar las infancias y sobre todo de una producción de sentidos sobre esas infancias. Ser alumno significa ser un objeto de conocimiento tanto de la psicología como de la pediatría. Estas últimas disciplinas estudian al niño/a en general, pero son la pedagogía y la psicología educacional las que se ocupan sobre la categoría de alumno antes planteada.

El oficio de alumno planteado por Perrenoud (2006) connota algunas cuestiones sobre la infancia misma. Esa socialización invisible, lleva a que la infancia incorporada a ese dispositivo, la escuela, la tomara para lograr un control sobre los cuerpos infantiles. Desde Comenius, hasta los pedagogos que siguieron su teoría, la cuestión de la vigilancia y la disciplina eran instrumentos para una buena educación. Según

Comenius la escuela sin disciplina es equivalente a un molino sin agua. Del mismo modo, una escuela sin disciplina retarda las enseñanzas. En tanto otros pedagogos, la armonía disciplinar se logra con un estricto precepto de los cuerpos infantiles.

El dispositivo de vigilancia es una táctica necesaria para controlar cualquier acción errática por parte de los niños-alumnos. Este cuidado tiene como fin generar conductas que sean adecuadas al entorno escolar, las cuales podrán controlarse o impedirse.

Narodowski (1993), hace referencia a la obra de J. Bentham en cuanto al modelo *panóptico*<sup>28</sup> de control social. Bentham propone un modelo que se implemente de forma integral en las instituciones carcelarias. Además, propone que este modelo de vigilancia se implemente en la sociedad.

Michel Foucault<sup>29</sup> toma esta noción del panóptico cuyo efecto más importante es llevar un control consciente de la vigilancia y a su vez visible también. Panóptico como sinónimo de vigilancia es una metáfora utilizada en la escuela que transforma conductas a partir de ese mecanismo. Las conductas deseadas por la escuela bajo un enfoque disciplinario brindan un direccionamiento deseado por el poder y al mismo tiempo crean una realidad política que vigila y clasifica a normales de anormales. (Foucault. M. 2013)

El control sobre las infancias en la escuela moderna produce con ello ciertas posiciones. Estas se refieren a una posición heterónoma, a una acción de protección sobre el infante, a cierta responsabilidad sobre estos y sobre todo en la incorporación de saberes y ciertos haceres que los implican. “El infante resulta el niño pedagogizado y la pedagogización del niño (de la niñez) se procesó en el gran dispositivo/laboratorio escolar” (Baquero, Narodowski. 1994, p. 7).

Ser alumno/a y ser niño/a, a partir de esta pedagogización, constituye un discurso que los sitúa dentro de una misma posición. En palabras de Baquero, Narodowski “La posición de infante condensa así la posición de alumno y los atributos sustanciales del niño en general. Por ello, quien se constituye en posición de alumno, cualquiera sea su edad, es situado en el “como si” de su infancia. Tal vez estos procesos de infantilización no sean exclusivos de las prácticas escolares.” (1994, p. 8)

Quizás estos estudiantes que tenemos en las aulas, diferentes a los incorporados en los comienzos de la escuela, tengan que ser pensados más en cuanto a su infancia

---

<sup>28</sup> El **panóptico** era un tipo de arquitectura carcelaria ideada por el filósofo utilitarista Jeremy Bentham hacia fines del siglo XVIII. El objetivo de la estructura panóptica era permitir a su guardián, guarecido en una torre central, observar a todos los prisioneros, recluidos en celdas individuales alrededor de la torre, sin que estos puedan saber si son observados.

<sup>29</sup> Foucault, M. (2013). *Vigilar y Castigar*. Journal of Chemical Information and Modeling, 53. Recuperado de [http://latejapride.com/IMG/pdf/Foucault\\_Michel\\_-\\_Vigilar\\_y\\_castigar.pdf](http://latejapride.com/IMG/pdf/Foucault_Michel_-_Vigilar_y_castigar.pdf) [ Links ]

que en su posición de alumno. Infancias diferentes, infancias necesitadas. Quizás las prácticas áulicas sean las que consideren más al infante que al alumno.

### **3.3 Educabilidad y Trayectoria**

La escolarización es una tendencia impuesta en todas las sociedades. En cualquier contexto dónde se da el hecho educativo, la trayectoria escolar es de suma importancia para la sociedad y las familias de cada estudiante. El escenario educativo de hoy, de nuestro país, hace que se cuestione la acción de los educadores y su efectividad. En este cuestionamiento uno de los ámbitos más problematizados es sobre la educabilidad. Este concepto ha sido tomado y teorizado por Ricardo Baquero, quien pone en relieve cuestiones sobre las condiciones sociales y pedagógicas para que los estudiantes puedan aprender. También se pregunta sobre la posibilidad y el alcance que tiene el acto educativo.

Baquero plantea que existe una sospecha que se circunscribe en torno al acto educativo y también en cuanto a las posibilidades o no de aprender que tienen los estudiantes. En palabras del autor:

Una sospecha más que se suma a las ya críticas sobre el sentido de las prácticas escolares, los fines que debería perseguir la acción escolar, muchas veces jaqueada en sus certezas por la demanda de atender a la crítica a las concepciones modernas, a la atención a la "diversidad", a conciliar una práctica inevitablemente normativa y homogeneizadora con la crisis de valoraciones uniformes, a resolver las irónicas relaciones educación-no-trabajo, al fin, al desencanto general, etc. (2001, p. 1)

La sospecha sobre la educabilidad se hace más evidente en cuanto se refiere a los sectores más pobres y vulnerables de nuestra sociedad. Esto se da, ya que hay determinados factores evidentes en las trayectorias de los estudiantes que provienen de los sectores vulnerables. Los factores son: El ingreso tardío a la escuela, la intermitencia de la asistencia a clases, los índices de repitencia, la deserción y los bajos logros en cuanto a los aprendizajes adquiridos. "La educabilidad, a la que entenderemos en principio como la delimitación de las condiciones, alcances y límites que posee potencialmente la acción educativa sobre sujetos definidos en situaciones definidas." (Baquero. R. 2001, p. 2)

Afirma Baquero que "la educabilidad queda definida como una capacidad que portan los individuos." (2004, p. 22) Todo lo relacionado a la educabilidad se encuentra dentro de un entramado en el cual se entretajan las razones por las cuales se fracasa; como lo son el dispositivo escolar homogeneizador y el formato escolar rígido. ¿Hay ciertos

parámetros que delimitan o no el ser educable? ¿Cuáles son las situaciones que se pueden tomar para determinar la educabilidad? ¿Son los contextos de pobreza condicionantes de ser educables o no? ¿Son solo prejuicios el pertenecer o no a ciertos contextos? Estos interrogantes y muchos más son, sin dudas, algunos aspectos a pensar y cuestionar dentro de las prácticas áulicas cotidianas.

Es muy interesante la toma de conciencia que construye el educador respecto de sus estudiantes, cuando interactúa y comprende las formas de aprendizaje, competencias y desarrollo que tienen sus alumnos. De esta manera se espera que la educación potencialice a cada individuo, que las prácticas puedan ser potentes y que logren que todos sean educables. Esta es la principal cuestión, que no queden sospechas sobre la capacidad o no de aprender, que cada aula sea un espacio donde las condiciones socioculturales no puedan hacer crecer la brecha ya existente y convertirla en un abismo.

La educabilidad y la sospecha que se genera en torno debe relacionarse con lo escolar. De este modo, podemos referirnos al conjunto de prácticas, saberes socialmente válidos y valores que se ponderan desde la escuela. Es aquí en donde ese ideal pansófico<sup>30</sup> de “enseñar todo a todos”, propuesto por Comenius, no siempre es posible. Esto se debe a la diversidad que se presenta en las aulas y no por ser un sujeto educable o no. Este ideal, el cual supone una igualdad del ser humano para acceder al saber, al conocimiento, ha sido tomado como una utopía. La cual, hoy en día, debe considerarse desde la noción del derecho como justicia social.

En *Educabilidad en tiempos de crisis* Ricardo Baquero, Emilio Tenti y Flavia Terigi (2004), intercambian ideas sobre el concepto de educabilidad y las condiciones sociales del aprendizaje escolar, el moderador de esta mesa de discusiones: Mariano Narodowski.

En este debate, Tenti realiza un análisis de la situación educativa en América Latina. Expone que en un nuevo escenario económico y social la conjunción entre pobreza y exclusión social hacen que escolarizar o estar incluidos en la escuela no sea sinónimo de aprender. Los sistemas educativos en América Latina han sido eficientes en cuanto a la inclusión, pero no han podido promover la incorporación de conocimientos válidos para la vida en sociedad. Afirma también que deben establecerse ciertas condiciones del aprendizaje o de educabilidad, al seguir la línea expuesta por Baquero. En cuanto a las condiciones sociales y pedagógicas, apunta que son de vital importancia, ya que el

---

<sup>30</sup> La educación debía tener como meta (para algunos utópica) al "ideal pansófico", es decir, el enseñar todo a todos. Recuperado de: <https://es.wikipedia.org/wiki/Comenio>

aprendizaje en el vacío requiere de ciertos requisitos que acompañen y logren una educación exitosa. Es aquí en donde las políticas educativas deben ser acompañadas por otras sociales, en ciertos contextos.

Baquero concluye sus ideas en cuanto a la educabilidad y la trayectoria dentro del sistema escolar al plantear que la educabilidad no sería el problema, sino la inequitativa distribución de los recursos sociales. Aquí es necesario pensar cómo se distribuyen los conocimientos y oportunidades a los sectores más vulnerables; si son equitativos o si las PP no contemplan estos contextos. Interrogantes que se ponen en juego ante el éxito y el fracaso, ante las trayectorias interrumpidas y las formas en que las PP quieren encauzarlas a través de programas y proyectos que, por lo general, no cuentan con una contextualización.

También plantea la necesidad de definir la educabilidad como un problema político. Expone su preocupación de que este concepto no sea una licencia literaria, tal como lo plantea Tenti. Para Baquero “[...] preocupa las condiciones de enunciación del problema de la educabilidad” (2004, p. 20). Afirma que este concepto tiene un alcance en cuanto a lo discursivo en dónde se plantee y las prácticas que lo sostengan. Entonces, es desde las prácticas cotidianas de los docentes, principales involucrados, que deben analizarse los efectos que contemplan y los supuestos detrás de ello.

Surge en este debate si la idea de déficit, esa sospecha sobre cerebros inadecuados o condiciones sociales que lleven a un alumno a no ser educable, sea un punto de inicio para enseñar. En los contextos vulnerables es necesario conocer esas situaciones, no en carácter de déficit, sino como la punta del iceberg para que el planteo de PP sea adecuado a esos contextos.

Es interesante el planteo de Baquero, ya que, desde la experiencia en el aula, las nociones de déficit y de educabilidad (o no), están muy arraigadas en cuanto a concepciones previas de los alumnos. De ahí surgen, sin dudas, prácticas destinadas a contener, reparar y completar aquello que falta.

Terigi postula la necesidad de que desde el plano político se aborde la cuestión de la enseñanza. Esto significa, según la autora “proponer la enseñanza desde un plano no habitual” (2004, p.192). Esto es una necesidad, puesto que las políticas educativas siempre han sido tratadas como algo extraño y no inherentes a lo político. Con esto se espera una mejoría en la enseñanza.

Terigi sostiene que “hay una forma dominante de entender las políticas educativas que identifica el planeamiento con la decisión de grandes propósitos, con la previsión

de condiciones organizativas, normativas, presupuestarias, institucionales, una suerte de esqueleto organizativo de programas y proyectos...” (2004, p. 23); todo esto se realiza de forma independiente, ajena y con desconocimiento de las realidades. Esta descontextualización de las PP es una realidad vigente en las escuelas. Aquí la didáctica y la enseñanza cumplen una función instrumental. Es desde el plano de la enseñanza donde deben concretarse lo que proponen las PP.

Es necesario analizar e investigar, en las escuelas primarias, ya que es en ellas justamente donde se llevan a la práctica las decisiones de las políticas educativas. Recorrer, conocer las diversas realidades y las posibilidades de la concreción efectiva de lo planteado desde lo político. Son construcciones pedagógicas e institucionales que toman formas diversas en su implementación y que definen el rumbo a seguir.

### Capítulo 3

*“El sueño de un mundo mejor nace de las entrañas de su contrario.”*

*Paulo Freire (1990)*

#### **3.1 La Inclusión: nociones conceptuales sobre la inclusión en un sentido amplio.**

La necesidad de inclusión y de una educación inclusiva busca dar respuesta a la exclusión. Estos son términos antagónicos, pero relacionados en diferentes ámbitos en los que haya unos sujetos incluidos y otros tantos excluidos.

Solo conociendo la exclusión, las causas y quiénes quedan afuera, siendo conscientes de esto y *sintiéndola en las entrañas*, como dice Freire (1990), se podrá luchar por una educación inclusiva.

La palabra inclusión, proviene del latín *inclusio, inclusiōnis*. En términos generales se refiere a una actitud, a una tendencia o a una política para integrar a todas las personas en la sociedad. Su objetivo es que todas las personas puedan contribuir en dicha sociedad y lograr un beneficio mutuo. Es un proceso que demanda conocimiento de los involucrados y políticas tanto sociales como educativas para afrontarlo.

Busca que todos los sujetos o grupos sociales tengan las mismas posibilidades. Se debe incluir a los que se encuentran en condiciones de marginación o que, por algún

motivo, están segregados. Cuando se habla de oportunidades debe darse la posibilidad de la inclusión. Esta se formula como una solución a la exclusión. Conceptos como exclusión e igualdad están dentro del mismo ámbito en que se piensa la inclusión.

Una simple palabra nombra a un mundo complejo; a diferentes visiones y posiciones; a pensamientos disímiles; por lo tanto, la palabra no es algo efímero, sino que es un potente estandarte para luchar, guiar y construir nuevos espacios de lucha.

En la afirmación de la pluralidad, lo no homogéneo; lo singular y lo extraño aparecen como algo no adecuado a un todo ya instaurado y suelen medirse como una falla, como algo deficiente, como una carencia en eso que debe ser igual. Todo esto lleva inexorablemente al fracaso que portan esos “diferentes”, que son estigmatizados y que no son incluidos.

La inclusión en su amplio sentido, ya no parte de una necesidad desde lo planteado por la escuela especial, sino que considera a todo el entramado social. Es un concepto holístico, es decir, una concepción basada en una integración total y global frente al concepto puro de la inclusión. Esto lleva a pensar que la incorporación del diferente, del pobre, del que piensa distinto, del que aprende en otros tiempos y formas, se da desde todas las perspectivas. En principio, desde la clara conformación de las desigualdades sociales es que se busca la igualdad y la idea de que para ser iguales hay que estar presentes. Con esto nos referimos a todas las oportunidades que se deben dar desde lo económico, lo social y lo cultural.

Para responder a los siguientes interrogantes: ¿Por qué hay excluidos? ¿Podemos construir una sociedad justa e igualitaria? ¿Es la escuela la que cumple un rol fundamental en las nociones de igualdad e inclusión? Y buscar soluciones desde lo político y lo social, debemos abordar el tema desde los estigmas sobre los excluidos como la pobreza, la violencia y los diferentes: las NEE<sup>31</sup>, los factores culturales, raciales, de género. Además, debemos preguntarnos en qué se basan las diferencias para incluir o no y cómo podríamos, desde el rol social que cada uno tiene, incluir a los otros. Sin dudas lo óptimo sería, que todos los ciudadanos se posicionan en un mismo nivel que no implique diferencias.

El potencial simbólico y material de cada actor social es diferente y en dónde radica la diferencia sería el principal interrogante. Una obviedad es la diversidad y pluralidad que los seres humanos tenemos por naturaleza. Pero esto hace que no todos sean incluidos en algunas categorías ya pactadas por el contrato social. Analizar cómo se

---

<sup>31</sup> NEE: necesidades educativas especiales



incluye desde lo educativo hace pensar qué clase de ciudadano se espera, qué principios rigen los derechos y qué oportunidades hay para los excluidos.

### **3.2 La inclusión desde lo histórico: pensar los orígenes de la necesidad de incluir**

Cuando se piensa en el desarrollo humano y en sus posibilidades, la educación es la primera doctrina prioritaria para dotar de un capital social y cultural al hombre. Según Dussely Southwell “La escuela que conocemos se organizó como un medio de distribuir los conocimientos a todos y de producir cultura común que garantizara la inclusión en una sociedad integrada” (2004, p. 1). Las autoras hablan de la “escuela pública” como una idea que propició un espacio común en el cual la igualdad fuera correlativa a la formación ciudadana y social.

El ideal de igualdad surge con la escuela moderna como base de una sociedad más justa. El hecho de que todos los seres humanos nacen iguales y que tienen los mismos derechos se afirmó como un principio que constituye a la nueva sociedad. La propuesta de Sarmiento de una escuela igual para ricos y pobres, inmigrantes y nativos fundó las bases de que la homogeneización sería el derrotero de las escuelas argentinas. En palabras de Dussel y Southwell:

[...] la pretensión igualadora puso a la escuela dentro de un canon de tradición democrática, aunque también le dio armas para excluir o derribar todo aquello que sus parámetros ubicaban por fuera de la igualación.” “La igualdad se volvió equivalente a la homogeneidad, a la inclusión distinta de una identidad común, que garantizaría la libertad y la prosperidad general. (2004, p. 1)

Así nació esta escuela que, en pos de incluir, también produjo a nuevos excluidos. Lo diverso que se quería incorporar desde la institución educativa significaba algo peligroso (en referencia a que la identidad colectiva podía diluirse) para el sistema. La identidad colectiva que se quería construir lo haría para lograr nivelar a todos y construir igualdades, quizá, donde no había.

La vuelta a la democracia en 1983 formuló nuevas cuestiones sobre la necesidad de posturas más flexibles que las impuestas por la dictadura. Educar para la democracia fue un hito que guió las nuevas propuestas. Estas se asentaron sobre la base de la democratización y la participación dentro de la escuela. Debía sostener en principio los ideales de la democracia y la república y, además, apelaba a la convivencia dentro de la igualdad. El apoyo de las teorías constructivistas centró al sujeto de aprendizaje como un protagonista necesario para la construcción de conocimientos significativos.

La década de los '90 sembró desigualdades, las marcas que dejó fueron: desocupación, hiperinflación y pobreza. Se “unificaron proclamas participativas y antiburocráticas con los nuevos discursos sobre la eficiencia de los administradores y el ajuste fiscal” (Dussel y Southwell 2004, p. 2) En este período las políticas se centraron en atender a la diversidad y a los sectores más necesitados, para luego llegar a igualar. Según Kaplan es “en la década de los noventa donde el par inclusión-exclusión impuso su presencia enfática en los diagnósticos elaborados con el propósito de caracterizar a nuestras sociedades contemporáneas”. (2006, p. 15)

Las desigualdades fueron tomando un sentido muy diferente, se pronunciaron como indicadores de pobreza extrema y de ciertas discapacidades. Además, llevaron a determinar que había poco que hacer para equiparar con lo que el sistema capitalista imponía. La educación debía tomar las diferencias y superarlas. La igualdad, en este contexto, era una utopía que no podía cubrirse desde la escuela y con recursos limitados. Esta se complejizaba y habilitaba las propias diferencias de los estudiantes. Las instituciones escolares, dentro de un marco masificador, debían incluir a los que se encontraban en el fenómeno de la exclusión social. Era necesaria una escuela que se examinara a sí misma, ya que estaban sentadas las bases con mecanismos, prácticas y actitudes segregativas dirigidas a cierta población de estudiantes. Dentro y fuera del sistema escolar la situación de exclusión era la misma.

En el foro Internacional de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) celebrado en Jomtien, Tailandia, se aprobó la “Declaración Mundial sobre Educación para Todos EPT<sup>32</sup>”. Esta contempla satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, lo cual se refiere a establecer la universalización del acceso a la educación a niños; jóvenes y adultos, procurando equidad. De esta manera se da comienzo a un movimiento inclusivo a nivel mundial, que ya no se circunscribe al ámbito de la educación especial.

Otro impulso que generó la inclusión en el ámbito educativo, fue en 1994 la Declaración de Salamanca (UNESCO). Aquí se destacó la urgencia de proveer educación a niños, jóvenes y adultos, es decir, a todos, con o sin NEE (Necesidades Educativas Especiales), dentro de la escolaridad común, la cual debía promover el éxito en lo que aprenden con una formación de calidad. Esto sin dudas hizo cuestionar y re pensar las políticas públicas para lograr esos objetivos.

---

<sup>32</sup> EPT es un acuerdo adquirido a nivel mundial en el Foro sobre Educación realizado en Jomtien en el 1990. Los gobiernos de 164 países se comprometieron a dar educación básica de calidad a todos los niños, jóvenes y adultos.

Se pueden nombrar otras instancias que hicieron que la educación en la escuela común fuera inclusiva dentro del ámbito internacional: La Convención sobre los Derechos del Niño de 1989; La Conferencia Internacional de Dakar del 2000, en donde se llevó a cabo un control sobre lo propuesto en EPT de Jomtien; Las Normas Uniformes para la Equiparación de Oportunidades de las Personas con Discapacidad de 1993; La Convención Internacional de la ONU de los Derechos de las Personas con Discapacidad del 2006 y La Conferencia Gubernamental: La educación inclusiva, camino hacia el futuro de la UNESCO del 2008, entre otras.

Con la promulgación en el 2006 de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, las políticas públicas y sobre todo las destinadas a la educación se dirigieron a desarrollar programas y proyectos inclusivos. Todos los proyectos, programas y resoluciones buscan garantizar el pleno derecho a la educación, la igualdad de condiciones y la inclusión de todos.

### **3.3 La inclusión en las escuelas, nuevas formas de enseñar y aprender**

La inclusión educativa se puede definir dentro de ciertos indicios de permanencia, promoción, repitencia y sobreedad. Estos son los indicadores que guían las trayectorias escolares de los estudiantes dentro del sistema escolar. Las nociones tácitas expuestas dentro de lo que se considera normal se unifican para excluir. Nos encontramos en un momento en que la diversidad es tan preponderante, que debemos apostar a nuevas formas de enseñar y de aprender. Todo lo silenciado por las clasificaciones segregativas en la escuela, que distinguen y diferencian a grupos y a alumnos pueden ser superadas por las nuevas formas de enfrentar la diversidad.

La escolarización de los niños es una práctica pensada para su inclusión. Busca contribuir a pensar una sociedad más justa e inclusiva. La escuela es el medio por el cual las sociedades construyen igualdad, sosteniéndose en la promesa de igualdad y esperanza para los más desfavorecidos. ¿Cómo pensamos la inclusión en clave educativa? ¿Cómo lo enfrentan las docentes desde su lugar y desde las políticas educativas? ¿Cuáles son las condiciones y posibilidades para una educación inclusiva?

La pretensión de construir prácticas educativas inclusivas que cumplan no solo con los requerimientos sino también con las necesidades de la población en general, desde diversos contextos y situaciones sociales, se manifiesta en las prácticas cotidianas de los docentes en las aulas. Ellos son quienes están inmersos en el proceso enseñanza-aprendizaje y los principales protagonistas para incluir, o no, a los estudiantes. La escuela pública se caracteriza por tener una mayor tasa de estudiantes que provienen

de sectores vulnerables y es en dónde se debe trabajar para que la educación inclusiva sea posible. Sin el trabajo comprometido de cada docente la tarea es difícil.

El avance de las nuevas formas de pensar lo escolar con reformas en los sistemas educativos, las macro y micro políticas, hace que se presenten una serie de dinámicas de inclusión. Estas responden a la igualdad de oportunidades que cada sujeto merece. Sin embargo, siempre que algo se incluye, algo queda afuera, excluido e invisibilizado.

Hoy un sistema escolar que piensa la inclusión, que entra en crisis con lo que se excluye; que no refleja a una sociedad dinámica, cambiante y heterogénea; tampoco refleja lo social, lo económico y lo cultural. Dubet afirma que la escuela de hoy está en crisis, “esta crisis no es sólo una dificultad de adaptación a un entorno en movimiento, sino que es una crisis del propio proceso de socialización, una crisis inscrita en una mutación profunda del trabajo sobre el otro.” (2010, p. 41). En cuanto a ese otro que refiere Dubet es al que se debe incluir en un sistema que no está pensado, aún, para la diversidad.

En cuanto a esta crisis de la escuela, Dubet (2010) afirma que la escuela actual ya no es ese templo que debía construir una nación homogénea, ya que hay minorías que necesitan que sus singularidades sean reconocidas. A partir de tener una escuela masificada, las finalidades de la misma han cambiado y con ello implica que la inclusión de sectores que no habían sido incluidos. Esto implica que las funciones tradicionalmente asignadas a la escuela, como la autoridad legítima (la del maestro como apóstol), su metodología (una enseñanza igual para todos) y la función (la de homogeneizar) que le dio nacimiento, han perdido relevancia. La fase moral ha dejado de ser primordial para dar paso a lo político, la experiencia y los sujetos son los nuevos pilares de la nueva escolarización.

Los cambios en las formas de transmisión se inscriben en las nuevas políticas, tanto educativas como sociales. Las políticas son dinámicas, en ellas los actores, a partir de sus intereses y necesidades, son los principales protagonistas. Las políticas educativas, como trayectorias dinámicas dentro de lo macro y lo micro, se resignifican y se redefinen a partir de su implementación.

Desde lo macro político el sistema educativo formal es una organización muy compleja y heterogénea. El Estado debe dar respuestas a las necesidades de los ciudadanos, que está atravesado por las demandas colectivas, en un presente signado por la pobreza y la exclusión.

Desde la perspectiva de la micro política, según lo planteado por Stephen Ball (1997), las instituciones adquieren un fuerte significado, no sólo como un colectivo de voluntades y de conflictos, sino a partir de configuraciones específicas en cada institución. Con esto se refiere a las situaciones particulares que atraviesa cada escuela, los estudiantes y los docentes en contextos de pobreza y exclusión.

Dentro lo que plantea Ball, respecto de la perspectiva centrada en la micro política, se puede observar que define a las instituciones escolares y como “*campos de lucha*”, donde las nociones de poder, conflicto y diversidad de metas pueden analizarse como indicios para revisar las situaciones que atraviesan las instituciones. Los aportes que provienen de lo micro contribuirán con los insumos necesarios para que los equipos técnicos puedan elaborar estrategias no solo para incluir, sino también para no excluir.

Cada institución posee particularidades y estilos que la distinguen de otras, por eso es necesario explicitar los componentes que el análisis institucional utiliza en la caracterización de las instituciones. Los procesos institucionales se componen de movimientos denominados instituyentes e instituidos. Lo instituido se describe fácilmente, puesto que se corresponde con lo dado, lo organizado, con los patrones según los cuales se realiza todo en pro de la institución. En cuanto a la inclusión esos patrones ya cimentados son elementos fuertes de arraigar.

Lo instituyente es buscado y reconocido como la potencia organizante, el reino de los imaginarios sociales e individuales de lo nuevo, lo diferente deseado. Es objeto de una “intención de hacer” en pro de la transformación (Garay, 2000). Se refiere a las dinámicas que resultan de las transformaciones sociales. Lo inclusivo es parte de lo que se está transformando en las escuelas y de lo que se vive en las aulas.

Así la institucionalización, es decir el modo en que realmente suceden las cosas, de los procesos inclusivos, se dan en las escuelas de acuerdo a cada institución y a esas formas únicas que la escuela primaria toma para sí la implementación de las políticas.

Las macro políticas destinadas a incluir: la implementación de la UP y del Programa Fortalecimiento en escuelas de contextos vulnerables, se sitúan dentro de las políticas que promueven la inclusión plena. En este marco se producen orientaciones en el trabajo escolar que generan acciones destinadas al apoyo y guía para una nueva forma de enseñar y aprender.

### 3.4 Inclusión, exclusión: la eterna lucha como dicotomía presente en las prácticas cotidianas

La exclusión en las escuelas y en todo el sistema educativo, no es una realidad aislada, sino que se relaciona directamente con las estructuras sociales de nuestro contexto. Son reproducciones de las exclusiones que la sociedad realiza a pesar de moverse en un terreno democrático.

La inclusión se analiza desde una posición esperanzadora, es decir que mira hacia el futuro; pero no por ello hay que perder de vista el pasado ni dejar de ver lo que ocurre en el presente. Lo que vivimos en nuestros días es una situación de exclusión dentro de muchos ámbitos sociales y, la educación, no es una excepción.

La exclusión siempre ha estado presente. Pasillas coloca en el centro del debate si se debería hablar más sobre la exclusión:

Denunciar la exclusión. Quizás el discurso políticamente correcto –pero hasta ahora poco eficaz en nuestras prácticas– de la inclusión, deba dejar paso al discurso de la exclusión como herramienta de cambio. Eso significa asumir e incorporar la idea de construcción social de la exclusión a las agendas de investigación. (2004, p.23).

La exclusión escolar va de la mano de la exclusión social. El componente político de la educación, es sin dudas la relación entre lo que esta vive y el ámbito social donde se desarrolla y, la repercusión de la exclusión social en la exclusión educativa. Freire (1990) cuándo incluimos y cuándo excluimos en nuestra sociedad, son interrogantes que deben coexistir y pensarse en ambos ámbitos (el social y el educativo), ya que están estrechamente relacionados.

La inclusión se busca, se anhela, se trabaja desde cada rol social. La exclusión se invisibiliza, se silencia, se normaliza, esto hace que nos acostumbremos a ella y, de este modo, se hace poco por erradicar sus causas. Esta dicotomía hace que estemos frente a dos caminos disímiles y contradictorios: La inclusión como un camino basado en la igualdad y la exclusión como un proceso social.

La exclusión educativa y social es uno de los problemas más importantes con los que se enfrenta nuestra sociedad. No es nuevo, sino que da batalla desde que la escuela nació para homogeneizar para lograr ser “iguales” como ciudadanos. Las evidentes desigualdades sociales, económicas y civiles no son ajenas a las instituciones educativas. La escuela es consciente de esto, pero resulta una tarea difícil lograr y construir igualdades, tanto de derecho como dentro del quehacer cotidiano.

Sabemos que nuestra Ley de Educación Nacional tiene como principio el derecho a la educación y al Estado como garante. La educación, tiene un carácter de irrenunciabilidad, ya que el ser humano es aprendiz por naturaleza y el aprendizaje nos diferencia cualitativamente de los otros animales.

Volviendo a las palabras de Freire, solo siendo conscientes de esta situación de exclusión, sintiéndola en las entrañas, podemos ir engendrando su contrario; puede ir naciendo el ánimo, la fuerza por la lucha de una escuela democrática, inclusiva que forme personas y una sociedad justa.

Violeta Núñez (2003) hace referencia a los procesos de exclusión, interrogándose sobre la función educativa de la escuela, sobre cuáles son sus límites y sobre a quiénes alcanzan estos procesos. Plantea como hipótesis, que los discursos sobre la exclusión son por lo general referidos al ámbito educativo y es ahí donde se postulan dos figuras:

- La degradación de los sistemas escolares públicos a meros contenedores;
- La proliferación de programas de intervención social directa diseñados desde la idea de prevención.

Para analizar esa hipótesis, la autora toma cuatro elementos que respaldan su idea, en el artículo *Infancia y menores: el lugar de la educación frente a la asignación social de los destinos*:

- La minorización de las infancias y adolescencias: Se realiza un recorrido histórico sobre la incorporación de los niños y adolescentes a la educación. La cual incorporó a aquellos catalogados como peligrosos e incluyó la noción de educar al pobre. Esta educación está dirigida a sectores sociales con un destino predefinido. Es más segregativa que inclusiva.
- La noción de exclusión: Se interroga sobre la concepción primera que tenemos sobre la exclusión en nuestra sociedad, sobre pensar que hay un destino marcado para ciertos sectores o hay posibilidades ante las asignaciones. ¿Qué noción tienen los docentes sobre estas asignaciones sociales? Lo que piensan, ¿Determina su práctica cotidiana?

Núñez afirma que “la exclusión aparece como efecto del modelo neoliberal de expansión capitalista, de la expansión de las leyes de mercado a todas las esferas de la vida humana” (2003, p. 92). Con esto apunta a un momento determinado en el que el mercado domina todas las facetas de lo social. También expone sobre la exclusión como una “construcción social” que cubre ciertas prácticas, entre ellas: la eliminación del diferente, el encierro y/o

deportación y proveer a cierta población de un *estatus* especial. Estas se insertan en el entramado social y limitan la participación de estos sujetos en algunas actividades sociales.

Si pensamos en que las prácticas docentes son inclusivas o excluyentes, se puede determinar qué situaciones se dan en la cotidianeidad de las aulas. Y, a partir de esto, generar interrogantes para pensar y descubrir a partir de las experiencias y relatos de las docentes.

- La degradación de los sistemas escolares públicos a meros contenedores: hay un vacío de significado sobre la educación. Una educación que requiere aprendizajes; esa relación entre palabras, libros, poder abrir nuevas inquietudes y buscar nuevos horizontes. Se visibiliza una anulación del alcance de la educación en cuanto a un bien cultural necesario, quedando devaluados ante otros ítems tomados como importantes (lo actitudinal, los valores y habilidades).

Desde lo planteado por la autora, se puede pensar que la escuela pública hoy es solo un lugar donde se depositan niños para que las políticas sociales intervengan y asistan a los más necesitados, quedando lo educativo en un segundo plano.

- Programas de intervención social que tienen como objetivo la prevención desde lo educativo: Supone recurrir a prácticas económicas y sociales para argumentar la intervención de ciertos sectores. A través de la necesidad de la eficacia como principal eje en la mediación, Núñez postula que a partir de esa intervención se pretende una "*sociedad más sana*", irónicamente responde qué quiere la sociedad: Erradicar eso que se considera inadmisibile, que está fuera de los cánones sociales. Así se asistirá a los sectores vulnerables con más asistencia que educación. "La condición es que el trabajo educativo (escolar y social) abandone la noción de perfiles poblacionales y se aboque a la atención de los sujetos particulares, pasando los patrimonios culturales y dejando a cada otro la palabra" (2003, p.97). Es a partir del trabajo comprometido de cada docente con las PP que se pueden presentar nuevas formas de trabajo en el aula y hacer de la educación un anti-destino.

### **3.5 Inclusión e igualdad: dos factores necesarios para enseñar y aprender**

En un intento por buscar nuevos caminos en las prácticas docentes y de lograr mejoras, siempre desde la convicción de que solo se puede entender el presente a partir de la comprensión de lo pasado y en búsqueda de un futuro inclusivo, es que se plantea



necesaria la noción de igualdad en la educación. Lo principal es generar alternativas: políticas, pedagógicas, sociales y didácticas; que enfrenten la crisis social y económica que generan desigualdades en nuestra sociedad. Las acciones que deben sostenerse desde las políticas socioeducativas podrán, en el mejor de los casos, generar acciones sostenidas desde la utopía de una sociedad más justa. Esta aspiración íntima de una sociedad justa, se construye con políticas apropiadas y realizables y con un trabajo efectivo de las docentes, que puedan responder a lo planteado desde las PP.

Si bien la sociedad justa es un imperativo ético para los gobiernos, la institución educativa se originó desde los principios de gratuidad, obligatoriedad, laicismo y gradualidad. Estas características de la escuela fundadas en la modernidad, facilitó la inclusión de los sectores excluidos en esa época, desde una perspectiva democratizadora que se sustentaba en el principio de la igualdad.

Diego Tatián en *Igualdad como declaración* piensa la igualdad como un principio filosófico y como una meta a construir. El autor analiza este concepto como una declaración de existencia que se tiene por el solo hecho de ser humano. Plantea dos supuestos: El primero es que “los seres son iguales en la existencia; la naturaleza es la misma para todos” (2010, p.6) y el segundo que esa naturaleza es la misma para todos. Estos supuestos fundan el contenido filosófico sobre el cual producir declaraciones de igualdad.

La igualdad en la enseñanza que brinda la escuela siempre se pensó de manera homogénea. Nunca contempló al diferente, al sujeto diverso que habitaba las aulas desde los comienzos de la institución educativa. En la puesta en práctica, se debe replantear el concepto de igualdad que sostienen las docentes a través de los siguientes interrogantes: ¿Todos tienen un pensamiento similar sobre lo que es la igualdad y la inclusión? ¿Piensan a sus estudiantes en igualdad de derechos? ¿Cómo construyen igualdad e inclusión en su práctica en las aulas? ¿Cómo las interpela esa noción en sus prácticas?

Volviendo a lo que plantea Tatián, el autor dice que iguales no quiere decir lo mismo y sostiene que desde lo filosófico, “la igualdad se opone al privilegio, no a la excepción; a la desigualdad, no a la diferencia; a la indiferencia, no a la inconmensurabilidad...” (2010, p.9). Lo igual es opuesto a una ventaja exclusiva o especial, es una diferencia que pugna por visibilizarse frente al desdén e impasividad de quienes todavía postulan un mundo donde todos sean idénticos y no especiales o disímiles.

Si para Tatián “La igualdad permite que haya otros. La igualdad es el reino de los raros” (2010, p.9), permitamos que desde el lugar de enseñar haya otros, un encuentro

con otros disímiles, especiales, diferentes. Que todos puedan ser incluidos en la escuela que es el único lugar donde pueden darse las oportunidades. Estas tienen que ser dadas por las docentes al buscar una enseñanza igualitaria e inclusiva.

### **3.6 Pensando un currículum inclusivo**

#### **3.6.a ¿Qué es el currículum?**

¿Qué es el currículum para los docentes? ¿Todos tienen los mismos conceptos ya definidos, sobre lo que la escuela debería ofrecer para incluir? ¿Conocen las diferentes acepciones? ¿Hay una teoría que exponga su función y lo que debe contener el currículum en la escuela?

Lundgren (1992) investiga sobre el término “currículum” y hace interesantes aportes sobre su uso y significado. Afirma que se utiliza de diferentes formas, entre ellas, para designar un documento escolar que detalla el plan para un determinado año escolar, pero nos dice que también es utilizado como sinónimo de programa. Agrega que se ha utilizado para guiar las prácticas de los enseñantes y para dar significado a todo lo que aprenden los estudiantes como experiencia pura de la escuela.

Para este autor “el concepto de currículum cubre los textos producidos para solucionar el problema de la representación” (1992, p.20). En sus palabras un currículum es:

- Una selección de contenidos y fines de la reproducción social, o sea, una selección de qué conocimiento y qué destrezas han de ser transmitidos por la educación.
- Una organización del conocimiento y las destrezas.
- Una indicación de métodos relativos a cómo han de empeñarse los contenidos seleccionados; por ejemplo, su secuenciación y control. (1992, p.20)

Entonces, el currículum tiene que estar basado en ciertos principios a partir de los cuales se seleccionan contenidos. Estos también organizan y determinan los métodos de transmisión de estos. El autor al hablar del contexto de producción del currículum se refiere a la sociedad, es decir, a una producción social de este. Y sostiene que es en ese contexto social en dónde es reproducido. Por otro lado, es en la institución educativa en donde se reproducen los conocimientos y destrezas que la sociedad requiere.

Podríamos, en principio, afirmar que el currículum resguarda y reproduce los conocimientos que son socialmente significativos y que responden a situaciones

sociales problematizadas; que se organizan en un cuerpo teórico; que contiene una selección de contenidos que organizan conocimientos y destrezas. Se sitúa en un contexto particular, por lo cual debe cambiar con el tiempo. El currículum traslada a las instituciones todo el contenido cultural que se debe difundir y busca responder a ciertos efectos u objetos planteados en su construcción.

El currículum escolar es un proyecto educativo que refleja tendencias pedagógicas y didácticas, de acuerdo a las diferentes posturas filosóficas, ideológicas y, sobre todo, políticas se determina el marco social en el que está inscripto. Es una suerte de perímetro, donde se establecen los saberes, las normas, los valores y destrezas que la escuela legitimará como prioritarios.

Gimeno Sacristán dice que el currículum es un concepto que en educación denomina y marca la realidad que existe y que es importante en los sistemas educativos (1991) también señala que es uno de los núcleos de significación más pesado y amplios para poder comprender el entramado social y cultural y de esta forma comprender cómo se institucionalizó.

Es interesante los aportes de Sacristán (1991) en cuanto a definir el complejo concepto de currículum. Se refiere a un concepto de práctica compleja, siendo esencial para comprender la educación y la función social de la escuela. Aquí nos da otro elemento más en cuanto a pensarlo como guía del quehacer diario de las docentes. ¿Cómo el currículum regula las prácticas docentes en lo cotidiano? ¿Dónde se ve o no afectada la tarea del docente desde lo que prescribe el currículum?

Abarcando una faceta muy importante Sacristán nos habla del poder inclusivo que tiene el currículum. Lo describe como un instrumento esencial para la discusión, la conversación y el contrapunto sobre lo que se piensa qué es la escuela y las diversas realidades de la misma.

El autor analiza la etimología de la palabra currículum y encuentra su procedencia en el latín: Su raíz *cursus* y *currere*. El término se utilizó para designar la carrera, el recorrido. Sacristán lo asocia con dos sentidos que puede tener este concepto en nuestro idioma. Por un lado, se refiere al recorrido o curso de la vida y los logros de una persona y, por otro lado, lo interpreta como la construcción de la carrera que realiza un estudiante. En este recorrido del que aprende será de importancia la organización de ese camino, lo que aprende, lo que debe superar y en qué forma lo realiza.

Además de todo lo expuesto planteado por Sacristán (1991) afirma que el currículum es una *pasarela* entre los conocimientos impartidos por la cultura y la cultura que aporten

los sujetos desde su lugar en la sociedad. Así mediará entre lo que los sujetos traen como cultura propia y lo que la sociedad considera como necesario. Estos contenidos son una construcción histórica, que se da en determinadas condiciones y que reúne prácticas sociales, políticas, económicas entre otras. Se cimentan así ideologías de la educación sobre el sentido que tiene la escolarización en las diferentes sociedades y que cambian y se adecuan a los efectos de la economía, la tecnología, la comunicación, las nuevas configuraciones familiares y la vida social en constante cambio.

### **3.6.b El currículum como parte de las políticas públicas**

Para cuestionar la versión aplicacionista en el campo curricular que se centra en la homogeneización y en una selección particular de contenidos, la noción de justicia curricular propuesta por Connell (1997) pone en relevancia que se debe proponer un currículum justo, para que la inclusión y equidad sean posible.

En primer término, plantea a “Los intereses de los menos favorecidos” (1997, p. 63) como protección a los sectores más necesitados. La educación debe servir a dichos intereses y se deben pensar desde estas situaciones (desde la pobreza, desde la vulnerabilidad) en las cuales se debe diseñar y materializar un currículum contra hegemónico que postule las necesidades y perspectivas de estos grupos. El fin sería lograr justicia social a través de la contemplación de la diversidad, al dejar de lado los currícula diferenciados y hacer que los conocimientos se organicen de forma diferente construyendo estrategias para llegar a la igualdad a través de lo que presenta o formule este documento. Esto significa plantear diversos asuntos desde lo económico, cuestiones de género, planteos raciales, debates territoriales de los pueblos aborígenes, diferencias sexuales y, así, pensar otras cuestiones para poder abarcar a todos, cualquiera sea su situación. Aquí se puede reflexionar sobre si el currículum está pensado desde una inclusión en sentido amplio o si es simplemente una necesidad política burocrática.

El autor citado plantea además que esta justicia curricular requiere que ese currículum contra hegemónico deba ser puesto en práctica y reformulado por los docentes que tienen el contacto directo con los alumnos, en las situaciones que lo necesiten. Esta decisión sería ante las situaciones mencionadas en los párrafos anteriores. Un interrogante posible sería el plantearse si la contextualización del

currículum, de acuerdo a cada situación particular, es una posible solución al problema de la justicia social.

Connell da su punto de vista en cuanto a la contextualización: “La justicia social requiere cambiar de punto de partida para reconstruir la corriente principal, de forma que encarne los intereses de las personas menos favorecidas” (1997, p.64). También plantea que, para garantizar la justicia social, no alcanza con un solo currículum contra hegemónico, puesto que, si existen diversos modelos de desigualdad, se requieren diversos proyectos que los abarquen. Sin embargo, también presenta una idea muy clara respecto de la organización del conocimiento de forma diferente: No debe caer en cierto relativismo con la organización y presentación diferente del conocimiento a los menos favorecidos. “Un currículum contra hegemónico debe incluir parte generalizante del currículum tradicional, y garantizar a todos los estudiantes el acceso a los métodos y los descubrimientos científicos.” (1997, p.66). El docente debería mediar entre lo prescrito y lo *in situ*.

Otro principio de la justicia curricular es “La participación y escolarización común”. Esto supone, desde una base democrática, poder participar de forma activa en la toma de decisiones. En el caso contrario se estaría frente a una cuasi democracia, en cuanto a participación y decisión, ya que se recibe acríticamente los que otros formulan. En este punto, las docentes tienen una postura firme de que “los de arriba”, es decir, quienes realizan el currículum, no conocen las realidades y esto dificulta el trabajo a partir de lo prescrito.

Según Connell, este principio “[...] que apunta más bien a prácticas de aprendizaje no jerarquizadas y de cooperación, basadas en el currículum común.” (1997, p.67) debe, por lo tanto, basarse en la cooperación, ya que todos serán beneficiados por ese aprendizaje. Comprender la cultura y los intereses de esos otros, hace a esa habilidad y conocimiento que la democracia como tal no puede prescindir.

Este criterio descarta definitivamente los currícula contruidos desde una posición hegemónica y se aproxima a un currículum inclusivo. Este logra incluir y dar valor a los diferentes grupos y contempla todas las diferencias.

Por último, al hablar de “La producción histórica de la igualdad” sostiene que hay que enfrentarse a la realidad considerando que los procesos históricos han configurado la sociedad desde hace tiempo y han producido estructuras sociales desiguales. La igualdad no siempre es inmutable.

Se piensa a la currícula contra hegemónica y la participación ciudadana como elementos de un mismo proceso histórico. Dice Connell: " El criterio de justicia curricular es la disposición de una estrategia educativa para introducir más igualdad en todo el conjunto de las relaciones sociales al que está incluido el sistema educativo" (1997, p.69).

La igualdad de oportunidades siempre está ligada a las posibilidades que se les dan a los alumnos en las situaciones de aprendizaje. Sin embargo, la escuela no enseña todo ya que hay una dimensión implícita -que representa los valores y expectativas- los cuales no forman parte del currículum oficial, es decir, el currículum nulo que refiere a todo aquello que los niños y niñas no aprenden. Lo que la escuela no llega a enseñar, lo que se obvia, es tan significativo como lo que se enseña.

Hay que repensar las prácticas cotidianas no solo desde lo que se enseña, como parte del repertorio oficial diseñado y construido desde el campo curricular, sino que además desde lo que está oculto y ha sido excluido de la escuela, para poder lograr una mirada holística del sistema. De este modo se otorga una amplia posibilidad de aprendizaje para todo el que circule en él y que no sea una simple falacia construida desde los sectores de poder.

### **3.7 La inclusión para lograr la promoción en contextos vulnerables**

La inclusión educativa implica un proceso gradual que requiere de cambios sociales y culturales profundos; necesita de políticas, definidas desde los gobiernos, aunque esto sea un desafío para el poder y para las instituciones; compromiso y cooperación para lograr la promoción de grados y ciclos en la escuela primaria. Sin políticas destinadas a la inclusión, no es viable la promoción. Esta se encuentra ligada al principio de inclusión y a la generación de posibilidades para obtenerla.

Para pensar la promoción de los estudiantes hay que definirla en términos de inclusión educativa, en principio como un proceso. El cual debe ser continuo y la búsqueda de una transformación de lo escolar debe estar presente para atender a la diversidad del aula. Todo proceso necesita cambios que deberán presentarse a partir de las políticas educativas. Estos deben responder a las necesidades de lo diverso, de lo diferente, de las diferentes situaciones y, fundamentalmente, de los contextos de vulnerabilidad social. Deben sostenerse en un encuentro con la realidad de los que

están más desprotegidos, ya que, sin ello, la simple promoción por continuar una trayectoria que sea acorde a lo teórico, es, en consecuencia, una falacia.

En este camino hacia la inclusión, el punto de partida para pensar lo inclusivo es el contexto en el cual se desarrollan las prácticas docentes. Es indispensable la contextualización de toda política pública educativa que pretenda pensar una escuela inclusiva a partir de proyectos y programas destinados a zonas urbano-marginales. En principio porque todas las comunidades educativas tienen diferentes necesidades y, las de vulnerabilidad social, aún más. Esas necesidades se refieren en principio al ámbito económico, el de carencia de ingresos y a todo aquello que se carece como lo es la contención en situaciones de violencia y abandono. La estructura social es dinámica y requiere de constantes análisis de las diferentes situaciones, para poder ajustar lo propuesto desde las políticas. Además, toda política educativa debe necesariamente estar acompañada de una fuerte política social que pueda paliar las necesidades emergentes de los estudiantes de las escuelas en esta situación.

Cuando se pretende que una educación sea inclusiva se deben tener en cuenta a los estudiantes a los que va a estar destinada. Esta debe responder a las necesidades puntuales de cada contexto y no hacerlo desde una generalización. Aquí se deben pensar tres principios claves de la inclusión: La presencialidad, el aprendizaje y la participación. En cuanto a la presencialidad, en los contextos de pobreza, las inasistencias son un punto clave para comprender las diferentes situaciones y para pensarlas como un punto de partida desde las PP. En cuanto a los aprendizajes, se deben pensar desde la reflexión de la práctica docente qué contenidos son útiles para un aprendizaje que realmente le sea significativo a los estudiantes de zonas vulnerables. Por último, la participación de los que diagraman las PP es de vital importancia, ya que “caminando el contexto” se podrían evaluar otros formatos inclusivos.

La inclusión en los contextos vulnerables puede convertirse en una realidad concreta y factible a partir de que las escuelas logren constituir una base en la que los principios inclusivos aseguren una enseñanza diversa, de calidad e igual para todos. Tener en cuenta la comunidad educativa en donde se ponen en práctica las políticas educativas, será el eje central para dar respuesta a las necesidades de dichos contextos.

Pero... ¿Cuáles son los contextos vulnerables? ¿Cómo podemos definirlos y en qué sentidos? En principio, la situación de vulnerabilidad remite a un resultado devenido de procesos de marginación, discriminación y desigualdad. Estos tres conceptos parten, en principio, de factores económicos y generan una frágil situación en cuanto a lo educativo y lo social. Se refieren a las necesidades básicas insatisfechas.

Es interesante el planteo de Terigi (2010), en donde utiliza la palabra “vulnerabilizados” y no “vulnerables”. La autora extrae este término de la documentación oficial del programa “Centros de Transformación Educativa de la Ciudad de México”, ya que lo considera más apropiado a esa condición que afecta a gran parte de la población. Basando esta diferencia conceptual en la situación que se problematiza es consecuencia de procesos de desigualdad que históricamente se ha dado y sigue latente en todas las sociedades. Destaca que se puede revertir la condición de ser vulnerabilizados, puesto que es producto de las desigualdades.

Las desigualdades se manifiestan en todos los ámbitos en donde haya participación social; en el acceso a los bienes materiales; en la distribución inequitativa de la riqueza; en la participación política- es decir cómo difiere dicha participación entre los distintos grupos formados a partir de diversas características: las más comunes como la clase social- y en la diferencia que hay en el acceso real a los bienes culturales que ayudan a tener herramientas acordes a la sociedad actual. Esta situación... ¿Cómo se puede revertir? ¿Cómo alejar a niños, niñas y jóvenes de un destino que no esté determinado de antemano? Esto podría resolverse con la conjunción de PP que, desde los distintos ámbitos, contemplen las necesidades tanto educativas como sociales. Este será el principio de una inclusión concreta y real.

Para Terigi: “La situación de vulnerabilidad educativa en que se encuentran los niños, niñas, adolescentes y jóvenes con trayectorias escolares discontinuas, inconclusas y/o signadas por el fracaso, no se explica sólo por razones escolares ni se resuelve solo con intervenciones educativas”. (2010, p.76)

Entendemos, a partir de lo expuesto en las entrevistas, que las PP desde lo educativo pueden encauzar trayectorias: reforzar la alfabetización inicial; incluir en la escuela a todos. Sin embargo, sin un apoyo de otras PP que complementen a las educativas, en los contextos donde los estudiantes están en situación de vulnerabilidad, la educación inclusiva es poco viable.

La necesaria conjunción de diversas políticas que apuntalen lo propuesto desde las políticas educativas inclusivas, requiere de mecanismos puntuales, adecuados a cada situación y, sobre todo, contextualizados. Cada política destinada a fortalecer la inclusión en contextos de pobreza, marginación y vulnerabilidad debe, necesariamente, ser acompañada con los recursos adecuados. Estos no solo se definen como materiales, sino que también se refieren al apoyo y asistencia a las docentes que serán las encargadas de poner en hechos dichas políticas. Son las profesoras, a partir de las prácticas cotidianas, las que interpretan lo que se deben plantear desde las PP.



La inclusión como posibilidad, a partir de lo propuesto como respuesta por parte del Estado, requiere del apoyo de una diversidad de factores. Esto no solo implica la intersectorialidad, sino un cambio de paradigma desde las prácticas docentes. Hay que transformarlas y adecuarlas hacia un formato de escuela inclusiva, desde la reflexión de la propia práctica y desde caminar las escuelas en pos de un conocimiento concreto de las necesidades de los contextos, particularmente de aquellos vulnerabilizados.

Es indiscutible que las nociones de diversidad, inclusión y empatía son necesarias para las prácticas inclusivas. Con esto se apunta a lograr un cambio de sentido en la educación. Se espera que la mirada hacia el otro no sea por su condición de diferente, a partir de lo que carece, sino que busque generar una apropiación ética de la existencia de las necesidades. Esto implica un posicionamiento por parte de las docentes en el marco de la inclusión de los vulnerabilizados. Esto se logrará con la apertura al diálogo, al encuentro y a una reflexión de su tarea cotidiana.

### **3.8 La Posición Docente: un concepto para comprender el rol de los maestros en la implementación de las políticas educativas.**

Es interesante destacar que las posiciones que adopten los docentes suponen la configuración de identidades profesionales, las cuales organizan relaciones, dinámicas y estrategias a partir de concepciones específicas respecto del fin de su tarea. La posición del docente, en cuanto a la educación en contextos vulnerables, se ve reflejada en su práctica, ya sea de forma positiva o negativa.

Si bien, los docentes han tenido históricamente un papel pasivo en cuanto a la conformación y puesta en marcha de los diseños de las PP, a partir del trabajo *in situ* en las escuelas, se denota la urgente necesidad de que sean escuchados, para poder plantear las necesidades (económicas, de contención, salud) y realizar un diagnóstico de cada contexto y así poder planear y poner en marcha políticas acordes a esas necesidades. La cultura institucional ligada a lo tradicional, conserva la pasividad del accionar docente ante el planteamiento de las PP.

Se considera necesario recuperar el concepto de posición docente, tal es entendido por Southwell y Vassiliades cuando aluden al trabajo cotidiano de los profesores: “Hemos abordado el modo en que los sujetos maestros/as y profesores/as construyen posiciones docentes en el trabajo cotidiano con situaciones de desigualdad social y educativa...” (2014, p.2). Esto supone la configuración de identidades que organizan

relaciones, dinámicas y estrategias a partir de concepciones específicas respecto del sentido de su tarea; la presencia de elementos históricos de la profesión; la apropiación de la circulación de significados de la discursividad oficial y otros agentes relacionados a lo educativo y a lo social. Este concepto, entonces, instala el análisis del lugar que ocupan los sujetos en relación a las concepciones históricamente construidas y su visión sobre las políticas educativas que se implementan.

A partir de esta categoría de posición docente es que se genera una circulación de sentidos y discursos que regulan y organizan la tarea de la enseñanza a la cual hacen referencia los autores. Esto implica que hay diversos modos en que los docentes asumen, viven y piensan su tarea y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno de ella.

“La idea que tienen los docentes sobre la enseñanza supone el establecimiento de una relación con la cultura que no está situada en coordenadas predefinidas, fijas y definitivas” (Southwell y Vassiliades; 2014). Dicha relación se considera un nexo entre los conocimientos que tienen los docentes y las formas en las que enseñan, las cuales no son estables, ya que siempre hay una constante búsqueda de estrategias para lograr aprendizajes en los alumnos.

Cuando las docentes construyen una posición frente a cómo enseñar en contextos vulnerables, existe una sensibilización sobre las diversas situaciones que se le presentan a diario. Además, supone el cómo se trabaja en dichos contextos que, quizás, sería diferente a si trabajaran en otro. Se establecen vínculos ante ciertas situaciones (como tener un estudiante con hambre, alguno que le duelen los pies porque sus zapatillas son chicas, algunos que sufren violencia-entre otras que suceden en el aula-) en que son puestos los estudiantes en contextos de vulnerabilidad.

Si bien es cierto que existen componentes básicos del oficio de enseñar, como lo es la dimensión vincular y afectiva, Southwell y Vassiliades (2014) afirman que la noción de posición docente no se reduce a la afectividad desplegada, sino que implica una dimensión ética-política. En ella se enlaza una apuesta al trabajo de enseñar y otras de carácter más abarcativo relacionadas al papel que desempeña la escolarización en la sociedad; y cómo es el nexo con el mundo laboral y su faceta política.

Desde otra dimensión, la idea de posición docente implica la construcción histórica y social de miradas acerca de los problemas educativos a los que se enfrentan. Se trata de sedimentaciones en el tiempo de elementos que se re-articulan en el presente, configurando así nuevas formaciones (Southwell y A. Vassiliades, 2014). Los modos de participación de los sujetos y de los entramados de relaciones que se definen en las

prácticas de la enseñanza que luego, efectivamente, realizarán en las aulas, dependerán de estas posiciones.

Al seguir con el planteamiento de los autores es importante destacar que, a partir de esa rearticulación con el presente, las nuevas formaciones que citan serán del orden de definiciones provisorias y dinámicas, cuando estas se sitúan ante la desigualdad, la injusticia y la exclusión. Con esto, los docentes se posicionarán en lograr o, al menos intentarlo, escenarios cotidianos más igualitarios, justos e inclusivos.

Las docentes en su tarea cotidiana al trabajar con políticas educativas en contextos vulnerables, no son pasivas, sino que toman posicionamientos en relación a las funciones que desempeñan. Es decir, intervienen activamente, posicionándose, a partir de su capacidad de producir sentido y de dar significado a lo que hacen día a día.

Finalmente, la idea de posición docente supone considerar a los sujetos enseñantes desde la pluralidad, la heterogeneidad y desde la complejidad. Lo plural se refleja en la cotidianeidad de la enseñanza en las aulas, desde las diferentes formas y estrategias que se utilizan para la enseñanza. Esto posibilita plantear a las docentes no como algo homogéneo, sino como una variedad de pensamientos y acciones. Es complaciente pensar que la acción de las docentes no sigue fundamentos lineales, e históricos y que trabajan para trascender desde su quehacer diario.

### **3.9 La noción de apropiación para reconocer las acciones de las docentes en un entramado complejo como lo es la escuela**

Consideramos a los sujetos de enseñanza desde una perspectiva compleja, es decir como seres plurales, heterogéneos y con diferentes posiciones. Una complejidad que deriva del entramado que constituye la escuela y la sociedad. La enseñanza es sin dudas un proceso, el cual debe contemplar una dinámica cambiante a partir de las nuevas PP que se propongan para el ámbito de la escuela primaria.

Elsie Rockwell dice que “concibo a las escuelas como lugares permeables a los procesos culturales y sociales del entorno” (2005, p. 28), por ello la escuela deja abiertas puertas en las que se producen variados procesos sociales y culturales. Las políticas inclusivas, tanto sociales como educativas, impactan e introducen cambios que afectan esa autonomía relativa de la escuela.

Rockwell cita diferentes procesos que son posibles en la escuela como la reproducción, la diferenciación, la negociación, la inclusión y la exclusión, la producción y la formación cultural y la apropiación. Nos centramos principalmente en este último para reconocer de qué manera las docentes se vinculan de los principales programas educativos que promueven la inclusión.

En el campo educativo se reconoce una relación entre los procesos sociales y las prácticas culturales, conexión que está delimitada por las diferentes interpretaciones que el término apropiación signifique en los sujetos. “El concepto de apropiación es particularmente útil para abordar esa relación” (Rockwell 2005, p. 29)

“El concepto de apropiación tiene la ventaja de transmitir simultáneamente un sentido de la naturaleza activa y transformadora del sujeto y a la vez, del carácter coactivo, pero también instrumental, de la herencia cultural” (Rockwell 2005, p. 29) En esta apropiación que define la autora se evidencia que cada sujeto, en esta investigación son docentes, como seres activos toman, deciden, descartan y transforman lo que las políticas proponen. Esta apropiación de las PP permite observar de qué formas las docentes las incorporan, qué aspectos toman tal cual se presentan, cuáles no y cuáles modifican en sus prácticas cotidianas.

Rockwell realiza una interesante diferenciación en la utilización del término apropiación que realizan Foucault y Chartier. Mientras que Foucault lo restringe a control y negociación, Chartier plantea la noción de apropiación diciendo que “acentúa los usos plurales y los entendimientos diversos” (2005, p.30). Así desde esa mirada, la apropiación cultural se sitúa en el interior de los conflictos sociales que rodean: las clasificaciones (es inclusivo o no), las jerarquizaciones (qué lugar ocupan las PP dentro de las prioridades estatales), las consagraciones o descalificaciones (encuentros y desencuentros entre lo presentado y las prácticas efectivas). El autor además formula que “la apropiación siempre transforma, reformula y excede lo que recibe” es dentro de esto que las docentes, a partir de su acción, toman algo, cambian y sobrepasan lo que proponen las PP.

Sin dudas hay diversas formas de posicionarse y de apropiarse de las políticas que dan marco a lo que la escuela primaria debe enseñar y las formas en que deben realizarse. Son construcciones que nacen de la cotidianeidad, pero además desde lo que piensan y de lo que se adquiere de los inclusores y de las vivencias a diario. Existen diferentes prácticas y significados que se le otorgan a las políticas desde lo personal y singular de cada docente y de la posibilidad de ponerlas en una práctica concreta. Esa “apropiación” en el sentido de hacer que algo sea propio, en este caso lo que proponen

la PP, consiste en adoptar y asumir que esas políticas son elementos de los que deben incorporarlas, de manera reflexiva, a lo que les es propio. Se asumen, se refutan se re elaboran a partir de las necesidades de los contextos y de las decisiones de las docentes.

Es por esto que, desde la práctica, a partir de esa apropiación, las docentes pueden transformar formas de pensar, establecer estrategias que permitan pensar las PP desde otras perspectivas teniendo de referencia un contexto más amplio en el cual incluirlas y tomarlas para sí. De este modo poder cambiar ciertos modos de enseñar y lograr nuevos diálogos y significaciones entre lo que posee y lo nuevo. Si bien es algo que se impone, debe darse la posibilidad de poder adueñarse de lo impuesto (en parte, o tomar algo de eso), siempre se definirá desde cada persona particular y cómo logra esa apropiación.

La apropiación es un acto infinito, desde allí se re interpreta las PP, se las acepta o rechaza. Es una mezcla de los usos, los medios y los alcances de las políticas con las necesidades. También pueden adquirir nuevos significados durante el proceso y a su vez es una forma de adopción activa, subjetiva y que debe ser motivada. Hoy la escuela primaria pública debe poder brindar las herramientas para que la adopción de las nuevas PP que enmarcan las prácticas, sean contextualizadas y realizables, de allí será posible esa “apropiación”.

### **3.10 La teoría planteada desde las PP y la práctica docente cotidiana. Encuentros y desencuentros**

“No nací marcado para ser un profesor así. Me fui haciendo de esta manera en el cuerpo de las tramas, en la reflexión sobre la acción, en la observación atenta de otras prácticas o de la práctica de otros sujetos, en la lectura persistente y crítica de textos teóricos, no importa si estaba o no de acuerdo con ellos. Es imposible practicar el estar siendo de ese modo sin una apertura a los diferentes y a las diferencias, con quienes y con los cuales siempre es probable que aprendamos”. Paulo Freire<sup>33</sup>

Las palabras de Freire sugieren el encuentro necesario entre una práctica reflexiva, la propia, y la de otros. Además, apela a una lectura y a una crítica sobre la teoría. Unos de los problemas más sustanciales del campo pedagógico, son las complejas e indeterminadas relaciones entre la teoría y la práctica. Es en la práctica cotidiana en donde se visibilizan las principales tensiones entre lo que se postula desde la teoría y lo que realmente puede realizarse o contextualizarse.

---

<sup>33</sup> Paulo Freire (1985) *Política y educación*. p. 93

Para Freire “existe una unidad entre práctica y teoría por la cual ambas se construyen, se formulan y se reformulan en movimiento constante entre práctica y teoría para volver a una nueva práctica” (1985, p.132). De este modo, el conocimiento se produce sobre la unidad de reflexión y acción en torno a la realidad. Rechaza una relación lineal en donde la teoría determine a la práctica, y sostiene que se trata de una relación dialéctica en la cual se constituyen mutuamente. Su defensa de la praxis no propone una dicotomía en la cual se pueda establecer una etapa de reflexión y otra de acción. La simultaneidad de ambas es lo sustancial en su concepción.

Teoría y práctica se construyen, pero en las realidades cotidianas de las prácticas en las aulas, desde las PP y desde lo marcado en sus teorías es, en ocasiones, inviable. ¿Será que esa relación no es dialéctica? Desde lo que postulan los docentes, lo que viven y sus posiciones, ¿Se construyen mutuamente o son puntos de tensión?

El problema reside en el tipo de balance que se establece entre la teoría y práctica y su compleja relación en la tarea docente. En el contexto de la práctica y su trabajo con PP deben instalarse espacios para pensar y analizar las situaciones cotidianas. A partir de esta investigación se deben poder encontrar alternativas para que lo propuesto desde las PP sea adecuado a su contexto. Es necesario que se interroguen los sentidos que marcan las propuestas teóricas de las PP y las formas en que pueden o no implementarlas.

En el imaginario docente estos conceptos tienen un sentido ya establecido. La práctica es lo particular, lo urgente, es lo que hacen las maestras cuando se enfrentan a sus tareas y a las exigencias que se plantean en su trabajo cotidiano. La teoría, en cambio, es atemporal y universal, es lo que *bajan* los que tienen a su cargo la elaboración de programas y resoluciones. Es entonces cuando las docentes revelan desencuentros entre lo que postulan los encargados de las PP y lo que pueden hacer con sus prácticas en las aulas.

Carr y Kemmis sostienen que “...es tendencia a considerar la teoría destinada a lo educativo como algo diferente a la práctica es una manifestación del hábito de trazar una distinción entre asuntos” teóricos”; que conciernen al caso, y los “prácticos”, que conciernen a lo que debe hacerse.” (1998, p.88). Así, se establece una diferenciación entre lo postulado por los especialistas de los teóricos, en nuestro caso las PP, y de los profesionales de la docencia que no cuentan con la autoridad para participar en el proceso de toma de decisiones y solo se espera que sean capaces de interpretar, adaptar y contextualizar el marco teórico de las resoluciones y programas.

Según Carr y Kemmis:

“En la praxis, pensamiento y acción (o la teoría y la práctica) guardan entre sí una relación dialéctica; deben entenderse como mutuamente contruidos, en un proceso de interacción permanentemente, en el seno del proceso histórico que se manifiesta en toda situación social real.” (1998, p.51).

Es decir que ninguna acción es neutral, sino que está conformada por un sistema de creencias y conocimientos especializados. Por ello es que hay que conocer las ideas, supuestos y posiciones de las maestras, como una manera de comprender concepciones y creencias dada la incidencia que tienen en la implementación de las prácticas docentes.

Como señala Lourdes Montero (1988), este enfoque de la teoría diferenciada de la práctica, parte del supuesto de que la teoría precede e informa a la práctica y de que se adquiere la información por recepción. Así, las funciones del teórico y del práctico son totalmente distintas. Señala que las del práctico son eminentemente técnicas e instrumentales. Ello se debe a que la práctica educativa estuvo mucho tiempo centrada en el hacer empírico, basado en el aprendizaje por experiencia o en la aplicación de algún conocimiento teórico. La teoría, en cambio, debe dar cuenta de la práctica educativa, si se pretende, a partir de las PP transformar las prácticas. No se puede lograr con una teoría netamente descriptiva. Esta tiene que permitir, además, clasificar, explicar y comprender el fenómeno educativo y las necesidades de cada contexto.

Tanto la teoría como la práctica son construcciones sociales que se llevan a cabo en contextos concretos. La articulación entre ambas debe ser dialéctica, es decir, la teoría debe originarse en la práctica y debe apuntar a mejorarla. La articulación entre la teoría que postula las PP para la inclusión y las prácticas que se realicen con ellas, deben perseguir la comprensión e interpretación de las necesidades puntuales de las escuelas. Además, deben posibilitar conocer las condiciones reales de los contextos para lograr el cambio.

Para Carr y Kemmis “el papel del docente es de conformidad pasiva con las recomendaciones prácticas de los teóricos e investigadores de la educación.” (1998, p.86). Actualmente, las prácticas con PP para incluir, instalan en los docentes ideas que no son pasivas como refieren estos autores. En las escuelas, en las prácticas cotidianas, encontramos docentes que cuestionan las teorías y que demandan un acompañamiento y un conocimiento de cada contexto. Por lo que es necesario realizar teorías inclusivas que realmente acompañen al docente en esa tarea.

Las teorías sirven de marco de referencia para actuar racionalmente, son importantes mediadoras en la configuración de las tareas académicas que definen sus prácticas.

Habrán encuentros y desencuentros entre las teorías y las prácticas, entre lo que se postula y lo que realmente se puede hacer, entre lo posible y lo que no se puede lograr.

## **XI- METODOLOGÍA**

La metodología utilizada para esta investigación es cualitativa, ya que desde este enfoque se pueden reconstruir datos de los discursos de los sujetos involucrados, para después poder interpretarlos, analizando las conexiones de significado que se producen en el contexto a investigar.

José Ignacio Ruiz Olabuénaga en su trabajo “Metodología de la investigación cualitativa” detalla este tipo de metodología: “Para iniciar un trabajo cualitativo es necesario contar con un núcleo temático, una situación específica, un fenómeno que gira en torno a un foco de interés. Es preciso igualmente contar con unas pistas o claves iniciales de interpretación...” (1999, p. 55). La utilización de una investigación cualitativa cuenta con una situación específica: la práctica docente con políticas públicas de inclusión. Trabajando puntualmente en tres ejes: ¿Qué saben sobre las PP? ¿Qué hacen desde su práctica con esas políticas? Y ¿Qué piensan? ¿Cuál es su posicionamiento frente a las políticas presentadas?

A partir del trabajo de campo se elabora un primer documento que consiste en la desgrabación de las entrevistas. Este texto consiste en la escritura de las entrevistas que se realizaron vía zoom, donde se pudieron grabar dichas entrevistas. Posteriormente, se elabora un segundo texto, a base de las notas tomadas en el trabajo de campo, analizando diferentes indicadores que surjan de las respuestas de las entrevistas. Aquí se introducirán las primeras informaciones extraídas del trabajo de campo realizado. Cabe aclarar que se agregarán interpretaciones personales, comparaciones, correcciones, precisiones y los diferentes matices que surjan a lo largo del trabajo.

El texto elaborado es de tipo interpretativo provisional, siguiendo con lo planteado por Olabuénaga. Este autor dice que la tarea del investigador será recrear el texto de investigación y transformarlo en ese documento provisional, donde lo central será la interpretación de lo que este ha captado de la realidad observada. “Refleja «su experiencia personal de la experiencia social». Representa su definición de la situación, su interpretación refleja y su versión científica de la realidad social”. (1999, p. 48)



Interpretar consiste en reconstruir la realidad material que se relata, es decir, representar la realidad concreta. Se podrá entonces comprender la realidad del contexto de las aulas en las escuelas primarias, desde lo natural y cotidiano. Otra intención será poder explicar el trabajo docente en relación a las políticas de inclusión, desde los significados que le otorgan los actores involucrados.

La investigación cualitativa nos permitirá obtener datos descriptivos, tener en cuenta las propias palabras de los docentes, habladas o escritas, y lo que opinan sobre las PP. Al optar por una metodología cualitativa se utilizarán como instrumentos de recolección de datos entrevistas semiestructuradas, ya que podrán llevar a otras cuestiones que no estén planteadas desde las preguntas iniciales de las entrevistas.

En la investigación cualitativa no se utiliza un criterio estadístico, aleatorio para elegir a las personas que se va a entrevistar, sino un criterio teórico: se escoge a las personas que por su posición o su función (docentes que trabajan con políticas inclusivas) nos pueden dar la información interesante teniendo en cuenta el tema a investigar. Lo que se persigue son las interpretaciones y valoraciones subjetivas de los hechos desde un principio democrático de respeto al propio punto de vista de los participantes. (López Melero, 2005).

Las entrevistas a los docentes permitirán guiar la conversación, concediendo un espacio para que los protagonistas puedan expresar su punto de vista. Son de fundamental importancia estas entrevistas, ya que son los docentes los que deben implementar las políticas e incluir, decidir o no en la promoción de grados y ciclos, trabajar en sus aulas a estudiantes con trayectorias escolares interrumpidas. La entrevista abierta se dirige a "la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras" (Taylor y Bogdan, 1987, p: 194-195).

Se busca realizar interpretaciones de los significados creados y empleados en los procesos de interacción, en un contexto determinado, y de darle, además, nombres a esas interpretaciones.

Además, la investigación cualitativa posibilitará arribar a posibles explicaciones o respuestas al problema planteado.

**1- Población:** Docentes que trabajan con políticas de inclusión en escuelas de la zona de inspección 1111 de Córdoba Capital.

**2- Unidad de análisis:** Docentes que trabajan con políticas como la UP y Fortalecimiento, en el nivel primario.

- 3- Muestra:** 10 Docentes que trabajan con políticas de inclusión, con alumnos que poseen trayectoria escolar interrumpida, en el nivel primario en la zona de inspección 1111 de Córdoba Capital. (uno por cada escuela)

#### **4- Estudios de casos**

“Los casos que son de interés en la educación y en los servicios sociales los constituyen, en su mayoría personas y programas. Personas y programas se asemejan en cierta forma unos a otros, y en cierta manera son únicos también. Nos interesan tanto por lo que tienen de único como por lo que tienen de común. Pretendemos comprenderlos.” (Stake. R. 2007, p. 11).

De un caso o de los casos que se tomen en esta investigación, se espera que se abarque toda su complejidad, que es única, pero que, como objeto de estudio, nos dará detalles generales de la interacción con sus contextos. Además de su particularidad y complejidad, se podrá comprender toda la actividad dentro de las circunstancias importantes que lo rodean. Se podrá entonces destacar diferencias sutiles, las diferentes secuencias de sucesos en su contexto y, por, sobre todo, la complejidad y globalidad de las situaciones personales.

Los casos tomados para la investigación, son cada una de las prácticas docentes con políticas públicas para la inclusión. Cada práctica es sin dudas única, contextualizada, donde intervienen muchos factores a la vez. Sin embargo, como el hecho educativo es singular, tienen similitudes, pero a su vez son fantásticamente diversas. Se puede ver una riqueza insospechada en lo que acontece en las aulas.

- **Técnicas e instrumentos de recolección y análisis de datos.**

**Fuentes primarias:** entrevistas semiestructuradas de elaboración propia. Notas de campo, a partir de las entrevistas vía zoom.

**Fuentes secundarias:** Investigación teórica, con material bibliográfico. Documentos públicos.

## **5- Descripción y justificación de las herramientas de recolección de datos**

Para recolectar la información necesaria se utilizarán instrumentos puntuales que son pertinentes en una investigación cualitativa. Sabino Carlos dice que “Un instrumento de recolección de datos es, en principio, cualquier recurso de que se vale el investigador para acercarse a los fenómenos y extraer de ellos información.” (1992, p. 88). El instrumento es una síntesis de todo trabajo realizado anteriormente a la utilización de dicho instrumento. Resume: lo expuesto en el marco teórico al seleccionar datos que se relacionen con los indicadores, y, por lo tanto, a las variables o conceptos utilizados. Dice Sabino “...también expresa todo lo que tiene de específicamente empírico nuestro objeto de estudio pues sintetiza, a través de las técnicas de recolección que emplea, el diseño concreto escogido para el trabajo.” (1992, p. 88)

### **a- Entrevista**

A través de la entrevista, se busca construir lo social a partir del relato de las experiencias o vivencias individuales, ya que en éste está presente o se manifiesta, en definitiva, el discurso eminentemente social desde donde emergen el o los puntos de vista de los otros miembros de su grupo social. Así mismo, como en toda técnica cualitativa, el sujeto de la investigación es situado dentro de la estructura social, por lo que la producción de discurso se vuelve representativa de la posición social que ocupa el sujeto dentro de esta estructura.

La entrevista, junto con la observación (en este contexto de pandemia no se pudo realizar la observación directa en el campo), son las técnicas más utilizadas en las investigaciones cualitativas. Una entrevista es una conversación diferente a los encuentros informales que acontecen a diario; en ella tenemos un propósito concreto: “recoger información sobre las opiniones, significados y acontecimientos ocurridos en un ambiente socio-educativo objeto de indagación” (Vázquez, R., 2003, p. 32).

La entrevista en investigación social corresponde a una situación conversacional entre dos personas, un entrevistador y un informante, en una relación cara a cara, donde se puede lograr cierta confidencialidad de lo que tienen para comunicar. el objetivo es favorecer la producción de un discurso, de una conversación continua, amena y con alguna línea argumental desarrollada por el entrevistado sobre un tema definido en el marco de una investigación.

Las entrevistas cualitativas han sido descritas como no directivas, no estructuradas, no estandarizadas y abiertas; donde el propio investigador es el instrumento de la investigación, pues no se trata de un mero intercambio de preguntas y respuestas, sino más bien se sigue el modelo de una conversación entre iguales, con cierta confianza que se irá dando durante la conversación. El investigador provoca una conversación íntima, con preguntas, pero también con reformulaciones e interpretaciones. El tipo de entrevista utilizada, sin una estructura rígida hace que puedan plantearse otras preguntas que sean de interés del investigador.

Para el registro de datos se realizaron vía zoom grabando todas las entrevistas. A fin de guardar la confidencialidad que pidieron las entrevistadas, se han cambiado nombres y se han colocado como nombre de cada entrevista: docente 1, docente 2 etc.

## **XII- Presentación de los datos relevados y ejes de análisis construidos durante la indagación, desarrollo de los principales hallazgos**

### **1. Presentación y Análisis de los Datos Relevados**

En este capítulo se presenta el análisis de los datos obtenidos a partir de las entrevistas que guiaron el proceso de investigación. La muestra se llevó a cabo en 10 escuelas de la zona de inspección 1111 de Córdoba Capital.

Se expone y justifica la metodología empleada de acuerdo con el posicionamiento epistemológico desde el cual se construyó el objeto de estudio y el posterior recorte del problema de investigación. También se describen los criterios utilizados para la muestra, las categorías de análisis a priori que guiaron las entrevistas y se plantean las estrategias que corresponden al análisis de los datos cualitativos.

El objetivo es analizar los sentidos, interpretaciones y valoraciones de los docentes que trabajan con políticas públicas para la inclusión; conocer y comprender cómo son las prácticas en el contexto del aula y cuáles son las interpretaciones, valoraciones que tienen los profesores sobre cada política. El objeto de conocimiento son las prácticas docentes en la UP y con el Programa Fortalecimiento que tienen lugar en la escuela primaria. Las preguntas que guían el análisis y los criterios que derivan de cada uno de los interrogantes se circunscriben en las condiciones pedagógicas de cada espacio áulico, en las prácticas docentes vinculadas a los regímenes de promoción y a las trayectorias escolares de los alumnos.

El marcoteórico permite delimitar el problema y otorga un marco de referencia para construir criterios que logren comprender y conocer cómo se interpelan las políticas inclusivas desde la práctica cotidiana de los docentes de la escuela primaria. El resultado del análisis es un complejo entramado de condiciones básicas que se proveen desde las políticas y una articulación de ellas con el nivel micro institucional. Como un factor importante en la institucionalización de dichas políticas inclusivas, las PP toman una impronta muy particular dentro de las escuelas. Se puede identificar cómo se han sostenido a través del tiempo y cómo se aplican en las prácticas de acuerdo a la situación de revista de los docentes.

A la vez, se toma como interrogante cómo es la apropiación en los actores escolares el supuesto de la inclusión: es decir qué acciones y qué resultados se desprenden del trabajo con políticas para la inclusión. Además, la indagación sobre posibles enfrentamientos en cuanto a lo que se plantean a nivel político y lo que se puede hacer desde la escuela. Esto es de vital importancia, ya que las concepciones a priori, permitirán conocer y comprender cómo impactan las políticas que transforman los formatos escolares, la práctica docente y la organización de las escuelas. Conocer qué saben, qué hacen y qué piensan sobre las políticas para la inclusión, permite identificar si sus posiciones, valoraciones e interpretaciones van en la misma línea para las que fueron creadas o, por el contrario, son ajenas desde su experiencia en el aula.

Las entrevistas que se realizaron fueron semiestructuradas y dieron lugar a nuevos niveles de análisis y situaciones que se presentan en la cotidianeidad y en la práctica situada. Por medio de esta estrategia de recolección de datos fue posible relevar la compleja magnitud que poseen las prácticas en la escuela primaria. Se pudo evidenciar el conocimiento que las entrevistadas tienen sobre el problema planteado para la investigación.

En la aplicación de las entrevistas se trabajó a partir de una guía de preguntas, las cuales fueron ampliadas durante en el transcurso de su aplicación. En algunos casos fueron acotadas, ya que las informantes no tenían una respuesta al interrogante planteado. En otras surgieron temas interesantes los cuales derivaron a otras temáticas no previstas. Así, la entrevistadora pudo realizar movimientos de “ida y vuelta” entre el desarrollo de la guía y la información que fue surgiendo a través de las distintas situaciones de diálogo con las personas entrevistadas.

En la construcción de la guía de las entrevistas<sup>34</sup> Se elaboraron preguntas centradas en tres bloques principales: ¿Qué saben las informantes sobre las políticas públicas para la inclusión? ¿Qué hacen en su práctica con esas políticas? ¿Qué piensan sobre ellas?

La duración de las entrevistas tuvo variaciones: entre 35 minutos la más acotada y 1 hora y 35 minutos la más extensa. Se registraron mediante grabación por *Zoom*, se desgravaron por medio del programa *Otranscribe*, luego, este contenido se transcribió en Word.

## 2.

<b>Bloques</b>	<b>Indicadores</b>
1- ¿Qué saben sobre las políticas para la inclusión?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocen - Desconocen: Origen, alcance, el trabajo a realizar.</li> <li>• Identifican el tipo de política.</li> <li>• Conocen regímenes de promoción, cómo se promocionan grados y ciclos. Cuáles son los criterios que consideran.</li> <li>• Identifican cada política: nivel nacional, provincial, programa, proyecto, resolución.</li> <li>• Obtención de la información de las políticas inclusivas.</li> </ul>
2- ¿Qué hacen en su práctica cotidiana con esas políticas?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las formas de proceder al incorporar las políticas a su práctica: Las asumen - Desafían sus prácticas - Estrategias - Metodologías que utilizan</li> <li>• Disposición personal para el trabajo con estas políticas.</li> <li>• Las interpretaciones que construyen con respecto a las políticas.</li> </ul>
3- ¿Qué piensan? ¿Qué opinan sobre esas políticas?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valoraciones personales sobre las PP.</li> <li>• Son inclusivas - No son inclusivas.</li> <li>• Potencialidades que muestran las PP.</li> <li>• Las fallas, distancias entre teoría y práctica, definiciones y acciones.</li> </ul>

Los indicadores a analizar se desprenden de los interrogantes ya expuestos. Las preguntas realizadas se corresponden con indicadores de acuerdo a lo planeado en los supuestos que guían esta investigación.

Las categorías de análisis se agrupan y adquieren sentido a partir de su relación con una serie de categorías centrales que se delimitaron a partir de los objetivos de

<sup>34</sup> Ver anexo.

investigación y los marcos conceptuales: políticas públicas, inclusión, regímenes de promoción, escuela primaria y trayectorias escolares.

Al analizar los datos también se establecieron otras series de categorías y subcategorías en función de los temas más recurrentes o los de importancia según las entrevistadas.

Se trabajó con el programa *ATLAS TI*, en este se analizaron los indicadores en cada uno de los bloques de las entrevistas. A partir de ello se pudo realizar un cuadro de análisis y cruce de datos cuantitativos, una nube de palabras y reconocer los datos más significativos.

Las políticas públicas, en el ámbito educativo, impactan de diversas formas en las prácticas de los docentes. La repercusión se muestra a partir de una amplia gama de sentidos y valoraciones que les atribuyen los profesores cuando trabajan con estas políticas.

A nivel de las decisiones políticas la puesta en marcha de la UP a través de la Resolución 174/12 (a nivel nacional) y de la implementación del Programa Fortalecimiento (a nivel provincial) en contextos vulnerables, asumen un carácter compensatorio ante las desigualdades sociales.

Las políticas inclusivas, tanto nacionales como provinciales, tienden a aliviar las situaciones de exclusión económica que se ha generado por una desigual distribución de las riquezas y por una lógica social librada al mercado. Estos últimos años se sumaron, además, las consecuencias drásticas de la pandemia del COVID-19. Frente a este panorama, las políticas de igualdad educativa buscan generar una mejora de los aprendizajes obtenidos por los alumnos en las instituciones escolares del ámbito público. El objetivo es acompañar a los docentes en el desafío de enseñar en contextos complejos de desigualdad social, atendiendo a las trayectorias escolares de los alumnos.

El análisis propuesto gira en torno a tres interrogantes: qué saben, es decir, la información que tienen o no los docentes sobre el origen y los objetivos de las políticas con las cuales trabajan; qué hacen, esto hace referencia a los modos en que las incorporan o no a sus prácticas cotidianas; y qué piensan, en dónde se presentan cuestiones sobre las valoraciones y posiciones personales sobre el funcionamiento de dichas políticas en los contextos reales.

En síntesis, frente a lo expuesto surge la necesidad de conocer qué saben, qué hacen y qué piensan los docentes de las escuelas primarias, quienes son los responsables directos de la implementación dentro de las instituciones educativas de dichas políticas.

El tema que nos ocupa son las prácticas con las políticas inclusivas relacionadas con el mejoramiento o no de las trayectorias escolares, las decisiones sobre la promoción de grados en la escuela primaria y el conocimiento sobre cada una de las políticas. Además, es necesario conocer las posturas individuales frente a las decisiones u omisiones, que se realizan desde estas políticas para la inclusión.

A partir del análisis de las entrevistas se examinaron las respuestas obtenidas a través de los indicadores expuestos. La intención fue descubrir tanto semejanzas como diferencias de criterios en las prácticas y posiciones docentes ante la apropiación de las políticas inclusivas.

## **2.1 - ¿Qué saben sobre las políticas para la inclusión?**

### **a. Conocen - desconocen: origen, alcance, el trabajo a realizar**

En cuanto al conocimiento sobre las políticas en las respuestas de la mayoría de las docentes se pudo advertir que conocen cual es el trabajo que deben hacer en la UP, reconocen un trabajo en dos años, en bloque, con continuidad con el mismo grupo. Saben que esto se realiza después de un análisis sobre los fenómenos de la repitencia y la deserción escolar. En tanto identifican que la UP se extiende, o al menos eso se intenta, hasta el tercer grado de la escuela primaria en donde finaliza el primer ciclo.

En consonancia con las respuestas de las entrevistadas es pertinente citar el fascículo N° 1 *La Unidad Pedagógica: Cómo Posibilitar las Trayectorias Escolares y los Aprendizajes de los Niños* el cual sostiene con respecto a la UP:

Es un espacio de construcción de la alfabetización inicial que no se circunscribe a un único año escolar. Está constituido por dos niveles con complejidades crecientes e integradas en un conjunto de condiciones pedagógico-didácticas continuas, cuyo marco es el prescripto en el actual Diseño Curricular de la Educación Primaria de Córdoba. (2013, p.1)

Las entrevistadas reconocen que la UP está constituida por dos grados con niveles diferentes y con una complejidad que se modifica a partir de lo que han



aprendido en el primer año y, así, brindar oportunidad de una trayectoria continua. Esto se puede ver en los siguientes testimonios:

*La UP es cuando pasa el nene con la misma maestra que ahora se va a extender hasta tercer grado, para evitar que repitiera el nene, como hace mucho tiempo en primer grado que era el grado con más fracaso que más repetían y creo que surgió la UP, para pasar con la misma docente y pase de grado como que si hay contenidos que no se terminan los contenidos en el primer grado o no se adquirieron continúan con la misma docente el mismo grupo en segundo grado, no sé si está aprobado para tercer grado. (Docente 1)*

*La UP sería como un trabajo que se realiza con los estudiantes durante dos años para darle tiempo al estudiante en los aprendizajes que tiene que alcanzar, por ahí sabemos que los chicos tienen su proceso que por ahí no logran alcanzar algunos contenidos que nos proponemos los docentes, pero durante los dos años es el tiempo que se le da para que hagan este proceso esto es lo que yo comprendo con mis palabras. (Docente 2)*

Las docentes entrevistadas conocen cuál es el trabajo que tienen que realizar, pero no la procedencia de las políticas que se “bajan” a las escuelas. La procedencia de la UP se desprende de una resolución del Consejo Federal de Educación.

La UP se implementó en el marco de las *Pautas Federales para el Mejoramiento de la Enseñanza y El aprendizaje y las Trayectorias Escolares en el Nivel Inicial, Primario y Modalidades, y su Regulación*, las cuales poseen Resolución 174 del CFE. Dicha resolución considera:

Que el artículo 16 de la Ley de Educación Nacional asigna al MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL y a las autoridades jurisdiccionales competentes, la responsabilidad de asegurar los principios de igualdad e inclusión educativas, mediante acciones que permitan alcanzar resultados equivalentes en el aprendizaje de todos los niños, independientemente de su situación social. (Resolución 174/12, Consejo Federal de Educación, 2012)

Es oportuno conocer que el inciso 22 de la Resolución 174/12 considera a los dos primeros años de la escuela primaria como una unidad en donde se reformulan los regímenes de promoción vigentes estableciéndose una promoción acompañada para asegurar la alfabetización inicial.

Si bien las entrevistadas desconocen la procedencia de la política con la cual trabajan día a día, reconocen su dinámica y saben que su trabajo es acompañar al estudiante.

*La he sabido leer, pero la verdad que mucho no sé, en este momento si me preguntas como es, no me acuerdo. (Docente 2)*

*Y es para mí un acompañamiento del alumno, los aprendizajes que se dan y siguen en 1°, 2° y 3° grado. El acompañamiento tuyo a los niños, porque lo que no se aprendió en primero pasa a segundo, yo pasé con ellos, en estos tiempos de pandemia no aprendieron nada. (Docente 3)*

*Sabes que en algún momento la debo haber leído, pero no recuerdo no. No para nada te miento si te digo algo, sé que qué estaban tratando de ver si lo ponían a la UP hasta el tercer grado qué te estaba diciendo hasta el año pasado, pero nada, pero no te dijo nada. (Docente 6)*

En cuanto al Programa Fortalecimiento, algunas informantes reconocen que su iniciación fue en el Gremio Docente UEPC (Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba) y saben que acompaña a los docentes del primer ciclo. El cual focaliza su trabajo en la desigualdad educativa; la alfabetización inicial; la inclusión y las prácticas docentes. Para el Ministerio de Educación, Gobierno de la Provincia de Córdoba: “[...] este Programa atiende, básicamente, a la generación de condiciones que les permitan a los niños ingresar, permanecer y concluir su trayecto educativo con éxito. Para ello, deben fortalecerse propuestas educativas que aseguren mejores experiencias de aprendizaje” (2010, p.3)

Estas nociones son identificadas en las siguientes entrevistas:

*La maestra de fortalecimiento trabajaba con las maestras e iba a observar las clases, hubo un año que hubo una maestra de apoyo que daba una clase modelo y vos seguía la clase. (Docente 7)*

*No, la verdad que no, es del gobierno, pero eso no lo sé. (Docente 7)*

*Bueno más o menos la verdad que no sé qué son docentes que empezó creo que como 108, bueno me parece eran 108 docentes en primera instancia para estas escuelas urbano marginales darle la asistencia distancia sobre todo en lengua y se las capacita en lengua en matemáticas y creo que también para darle apoyo a los dos a los docentes en estos contextos. (Docente 10)*

#### **b. Conocimiento acerca del origen de la política (nacional o provincial) y su formato (programa, proyecto, resolución)**

Se evidenció un desconocimiento de la procedencia de las dos políticas y una confusión sobre su formato. El reconocimiento sobre si es un programa, proyecto o de que deviene de una resolución ministerial, es un punto a analizar.

Un punto clave a destacar es que ninguna de las entrevistadas conoce la resolución que da el marco legal a la UP. Trabajan con esta política, pero desconocen la resolución

y los objetivos planteados en esta. Muchas de las entrevistadas respondieron que la UP es un programa de la provincia de Córdoba.

La UP es, en principio, una respuesta política implementada por el gobierno nacional a partir de la Resolución 174/12. Para el análisis de los resultados obtenidos podemos citar que en el cuadernillo número 1 de la Unidad Pedagógica, el Gobierno de Córdoba, presenta dicho material como complementario y guía de la unidad pedagógica en nuestra provincia: “[...] se enmarca en la profundización de las políticas públicas provinciales que promueven la inclusión y la calidad de los aprendizajes de todos los niños y niñas” (2013, p. 2)

Si bien este se desprende de una resolución a nivel nacional, todas las jurisdicciones deben implementarlo gradualmente en las escuelas desde el 2013. Quizás el documento presentado por la provincia Cuadernillo 1 y los siguientes, ya que son muchos, haya creado la confusión de cuál es el formato y procedencia de la UP. Esto lo podemos ver en los siguientes testimonios:

*Tengo entendido es un programa de la provincia que es para ayudar a los docentes para acompañar ayudarlos. (Docente 1)*

*¿Ah, de donde proviene? Del ministerio de Educación Nacional... me parece que es un programa, porque he trabajado en otra provincia y tenía está el programa, solamente que por ahí se le da otra función dependiendo de la necesidad de la escuela se va manejando. (Docente 2)*

*Sé que es de fortalecimiento para apoyo en 1º, 2º y 3º, bueno nos facilita cosas, es un proyecto que nos apoya siempre, pero bueno, ella da sugerencia y ves si la aceptas o no. (Docente 3)*

*Y eso es algo que lo implementa la nación para el apoyo y acompañamiento del docente, los maestros justamente primero en zonas vulnerables en donde se presentan muchas dificultades en el proceso de aprendizaje. Es como un apoyo a los docentes en este tipo de zona. (Docente 5)*

*No sé si es un programa de la provincia, la verdad que no lo recuerdo, no lo tengo mucho en cuenta, si se lo que trata, he trabajado mucho yo aprendí un montón con fortalecimiento, me encanta, de hecho, este año que no hemos tenidos, o hemos tenido muy poco es como si no hubiese nadie. (Docente 8)*

### **c. Identifican el tipo de política**

Cuando se indaga en cuestiones sobre qué tipo de políticas son, las docentes dudaron en responder, ya que solo algunas de ellas reconocieron la intención de inclusión en lo propuesto. Las respuestas más usuales fueron que son para beneficio del alumno y para darles más tiempo para alcanzar los conocimientos que se proponen

para 1º, 2º y 3º grado. Surgieron nociones como fortalecer y reflexionar sobre la práctica docente. Además, se evidenció una fuerte concepción de la necesidad de acompañar al alumno en esta etapa. Sin dudas, la noción de inclusión está presente, pero no lo conceptualizan como tal.

El análisis de la priorización de las trayectorias escolares es vital para identificar cómo se reconoce en las entrevistas la noción de inclusión. Si las trayectorias son débiles, interrumpidas, la inclusión no es posible. Al fortalecer la alfabetización se podrá revertir las situaciones de fracaso y de un nivel inferior en cuanto a la lecto escritura. Según Terigi:

En relación con el ciclo de alfabetización de escuelas primarias, se lo identifica como prioridad porque el análisis de las trayectorias escolares muestra que las primeras retenciones e interrupciones se experimentan en los primeros grados de ese nivel, bajo las formas de repitencia reiterada y de aprendizajes pocos consolidados que producen una base endeble para la trayectoria escolar posterior de los niños y niñas. (2009, p.48)

La alfabetización inicial, la capacitación docente, las nuevas formas de promocionar a los estudiantes, la promoción acompañada son nociones básicas para lograr la inclusión. Las entrevistas refieren a las cuestiones necesarias para evitar el fracaso y la necesidad de ayuda a docentes y alumnos:

*Yo creo que son para acompañar a los chicos para ayudarlos porque supongo que surgieron de las estadísticas del bajo nivel de lecto escritura en el primer ciclo que es base y el fracaso escolar que tenemos. (Docente 1)*

*Aparte de ayudar a los estudiantes es para ayudar a los docentes, una forma que obligadamente se actualicen se capaciten me parece también. (Docente 8)*

*Y bueno justamente para que se logre ese proceso de alfabetización que no se estaba logrando y con un acompañamiento al docente por lo que te digo porque muchas se han quedado no tradicionales. Y esto te trae como nuevas cosas por eso a ella la capacitan para esto en el sentido de la palabra porque muchas veces no acompaña al docente. (Docente 10)*

#### **d. Conocen regímenes de promoción. Qué criterios tienen en cuenta para la promoción**

Se pudo constatar que gran parte de las docentes conocen como es el funcionamiento de la promoción de grados, ciclos y que nivel de participación tienen en las decisiones. También surgieron cuestiones puntuales sobre los regímenes de promoción en la escuela primaria; las diferencias de criterios para la promoción y las

tensiones que se entretajan a nivel institucional. Algunas de las entrevistadas manifestaron que la decisión sobre la promoción recae exclusivamente en ellas; sin embargo, otras enunciaron lograr establecer acuerdos con los equipos directivos para que la promoción sea la adecuada. Según Veleda y Batiuk: “Nuestras entrevistas también confirman que, al igual que ocurre con la definición de los métodos de enseñanza y de los criterios de evaluación, la decisión sobre la promoción queda enteramente en manos del docente.” 2009, (p 83)

Las autoras afirman que existen dos principios que sustentan lo citado por ellas inicialmente:

[...] transmiten principios, concepciones y modelos que influyen significativamente las representaciones y prácticas de los actores del Sistema Educativo. Por otro lado, porque la normativa constituye un marco de referencia clave para el funcionamiento cotidiano de las escuelas, en particular en lo referido a la evaluación y la promoción. (2009, p.47)

Las entrevistadas saben que se evalúa el proceso del estudiante, que ya nadie repite (o al menos eso se intenta) y en caso de que esto sea necesario, se debe fundamentar bien esa decisión. También sostienen que la repitencia de un grado es algo consensuado y no una decisión unilateral como refieren Veleda y Batiuk. Según los siguientes testimonios:

*En realidad, el docente y si por ejemplo vos querés hacer repetir a un chico si ahí pasa por varias personas porque el docente que tiene la primera palabra, pero también por el directivo porque no es tan fácil hacer repetir a un chico. Antes si el docente tenía un buen fundamento, pero si había un grado con dos o tres chicos que iban a repetir era como que raro y si ahí el directivo se fijaba, me acuerdo una vez un caso la señora lo iba a hacer repetir, los directivos le tomaron una prueba y le dijeron no está como para repetir, es muy raro que alguien repita en la escuela, se le dan muchas oportunidades. (Docente 4)*

*Lo que hacemos de un año para otro, evaluamos el proceso del niño y en caso de que haya pasado y ese niño decimos que no está para pasar viene la maestra de apoyo al grado y se pauta alguna actividad específica para que ella lo evalúe y lo vea trabajar, y da su opinión. En caso de que diga que debe pasar interviene el equipo directivo es en conjunto, lo ve la maestra de apoyo, nosotras y el equipo directivo. Se llega a un acuerdo entre todas. (Docente 5)*

#### **e. Sobre los criterios para promocionar**

En cuanto a los criterios para lograr promocionar la UP hay una línea muy delimitada en las respuestas de las entrevistadas. Como punto en común se identificó la necesidad de una alfabetización mínima, en donde sea fundamental la lectoescritura.

Además, se incluyeron criterios como la interpretación de consignas simples y operaciones básicas.

Un aporte interesante en cuanto a los criterios de promoción es el de Veleda y Batiuk, quienes indican que “Las reglas oficiales que definen los criterios, procesos y modalidades de evaluación y promoción de los alumnos ocupan un lugar central como dispositivo para las políticas educativas”. (2009, p.47)

Es pertinente citar los objetivos propuestos desde el Programa Fortalecimiento dentro de la misma línea que postula prácticas constructivistas, la alfabetización en situaciones en contextos vulnerables.

Entre los objetivos del Programa Fortalecimiento encontramos:

- “Promover la construcción de prácticas de enseñanza desde un paradigma socio constructivista para la alfabetización inicial y científica”.
- “Lograr la alfabetización de niños en contextos de vulnerabilidad socio-educativa.” (2010, p.7)

Los criterios para la promoción también son temas centrales en las prácticas educativas. Las docentes afirman que, tanto en la presencialidad como en el contexto de pandemia, la alfabetización inicial, es decir, la iniciación a la lectura y escritura es un factor elemental para promocionar la UP. Sin embargo, en dicho contexto la promoción se obtuvo sin lograr una alfabetización mínima, ya que se tuvo en cuenta la excepcionalidad de la pandemia y el impacto que generó en los sectores más vulnerables. Esto se ve reflejado en los siguientes testimonios:

*En principal que sepan la lectoescritura, mínimo, interpretación de consignas simples sencillas, interpretación de textos simples también ya sea desde la oralidad. (Docente 1)*

*Y lo mínimo sería seguir el proceso de alfabetización mínimamente sepa leer y escribir mínimamente una oración comprenda pueda construir mínimo, pero eso no se está dando. (Docente 10)*

Por otro lado, se identificó una sola respuesta vinculada al trabajo con las capacidades fundamentales, las cuales son planteadas para la educación primaria: oralidad, lectura y escritura; abordaje y resolución de situaciones problemáticas; pensamiento crítico y creativo; y, trabajo en colaboración para aprender a relacionarse e interactuar. El trabajo con las capacidades debe atravesar los distintos espacios curriculares y reflejarse en las planificaciones de los docentes. Los contenidos prioritarios también son un eje fundamental para pensar los criterios de promoción.

Como aporte significativo para el análisis, en el documento *Argentina Enseña y Aprende*, dentro del marco de la Ley Nacional de Educación, se señalan cuáles son las capacidades fundamentales y a que refieren cada una de ellas:

Este nuevo plan organiza una agenda de trabajo conjunta entre las autoridades nacionales, provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) en pos de avanzar hacia el desarrollo de una política pública educativa integral, inclusiva y de calidad que atienda las particularidades provinciales y locales, y abarque a todos los niveles y modalidades del sistema educativo. (2016, p.3)

Los ejes establecidos para esta política educativa fueron:

**1) Aprendizaje de saberes y capacidades fundamentales:**

Garantizar las condiciones de equidad en el ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes. Vuelve el término equidad a formar parte de las políticas pensadas para el Sistema Escolar.

Este eje también refiere a los aprendizajes socialmente válidos y, en cuanto a las capacidades fundamentales, eran las mismas que se venían trabajando en la escuela primaria:

a-Oralidad, lectura y escritura.

b- Abordaje y resolución de situaciones problemáticas.

c-Pensamiento crítico y creativo.

d- Trabajo en colaboración cuyo fin sería que los estudiantes se relacionen e interactúen entre sí.

**2) Formación docente, desarrollo profesional y enseñanza de calidad:** En el marco de este plan se requería que la formación de los docentes tuviera una continuidad desde el inicio y durante su trayectoria profesional. La capacitación consistía en saberes y capacidades específicas, para garantizar la adquisición de los conocimientos.

**3) Planificación y gestión educativa:** Los procesos educativos se planteaban desde la gestión y la planificación consensuada en los ámbitos nacional y provincial. Se pretendía la supervisión y control desde las áreas de inspección y gestión escolar.

**4) Comunidad educativa integrada:** Un acuerdo federal con la participación comprometida y coordinada dentro del sistema. Se incluía al sector privado como necesario para cumplir con los objetivos del plan.

Solo una de las entrevistadas mencionó el trabajo enfocado en las capacidades, las cuales son necesarias en las planificaciones que se implementan en las aulas. Son

un elemento fundamental para la puesta en marcha de las clases y al ser pensadas desde la inclusión ya que garantizan la equidad, es interesante poner foco en la cuestión de que solo una docente las mencionó. Sin dudas esto permite plantear el interrogante de si en las prácticas son incluidas o no. A continuación, se transcribe el testimonio:

*[...] es lo enfocado en las capacidades, lógicamente están los contenidos prioritarios que nosotros lo adaptamos por el PEI de nuestra escuela y a la vez eso con mucho enfoque en las capacidades para trabajar en la UP nos enfocamos mucho en esto. (Docente 4)*

#### **f. Obtención de la información de las políticas inclusivas**

En cuanto a la obtención de la información sobre estas políticas se pudo observar que la mayoría de las docentes trabajan cotidianamente con ellas, pero en las entrevistas aducen que la información, por lo general, no es proporcionada por el Estado a través del Ministerio de Educación.

En las entrevistas se advirtió una preocupación por la falta de información de las políticas inclusivas: de dónde provienen, cuáles son los objetivos que se plantean, cuál es el alcance de dichas políticas y cuál es el trabajo concreto en la práctica docente.

Además, se presentó la inquietud sobre el acceso real a capacitaciones e intercambios con otros docentes que trabajan en la UP.

En las entrevistas surgieron afirmaciones respecto del Programa Fortalecimiento, en las cuales se evidenció que la información que se posee sobre él es aún más escasa. Esto se muestra en afirmaciones de varias docentes que afirmaron: *es de la nación, de la provincia, es para trabajar con una maestra de apoyo que te ayuda, trae cosas nuevas etc.* Conocen la figura del docente de apoyo y su función en escuelas de contextos vulnerables.

Aparece, entonces, por parte de los docentes, una preocupación por buscar información por iniciativa propia sobre la UP desde los cuadernillos que hay en la página de Igualdad y Calidad Educativa del Ministerio de Educación de Córdoba. Esta es una necesidad de búsqueda autónoma y, quizás, autodidacta. No todas las entrevistadas tienen la misma postura, algunas trabajan con lo aquello que les transfieren desde la dirección de la escuela o lo que les comenta y sugiere la maestra de apoyo. Respecto de la definición de PP, exponen que son acciones a nivel estatal, pero también las definen como omisiones, es decir: lo que falta, esos olvidos o descuidos al pensar todo



lo que debe abarcar una política pública. Esto sería cómo llega la información de cada política a las docentes y de qué forma se van a capacitar para llevarlas a cabo.

Los autores Oszlak y O'Donnell definen qué son las políticas públicas y por qué es necesario su estudio, así también su incidencia en el aprendizaje en cada Estado de América Latina. Los autores definen el término Política Pública o Estatal como: “un conjunto de acciones y omisiones que manifiestan una determinada modalidad de intervención del Estado en relación con una, cuestión que concita la atención, interés o movilización de otros actores en la sociedad civil.” (1984, p.112) De la intervención del Estado, se deduce la direccionalidad y la pauta normativa que guiará esas acciones u omisiones que, sin dudas, afectará de forma prevista el proceso social implicado.

En los relatos de las entrevistadas, surgen esas omisiones: falta de información sobre procedencia, objetivos y formas de trabajo con las políticas. Además, toman una posición de necesidad, de demanda por una capacitación paralela y conjunta con lo que las maestras de apoyo reciben.

*Te cuento que nosotros la UP, es por lo que no es por lo que nos han orientado desde la parte directiva, sino uno por lo que uno lee o por los cursos que he hecho, en mi caso, sí conozco algo de la UP es por los libros que yo bajo por mi propia voluntad, de los que están en las páginas del gobierno y otra que nos mandaban estos cursos de la UP (pocos), que son del gobierno de Córdoba hice algunos, te digo desde ya, yo por metida que soy nomás. (Docente 4)*

*Fue buena, pero faltaba un poquito más de capacitación para docentes y de apertura... Y porque no sabemos bien para qué son estos programas, de donde vienen, cual es la tarea de la maestra de apoyo. Lo bajan y vos tenés que adaptar eso a tu grupo o realidad. (Docente 9)*

*Y las docentes de grado también deberían estar actualizadas como las de fortalecimiento y la mayoría no lo está [...] Pero no se puede quedar al menos que tenga muchas inasistencias o sea un caso realmente grave y así mismo ya no se podían quedar antes casi porque no nos dejaban porque nos daban órdenes de qué pasarán todos. Vamos a lograr los objetivos porque ellos vienen conmigo yo voy a seguir con ellos igual al principio, igual no les gustaba. (Docente 8)*

*Bueno me parece que eran unas 108 docentes en primera instancia, para estas escuelas urbano marginales urbano marginales darle la asistencia distancia sobre todo en lengua y se las capacitaba en lengua en matemáticas y creo que también para darle apoyo a los dos a los docentes en estos contextos [...] la unidad pedagógica se basa mucho en los documentos y en el enfoque que ellas tienen y he leído bastante de los cuadernillos que nos han dado. (Docente 10)*

## 2.2 - ¿Qué hacen en su práctica cotidiana con esas políticas?

### a. Las asumen, desafían sus prácticas

Es evidente que, tal como se visibiliza en la mayoría de las entrevistas, las docentes conocen la incorporación tanto de la UP, que es obligatoria, como del trabajo con el Programa Fortalecimiento en el primer ciclo. La UP es una cuestión innegociable, ya que se desprende de la Resolución 174/12 del CFE, en la cual se establecen: “Las Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares en el nivel inicial, primario y modalidades, y su regulación.” (2012, p. 1) Es interesante el aporte de Farías y Kit, quienes definen a la promoción directa y asistida como “el proceso mediante el cual se da continuidad al trayecto educativo de los alumnos entre primero y segundo año a través del pasaje directo”. (2006, p. 5) La promoción es un punto central en las prácticas dentro de la UP. A su vez destacan que ese “pasaje” directo es y debe ser asistido. Esto es una condición ineludible, para que, desde lo institucional; lo didáctico y lo pedagógico, el seguimiento sea individual y sistemático. Este debe garantizar los objetivos propuestos para esa etapa, la cual contempla los dos primeros años de escolaridad.

En las entrevistas se evidencia una preocupación sobre la importancia de la UP y la promoción acompañada:

*La verdad que es medio complicado porque los primeros grados son la base y la UP es obligatoria para todos, tanto docentes como alumnos y padres. (Docente 2)*

*Que estén alfabetizados en primer grado ese es el objetivo, pero que esa promoción de primero a segundo sea acompañada por nosotras que ya los conocemos. (Docente 9)*

Si bien la UP se lleva a cabo desde el 2012 en algunas escuelas piloto y luego fue extendida al resto de las instituciones educativas, las docentes más jóvenes afirmaron implementar la UP sin saberlo, al seguir un formato de trabajo enfocado en el proceso de los niños.

El aprendizaje y la inclusión son factibles a partir del compromiso de cada docente y de la forma en que se implica en la enseñanza. Esta debe partir de la vocación, del interés por el otro y desde la convicción de un trabajo comprometido. *La Enseñanza Poderosa* según Maggio transforma y deja huellas mientras “[...] crea una propuesta original que nos transforma como sujetos y cuyas huellas permanecen” (2012, p.46).

El compromiso de muchos docentes está presente, sin dudas, en su trabajo diario: al pensar diferentes formas y estrategias para enseñar, hace que una nueva forma de pensar ese bloque que corresponde a la UP sea un trabajo que ya estaba presente en las aulas. A esto lo podemos ver en la siguiente entrevista:

*Yo entre en el 2011 no había UP, pero cuando entró la UP la diferencia entre antes y la UP era mucho, yo hacía sin querer la UP. (Docente 4)*

El aporte que se hace desde el documento *Fortalecimiento Pedagógico en Lengua, Ciencias y Matemática* (2010) reconoce la generación de condiciones que permiten a los niños el ingreso, permanencia y finalización de su trayectoria escolar con éxito. Para ello, en la ejecución de este programa se incorpora a la gestión pedagógica de las escuelas la intervención de un nuevo actor: el maestro/maestra de apoyo.

Entre sus principales funciones, podemos destacar:

- Acompañar al maestro de grado en la reflexión sobre la propia práctica y en la valoración de los estudiantes en función de “lo que pueden” y no de “lo que les falta”. Esto permite construir propuestas áulicas orientadas a la superación de las dificultades.
- Colaborar con la creación en las aulas de escenarios alfabetizadores con materiales escritos que sean fuentes de información amplia, rica y fidedigna.
- Aportar al diseño de situaciones didácticas prolongadas en el tiempo, que permitan implementar actividades diversas, pero encuadradas en un mismo proyecto de trabajo. Ésta constituye una condición didáctica privilegiada para la formación de lectores y escritores desde los inicios de la escolaridad.

Las actividades más significativas del maestro de apoyo contemplan, básicamente, las siguientes instancias:

- Acompañamiento en el aula;
- Encuentros de trabajo y reflexión con los docentes de grado en las horas de materias especiales;
- Construcción de una carpeta de proceso que refleja el recorrido de la institución dentro del Programa, en relación con el trabajo realizado por el equipo directivo, los docentes y el maestro/a de apoyo. También incluye sugerencias metodológicas, registros de clase, propuestas de actividades, bibliografía específica, relato de experiencias, entre otra documentación. “(2010, p.9)

Las entrevistadas reconocen que el trabajo con la maestra de apoyo es fundamental para sentirse acompañadas y apoyadas. En estos casos, trabajan en conjunto al aceptar sugerencias y recomendaciones tanto para las planificaciones, como para las estrategias y recursos. Esto lo podemos ver en:

*La maestra de apoyo nos brinda un acompañamiento y obvio es una gran ayuda porque está todo el tiempo con todo lo nuevo, nos ayuda bastante en*

*cuanto a las planificaciones y en cuanto a nuestra tarea, trabajamos siempre estamos necesitando de ellas. (Docente 2)*

*Con la maestra de apoyo en mi grado fue la mejor experiencia, antes había otra que nadie le daba entrada, nadie le dejaba entrar al aula, después vino Lili es muy cálida, tierna y no había forma de no darle entrada era imposible. Depende mucho de la personalidad de la maestra de apoyo. (Docente 4)*

*Con la maestra de apoyo, más que te sugiera algún tipo de actividad, que te dé una propuesta, no hay problema. Es viable el trabajo dentro de lo que se puede. (Docente 5)*

*Yo sí trabajé, pero muy poquito, fue una buena experiencia, si bien yo tenía compañeras que no le gustaba, esto de la incomodidad que les generaba. Porque iba a las aulas a observar yo no tenía problemas, me ayudaba mucho y traía algunas cosas buenas, no todo porque aquí no se podía aplicar todo. (Docente 6)*

*[...] he trabajado mucho, yo aprendí un montón con fortalecimiento, me encanta, de hecho, este año que no hemos tenido, o hemos tenido muy poco es como si no hubiese nadie. Me siento como muy desamparada porque estaba acostumbrada que venía una vez a la semana a trabajar. Viste como que éramos tipo equipo con Fortalecimiento, pero sí me parece un programa rico, o sea, se puede aprovechar al máximo, la verdad que no todas las docentes le abren la puerta a la de fortalecimiento. (Docente 8)*

*[...] observa, nos guía. nos ayuda a ver si estamos, ejemplo si ella ve que un niño necesita ayuda extra ella está con él. Sobre todo, para darnos las herramientas, o sea observar y después que termine la clase nos dice esto si esto no, puedes ir por acá, todas las sugerencias para que sean para mejor de los chicos. (Docente 9)*

En cuanto al trabajo con la maestra de apoyo, es en dónde surgieron contradicciones y tensiones con la práctica cotidiana. No todas las entrevistadas incluyen en su trabajo estos aportes. Como podemos observar en los siguientes testimonios:

*Como que hay que trabajar con alguien que se comprometa, justamente volviendo al compromiso, esto es lo que se necesita, es añadir algo, más de lo mismo, no solo importan las planificaciones, planificar con la maestra de apoyo es: te traigo esto, esto hay que hacer.*

*Otra planificación, otras guías, que quizás yo a las planificaciones las pueda hacer lo más bien sola. (Docente 1)*

*[...] si bien yo tenía compañeras que no le gustaba, esto de la incomodidad que les generaba. Porque iba a las aulas a observar yo no tenía problemas, me ayudaba mucho y traía algunas cosas buenas, no todo porque aquí no se podía aplicar todo. (Docente 6)*

*Al principio cuando no conoces bien le cuesta un poco pero después no porque uno sabe que ella conoce al grupo y sabe lo que va a funcionar o no. Y es ahí cuando vienen los desacuerdos porque ella está del otro lado, si bien viene al grado una o dos veces por semana no es lo mismo estar todos los días en el aula cotidiano del día a día. [...] y con la maestra de Fortalecimiento he tenido mucha experiencia, he trabajado, pero siempre depende de las dos, depende de uno y de la otra del ámbito del respeto. Se ha desvirtuado mucho el Programa Fortalecimiento porque muchas docentes se resisten a eso porque no hay ese respeto. (Docente 10)*

En el contexto de pandemia del COVID-19, las docentes de apoyo no estuvieron acompañando a las docentes, por lo cual estas se sintieron desorientadas sin su guía.

En el 2021 en algunas escuelas de contextos vulnerables se trabajó en el acompañamiento y sugerencias de material didáctico de forma remota.

Con respecto al material que les proporciona la maestra de apoyo, algunos docentes no acuerdan con los métodos que les proveen desde el Programa Fortalecimiento por la necesidad de continuar con el método tradicionalista de escritura. Este enfoque también llamado sintético, se basa en una premisa básica: empezar el aprendizaje de la lectura por las estructuras más simples de las palabras y, una vez memorizadas, fusionarlas en otras más complejas. Se basa en trabajar la forma y el nombre de cada una de las letras de manera independiente para, después, combinarlas y crear sílabas y palabras. Se empieza con las vocales en el orden /i, o, a, e, u/; se sigue con las consonantes, generalmente con la /p/ o la /m/, que resultan más fáciles para los niños y, con ellas, se van formando las primeras sílabas y palabras. Luego, se requiere de una ejercitación repetitiva de las letras y palabras aprendidas.

Muchas de las docentes entrevistadas sugieren la necesidad de trabajar con el método tradicionalista, ya que la ejercitación y el “refuerzo o machaque”, es necesario para afianzar contenidos.

Las docentes más antiguas, con inclusores más fuertes de la corriente tradicionalista de enseñanza, trabajan con el método más antiguo sobre todo en la lecto escritura, por ejemplo: la enseñanza de letra por letra y MA-ME-MI-MO-MU.

Con respecto a esta forma de enseñar, Southwell y Vassiliades afirman que:

“...la categoría de posición docente se compone de la circulación de los discursos que regulan y organizan el trabajo de enseñar, y se refiere específicamente a los múltiples modos en que los sujetos enseñantes asumen, viven y piensan sutarea, y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno de ella. Esta mirada a las identidades docentes como posiciones focaliza especialmente en una serie de cuestiones nodales relativas al trabajo de enseñar...” (2014, p. 4)

Algunas afirmaciones de las entrevistadas con respecto a la enseñanza tradicionalista manifiestan la necesidad de ejercitar como medio de aprendizaje.

*[...] por ahí necesitas utilizar esos métodos antiguos para que los niños aprendan y lo tenés por ahí que implementar lo hacemos en ejercitación, vamos a escribir palabras con ma me mi mo mu, bueno que sea ejercitación para la casa para utilizar los métodos de machaque. (Docente 3)*

#### **b. Estrategias - metodologías que utilizan**

Otras docentes cuestionan que se hace foco en la teoría, pero que no se enseña a trabajar desde lo que se postula en el Programa Fortalecimiento. Es decir, manifiestan que tienen el qué hacer, pero no el cómo.

El aporte de Freire sobre la relación teoría-práctica y su necesaria retroalimentación, coloca al docente en un plano complejo, en donde reconoce que debe hacer, pero no sabe cómo hacerlo. Para Freire: “existe una unidad entre práctica y teoría por la cual ambas se construyen, se formulan y se reformulan en movimiento constante entre práctica y teoría para volver a una nueva práctica”. (1985, p. 132) ¿Será que en las PP no está planteada la unidad entre teoría y práctica? En la siguiente entrevista encontramos un aporte interesante sobre cómo los docentes interpretan lo que deben hacer, lo que se espera que se realice y las inquietudes sobre ese cómo hacerlo que no se explicita en las PP:

*[...] te dicen no el abecedario no se usa más, lo tenés que construir con los niños, bueno si lo tengo que construir ¿de qué forma? el tema es que no te dicen cómo, que no tenés que enseñar con la forma tradicional, porque no corresponde porque ya no va más que tenés que enseñar con lo nuevo con lo de fortalecimiento, pero no te dicen cómo. (Docente 7)*

El trabajo en conjunto con las maestras de apoyo es fundamental para que el trabajo con estas políticas sea posible. Algunas de las entrevistadas sostuvieron que el trabajo por áreas en la UP es necesario para una comunicación e interacción con sus compañeras y para lograr la realización de los objetivos propuestos.

*[...] y trabajar con el compañero si tenés un paralelo tiene que funcionar bien tenés que fusionarte bien, es fundamental. (Docente 3)*

El trabajo con material concreto, situado y a partir de lecturas no convencionales son algunas de las estrategias que se aplican desde las sugeridas por las maestras de apoyo. Además de la utilización de referentes teóricos, juegos y actividades habituales como el trabajo en el calendario y agendas de cuentos, entre otros.

Carr y Kemmis sostienen que:

*[...] es tendencia a considerar la teoría destinada a lo educativo como algo diferente a la práctica es una manifestación del hábito de trazar una distinción entre asuntos “teóricos”; que conciernen al caso, y los “prácticos”, que conciernen a lo que debe hacerse. (1988, p. 88)*

El trabajo en el aula es un hacer práctico, pero dentro de la línea que postula el Programa Fortalecimiento, esta PP guía a los docentes para que los niños puedan aprender a partir de actividades habituales y, desde allí, construir conocimientos significativos.

Las entrevistadas exponen estrategias y procedimientos que logran que ese hacer práctico se relacione con las propuestas teóricas de las políticas educativas:

*[...] trabajando por proyecto con otras actividades, donde el chico es protagonista y cuando pasaban a tercero se venía todo para atrás, desde la matemática, por ejemplo, nosotros trabajamos con billetes, con juegos sacando conclusiones de los chicos. (Docente 4)*

*El trabajo diario, el uso de material concreto en matemática, la manipulación, las actividades habituales como el calendario, todo eso, ver que el niño internalice todo el tiempo estas actividades y cómo las va incorporando para el nuevo aprendizaje. (Docente 5)*

Las adecuaciones curriculares de acceso son en la práctica un recurso primordial para lograr los aprendizajes mínimos y encauzar las trayectorias educativas.

En la línea de pensamiento Elizondo, Barrera; Riccetti; Chesta y Siracusa formulan que “las trayectorias deben pensarse desde una perspectiva más amplia” (2018, p.3) Con esto las autoras reconocen la importancia de todas las acciones que realizan las instituciones para acompañar cada uno de los recorridos. Afirman, además, “la

necesidad de generar propuestas desde la inclusión que se adecuen a las diversas situaciones y contextos.” (2018, p. 118)

En las entrevistas, se indaga sobre cómo se promocionan los niños con trayectorias escolares interrumpidas y se determinó que las decisiones se toman en conjunto:

*Con el equipo directivo más que todo, porque hemos tenido casos de chicos que no han asistido, porque no los llevan y bueno decidió dejarlo que repita o que haga medio año en ese grado y después promocionarlo y ver en ese medio año lo, logra, internamente se hace. Lo que plantea la UP [...] desde el 2019 con la directora nueva para nuestra zona porque ella estaba en otra zona y ya se jubiló incluso, pero si teníamos muchos niños que no estaban en los grados que correspondían. (Docente 3)*

*Eso de hacer repetir a un niño en primero porque no llega, no lo hice nunca, y, más porque al otro año los tenía yo y eso me daba chance como decir yo sé que el en este periodo aprendió esto, pero yo le tengo fe, el año que viene lo va a dar. (Docente 4)*

*Hay muchos casos de chicos que están en cuarto grado y hacen cosas de primero, están con sus con sus pares cronológicamente. Están bien están con sus pares ahora pero no por la currícula sino por esas políticas. (Docente 6)*

Las entrevistas evidencian claramente que la inclusión es posible a partir de determinadas acciones que implican a varios actores institucionales. La promoción de los grados, aunque no tengan los contenidos necesarios, siempre está presente. La lógica es que las trayectorias sigan su curso, que el proceso de cada niño sea tenido en cuenta y una firme decisión política para que esto suceda.

### **c. Participan en las decisiones sobre la implementación**

La implementación de la UP fue cuestionada, ya que es una política que, si bien fue implementada paulatinamente, costó su adaptación y aceptación por parte de las docentes.

La decisión de la promoción de un grado a otro, por parte del docente de grado, está tan arraigada en el colectivo docente que se cuestionó mucho el pasaje de 1° a 2° con una promoción directa. Sin embargo, al ser acompañada y con la misma docente se logró que la UP fuera implementada e institucionalizada paulatinamente.

Los regímenes de promoción constituyen un componente esencial de la lógica escolar, motivo por el cual han sido analizados y estudiados por diferentes autores.



Entre ellos, resulta pertinente nombrar el trabajo de Rigal (2016) el cual presenta, de forma sintética, diversos estudios sobre la temática de la repitencia en la educación primaria. En dicho trabajo, realiza un relevamiento sobre los diferentes regímenes de promoción que, a nivel mundial, dominan los sistemas educativos, centrándose, principalmente, en el contexto de los primeros grados.

Un punto importante para este análisis de datos se relaciona con lo expuesto en el cuadernillo N°1 de la UP, sobre los regímenes de promoción:

Se diferencia sustancialmente de la promoción automática. Esta última es un acto por el que "todos pasan", que homogeneiza, anula e invisibiliza los procesos de construcción de conocimientos de cada niño/a, las prácticas pedagógicas de cada docente, las decisiones institucionales de cada escuela. (Ministerio de Educación Gobierno de la Provincia de Córdoba, 2013, p.)

Las entrevistadas afirmaron que el proceso de los estudiantes es importante a la hora de decidir o no la promoción. También se pone en juego a la hora de implementar en su práctica, o no, los acuerdos que se establecen a nivel institucional.

*Las decisiones las tomo yo siempre, en base priorizo el proceso, el proceso que hizo cada niño, no evalúo a todos por igual, eso no se usa más, como que me baso en los criterios que tengo de cada uno. Los evalúo personalmente lo que vi a lo largo de los años que proceso hizo cada estudiante. (Docente 2)*

En teoría somos los docentes de grado, pero eso no se puede, por ejemplo, yo el año pasado una nena en segundo grado que nunca hizo nada de nada, nunca se conectó, y le dije a la mamá que tenía un equipo directivo que estaba arriba mío y tuve problemas con la mamá. El equipo directivo decidió que estuviera en segundo una semana en primero y otra en segundo ya que no teníamos nada para evaluarla, y pasó así. (Docente 6)

*Sí, la decisión sobre la planificación, si está avisada por un vicedirector, si el directivo te dice esto no va cualquier cosa y se cambia, pero nunca me ha pasado, obvio acepto sugerencias todo sería una locura porque en realidad la maestra del grado soy yo. (Docente 10)*

En cuanto a la promoción, se reitera que ya no hay repitentes en primer y segundo grado, por lo tanto, no hay participación en las decisiones.

Autores como Farías, Fiol, Kit y Melgar (2006) y Bernard (2007) coinciden en que repetir, sobre todo en los primeros grados de la escolarización, tiene un efecto negativo. El cual es difícil de revertir, puesto que las trayectorias escolares están en riesgo.

Respecto a la repitencia Díaz señala que “se ha instalado en la cultura institucional la idea de que la repitencia es algo legítimo y natural del Sistema Educativo, la cual se da al concluir cada año o grado.” (2012, p.10)

Bernard sostiene que repitencia y promoción social parten de dos lógicas distintas: en los sistemas educativos que se utiliza la repitencia, cada grado escolar corresponde a un estándar de conocimiento que debe ser alcanzado por el alumno. Cuando este no logra adquirir la cantidad de conocimientos acordados, debe volver a cursar el mismo año. Este tipo de sistema raramente se caracteriza por ser estándar y homogéneo, ya que depende, en gran parte, de la apreciación de los maestros de grado respecto del estudiante. Para Bernard: “esta primera concepción de la educación está centrada en el sistema y basada sobre la idea de que cada alumno debe alcanzar las expectativas del sistema, las cuales son, en teoría, idénticas para todos.” (2007, p. 15)

Se pudo constatar, a partir de lo expuesto por las entrevistadas, que, en la práctica institucional, las encargadas de la UP son las suplentes y que las docentes titulares no toman esos grados. Este problema se extiende más allá de lo didáctico, ya que se plantea a nivel político algo que no se asume como problema y que no tiene respuesta por parte de quienes lo plantean, pero se tiene la certeza de que en el plano de la enseñanza el maestro lo resolverá.

Lo anterior es acorde a lo que refiere Terigi:

La enseñanza, entendida y definida habitualmente como un problema didáctico; estudiada, en consecuencia, por especialistas en didáctica; diseñada a diario por maestros y profesores, es definida aquí como un problema que requiere un nivel de reflexión y de propuesta en un plano en el que su aparición es inhabitual: el plano político. (2004, p.192)

Las entrevistadas exponen la preocupación por la forma en que son asignadas las docentes de la UP. Es una situación que excede la enseñanza y que debería ser resuelto desde lo administrativo y lo ministerial. Esto se encuentra invisibilizado y no trasciende de las escuelas.

*[...] en el turno mañana tenemos titulares, pero a la tarde no son todos titulares. Siempre a las suplentes nos toca primer grado porque las titulares no quieren trabajar en la UP. (Docente 3)*

*La mayoría de las que estamos en la UP somos suplentes o las que toman titularidad, las nuevas. Las titulares de años no aceptan, es así, se quedan en los grados que ellas eligen. (Docente 5)*

*Ninguna docente con muchos años de trabajo quiere ir a primer grado y estar en la UP, siempre enganchan a las suplentes. (Docente 7)*

*La gran diferencia está en el segundo ciclo que es a la tarde, allí están las docentes titulares con muchos años y no cambian de turno, porque por ahí trabajan en otro cole, o no quieren cambiarse de turno y como que primer grado es para las nuevas o las suplentes. Nadie quiere primer grado, eso siempre ha sido así y ahora no ha cambiado. (Docente 8)*

Respecto del trabajo con el docente de apoyo, la decisión sobre lo que se aplica, o no, de lo propuesto es desigual en las respuestas de las entrevistadas. Hay posturas contundentes en contra de lo que se propone en cuanto al formato de las planificaciones propuestas, ya que las decisiones son tomadas por las docentes para su grupo. Aquí se evidencia un rechazo a las decisiones de otros sobre el trabajo en las prácticas cotidianas con políticas inclusivas. Son decisiones que giran en torno a una decisión de índole política más que el relacional. Como lo manifiestan estos autores:

Southwell y Vassiliades afirman que:

*“La construcción de una posición docente implica formas de sensibilidad y modos en que los maestros y profesores se dejan interpelar por las situaciones y lo “otros” con los que trabajan cotidianamente. [...] Si bien uno de los elementos nodales del oficio de enseñar radica en la dimensión vincular afectiva y relacional del trabajo con personas que realizan los docentes, la noción de posición docente no se reduce a la afectividad desplegada, sino que implica una dimensión ético-política [...] (2014, p. 4)*

Con respecto a esa dimensión ética, el compromiso con el trabajo a realizar es una postura planteada en las entrevistas:

*Se está teniendo en cuenta otras cosas y no la UP y Fortalecimiento, mira en nuestra escuela que es urbano marginal quizás lo reitero necesita compromiso docente que realmente quieran hacer las cosas y no que vaya y diga tenemos la UP, y desde el equipo directivo tenemos Fortalecimiento y después la maestra de apoyo está sentada en dirección tomando té y haciendo planificaciones que yo las puedo hacer en mi casa o las chicas cualquiera puede planificar en su casa. (Docente 1)*

*Vos fijate nosotras pasamos de 1° a 2°, en tercero hay otra seño, se pasa de 3° a 4° y siempre son las mismas generalmente la titular se queda siempre en el mismo grado y le toca una suplente y al no estar vos en todos los grados no podés tener una mirada integral y pasa con todos los actores que están en la escuela con el rol que les toques si vos no podés tener como una rotación completa te das cuenta que es un círculo y estas en una fracción es muy difícil que puedas tener una mirada de todo. (Docente 4)*

*Para mí el compromiso del docente, el trabajo en equipo con los directivos y el apoyo y acompañamiento de la familia que siempre es así, es un poco de lo que carecemos en la mitad de la escuela, chicos muy abandonados una comunidad muy pobre y por ahí quedamos solo directivos y docentes, me entendés. Me parece que son las tres funciones básicas. (Docente 8)*

#### **d. Disposición personal para el trabajo con estas políticas**

En cuanto a las actitudes con el trabajo y con las políticas inclusivas, se observa en las entrevistas una heterogeneidad de posturas y posiciones que nos permiten dividir a este análisis en dos partes: en primer lugar, se recalcó que la disposición para trabajar dentro de la UP parte del compromiso de cada docente, ya que requiere de apertura, de estudio y capacitación y, por, sobre todo, de un dominio del trabajo.

*[...] considero que primero la docente que acompaña a la UP tiene que tener ganas. (Docente 1)*

También se nombraron cuestiones relacionadas a la situación de revista y a la antigüedad de las docentes en su profesión. La disponibilidad de trabajar en la UP no es bien recibida por las docentes de mayor antigüedad. También hay una sustancial diferencia entre las docentes titulares y las docentes suplentes.

*Completas el año que viene, es difícil, por ahí se complica cuando uno no es titular y no sabés dónde vas a parar. (Docente 5)*

Otra cuestión para tener en cuenta a la hora del trabajo y su disposición personal con políticas inclusivas es la diferencia que existe en las docentes que se encuentran establecidas en el segundo ciclo. En algunas escuelas se está implementando el apoyo y acompañamiento del Programa Fortalecimiento en él, lo cual no es bien recibido por las docentes que están a cargo de 4°, 5° y 6° grado.

Seguimos lo planteado por Southwell y Vassiliades: “Hemos abordado el modo en que los sujetos maestros/as y profesores/as construyen posiciones docentes en el trabajo cotidiano con situaciones de desigualdad social y educativa.” (2014, p. 3-4) Deducen que hay un singular sentido de los problemas de educar en los contextos vulnerables y, también, de accionar.

*[...] porque hay docentes grandes y jóvenes, por lo que yo veo en mi escuela, me quedo con lo que aprendí en su momento y chau. En el turno mañana está el segundo ciclo, todas docentes de mucha antigüedad, súper conductistas. [...] Yo sí particularmente fui maestra de apoyo de los chicos en la escuela y nunca tuve diferencia mi compañera que daba apoyo escolar en segundo ciclo sí tenía problemas por esto de que ellas eran súper tradicionalistas al punto de decir por ejemplo de tantas palabras de un dictado tenés tantas mal y ella peleaba el buen sentido, pero no tenía forma, no se podía el llegar con ella yo con las chicas de la tarde re bien me fue re bien hacíamos un trabajo en equipo con la maestra de grado, no podía con ese con un niño y yo si estaba en contra turno en la mañana en la escuela y hablaba ella con la mamá y yo y hablaba con la mamá le decía el mismo discurso a la mamá. (Docente 8)*

En las entrevistas las docentes habilitaron acceder a sus sentidos construidos sobre las prácticas cotidianas y a sus percepciones en torno a las políticas para la

inclusión. Se evidenció un trabajo comprometido, desde lo social y desde lo pedagógico. Esto implica que, desde cada lugar, desde cada práctica se trabaja buscando recursos, mediando entre lo que se debe y lo que se puede.

### **e. Las interpretaciones que construyen respecto de las políticas**

Hay que destacar las posturas más radicales que sostienen que la UP no está “más de moda” o que no existe una UP. Esto se justifica como consecuencia de la pandemia y se postula que lo que se necesita en este año, es recuperar todos los contenidos perdidos en estos contextos porque el trabajo en bloque ya no importa demasiado. Con respecto a este punto es interesante aclarar que esa necesidad de recuperar el 2020 es, sin dudas, un formato de la UP trasladada al contexto post pandemia.

*[...] ya no se habla de UP, hubo una época que hubo furor y con esto de la pandemia se perdió. Es recuperar lo del 2020 y no interesa la UP ni nada, todos los proyectos están abocados a recuperar los contenidos. (Docente 4)*

## **2.3 - ¿Qué opinan sobre esas políticas?**

### **a. Valoraciones personales sobre las PP**

La mayoría de las docentes entrevistadas valoran de manera positiva la UP, ya que habilita un mayor tiempo para el trabajo con los aprendizajes. La reconocen como un proceso en el cual están implicados varios actores institucionales: los docentes de todos los grados, no solo de primero y segundo; los directivos y los padres. Esto significa que cada uno debe realizar su tarea o rol para que su implementación sea posible. Se evidencia un trabajo comprometido para lograr los objetivos propuestos, más allá de la situación social y económica de los estudiantes.

Si bien, la tarea es desgastante, como algunas docentes lo remarcan, es agradable, ya que se evidencia de forma satisfactoria el avance de cada niño, según su proceso individual. Esto se relaciona con lo expuesto por Baquero desde la necesidad de no centrarse en lo que el individuo no aprende, sino en lo que ha logrado en ese proceso. En palabras de este autor: “Corremos el riesgo de estar atrapados en una perspectiva centrada en el individuo”. (2004, p. 22) Esto se relaciona con la capacidad o posibilidad de ser educable en cuestiones sociales que apuntan directamente al

individuo y no a todo lo que se relaciona al hecho educativo. Hay una correspondencia entre educabilidad y contextos de pobreza.

El trabajo con la UP es difícil, pero se estima y reconoce que los objetivos son viables a partir de un trabajo continuo y comprometido. Esto se percibe en:

*Esta es la segunda vez que trabajo en la UP, es bastante complicado, pero si uno está todo el tiempo buscando los recursos y las estrategias necesarias para ayudar a los chicos resulta bastante beneficioso para ellos, fue una experiencia desgastante pero bastante agradable y linda, estar trabajando en este periodo que dura la UP, pero fue bastante agradable, como que se tienen buenos resultados, pero si uno va con una continuidad, si tiene en claro los objetivos, sabe hasta dónde se quiere llegar. Como que se puede trabajar muy bien. (Docente 2)*

Un punto interesante de análisis es la idea recurrente de la necesidad de que toda la escuela primaria sea una gran UP. Esto evidencia como es la gramática escolar, el núcleo duro en la que está fundada nuestra escuela. Hay una carencia en cuanto a pensar la escuela de otra forma, tanto a nivel macro como desde el aula. Es necesario cambiar mentalidades e implementar el uso de otras tecnologías, las cuales puedan lograr los objetivos propuestos para la UP como una política inclusiva.

Dentro de esta línea de pensamiento Baquero (2002) destaca cómo desde fines del siglo pasado y comienzos del nuevo, se establecen en el campo psicoeducativo ciertos cambios. El autor al citar a Pintrich alude que esos cambios están en los paradigmas y metáforas de comprensión de los procesos de desarrollo y aprendizajes. Con esto se refiere al cambio contextualista o situacional y sostiene lo siguiente:

*Lo que el giro contextualista o situacional pondrá bajo cuestión es la naturaleza de las explicaciones del paradigma dominante fuertemente centrado en el individuo como unidad de análisis de la explicación psicológica. ...Las explicaciones o responsabilidades atribuidas al fracaso escolar masivo, por ejemplo, se han centrado clásicamente en la atribución del alumno, como se dijo, de déficits de diversa naturaleza. (2002, p. 65)*

Las docentes destacan que el sistema debe cambiar para atender a las individualidades y a lo que postulan las políticas para incluir. Si se tiene en cuenta las características individuales de los niños se podrá implementar las acciones que se permiten desde la UP. Esto se percibe en:

*El alumno no va a poder pasar a otro grado ir y venir si el docente está solo en la misma aula, no hay forma, hay que cambiarse de todos lados, hasta te digo si vos vas a hilar muy fino la organización de la escuela los horarios los tiempos hace que la UP no se dé, porque seguimos con los mismos horarios los tiempos etc., hacen que la UP no se dé, seguimos con todo lo mismo con lo tradicional entonces queremos incorporar algo nuevo, pero seguimos con*

*un sistema viejo [...] Si, es muy duro muy cerrado, el timbre los horarios, sigue siendo lo mismo de la creación de la escuela desde Sarmiento, ahora no hay timbre, pero se han hecho una especie de organización, y miran el reloj para salir a tal hora, ahora en pandemia. Si vos decís el chico tiene su tiempo para aprender porque no darle más pautas, es más, las neurociencias dicen que los chicos tienen un periodo de atención según la edad. (Docente 4)*

En cuanto al Programa Fortalecimiento, se detectaron diferencias en las interpretaciones y posturas personales. Algunas de las docentes entrevistadas encuentran a este programa: “como algo que está aprobado por las PP, pero no probado en contextos particulares.”

En relación a las sugerencias de cómo llevar a la práctica lo que se plantea desde las políticas educativas, los autores Carr y Kemmis sostienen que: “El papel del docente es de conformidad pasiva con las recomendaciones prácticas de los teóricos e investigadores de la educación.” (1988, p. 86) Actualmente las prácticas con PP para incluir definen en los docentes ideas que no son pasivas como refieren estos autores. Es evidente que las valoraciones y opiniones personales postulan una necesidad de contextualización con respecto a lo que se plantea desde las PP.

*Hay cosas que están alejadas de la práctica de la realidad, de lo que es el contexto. Esto es una cosa que me cuestiono yo, si el programa está pensado para grupos vulnerables, hay cosas que hay que hacer como que no coinciden con un contexto vulnerable. (Docente 5)*

*Hay cosas que sí hay muchas cosas que sí, por ejemplo, hay aprobadas cosas que están aprobadas, pero no probadas con la realidad de los chicos. (Docente 8)*

*Depende el contexto no todas las escuelas son las mismas, no todos los niños son lo mismo, por eso hay que tener en cuenta, acercarse más a las escuelas. (Docente 9)*

*[...] muchas veces depende de la docente en el caso de fortalecimiento la maestra de apoyo y de la docente del grado depende de que sean realistas, pero te vuelvo a decir se ve desdibujado por todas las exigencias y al final del camino no son pertinentes pensadas para todos. (Docente 10)*

Sin embargo, algunas posiciones sí confirman esa pasividad postulada por Carr y Kemmis:

*Porque es una política, me van a llamar la atención me van a anotar en el cuaderno de hacer otra cosa que la que tenemos que hacer es todo un tema de cumplir la tarea, pero cumplirla a través de una disposición que por ahí uno piensa que no es correcta en algunos casos porque está en juego esto de cuando te ponen en cuaderno de actuación el concepto. (Docente 9)*

Otras docentes, en cambio, sostienen que están muy conformes con el trabajo realizado junto con la maestra de apoyo. Manifiestan que el trabajo es viable y que las maestras del Programa Fortalecimiento traen elementos innovadores que les sirven a sus prácticas.

Dentro de la primera línea de pensamiento, una idea recurrente es que la maestra de apoyo solo se centra en las planificaciones, es decir, en su realización según lo requerido por el programa. Encontramos aquí una diferencia de criterios en cuanto a su rol. La disposición para trabajar con el Programa Fortalecimiento es diferente, puesto que el pensamiento de algunas de las entrevistadas es que la maestra de apoyo no conoce a los grupos y de que es de vital importancia la realización de un diagnóstico para la realización de planificaciones y proyectos. Terigi plantea que lo que se define a nivel político se realiza en niveles diferentes. Se especifican las políticas como si la práctica fuera ajena a lo político. En palabras de la autora: “Se planifican las políticas en un nivel máximo como si las definiciones pedagógicas que se toman en ese nivel pudieran ser independientes de las definiciones pedagógicas que se tomarán en los niveles más próximos a la enseñanza como praxis”. (2004, p. 23)

Se plantea desde las afirmaciones en las entrevistas que el desconocimiento del grupo y del contexto es muy diferente a lo que se indica desde el gobierno. Sostienen que las necesidades de cada contexto son diferentes a lo que se presenta como algo general desde las PP.

*[...] tienen que conocer de fondo cual es la necesidad, porque cuál es el acompañamiento(real): chicas nos tenemos que juntar a planificar y ese era el interés nomás, me parece a mí que tienen que conocer bien los chicos ejemplo vamos a hacer esto, también es como que se hace muy de afuera. no solo importan las planificaciones, planificar con la maestra de apoyo es: te traigo esto, esto hay que hacer. Otra planificación, otras guías, que quizás yo a las planificaciones las pueda hacer lo más bien sola. (Docente 1)*

En cuanto a la segunda línea de pensamiento, las que están de acuerdo con la implementación del programa y con la ayuda de la maestra de apoyo, se evidenció que, durante la pandemia, al no estar presentes de forma presencial o virtual se sintieron desamparadas. Aduciendo una necesidad de acompañamiento que guiará sus prácticas.

*[...] este año que no hemos tenido, o hemos tenido muy poco es como si no hubiese nadie. Me siento como muy desamparada porque estaba acostumbrada que venía una vez a la semana a trabajar. Viste como que éramos tipo equipo con Fortalecimiento. (Docente 8)*



Se aclara que durante el 2020 las maestras de apoyo no trabajaron con las docentes de primer ciclo, sino que debieron hacerse cargo de los grados en los cuales no se había designado docentes. Durante el 2021 hubo escuelas que sí han tenido el apoyo de forma presencial y en otras han retomado la presencialidad de acuerdo a las posibilidades de la institución educativa.

### **b. Son Inclusivas - No Son Inclusivas**

Aunque se afirma que la promoción directa del primero al segundo grado y, en otros casos, del segundo al tercero es algo positivo porque evita que el niño repita, en las entrevistas, la mayoría de las docentes, sostienen que en cierto punto dejan de ser inclusivas. Esta afirmación se debe a que el niño pasa de grado, según su proceso, de acuerdo a lo establecido por la resolución y continúa su trayectoria escolar, pero hay un punto de quiebre. Hay muchos casos en los que los estudiantes siguen su trayectoria escolar teórica, pero los conocimientos no se imparten. Según las docentes entrevistadas hay una gran cantidad de estudiantes que llegan a sexto grado sin saber leer ni escribir. Esta es una consecuencia que lleva al fracaso en la escuela secundaria. Entonces, ¿el punto de quiebre está pensado desde el sistema o desde los sujetos que aprenden o que no aprenden como el sistema lo requiere?

Es en el inciso 22 en donde se toma a la UP en el marco del fortalecimiento de las políticas de enseñanza y supone una transformación de los modos de enseñar y de evaluar. Con la cual se interviene de modo medular sobre los procesos de pasaje entre ambos grados al eliminar la repitencia, siendo este hecho la respuesta pedagógica legítima a los problemas de aprendizaje que impedían a muchos niños superar el primer grado bajo el régimen de promoción anteriormente vigente.

Una opinión general sobre el cambio en la promoción es que deja de ser inclusivas puesto que el problema continúa a lo largo de la escuela primaria:

*[...] Y hasta cierto punto... porque el niño pasa en primero y segundo quizás hasta tercero, en el segundo ciclo ya no es lo mismo, pasa y pasa muchos sin saber leer ni escribir y llegan al sexto, con esto de las trayectorias escolares, no se quedan y no te dejan que los niños se queden, y obvio entran al secundario sin poder comprender ni leer y ahí fracasan. (Docente 1)*

También refieren a que no son todos los niños los que necesitan repetir, sino que son casos puntuales. Al no poderse llevar esto a cabo, sienten que están obligadas a aceptar estas políticas, de promocionar a chicos que no saben leer ni escribir.

*[...] hay políticas que están destinadas de que el niño sea incluido en la escuela primaria que esté presencial y con muchos proyectos para rescatar a muchos chicos, bajan de arriba, que el niño debe pasar si o si de grado y a lo mejor está para repetir, necesita repetir. (Docente 3)*

En algunas entrevistas sugieren que estas políticas son inclusivas, pero que no están aplicadas como deberían. Tanto porque algunos docentes no trabajan como debería ser como porque se les otorga lo necesario para que lo inclusivo sea posible, pero algunos docentes no lo incluyen para sus prácticas.

Para que estas políticas sean inclusivas ¿deben seguir el formato del sistema o deben poder ser adaptadas a las necesidades? ¿Cómo incluir en un sistema que fue pensado para homogeneizar? ¿Cómo romper ese núcleo duro de la escuela? Baquero plantea que hay una normalidad instalada y muy arraigada, con lo cual se piensa que la inclusión no es universal. Esto se puede ver en:

*Mientras la estructura del sistema educativo sea graduada, simultánea, y la expectativa de modos y ritmos de aprendizaje normal aparezca instalada, toda la pobreza, la negritud, las diferencias étnicas, las tribus de los jóvenes, siempre nos van a parecer desvíos o déficit de aquella matriz que se instaló normativamente. (2004, p. 22)*

¿Cuál es el límite de la inclusión en la escuela? ¿Cómo se deben aplicar las políticas para que se cumplan sus objetivos? Sin dudas, estos son interrogantes que, desde las prácticas, se ponen en juego en las aulas.

*Sí son inclusivas, pero no están aplicadas como deberían ser creo que el pensamiento me parece que está fantástico más que todo en estas escuelas vulnerables porque lo que se intenta es permanecer más tiempo en la escuela. (Docente 4)*

Algunas docentes afirmaron que estas leyes son poco inclusivas, ya que es el docente quien debe adaptarlas al contexto social y cultural de la escuela. Esto se evidenció durante el 2020 con el aislamiento preventivo y obligatorio, en donde se pudo comprobar que muchos sectores no estaban incluidos. La desigualdad de oportunidades fue un tema recurrente en las entrevistas: y todo lo inclusivo termina cuando las oportunidades no son las mismas.

El Programa Fortalecimiento indica: “Definir la desigualdad educativa como nuestro principal problema es, ante todo, entender que estamos ante un trabajo necesariamente político y asumir esta tarea como un compromiso en el que intervienen simultáneamente la capacidad profesional y la responsabilidad social”. (2010, p. 3)

Las diferencias deben tratarse desde las particularidades y desde una participación realmente comprometida del docente. Como afirma el Programa Fortalecimiento:

“Fortalecer la escuela es, simultáneamente, acompañarla y confiar. Acompañarla actuando sobre las condiciones en las que se desarrollan las prácticas pedagógicas y contribuyendo a recuperar la centralidad de la tarea de enseñar. Confiar en la capacidad de los equipos docentes y, sobre todo, en las potencialidades de los niños.” (2010, p.3)

Esto también se reconoce en las siguientes entrevistas:

*Y la verdad que un poco, más o menos como todo porque hay cosas que no se han pensado hay cosas que no van. Habría que plantearse para quiénes están destinados y no hacer algo general. Porque si haces algo para incluir debe ser realmente inclusivo y no en parte. El contexto, la labor del docente son fundamentales para que sea posible sino no hay forma. (Docente 8)*

*No son del todo inclusivas por una cuestión económica, los que tienen más dinero le pueden mandarlos pueden darles libros más recursos, o el internet que ahora si o si lo tenés que usar y hay chicos que no pueden pagar Internet y no tienen acceso a la información al celular o a la computadora, hay chicos que no. siempre la parte económica siempre afecta, desde no tener un lápiz a tener la cartuchera llena. (Docente 7)*

### **c. Potencialidades que muestran las PP**

En cuanto a las posibilidades, o no, del trabajo con estas políticas surgieron datos interesantes en las entrevistas. Varios puntos en común señalan posturas a favor de la validez de la puesta en marcha de la UP en 1° y 2° grado. En principio, esta medida se apoya en la promoción directa, ya que ante las altas tasas de repitencia que se muestra en las estadísticas, en estos grados surge la UP como una respuesta legítima.

En el documento *Estrategias Sistémicas de Atención a la Deserción, la Repitencia y la Sobreedad en Escuelas de Contextos Desfavorecidos* de la Subsecretaría de Equidad y Calidad Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, se realiza un análisis sobre las tasas de deserción durante la década del 90. Aquí se presenta un marco analítico de los factores asociados a la repitencia, la sobreedad y el abandono escolar. El estudio expone una clasificación de factores exógenos y endógenos que inciden en el desempeño de los estudiantes:

Los factores culturales constituyen un importante conjunto de variables que refieren a modos de interpretar la realidad, al acceso, disponibilidad y uso de recursos lingüísticos, sociales, religiosos, y/o materiales, así como a las dinámicas y tipo de relaciones en el ámbito familiar, comunitario, social y político. Son factores exógenos culturales, por ejemplo, la actitud, valoración y expectativas hacia la educación, las pautas de crianza, los consumos culturales, en tanto aparecen como factores

culturales endógenos el capital cultural de los docentes, sus prácticas pedagógicas, su valoración y expectativas respecto de los alumnos y su rol de mediación en el aprendizaje. (2002, p. 28)

Estos factores que de alguna forma inciden en el aprendizaje de los alumnos se evidencian en las aulas a partir de las prácticas cotidianas y de la implementación de lo que las políticas inclusivas plantean. Pueden llegar a ser producir éxitos a partir del compromiso y puesta en marcha de los dispositivos inclusivos, o de lo contrario llevar al fracaso en caso que la valoración de las PP inclusivas no sean tenidas en cuenta en esas prácticas.

Así, a modo de ejemplo, son factores exógenos de tipo político organizativo, la estructura del gasto público, por cuanto refleja la prioridad y recursos entre grados al sistema educativo en relación con otros sectores, el tipo de organizaciones y redes comunitarias incentivadas a través de lineamientos y programas públicos y/o de la sociedad civil, o las políticas dirigidas al mejoramiento de condiciones económicas y laborales de las minorías étnicas (tenencia de tierras, acceso al crédito, financiamiento de proyectos productivos, etc.). (2002, p. 27-28)

Algunas capacidades positivas que se desprenden de estas políticas son: la situación de repitencia, el bajo nivel de lectura y escritura y la necesidad de inclusión. Estos son ejes positivos frente a los factores culturales citados.

También se rescata la labor docente que se realiza cotidianamente en el aula y la figura imprescindible de este profesor para lograr los objetivos. Este rol como nexo se evidenció durante la virtualidad del 2020 y los meses en los cuales hubo educación remota en el 2021.

*Supongo que surgieron de las estadísticas del bajo nivel de lecto escritura en el primer ciclo que es base y el fracaso escolar que tenemos [...] jamás se va a reemplazar al docente, por más que el docente utilice las mil y una tecnologías no se va a comparar nunca con la presencialidad en el aula. (Docente 1)*

*[...] cuando empezaron a hacer las evaluaciones y eso y ver el escaso porcentaje, de las deficiencias que había en lectura escritura y la repitencia todo eso fue para fortalecer las prácticas y como para fomentar en los docentes otro estilo de enseñanza que venía muy arraigado a la parte tradicional y que cuesta sacarlo. (Docente 4)*

*Tratar de nivelar y acompañar al docente, buscar rescatar a estos niños para incluirlos y más que nada tratar de evitar la deserción, la repitencia esto que pasaba: repetía en primer grado, repetía en segundo grado y así. (Docente 5)*

En cuanto al Programa Fortalecimiento (2010), se ve como positivo su acompañamiento a los docentes del primer ciclo. Además, no se deja de pensar en la posibilidad y en la necesidad de que también abarque al segundo ciclo.

Hay escuelas que trabajan con las docentes del segundo ciclo, pero no dan los tiempos para una sola maestra de apoyo. Es necesario la intervención del Estado en algunos puntos concretos para lograr que las PP funcionen.

Según este programa, las obligaciones del Estado en cuanto a lo educativo “implica incorporar los avances producidos en el campo de la investigación didáctica”. (2010, p.3). Con ello, la autoridad pedagógica desde las PP debe, necesariamente, construir la confianza y el diálogo con la comunidad educativa. Esto es posible a partir del acompañamiento de un Estado garante de la educación.

Lo sustantivo que evidencian las entrevistadas sobre las políticas se basan en el trabajo en conjunto de la UP y el Programa Fortalecimiento; en el tiempo necesario para que los procesos individuales den resultados positivos; en el trabajo de la escuela primaria como una gran unidad que contemple todos los grados y un acompañamiento de docentes de apoyo en todos los grados.

*[...] incluso trabaja con otros grados como 4°, 5° o 6°. Esa es la idea. Hace el mismo trabajo como con el primer ciclo, pero es una sola para toda la escuela entonces es muy poco lo que puede aportar porque no dan los tiempos. (Docente 3)*

*Porque también tiene que haber una línea directiva que acceda que eso suceda porque viste todo tendría que ser una gran UP la primaria. (Docente 4)*

*Fortalecimiento me parece bárbaro y la Unidad Pedagógica bien, pero por ahí en esto de que los chicos pasan la familia se relaja un montón y algunos docentes también [...] Cada niño tiene un proceso que si no dio tiempo a lo mejor no alcanzó en este primer año lo va a terminar alcanzando el año que viene entonces, pero eso pasa, lo comprende cuando uno termina la UP, cuando la completa si uno lo hace solo en primer grado no lo comprende, y uno se empieza a desesperar. Como puede pasar este niño por ejemplo que no sabe ni escribir su nombre como va a pasar. Seguramente en el otro año lo aprende. Y es como entender los tiempos uno piensa como más relajado, yo estoy de nuevo en primer grado estoy más relajada, y pienso bueno tengo dos años y en esos dos años el niño tiene tiempo para alcanzar los aprendizajes. (Docente 8)*

*Si hubiera unidad pedagógica y fortalecimiento en segundo ciclo las cosas serían diferentes. (Docente 10)*

#### **d. Las fallas. Distancias entre teoría y práctica, entre definiciones y acciones**

Toda política que está diseñada para ser puesta en práctica en los contextos escolares, poseen diferencias cuando se aplica en las realidades de las aulas. Pueden evidenciar diferencias entre lo que se plantea a nivel político y lo que realmente se necesita en los contextos en los que han de ser implementadas.

A partir de lo expuesto en las entrevistas, se evidencian cuestiones relacionadas a su no contextualización y a la forma en que UP logra funcionar en los primeros grados, pero, cuando el alumno se traslada al segundo ciclo, la situación es muy diferente. Se evidenció una preocupación sobre la no alfabetización de algunos estudiantes.

Se plantea la necesidad de tomar decisiones, resoluciones que sean acompañadas por hechos pertinentes y significativos en la praxis.

*Tiene que haber alguna vuelta de rosca en esto, ver la forma de que pasen pero que el apoyo sea en toda la primaria y no solo en primero y segundo. (Docente 1)*

*[...] no sé si lo estamos beneficiando mucho con esto de que sigue pasando sigue arrastrando este problema, llega, pasa y se va con su mochila puesta y yo creo que en ese sentido debemos estar alertas, no solo nosotros y obviamente, sino también los creadores de las políticas, como pensar y ver qué es lo que está fallando para que pasen o que hay que hacer para que no pasen, pero es como que esto llame la atención y preocupa. (Docente 2)*

Para que funcionen las dos políticas expuestas se necesita, según los testimonios, “una vuelta de rosca”, un punto medio entre lo que presentan y lo que debería ser. Se necesita “caminar más en las escuelas”. Esto de conocer a quiénes estará destinado todo lo que se planea a nivel macro debe necesariamente ser contextualizado. En *Fortalecimiento Pedagógico en Lenguas, Ciencias y Matemática* se expone que: “Este programa propone la reflexión acerca del desafío que implica abordar, en un contexto escolar determinado, los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en tanto prácticas socioculturales situadas y no como meras prácticas escolares”. (2010, p.4)

Propone prácticas situadas, sin embargo, las entrevistadas reconocen que no son adecuadas a sus contextos.

Para que estas políticas educativas no fracasen, se deben presentar otras en paralelo a las políticas sociales. En los contextos vulnerables se debe atacar en esas dos vías para lograr un trabajo en conjunto exitoso.

De acuerdo con lo expuesto, podemos citar a Dussel y Southwell quienes reconocen que una educación común podría dar seguridad en el plano social. “La escuela que conocemos se organizó como un medio de distribuir los conocimientos a todos y de producir cultura común que garantizara la inclusión en una sociedad integrada” (2004, p. 1) Las autoras hablan de la “escuela pública” como una idea que propició un espacio común en el cual la igualdad fuera correlativa a la formación ciudadana y social. La escuela debía incluir a los sectores de menores recursos como eje fundamental de equidad.

Las realidades de los estudiantes son tan diversas como inquietantes, hacen que la necesidad de lo educativo no solo se contextualiza, sino que se acompañe de políticas sociales que apuntalen lo educativo: “*La situación de vulnerabilidad educativa en que se encuentran los niños, niñas, adolescentes y jóvenes con trayectorias escolares discontinuas, inconclusas y/o signadas por el fracaso, no se explica sólo por razones escolares ni se resuelve solo con intervenciones educativas.*” (2004, p. 76)

Esto también se evidencia en las siguientes entrevistas:

*En principio conocer las realidades, saber cómo es la escuela hoy, cómo son los chicos y qué pasa en el contexto. Es necesario implementar políticas que vayan a la par de lo social, que estén en la misma línea. (Docente 4)*

*Y tendrían que abarcar un poquito más pensando en este contexto particular donde está la escuela o en estos casos particulares. Me parece que está bien, pero me parece que le faltan muchos condimentos. A lo mejor alguien que nos ayude pedagógicamente a hacer una verdadera política educativa, que vaya un poco más allá. (Docente 6)*

Con esto, se puede acceder a cuestiones sobre lo que se demanda desde las PP y lo que se necesita en el aula.

Carr y Kemmis postulan que: “En la praxis, pensamiento y acción (o la teoría y la práctica) guardan entre sí una relación dialéctica; deben entenderse como mutuamente contruidos, en un proceso de interacción permanentemente, en el seno del proceso histórico que se manifiesta en toda situación social real.” (1988, p. 51)

Las prácticas educativas *in situ* necesitan que la relación teoría práctica sea pertinente. La relación dialéctica, es decir, el debate, argumentación y discusión de lo que desde lo presentado desde las políticas educativas deben ser coherentes a las diversas realidades.

Asimismo, se evidencia distancia entre lo propuesto desde lo teórico y la práctica. Las opiniones llevan a postular “un abismo” entre las medidas a nivel político y lo que realmente se necesita en las aulas y en cada escuela en particular. Aquí se reitera la necesidad de contextualizar de acuerdo con las diversas realidades.

Como señala Montero (1988) este enfoque de la teoría diferenciada de la práctica, parte de los supuestos de que la teoría precede e informa a la práctica y se adquiere por recepción la información. Así las funciones del teórico y del práctico son totalmente distintas. También señala que las del práctico son eminentemente técnicas e instrumentales. Ello se debe a que la práctica educativa estuvo mucho tiempo centrada en el hacer empírico, basado en el aprendizaje por experiencia o en la aplicación de algún conocimiento teórico.

*Hay sí hay un abismo en todo esto porque esto de las prácticas cotidianas.  
(Docente 4)*

*[...] el tema es que no te dicen cómo, que no tenés que enseñar con la forma tradicional, porque no corresponde porque ya no va más que tenés que enseñar con lo nuevo con lo de fortalecimiento [...] Te mandan 200 millones de libros, pero no te dicen cómo. Ahí es donde falla todo. (Docente 7)*

*[...] podés leer 1000 cuadernillos porque si no ves la realidad la conoces y no a lo de arriba también es otra cosa es otro tema como que te piden algo. Y vos sabés que eso no se va a cumplir y por ahí ellas tienen que responder a eso las docentes de grado entonces la docente tiene varias presiones.  
(Docente 10)*

Para finalizar con el análisis de lo obtenido en el trabajo de campo, se destaca que las docentes afirman que el éxito o fracaso de las políticas se debe a ciertos factores muy puntuales: la disposición de docentes comprometidos con su trabajo; poder contar con docentes titulares que sigan el trabajo de un año a otro o en los años que dure la UP en cada escuela; las políticas sociales deben trabajar en lograr una continuidad en la asistencia de los niños, ya que las inasistencias son un grave problema para el trabajo inclusivo; y el trabajo de los equipos directivos que estén convencidos de estas políticas y de la necesidad de su implementación.

En continuidad con lo referido a los equipos directivos, Fortalecimiento expone:

Los equipos directivos, junto a los de supervisión, acompañan los procesos institucionales y favorecen los encuentros de socialización de experiencias significativas llevadas a cabo con los maestros/as de apoyo y los docentes en los distintos grados del Primer Ciclo de la Escuela Primaria. Corresponde a estos equipos promover y sostener dinámicas que permitan el análisis conjunto de la realidad de los centros educativos y la interrogación acerca de qué se propone cada escuela, qué estudiantes se benefician con la propuesta, quiénes no acceden a ésta y por qué. De esta manera, se acuerda con el colectivo docente qué valores, principios, significados



y orientaciones contextualizan el Programa según la identidad de cada Institución.  
(2010, p. 9)

En las entrevistas se pueden evidenciar los puntos referidos al éxito y fracaso de las políticas puestas en marcha en las aulas:

*[...] tienen que haber un acompañamiento serio del equipo directivo, pero no desde fuera, sino que realmente sepa lo que sucede en el aula, porque a veces los equipos directivos te dicen hay que hacer tal cosa, te recomiendan tal cosa, pero como yo les digo tales cosas están aprobadas y probadas, pero no con estos chicos entendés. (Docente 1)*

*Cuando termina sexto grado y se va sin leer y escribir, aquí me parece que no, porque van al fracaso después, porque sale para defenderse en la sociedad, pero al no poder leer ni escribir y que no llegan con esas herramientas, lo inclusivo se fue, ya no está dentro de lo que se piensa se cree dentro de la educación inclusiva. Cómo llegan a terminar el ciclo o la escuela primaria, estas políticas no son tan inclusivas porque la escuela no cumple el objetivo de que lean y escriban. (Docente 3)*

*Primero el equipo directivo, tiene que tener una mirada muy convencida de la UP, y después está la bajada que si ahí el docente, tendrá un proceso más lento y otro tendrá uno más rápido, pero si el equipo directivo está convencido de la UP y de las políticas educativas más allá tarde o temprano se da, el problema es que a veces el equipo completo no tiene la misma mirada de la políticas educativas o de por qué es necesario implementarlas, es muy difícil el grupo que vos dirigís vaya por la misma y después tiene que ver el docente yo te digo que la cabeza es el equipo directivo de una. (Docente 4)*

*[...] tendría que plantearse un mínimo de exigencia, en estos contextos también como para que la familia se comprometa a lo mínimo y no les dé lo mismo que aprendan o no. (docente 8)*

A través del análisis e interpretación de la información cualitativa de las entrevistas se logró identificar cuestiones relacionadas a las posturas personales, a las decisiones que se toma para cada política y a las necesidades relacionadas con la contextualización de las políticas y a su correspondiente capacitación.

Los interrogantes de qué saben, qué piensan y qué hacen guiaron las entrevistas para poder hacer interpretaciones e identificar posturas personales. Surgieron otros temas de relevancia que enriquecieron el trabajo de campo, entre ellos la contextualización de las PP fue un tópico reiterado en las entrevistas. Las docentes, a pesar de que en un principio se resistieron a la entrevista, por temor a que sus palabras fueran individualizadas, lograron explayar lo que sabían y lo que no; lo que piensan

sobre las PP y, por, sobre todo, pudieron contar cómo llevan a la práctica lo planteado por las políticas en las aulas en la escuela primaria.

La investigación y el análisis en el campo de las escuelas primarias de la zona de inspección 1111, como una simple muestra, fue necesario para conocer cómo se trabaja con el Programa Fortalecimiento y comprender las formas en que se implementan dichas políticas. Es en las escuelas en donde toman cuerpo las decisiones, prácticas y significaciones que giran en torno a la UP y el Programa Fortalecimiento y, además, las nuevas formas que se irán configurando a lo largo del tiempo y los cambios que signifiquen en las instituciones.

### **XIII- CONCLUSIONES**

Un escenario educativo muy complejo, -pandemia de por medio- profundizó desigualdades y visibilizó problemáticas ya instaladas en las escuelas, por este motivo la investigación tomó matices diferentes a las esperadas. La fragmentación social, la alta inasistencia de los niños a las escuelas y las necesidades de las escuelas instaladas en zonas vulnerables, hizo que se trabaje en profundidad con políticas públicas para lograr sostener prácticas escolares inclusivas.

Múltiples son los factores que intervienen en el objeto de conocimiento, los ejes analizados, que se desprenden de los interrogantes, permitieron describir y conocer sobre el trabajo con políticas inclusivas y su apropiación en las prácticas de las docentes. Además, al seguir el Programa Fortalecimiento se pudo rastrear el estado de las condiciones pedagógicas de las instituciones y la vinculación de sus prácticas con el acompañamiento a las trayectorias reales de los alumnos en situaciones de vulnerabilidad social, en palabras de Terigi (2010) los “vulnerabilizados” y no “vulnerables”.

A su vez, dentro de las variadas prácticas escolares se delimitó al análisis de aquellas que enfrentan el desafío de acompañar en el aprendizaje a los alumnos con trayectorias interrumpidas y trayectorias discontinuas, por diferentes factores, tales como las inasistencias, la condición social y familiar que afecta a dichas trayectorias.

Un aporte significativo presente en la Resolución 174 del CFE (2021), para el campo pedagógico fue reconstruir las formas en que la UP se realiza de forma concreta en las escuelas primarias. Según Dubet (2010) en este campo pedagógico definido

como un espacio de saber y poder; construido por los sujetos, prácticas y discursos; se instalan nuevas formas de valoraciones y percepciones sobre las nociones de inclusión y el trabajo con políticas públicas. Son de importancia las relaciones hegemónicas y contra hegemónicas que dan sentido al cambio educativo a partir del trabajo con políticas que tienen como fin la inclusión. Con esto, el sistema educativo entra en crisis en cuanto a lo que excluye. La exclusión del sistema escolar es un aporte que se evidenció en esta investigación, si se excluye al niño por fracasar en la escuela, también lo hará la misma institución educativa y la sociedad. Baquero (2000) dice que los fracasos masivos, los abandonos, la deserción y la repitencia son, simplemente, la suma de los fracasos individuales.

En este apartado final se discute el alcance de los resultados y en base a estos se aportan algunas líneas de acción posibles. Como forma de exponer los resultados hallados, se pondera el trabajo que se está realizando en las escuelas y también los aspectos que representan límites a las políticas. Siguiendo a Southwell y Vassiliades (2014) se distinguen las diferentes posiciones que toman las docentes frente a las políticas y los diversos matices que adoptan en cada uno de los contextos a nivel de la micro política escolar. Así, desde la descripción del estado de situación de las prácticas escolares con políticas inclusivas el Programa Todos Pueden Aprender (2004-2006); Programa Fortalecimiento Pedagógico (2010); y la implementación de la Unidad Pedagógica (2012) dan cuenta tanto de la multidimensionalidad de la problemática y de la interrelación de sus dimensiones objetivas y subjetivas como de su articulación con el contexto social histórico contemporáneo en el que se sitúan. Un contexto sin dudas con importantes desigualdades educativas.

Se trata de una investigación es de tipo exploratoria descriptiva y en este sentido, sus alcances son limitados. Por un lado, sus resultados se aplican a la acotada muestra de las escuelas en donde se realizaron las entrevistas y se analizan los datos, lo cual invita a profundizar en la indagación de nuevos casos y escenarios. Por otro lado, el desarrollo de las categorías analíticas responde a una primera organización conceptual que en el futuro podrá generar la construcción de nuevas categorías conceptuales. No obstante, el diseño del estudio y esta primera red conceptual efectuada se consideran un aporte para pensar en una propuesta de seguimiento y evaluación de las prácticas docentes con políticas para la inclusión y de cómo se apropian de las mismas.

Presentamos el recorrido de los principales resultados de esta investigación desde los factores contextuales que configuran el escenario social en el que se sitúan las escuelas. A partir del análisis de su realidad y de las prácticas con políticas inclusivas

se observa que las escuelas primarias de gestión estatal están constituidas, por lo general, por familias en situación de vulnerabilidad. Esto permite afirmar que las políticas inclusivas desde lo educativo deben ser sostenidas por políticas sociales. No se ha puesto en tela de juicio a las características de los niños ni a la posibilidad de su educabilidad.

En el análisis de datos se trabaja con las dos políticas que guían los bloques de preguntas y los criterios a examinar que surgieron de las respuestas de las entrevistadas. La primera política para la inclusión es la Unidad Pedagógica (2012) y, en segunda instancia, el Programa Fortalecimiento (2010). Es interesante cómo cada una de las políticas incide de diferentes maneras en las docentes entrevistadas. A partir de las entrevistas se pudo reconstruir cómo se dan los procesos de apropiación en estos contextos particulares y plantear nuevos interrogantes.

### **1. La Unidad Pedagógica**

Las docentes entrevistadas reconocen a la UP como una estrategia para impedir que los niños no repitan el primer grado, el cual poseía el mayor índice de repitencia. También entienden como necesaria la continuidad de la docente en segundo grado con el grupo de primer grado, para que los objetivos de esta política puedan ser cumplidos. Además, según la Ley de Educación Nacional N°26.206 (2006) presenta a la educación como un derecho inalienable.

Las docentes conocen que el trabajo en la UP debe realizarse en el transcurso de dos años, tal como lo establece la resolución 171/12 (Ministerio de Educación de la Nación. CFE, 2012), pero, curiosamente, desconocen el marco legal que la implementa. Es decir, trabajan en la UP, pero no saben desde qué marco legal se instaura, lo cual está relacionado directamente con su práctica. Realizan el trabajo a partir de las indicaciones de los equipos directivos y en ocasiones por búsqueda autónoma de información sobre la UP, pero, sin embargo, es necesario el conocimiento de todos los detalles de la resolución. Esto es importante puesto que no solo se implementa la UP en un proceso de dos años, sino que da las pautas para el mejoramiento de las trayectorias escolares. Esto implica que se debe conocer la resolución completa, ya que en ella se indica cómo proceder en casos especiales de trayectorias incompletas, sobreedad y casos particulares, tales como: la enseñanza a niños que están hospitalizados, a niños que se mudan constantemente o a niños que nunca han sido incorporados al sistema educativo.

No solo es importante el conocimiento del marco legal, ya que en las aulas no se puede poner en práctica todo lo que la resolución especifica, sino que también lo es la promoción directa, como afirman Veleda y Verona Batiuk (2009) Rigal, (2016) Farías y Kit (2006), del primer al segundo grado, desde la práctica cotidiana implica una flexibilización, un ida y vuelta en aquellos grados que necesiten apoyo y enseñanza de conocimientos básicos para poder avanzar al grado por su edad cronológica. Esta se corresponde con uno de los rasgos del sistema escolar planteados por Terigi (2010). La autora también presenta el concepto de *cronosistema*, es decir, el sistema que ordena el tiempo en la escuela.

Además, el desconocimiento abarca al formato de esta política: programa o proyecto o resolución, en este caso. Las docentes, sin saber con exactitud que la UP se desprende de la Resolución 174/12 del CFE, identifican que el trabajo docente es el acompañamiento en 1º, 2º y 3º grado, en algunos casos, para que los niños avancen en la construcción de conocimientos.

Este desconocimiento puede vincularse con lo que postula Kaplan (1992) sobre “el modo de ser maestro”. Además de las representaciones que realizan las docentes, hay cuestiones compartidas en sus formas de trabajo. En este caso se puede hablar del desconocimiento de información relevante.

Las docentes reconocen que es un trabajo en bloque y lo que no se puede aprender en un año se aprenderá en el segundo o en el tercero. En el contexto de la pandemia de COVID-19, el trabajo con la UP se vio dificultado por el escaso acceso a internet y a dispositivos tecnológicos. Aquí, el necesario acompañamiento de las docentes no se pudo efectuar.

Como toda nueva política que introduce cambios en el formato escolar, la UP, en principio, tuvo una aceptación relativa por parte de las docentes. El punto más contradictorio, dentro de lo manifestado, fue la promoción directa de primero a segundo grado. Esto se debe al fuerte arraigo de la repitencia como método eficaz para aprender de no lograrse los objetivos propuestos en un año. Según Díaz (2012), por lo general, la decisión sobre la promoción de un grado a otro siempre estuvo en manos de las docentes. Sin embargo, esto cambió rotundamente con la puesta en marcha de la UP. Esa decisión debió adecuarse a las nuevas normativas y cambios en la promoción, la cual pasó a ser directa, evitando la repitencia. Esta promoción debe ser guiada y acompañada según el Ministerio de Educación 2013.

Sin embargo, las docentes sostienen la necesidad de que se plantee una serie de criterios para que la promoción directa no impacte de forma negativa en los grados siguientes. Para Terigi (2009) la alfabetización inicial, en principio, debería ser uno de los criterios principales para la promoción directa de primero a segundo grado y una promoción acompañada de segundo a tercer grado (Farías y Kit, 2006). La promoción acompañada en muchas escuelas se ha generado a partir de las necesidades de los niños que no logran alcanzar lo mínimo requerido de la alfabetización. Este acompañamiento es realizado por las docentes en un trabajo comprometido que incluye adecuaciones de acceso, significativas y seguimiento de los casos que lo requieran. Citando a Maggio (2012) Se destaca la tarea de las docentes que desde su rol enriquecen la tarea de enseñar con “una enseñanza poderosa”.

Al finalizar la UP, es decir, cuando los estudiantes deben pasar al tercer grado- en algunas escuelas al cuarto grado-, la decisión de “la promoción por lo general recae en manos de las docentes” (Veleda y Batiuk, 2009), pero teniendo en cuenta el proceso que ha realizado el niño en esos dos años. Se parte de la premisa de que no todos aprenden de la misma forma y en tiempos iguales, “*monocromía*” en términos de Terigi (2010). Es aquí cuando se busca el consenso entre los docentes y los equipos directivos.

Un aporte significativo es lo referido a los inclusores con los que cuentan los docentes al momento de enseñar. (Rossano 2007), los cuales resultan muy elocuentes en cuanto al trabajo con políticas que de alguna forma cambian esas formas rígidas en la que se formaron y con las que se apropian de las mismas.

Sin duda el trabajo con las políticas públicas inclusivas en la escuela, llegan a buen puerto a partir del trabajo comprometido de cada una de las docentes que deben trabajarlas, contextualizarlas y apropiarlas.

Sin embargo, aunque la promoción directa en la UP es vista como algo positivo, se cuestiona su posibilidad de inclusión al afirmar que los estudiantes pasan de grado sin los conocimientos necesarios. En la escuela primaria se acompaña a la trayectoria teórica postulada por el sistema (Terigi, 2010), pero los alumnos llegan a sexto grado sin saber leer ni escribir. Esta no es una cuestión menor, ya que lleva al fracaso en la escuela secundaria.

También se considera para promocionar la UP y a los otros años de la escuela primaria, al trabajo con las capacidades fundamentales: oralidad, lectura y escritura; abordaje y resolución de situaciones problemáticas; pensamiento crítico y creativo; y,

trabajo colaborativo para aprender a relacionarse e interactuar. (Ministerio de Educación, SPIYCE, 2014)

Según el punto de vista de las docentes entrevistadas, la UP conlleva cuestionamientos por parte de algunas familias, ya que indican que no comprenden cómo está planteada. Es por ello que algunas se resisten a la promoción directa y otras familias “*se relajan*”, en palabras de las docentes entrevistadas y no se involucran en saber si los niños aprenden o en por qué pasan de grado.

Otra cuestión relevante sobre la forma en que la UP se instaló en la escuela primaria, es la asignación de las docentes que deben hacerse cargo de los grados y años que se determinan para la aplicación de dicha política. Por lo general, se ha instalado como resultado y producto de las acciones de los actores institucionales que las docentes suplentes o recién titularizadas sean las encargadas de primer y segundo grado. Este factor de la institucionalización de la UP, se constituye tanto por la habituación de que las nuevas docentes o suplentes se hagan cargo de la UP como por la existencia de ciertas normas explícitas, o no, que rigen dicho funcionamiento. Por lo general, las docentes con mayor antigüedad en las escuelas o con mayor edad, son las que toman los cursos más altos. Esto se percibe en las afirmaciones de las entrevistadas, quienes reconocen que las docentes con mayor antigüedad en la docencia tienen poca apertura para aceptar las nuevas disposiciones que se plantean a nivel político. Esto se considera como “*instituido*”, término utilizado por Garay (2000) y, por lo tanto, se sedimenta para ser transmitido y reproducido como un conjunto de elementos que conforman la identidad institucional. El proceso complementario, inherente a los cambios y las transformaciones que sufren las instituciones, es el instituyente, el cual consiste en un conjunto de acciones sociales y elaboraciones culturales que buscan reformar o modificar el funcionamiento institucional. Garay (2000)

Desnaturalizar ciertos hitos de la escuela significa tomar otras posiciones dentro de esta nueva normativa. Todo aquello que cambia lo que se encuentra sedimentado en las formas de enseñar y aprender, encuentran sin dudas resistencias. Además, en la apropiación de dichas políticas, toman algunos aspectos de lo propuesto por las políticas y otras cuestiones no serán tomadas en su práctica efectiva. Las prácticas institucionales que forman parte de la gramática escolar y del núcleo duro de la escuela primaria, están instituidas y las nuevas disposiciones como lo son la implementación de la UP y el trabajo con Fortalecimiento, modifican el orden institucional. Así, la UP y el trabajo específico de fortalecimiento, rompe con las formas tradicionales de promover a los estudiantes y con la modalidad de trabajo en el aula.

## **2. Programa Fortalecimiento**

El Programa Fortalecimiento constituye la política más cuestionada en las escuelas primarias. En principio, solo se encuentra en las escuelas con contextos vulnerables. Con la implementación de este programa se evidenciaron los mayores puntos de tensión, ya que es desconocido por la mayoría de las docentes. Conocen, por ejemplo, la función de la maestra de apoyo, pero no saben la procedencia ni el formato, es decir, si deviene de alguna resolución o si es un programa específico del Estado. La información más escasa con respecto a este programa es sobre dónde se inició y a qué ámbito pertenece. Manejan información por búsqueda autónoma o por la transmisión de algunos equipos directivos.

A partir de esta investigación, se evidencia que no todas las docentes del primer ciclo trabajan acompañadas por la maestra de apoyo. En el Programa Fortalecimiento (2010) esta figura tiene la función de acompañar en lo pedagógico-didáctico a las docentes de los primeros grados en los que se realiza un trabajo intensificado en la alfabetización inicial. La apertura que tienen las maestras en la habilitación de un trabajo conjunto es relativa, ya que son diversos los factores por los cuales las docentes no aceptan la intervención de la maestra de apoyo: afinidad; antigüedad; situación de revista (titularidad o suplencia) y aceptación de sugerencias provenientes de personas que no conocen a los grupos. Es decir, se apropian de algo y dejan otras sin efecto.

Es relevante reconocer la variedad de posturas a favor y en contra sobre este programa. Algunas aceptan gran parte de las sugerencias para el trabajo en las planificaciones; otras tienen una postura más crítica y negacionista, es decir, aquí se incluyen a todas aquellas docentes que no quieren o les resulta dificultoso el trabajo con la maestra de apoyo.

Las docentes que aceptan las sugerencias de la maestra de apoyo, realizan las planificaciones a modo fortalecimiento, y aunque el programa por la virtualidad es remoto, siguen planificando como la maestra de apoyo les enseñó. Otro grupo de maestras, las que de alguna forma resisten a Fortalecimiento, suelen utilizar algunas de las sugerencias, coincidente con lo que postula Rockwell (2005) con el término de apropiación, pero las incorporan no completamente.

El principal conflicto es en cuanto a las planificaciones, ya que las docentes afirmaron reiteradas veces que ellas pueden hacerlas sin necesitar la ayuda de la maestra de apoyo. Si bien en algunas escuelas es obligatorio el trabajo con el Programa Fortalecimiento, las docentes por lo general no cambian sus planificaciones cuando hay



sugerencias realizadas por la maestra de apoyo, ya que se encuentran visadas por un directivo. Todo lo que se transmite desde las políticas, interpela la práctica docente y es en esa cotidianidad que encuentra resistencias. Hay dos polos opuestos en cuanto a esta interpelación: la aceptación quizás pasiva de trabajar con este programa y la negación, ya que según lo investigado están “aprobadas” o “no aprobadas” en los contextos en los que se implementa. Esto es acorde a lo que plantea Terigi (2004) en cuanto a la descontextualización de las políticas. No es posible la implementación tal cual lo plantea el Programa Fortalecimiento, puesto que las estrategias y las metodologías que se proponen no se encuentran contextualizadas. En esto se evidencia un desencuentro entre lo planeado por estas políticas y la práctica áulica diaria.

### **3. Las políticas públicas inclusivas en la escuela primaria**

A partir del análisis de las entrevistas podemos concluir que, si bien la noción de inclusión se refleja en las respuestas, la mayoría de las docentes no pueden definir si estas políticas son inclusivas o no. A su vez, reconocen que la UP ofrece mayor tiempo al alumno y que es necesario el trabajo con el Programa Fortalecimiento en contextos vulnerables. Esto les permite reflexionar sobre la práctica docente cotidiana y la búsqueda de su fortalecimiento. El aporte de Freire (1985) es relevante para pensar a las prácticas reflexivas como encuentro necesario con los otros.

Es necesaria una urgente intervención informativa sobre objetivos, procedencia y capacitación sobre las políticas destinadas a la inclusión en las escuelas.

Las PP que acompañan deben ser de orden pedagógico, pero también de orden social, es decir, deben sostener y acompañar a los niños en los contextos de pobreza. Esto se debe a que las escuelas que cuentan con el apoyo del Programa Fortalecimiento durante la UP, están instaladas en contextos de pobreza. La principal falencia queda expuesta cuando a nivel micro institucional las políticas que se plantean resultan no ser tan inclusivas. La descontextualización es la brecha principal entre lo que se planifica a nivel gubernamental y lo que realmente se puede realizar en las aulas. En esto se plantean desencuentros entre las políticas públicas y la práctica docente. Tal como plantea Terigi (2010) es oportuno pensar las prácticas no solo desde lo didáctico-pedagógico sino también desde lo político.

### **4. Cuestiones para seguir pensando las PP inclusivas**

Es importante saber qué está pasando en las escuelas, cómo trabajan las docentes con las políticas y si estas funcionan tal como se piensa a nivel macro. Conocer algunos de los factores relativos a las formas en que se institucionaliza la UP es un modo de

comprender cómo se gestan y desarrollan las políticas en las escuelas (Garay, 2000). Esto se concede a partir de los procesos de aceptación, negociación e implementación de lo planeado en los espacios escolares. Tal como sostiene Ball (1997) se explicita claramente que las instituciones son campos de lucha en donde entran en juego el poder, los conflictos y la diversidad de posturas y de significados

Las docentes son las referentes principales y los artífices que dan forma y sentido a las PP en las escuelas. Conocer cómo y por qué ciertos sentidos y valoraciones se condensan, se reconocen y sirven para dar sustento a prácticas pedagógicas que se instalan y cambian de acuerdo con las diferentes concepciones, incluso y posicionamientos. Para Rossano (2007) los inclusores son cuestiones determinantes en la práctica de los docentes. En este caminar por las escuelas se puede evidenciar un trabajo comprometido de las profesoras, lejos de lo que afirma Kaplan (1992), sobre el modo de ser docente.

Los aportes al campo pedagógico son muchos. Conocer cómo es el trabajo diario con las PP, cómo es factible o no llevarlas a la práctica. Los desafíos que se plantean a nivel institucional y los cambios que se deben plantear a nivel macro son los principales ejes de análisis para la mejora y continuidad de estas políticas inclusivas desde las escuelas. Las dimensiones analizadas y los criterios utilizados hacen visibles muchas problemáticas presentes en las escuelas primarias.

La UP es la base de la escuela primaria, es medular en cuanto a la adquisición de la alfabetización inicial. La promoción en esta fase debe ser acompañada, no solo por las docentes sino por un conocimiento pleno a nivel macro de cómo esta se incorpora y se hace posible en la escuela. Es necesaria una promoción asistida con docentes que logren concluir la UP con el mismo grupo, ya que el conocimiento de las necesidades puntuales es necesario para que sea exitosa.

Indudablemente, el trabajo de las docentes es fundamental para que estas políticas inclusivas logren sus objetivos. El compromiso de cada uno de los actores involucrados con una posición firme y clara hacia dónde se quiere llegar aportará al fin propuesto. Se requiere disposición para trabajar, capacitarse y apertura hacia lo nuevo. A partir de este trabajo colectivo es posible desterrar el fracaso escolar, el cual, según Terigi (2010) nació con la escuela, pero en el contexto actual hay nuevas formas de evaluar para que las trayectorias sean continuas y completas.

En el trabajo con políticas para la inclusión es necesario conocer los contextos en los cuales se implementarán. Se requiere *“caminar las escuelas”* para conocer las

especificaciones de los contextos vulnerables. Se debe volver a la necesidad de igualdad en que se fundó la escuela.

A partir del análisis del trabajo realizado con las entrevistas, se puede afirmar que no hay correspondencia entre lo que se plantea a nivel macro y lo que se puede incorporar en las escuelas. Sin embargo, se puede destacar positivamente a la no repitencia: ese año más que ofrece la UP logra no solo la reducción de los porcentajes de repitentes, sino que cambia mentalidades e implementa nuevas formas y estrategias de enseñar y aprender.

Para Terigi (2010) las PP, tanto educativas como sociales, desarrollan condiciones en las trayectorias de los niños que sirven para enfrentar a una sociedad vigente, diferente a la que fundó la escuela. Actualmente existen otros desafíos y problemáticas que deben ser contempladas desde lo que se plantea desde el Estado.

¿Puede la escuela primaria ser una gran UP y lograr ese ida y vuelta dentro de toda la institución? ¿Quiénes son los principales artífices para que la inclusión sea una realidad y no una utopía? ¿Son políticas realmente inclusivas? ¿La UP es realmente una respuesta a la repitencia o se traslada el problema a los grados más altos? ¿Cuándo la inclusión deja de ser un problema pedagógico y se convierte en un problema político? ¿Es posible la igualdad para todos los niños? Sin duda, queda un largo camino por recorrer y encontrar respuestas.

Para que la promoción en la escuela primaria sea no sólo factible sino real hay que pensar en esa infancia a la cual están dirigidas estas políticas, tal como plantea Narodowski (1993) caracterizar y conocer a esa infancia pobre es el comienzo para actuar y comprender sus necesidades.

En este recorrido y a partir de la voz de las docentes, podemos conocer qué saben, qué piensan y qué hacen con las políticas públicas para la inclusión y cómo se apropian de las mismas. También, se reconoce a docentes que luchan, que ponen el cuerpo y la mente para que todos puedan aprender. La subjetividad de las docentes siempre estará presente en sus prácticas, ya que cada una posee sus propios esquemas de representación y de percepción (Tenti, 1987), sin embargo, el trabajo en las escuelas es muy bueno, posee aciertos y errores, pero también convicción y esa humanidad necesaria en el rol docente. Conocimos inquietudes, ansiedades y preocupaciones, pero por sobre todo conocimos realidades que superan los escritos y los programas. Realidades que duelen, que llegan al alma, pero que, sobre todo, hacen que el trabajo diario en el aula encuentre siempre la luz al final del camino.

#### XIV- BIBLIOGRAFÍA

Asociación Civil Educación para Todos (ACEPT) (2006). *Todos pueden aprender. Documento Metodología de Promoción Asistida. Breve compendio de resultados observados durante los años de implementación del programa en diversas provincias de Argentina. Selección de casos.* Mineo.

Ball, S. (1997). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar.* Paidós.

Baquero, R. (2001). Las controvertidas relaciones entre Aprendizaje y Desarrollo. En: Baquero, R. Limón M. (eds.) *Introducción a la Psicología del aprendizaje escolar.* p53-70. Bernal, Ediciones UNQ.

Baquero, R. (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional. *Perfiles Educativos, Volumen (XXIV), 57-75.* <https://www.redalyc.org/pdf/132/13209805.pdf>

Baquero, R. y Narodowski, M. (1994). ¿Existe la infancia? *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires,* Volumen N° 4, 61-66.

Baquero, R., Cimolai, S., Pérez, A., & Toscano, A. G. (2005). Las prácticas psicoeducativas y el problema de la educabilidad: la escuela como superficie de emergencia. *Revista De Investigación En Psicología, 8(1), 121–137.* <https://doi.org/10.15381/rinvp.v8i1.4237>

Baquero, R., Tenti Fanfani, E. y Terigi, F. (2004). *Educabilidad en tiempos de crisis. Condiciones sociales y pedagógicas para el aprendizaje escolar.*

Bernard, J., Odile, S. y Vianou, K. (2007). *Repeating: An African school mirage?* CONFEMEN.

- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría Crítica de la Enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Ediciones Martínez Roca.
- Connell, R.W. (1997). *La justicia curricular*. Ediciones Morata.
- Díaz, M.B. (2012). *Repitencia y promoción en 1er grado: las dos caras de una moneda*. Serie “Una escuela más justa produce mejores resultados”, nº 2. Ministerio de Educación de la Nación.
- Díaz, S., Martinelli, S., Bussi, M., Sosa y R. Sueldo, M. (2010). *Educación Inclusiva Programa de fortalecimiento pedagógico en lengua, ciencias y matemática*. Congreso Iberoamericano de Educación.
- Dirección Nacional de Información y Estadística. (2016). Los regímenes de promoción de grado Repitencia y promoción pedagógica en la educación primaria. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/05-rigal-regimenes-de-promocion-de-grado-issn.pdf>
- Dubet, F. (2010). Crisis de la transición y declive de la institución. *Revista Política y Sociedad*, Vol. 47, Nº 2, 15-25
- Dussel, I. (2003). *Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: Una perspectiva posestructuralista*. <https://www.scielo.br/j/cp/a/vxWqfbZ7TX49JR4JXG8Nybp/?lang=es>
- Dussel, I. y Southwell, M. (2004). Argentina: La escuela y la igualdad: renovar la apuesta. *Revista el Monitor de la Educación*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Volumen V, Nº 1, 25-33.
- Elizondo, R., Barrera, M., Riccetti, A., y Siracusa, M. (2018). *Lectura y escritura en el nivel secundario y superior. Trayectorias, voces y desafíos*.

<https://www.researchgate.net/publication/330396853> *Lectura y escritura en el nivel secundario y superior Trayectorias voces y desafíos*

Fariás, M., Fiol, D., Kit, I. y Melgar, S. (2006). *Todos pueden aprender. Propuestas para superar el fracaso escolar.*

<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003224.pdf>.

Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011). Las políticas educativas en Argentina: Herencias de los 90, contradicciones y tendencias de nuevo signo. *Revista Educación y Sociedad*. Vol. 32, N° 115, 339-356, abr.-jun.

<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a06.pdf>

Freire, P. (1985). *La naturaleza política de la educación*. Paidós.

Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación*. Paidós.

Garay, L. (2000). *Algunos conceptos para el análisis de las instituciones educativas*. Publicación del programa de Análisis Institucional de la Educación. Universidad Nacional de Córdoba. Centro de Investigaciones de la Facultad de la Facultad de Filosofía y Humanidades. <https://es.scribd.com/document/423350253/2-Garay-L-Algunos-Conceptos-Para-Analizar-Instituciones-Educativa#>

Kaplan, C. (1992). *Buenos y malos alumnos: descripciones que predicen*. Aique.

Kaplan, C. (2006). *La inclusión como posibilidad*.

<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005386.pdf>

Ley 26.061 de 2005. Protección integral de los derechos de niñas, niños y adolescentes. 21 de octubre de 2005.

Ley 26.206 de 2006. Ley de Educación Nacional. 14 de diciembre de 2006.

Ley 9.870 de 2010. Ley Provincial de Educación de Córdoba. 15 de diciembre de 2010.

Ley N° 24.714- 1996. Régimen de Asignaciones Familiares. Sancionada: Octubre 2 de 1996. Promulgada Parcialmente: Octubre 16 de 1996

<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/decreto-446-2011-181250> B.O  
19/4/2011

López Melero, M. (2005). La investigación en educación como fundamento de nuestra práctica. En *La escuela de la diversidad: educación inclusiva, construyendo una escuela sin exclusiones*. (p 3-20) Universidad Internacional de Andalucía.

López, N. y Gluz, N. (2002). *Estrategias Sistémicas de atención a la deserción, la repitencia y la sobreedad en escuelas de contextos desfavorecidos: Un balance de los años '90 en la Argentina*.

<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003051.pdf>

Lundgren, U. P. (1992). *Teoría del Curriculum y escolarización*. Morata.

Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza: Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Paidós.

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2012). *Diseño curricular de la Educación Primaria (2012-2015)*.

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2013). *La Unidad Pedagógica: Cómo posibilitar las trayectorias escolares y los aprendizajes de los niños. Documento para las escuelas*.

Ministerio de Educación y Deportes de la Nación Anexo Resolución (2016-2021). *Argentina Enseña y Aprende Plan Estratégico Nacional*.

Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación (2012.) *La Educación Argentina en cifras. 15 años del Relevamiento Anual*.

- Montero Mesa, L. (1988). *Las prácticas de enseñanza en la formación inicial del profesorado: sentido curricular y profesional. En la formación práctica de profesores*. Santiago de Compostela.
- Narodowski, M. (1993). La pedagogización de la infancia. *Infancia y poder*. Cap. 3, 109-128. Aique Bs. As.
- Nicastro, S. Grecco, M. (2009) *Entre trayectorias: escenas y pensamientos en espacios de formación*. Homo Sapiens Ediciones.
- Noel, G. (2009). *La conflictividad cotidiana en el escenario escolar. Una perspectiva etnográfica*. UNSAM edita.
- Núñez, V. (2003). Infancia y menores: el lugar de la educación frente a la asignación social de los destinos. *Revista Iberoamericana de Educación*. Número 33, 17-35.  
<https://rieoei.org/historico/documentos/rie33a01.PDF>
- Olabuénaga, J. R. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Editorial Universidad de Deusto.
- Oszlak, O. y O'Donnell, G. (1984). Estado y políticas estatales en América latina: Hacia una estrategia de investigación, p 87-103. Editor CEDES (*Centro de Estudios de Estado y Sociedad*)
- Parrilla, Á. (2004). La construcción del aula como comunidad de todos. Organización y gestión educativa. *Volumen 2*, 19-24.
- Perrenoud, P. (2006). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Editorial Popular.
- Resolución 174/12 de 2012. [Consejo Federal de Educación]. Por la cual se establecen Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares, en el nivel inicial, nivel primario y modalidades, y su regulación. 13 de junio de 2012.



Resolución 393 / 2009 [Administración Nacional de la Seguridad Social] Reglamentación de la Asignación Universal por Hijo para Protección Social. 18 de noviembre de 2009.

Resolución 89/09 [Consejo Federal de Educación]. 27 de noviembre de 2009.

Rockwell, E. (2005). *La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares: Memoria, conocimiento y utopía*. (Anuario nº 1). Sociedad Mexicana de Historia de la Educación.

Sabino, C. (Ed.). (1992). *El Proceso de Investigación*. Panapo.

Sacristán, G. (1991). *El Currículum: una reflexión sobre la práctica docente*. Ediciones Morata.

Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección de Planeamiento e Información Educativa (2010). *Programa de Fortalecimiento pedagógico en Lengua, Ciencias y Matemática*.

<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003401.pdf>

Southwell, M., y Vassiliades, A. (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. *Revista Educación Lenguaje y Sociedad*. Volumen (XI).1-25

[https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.9202/pr.9202.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9202/pr.9202.pdf)

Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.

Tatián, D. (nº de mes de 2010). *La igualdad como declaración*. ifdmoreno-cba.infed.edu.ar <http://cuadernos.inadi.gob.ar/numero-03/diego-tatian-igualdad-como-declaracion/>

Taylor, S.J. y Bogdan R. (1987) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Editorial Paidós Básica.

Terigi, F (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de Educación, Volumen* (50), 23-39 <http://www.ieo.edu.ar/promedu/trayescolar/desafios.pdf>

Terigi, F. (2004). La enseñanza como problema político. En G. Frigerio y; G. Diker (Eds.) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos 1° ed.* 191- 202 Novedades Educativas.

Terigi, F. (2009). *Las Trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de la política educativa. Proyecto hemisférico Elaboración de políticas y estrategias para la prevención del fracaso escolar.* Ministerio de Educación.

Terigi, F. (2009). *Proyecto hemisférico Elaboración de políticas y estrategias para la prevención del fracaso escolar.*

<http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/95429>.

Centro de Documentación de la BNM Pizzurno 935.

Terigi, F. (2010). *El saber pedagógico frente a la crisis de la monocromía.* Del estante.

Terigi, F. (2010). *La inclusión como problema de las políticas educativas.* Que hacer Educativo.

Terigi, F. (28, 29 y 30 de mayo de 2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares.* Fundación Santillana, III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy.

<https://www.studocu.com/cl/document/universidad-metropolitana-de-ciencias-de-la-educacion/educacion/trayectorias-escolares-terigi/6443783>

Terigi, F. (23 de febrero de 2010) *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares.* Conferencia en Jornadas de apertura de ciclo lectivo 2010, La Pampa, Argentina.

<http://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/TerigiConferencia.pdf>

Tiramonti, G. (2007). Las transformaciones de la política educativa nacional en los años de la democracia. *Revista Archivos de Ciencias de la Educación, Volumen (1)* 81-107.

Torres, M. (1995). Repetición escolar: ¿Falla del alumno, falla del sistema? *Revista Novedades Educativas, La Evaluación, Volumen (1)*, 7-44

Uanini, M. y Martino, A. (2016). *La institucionalización de la unidad pedagógica de 1º y 2º grado en la Provincia de Córdoba. Condiciones previas y desafíos a futuro.*

[http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1668-](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668-)

[81042016000200005](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668-81042016000200005)

UNESCO (5 al 9 de marzo de 1990) Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje.

<https://www.unesco.org/es>

Vázquez, Rosa y Angulo, Félix (Coords.) (2003). *Introducción a los estudios de casos: Los primeros contactos con la investigación etnográfica.* Ediciones Aljibe.

Veleda, C. y Batiuk, V. (2009). *Normativas, reglamentaciones y criterios escolares y docentes en la definición de la evaluación y promoción en el nivel EGB 1 y 2 de nivel primario.* Ministerio de Educación de la Presidencia de la Nación.

## **XV- ANEXOS**

### **ENTREVISTAS**

#### **DOCENTE 1**

Los nombres se han cambiado para favorecer la confidencialidad de las entrevistas.

**- ¿Qué saben?**

**- ¿Qué es la UP?**

Tengo entendido es un programa de la provincia que es para ayudar a los docentes para acompañar ayudarlos.

**- ¿Y Fortalecimiento?**

Ahh, eso que te dije es fortalecimiento. La UP es cuando pasa el nene con la misma maestra que ahora se va a extender hasta tercer grado, para evitar que repitiera el nene como hace mucho tiempo en primer grado que era el grado con más fracaso que más repetían y creo que surgió la UP, para pasar con la misma docente y pase de grado como que si hay contenidos que no se terminaban los contenidos en el primer grado o no se adquirieron continúan con la misma docente el mismo grupo en segundo, no sé si está aprobado para tercer grado. En mi cole no.

**- ¿Vos sabes cuál es la resolución que da marco legal a la UP?**

No, la verdad que no la desconozco.

**- ¿Cuáles son los criterios para que los chicos puedan aprobar la UP?**

En principal que sepan la lectoescritura, mínimo, interpretación de consignas simples sencillas, interpretación de textos simples también ya sea desde la oralidad, pero a eso los chicos lo manejan bien, los números noción de lo que son las operaciones básicas quitar, agregar, todo eso me parece que es fundamental sobre todo la lecto escritura.

**- ¿Qué condiciones se tienen que dar para que la UP sea posible?**

Qué será...

**- Condiciones sería apoyo de los directivos, contextualización, docentes capacitados... ¿Qué hace falta en la práctica con estas políticas para que sean factibles?**

Mira con respecto a esto considero primero en principal la docente que acompaña a la UP tiene que haber ganas y tienen que haber un acompañamiento serio del equipo

directivo, pero no desde fuera, sino que realmente sepa lo que sucede en el aula, porque a veces los equipos directivos te dicen hay que hacer tal cosa, te recomiendan tal cosa, pero como yo les digo tales cosas están aprobadas y no probadas, pero no con estos chicos entends.

**- ¿Te refieres al contexto?**

Sí, no se contextualiza, cada escuela es un mundo aparte cada escuela es única, los directivos por ahí te dicen qué cosas y demás que trabajes con tal autor que busques esto y demás, pero si vos sos la que realmente que conoces a los chicos y sabes que eso no sirve. Me parece que deben conocer saber lo que tienen las aulas. Yo siempre considero que el único que realmente saben somos los docentes ni los directivos porque ellos están justamente en la gestión ellos ven eso y no lo pedagógico que es lo que conocemos, en teoría la tarea del vice director es lo pedagógico, pero eso no se cumple nunca están en las aulas.

**- ¿Qué conoces de fortalecimiento de donde proviene?**

Fortalecimiento si no me equivoco está relacionado con la UP, son estas docentes que eran maestras de grado supuestamente, tienen una preparación paralela, es también un programa de la provincia. Están para acompañar a las maestras de primer y segundo grado. Me parece que no funciona o no ha funcionado del todo me parece, porque tendría que ser de otra forma. La maestra de apoyo iba tres veces por semana y los otros días estaba en otra, imagínate en esos tres días imagínate es para el primer ciclo primero segundo y tercero, estaba un ratito en cada grado, y además siempre sucedía algo lo que sucede siempre en las aulas y me parece que para tener un acompañamiento si es ese el objetivo acompañar a los docentes en los aprendizajes, tienen que conocer de fondo cual es la necesidad, porque cuál es el acompañamiento(real): chicas nos tenemos que juntar a planificar y ese era el interés nomás, me parece a mí que tienen que conocer bien los chicos ejemplo vamos a hacer esto , también es como que se hace muy de afuera.

**- ¿Por qué “muy de afuera”?**

Como que hay que trabajar con alguien que se comprometa, justamente volviendo al compromiso, esto es lo que se necesita, es añadir algo, más de lo mismo, no solo importan las planificaciones, planificar con la maestra de apoyo es: te traigo esto, esto

hay que hacer. Otra planificación, otras guías, que quizás yo a las planificaciones las pueda hacerlo más bien sola.

**- ¿Qué tipo de políticas son la UP, y Fortalecimiento, para que crees que fueron creadas?**

**- ¿Cuáles serían los objetivos, para qué están?**

Yo creo que son para acompañar a los chicos para ayudarlos porque supongo que surgieron de las estadísticas del bajo nivel de lecto escritura en el primer ciclo que es base y el fracaso escolar que tenemos. Pero en realidad con todo esto de la virtualidad que sacaron a las maestras de apoyo cuando más hace falta porque con estos chicos no han estado en la virtualidad, jamás se va a reemplazar al docente, por más que el docente utilice las mil y una tecnologías no se va a comparar nunca con la presencialidad en el aula y me parece que se están sacando el fortalecimiento. Se está teniendo en cuenta otras cosas y no la UP y Fortalecimiento, mira en nuestra escuela que es urbano marginal quizás lo reitero necesita compromiso de los docentes que realmente quieran hacer las cosas y no que vayan y digan tenemos la UP, y desde el equipo directivo tenemos Fortalecimiento y después la maestra de apoyo está sentada en dirección tomando té y haciendo planificaciones que yo las puedo hacer en mi casa o las chicas cualquiera puede planificar en su casa. No sé si se sientan realmente a ver cuál es el problema cómo lo vamos a resolver cómo vamos a ayudar, por ejemplo, vos tenés 20 chicos en el aula y vos sabes que 10 leen vos sabes que la docente de grado puede continuar y en esos 10 hay que hacer foco que vamos a hacer como qué herramientas voy a utilizar, yo te voy a ayudar cómo, para que conozca bien cuáles son los inconvenientes, en los grados no solo es el problema de la lecto escritura sabes.

**¿Qué hacen?**

**- ¿Cómo es tu trabajo en la UP? Tu experiencia el día a día**

**- ¿Cómo haces para que sea posible?**

Pensando que voy a seguir en ellos... yo me olvido que estoy en la UP no lo tengo en cuenta, que voy a tener un año más para la lecto escritura.

**- ¿Por qué decís que te olvidas?**

¡Porque si yo considero que lo puedo hacer para que voy a esperar! Yo pienso así si yo le puedo dar todas las herramientas a los chicos y ayudarlos ahora que ellos logren lo más básico a leer a escribir palabras, por ejemplo: cuando nosotros empezamos la presencialidad tenía un nene que escribía el nombre uno solo escribía el nombre, hoy todos escriben el nombre y esta semana empezamos con el apellido.

**- Ahí vamos al tema del compromiso que dijiste.**

¡Exactamente!! Yo voy a estar pensando, no si yo tengo para el año que viene que están conmigo, obvio que si estamos el año que viene daremos otras cosas, avanzaremos.

**¿Qué piensan?**

**- ¿Son inclusivas estas políticas?**

Y hasta cierto punto, porque el niño pasa en primero y segundo quizás hasta tercero, en el segundo ciclo ya no es lo mismo, pasa y pasa muchos sin saber leer ni escribir y llegan al sexto, con esto de las trayectorias escolares, no se quedan y no te dejan que los niños se queden, y obvio entran al secundario sin poder comprender ni leer y ahí fracasan. Tiene que haber alguna vuelta de rosca en esto, ver la forma de que pasen pero que el apoyo sea en toda la primaria y no solo en primero y segundo. Y ahora en la pandemia es peor porque muchos no han tenido los medios tecnológicos para poder aprender por más que nosotras hayamos tenido que poner todo para que las clases se dieran como sea. Tendrían que andar más las escuelas para conocer las problemáticas y saber que necesitamos los docentes que somos los que realmente estamos poniendo el pecho día a día, viste.

**DOCENTE 2**

**¿Qué saben?**

**- ¿Conoces la resolución que implementa la unidad pedagógica? (en adelante UP)**

La he sabido leer, pero la verdad que mucho no sé, en este momento si me preguntas como es, no me acuerdo.

**-Pero... ¿Sabes cuáles son las características más o menos, que sabes de la UP?**

La UP sería como un trabajo que se realiza con los estudiantes durante dos años para darle tiempo, al estudiante en los aprendizajes que tiene que alcanzar, por ahí sabemos que los chicos tienen su proceso que por ahí no logran alcanzar algunos contenidos que nos proponemos los docentes, pero durante los dos años es el tiempo que se le da para que hagan este proceso esto es lo que yo comprendo con mis palabras.

**- ¿Cuáles son los criterios que tomas vos, o que toman en conjunto, para aprobar la UP?**

Los criterios... primero es que nos ponemos de acuerdo, con criterios que son charlados con los directivos y acordados con otros docentes que están en la UP, pero en realidad los criterios que tenemos en cuenta es el proceso de cada niño todo lo que se planifica se piensa, ya sea para la acreditación, y en cuanto a la evaluación del proceso de cada niño.

**- ¿Qué condiciones deben darse para que la UP sea posible?**

No entendí bien la pregunta.

**-Me refiero a las circunstancias, posiciones, a la capacitación, apoyo de directivos etc.**

La verdad que es medio complicado porque los primeros grados son la base y la UP es obligatoria para todos, tanto docentes como alumnos y padres, además uno está formando al estudiante y por ahí uno necesita capacitarse todo el tiempo, apoyarse en lo teórico. Nosotros tenemos en nuestra escuela Fortalecimiento entonces ese programa es como que nos ayuda muchísimo a los docentes porque primero que nos van orientando cómo enseñar y también en el que este acompañamiento es fundamental y también lo de los directivos, de aparte de nuestra parte capacitarnos, estar todo el tiempo buscando nuevos recursos, como enseñar esto como lleva todo eso.

**-Justamente la pregunta que sigue es de donde proviene el programa Fortalecimiento.**



Si, si, si porque lo hemos trabajado yo desde que me comencé en la carrera docente he trabajado con escuelas que lo han tenido, aunque ha ido cambiado me refiero al rol de la maestra de fortalecimiento.

**- ¿Sabés de donde proviene el Programa Fortalecimiento?**

¿Ha, de dónde proviene? Del ministerio de Educación Nacional... me parece que es un programa, porque he trabajado en otra provincia y tenía está el programa, solamente que por ahí se le da otra función dependiendo de la necesidad de la escuela se va manejando.

**- ¿Qué tipo de políticas son la UP y Fortalecimiento?**

¿Políticas... eh, en cuanto a la escuela?

**- ¿Por qué crees que fueron creadas estas políticas?**

Yo creo que siempre son pensadas para el mejor funcionamiento ya sea tanto de la escuela como de los docentes, pero principalmente para beneficio del estudiante.

**-Contame tu experiencia en la UP.**

Esta es la segunda vez que trabajo en la UP, es bastante complicado, pero si uno está todo el tiempo buscando los recursos y las estrategias necesarias para ayudar a los chicos resulta bastante beneficioso para ellos, fue una experiencia desgastante pero bastante agradable y linda, estar trabajando en este periodo que dura la UP, pero fue bastante agradable, como que se tienen buenos resultados, pero si uno va con una continuidad, si tiene en claro los objetivos, sabe hasta dónde se quiere llegar. Cómo se puede trabajar muy bien.

**- ¿Cómo trabajas con la maestra de apoyo?**

La maestra de apoyo nos brinda un acompañamiento y obvio es una gran ayuda porque está todo el tiempo con todo lo nuevo, nos ayuda bastante en cuanto a las planificaciones y en cuanto a nuestra tarea, trabajamos siempre estamos necesitando de ellas.

**- ¿Vos crees que existe algún tipo de diferencia entre lo que presentan, plantean las políticas y lo que se puede hacer desde las prácticas cotidianas?**

Existen algunos puntos que no van con el contexto. Si puede haber tensiones por ahí es como decir dependiendo del contexto en que se encuentra la escuela muchas veces hay cosas que por ahí uno tiene que hacer, dar y no se puede porque hay cuestiones que se tienen que atender, hay niños que por ahí están demandando de otras acciones y bueno ahí pueden producirse tensiones, si creo que hay diferencias, la realidad del aula es muy diferente a lo que nos bajan.

**- ¿Por qué decís que la realidad es diferente, en qué es diferente?**

Y porque la maestra de apoyo te trae cosas muy buenas, pero algunas no son pensadas para la realidad de los niños, no se puede hablar de trabajar cuentos de brujas cuando la necesidad es aprender su nombre, conocer cosas que vean en su entorno.

**- ¿Las tensiones serían en cuanto a las planificaciones, a las propuestas para planificar?**

Puede ser en las planificaciones, por ahí hay cosas que se tienen que dar, cosas que vienen bajadas y como que siente que las tiene que dar y uno sabe que la necesidad del grupo es otra, entonces es como que uno no sabe que atender, me guio por lo que los niños necesitan o encontrar un punto medio para poder dar las dos cosas, entonces si hay tensiones en esto.

**- ¿Vos cuando planificas pensando en esto que la UP el niño no se puede quedar o cómo planificas?**

En realidad, se planifica pensando en el proceso del estudiante es como que lo tenemos tan presente que ya no se piensa muchas veces se tiene que quedar de grado o pasar, hay veces que uno se detiene a pensar que, al principio uno piensa que no llega a algunos aprendizajes el niño y bueno a lo mejor sabe que hacer de nuevo, como sería antes se quedaba de grado, pero ya no, uno piensa en el proceso, bueno sabe de qué cada niño tiene un proceso que si no dio tiempo a lo mejor no alcanzó en este primer año lo va a terminar alcanzando el año que viene entonces, pero eso pasa, lo comprende cuando uno termina la UP, cuando la completa si uno lo hace solo en primer grado no lo comprende, y uno se empieza a desesperar. Como puede pasar este niño por ejemplo

que no sabe ni escribir su nombre como va a pasar. Seguramente en el otro año lo aprenda. Y es como entender los tiempos uno piensa como más relajado, yo estoy de nuevo en primer grado estoy más relajada, y pienso bueno tengo dos años y en esos dos años el niño tiene tiempo para alcanzar los aprendizajes.

**- ¿Por qué decís que te desesperas?**

¡Y porque una tiene que cumplir con los contenidos y si pasa con otra maestra seguro dicen que esta no dio nada!

**- ¿Qué decisiones tomas con respecto a la promoción de la UP, situándose en un segundo grado, ¿quién las toma, que tipo de decisiones tomas?**

La verdad que bueno, las decisiones las tomo yo siempre, en base priorizo el proceso, el proceso que hizo cada niño, no evalúo a todos por igual, eso no se usa más, como que me baso en los criterios que tengo de cada uno. Los evalúo personalmente lo que vi a lo largo de los años que proceso hizo cada estudiante.

**- ¿En qué casos no promocionaría la UP? ¿Hay posibilidad de no aprobar la UP?**

Y bueno es muy complicado, en caso que no promocionaría creo que cada niño siempre hace un proceso y un avance desde el primer día hasta el último, es muy difícil decir cuando no, supongo que un niño que no tendría que acreditar , un niño que no haya asistido que no haya asistido nunca , que no esté escolarizado porque ha pasado muchas veces ha pasado, que no hay un impedimento grande para que no vaya a la escuela yo considero desde mi punto de vista y que no se le ha podido evaluar ese proceso pero es muy difícil pero por lo general todos tienen un avance en su proceso, y tendría que alcanzar los contenidos mínimos leer y escribir ,los números - si no consigue esos contenidos mínimos, creo que ahí si no puede promocionar, pero en general en algo debe haber avanzado es un proceso y bueno tomar este criterio y ver que se puede hacer, pero no he hecho repetir a ningún niño no sé qué pasaría si alguno repite.

**- ¿Has tenido algún caso en donde tengas que aplicar esta resolución (UP) que dice que deben encauzar las trayectorias, con chicos con TEI (trayectorias escolares interrumpidas), en su escuela ha había un caso puntual?**

No, que recuerde no ha habido casos de estos, es muy raro que haya estos casos, antes si, cuando yo empecé había mucha sobre edad, yo tenía un niño en segundo grado que tenía como 10 años era la tercera vez que hacía segundo.

**- ¿En ese caso la hicieron pasar?**

Yo cuando lo tomé ya había repetido dos veces el segundo y ya había repetido primer grado o ese año ya estaba re grande para segundo, como que ya sabía todo, como que hizo un avance bastante grande y pudo acreditar para tercero, y pasó, y después yo creo que ahí comenzó esto el tema de respetar las trayectorias y lo demás, pasó a 5° o 6° recuerdo, eso fue un caso, él de un día para el otro pasó de 5° a 6°.

**¿Qué piensan?**

**- ¿Qué pensás sobre la UP y Fortalecimiento, que postura personal y profesional tomás?**

Yo a la UP la estoy entendiendo ahora, a lo mejor en su momento leí, no recuerdo muy bien por ahí uno tienen muchas cosas, pero ahora que lo estoy trabajando, haciendo y viviendo y hoy la postura que al comprender como funciona y al haber terminado el proceso de la UP y la entiendo me parece que es necesario si sirve y es de gran utilidad, de gran ayuda para el alumno. Como que mi postura es de decir es positiva y en cuanto a Fortalecimiento también porque bueno para nosotras es de gran ayuda. Las chicas de fortalecimiento están con lo último con las novedades eso vienen todas las estrategias recursos están con lo nuevo y están todo el tiempo asesorándonos, ayudándonos, obviamente en nuestra escuela ahora hoy, pero capaz que voy a otra escuela y no sé si es lo mismo todo depende como te decía por ahí tienen diferencias, tienen una sola función pero la cual hay que ir adaptando de acuerdo a la necesidad en este caso en la escuela donde estoy cumplen un papel muy importante y de mucha utilidad, yo lo veo muy positivo para nosotras es una gran ayuda

**¿Es factible el trabajo con la docente de apoyo, influye positivamente o negativamente en lo que planificas?**

Para mí es positivo, por ahí hiciste otro, por ahí te dicen que hay que corregirlo, pero en realidad depende del qué cambiar, si ellos son claros con las sugerencias, son pequeñas las cosas que hay que cambiar, teniendo bien en claro o no han enviado bien las pautas

de lo que hay que hacer, yo todo el tiempo estoy viendo lo que me están sugiriendo lo que hay que hacer sé que es para mejor lo veo de manera positiva, sé que todo el tiempo uno tiene que ir creciendo y aprendiendo y bueno es así.

**- ¿Hace cuánto que estás en la docencia?**

Desde el 2011 más o menos en realidad me figura como 7 años, pero tengo un poco más.

**- Te pregunto porque veo tanto entusiasmo en vos, tan diferente a maestras que tienen mayor antigüedad**

**- ¿Sos suplente?**

Si soy suplente, si por ahí uno está cansado aparte yo estoy estudiando y eso me está abriendo mucho la cabeza, yo pienso que el docente se tiene que capacitar y es lo que te hace no perder el entusiasmo y entender un montón de cosas que antes no las entendía como que ahora estoy un poco más.

**- ¿Qué estás estudiando?**

Estoy haciendo la Licenciatura en Educación Primaria, me ha servido bastante por ahí me cuesta, pero la voy llevando.

**- ¿Qué opinan los familiares con esto de que el chico no se queda en primer grado y no se pueden quedar, ¿cuál es la postura de las familias sobre esto?**

Y bueno muchas veces la familia por ahí, no todas, pero muchas bueno si va a pasar de grado como que lo toman diciendo no comprometiéndose demasiado, no todas, hay gente que no conoce lo de la UP, y no saben o no la comprenden todavía y hay otros que incumplen, como de una manera de ventaja, nos ha pasado y bueno si pasan lo mismo, va a pasar lo mismo va a pasar a segundo no se puede quedar, nos ha pasado mucho el año pasado con la pandemia, como que bueno no hacemos nada si lo mismo pasan a segundo como que encontramos relajación, no en todos y hay otros que no lo conocen todavía piensan que todavía el niño se puede quedar de grado.

**- ¿Hay casos en que te han pedido que se queden de grado?**

No me ha pasado, pero si hay una preocupación de los padres diciendo uy no sé, si irá a pasar porque no sabe escribir o porque... lo bueno es como que nos cuesta siempre en estos padres, la mayoría no conoce esto de la UP y están preocupados.

Ellos están preocupados que se van a quedar de grado y nos cuesta hacerles entender que es un proceso que va a durar dos años y que el niño va a alcanzar de acuerdo a su ritmo, es como que nos cuesta creo que hay grandes conocimientos, no saben cómo funciona es el programa, y están los que los que sí lo conocen y que por eso se relajan y dicen bueno si no aprenden y no los mandan a la escuela y eso es lo que por ahí a uno lo enoja, pero bueno.

**- ¿Vos crees que estas dos políticas (se explica de donde provienen) son inclusivas, logran incluir realmente a los chicos?**

Y mirá creo que sí porque desde el momento que uno está evaluando el proceso es inclusiva, porque uno no evalúa en cuanto a los contenidos que todos tienen que alcanzar como te decía al comienzo en ese sentido sí son inclusivas porque uno les va dando tiempo al niño y sabe que en algún momento lo va alcanzar respeta su ritmo y en otros a veces no, en algunos casos puntuales hay niños que por ahí no funcionan estas estrategias que traen las chicas de fortalecimiento, esto que nos enseñan y uno tiene que recurrir a otras metodologías antiguas diría y a lo mejor con el niño este funciona, por ahí hay cosas tendría que haber un punto medio todo lo viejo mas todo lo nuevo, es bueno por ahí uno tienen que encontrar ese punto medio que es lo bueno de lo de antes y que lo bueno de lo nuevo. Como que no eso no se puede dar (lo tradicional) pero bueno si a mí estudiante le sirve, lo hago. Por eso creo que son inclusivas, pero hay cositas que por ahí pueden resultar que si el niño aprende hay que buscar otras alternativas, en ese sentido pienso que por ahí no son inclusivas.

**- ¿Qué cosas serían? ¿Es un punto de tensión eso?**

Si, esto de lo tradicional implementarlo, lo del machaque decimos, o refuerzo como dicen las maestras de apoyo. ¡Y también esas evaluaciones Aprender! no todos los niños la pueden hacer, por ahí decimos que hay que evaluar el proceso y después vienen las prueba y todos por igual y digo dónde queda lo inclusivo, como para darte un ejemplo es ahí donde yo, encuentro esto de las tensiones, hay cosas que nos bajan que no se contextualizan y es imposible darlas en esta escuela.

**- Dentro del marco teórico de estas políticas siguen un desafío hacia el 2021 y 2026, que la escuela primaria sea un gran up, puede ser posible esto...**

Que el niño tiene que seguir con su trayectoria está bien, pero a qué precio, de pronto tenemos un chico en 6° que no sabe leer ni escribir, en ese punto yo cuestiono como que hay una falencia que llegue a 6° grado y no saber leer ni escribir o muy poco o no comprende el texto pienso si hay algo, si bien uno lo trabaja bien he visto buenos resultados, los niños salen aprendiendo, los niños salen aprendiendo un montón de cosas y salen muy bien de la UP, pero algo está pasando en el medio que no sé cómo explicarlo pero si lo vemos como que llama la atención y ahora nos encontramos con chicos que salen de 6 a lo mejor leen y no comprenden lo que leyeron en este caso hay que revisar algo hay que encontrar donde está la falencia o que está pasando para que un niño llegue y llegue a lo mejor sin nada. En el caso de un estudiante que tuve en primer y segundo grado con muchas inasistencias, y sigue con muchas inasistencias y obviamente se han hecho muchas cosas todo lo que hay que hay que hacer no sé cómo estará hoy, pero yo creo cálculo que no debe saber leer ni escribir, seguro yo en estos casos puntuales no sé si lo estamos beneficiando mucho con esto de que sigue pasando sigue arrastrando este problema, llega, pasa y se va con su mochila puesta y yo creo que en ese sentido debemos estar alertas, no solo nosotros y obviamente, sino también los creadores de la políticas, como pensar y ver qué es lo que está fallando para que pasen o que hay que hacer para que no pasen pero es como que esto llame la atención y preocupa.

### **DOCENTE 3**

**¿Qué saben?**

**- ¿Cuántos años tenés en la docencia?**

Según el recibo 12, según lo que hacemos como 15 -17 años.

**- ¿Siempre has estado en los grados bajos o has ido rotando?**

He tenido todos los grados y desde hace un par de años como 5 o 6 estoy entre primero y segundo.

**- ¿Conoces la resolución que da marco legal a la UP?**

La resolución de la Unidad Pedagógica, nos han dado los documentos eso sí pero no me acuerdo.

**- ¿Para vos qué es la UP?**

Y es para mí un acompañamiento del alumno, los aprendizajes que se dan y siguen en 1º, 2º y 3º grado. El acompañamiento tuyo a los niños, porque lo que no se aprendió en primero pasa a segundo, yo pasé con ellos, en estos tiempos de pandemia no aprendieron nada. Cuando estuve trabajando a la tarde en primero y segundo, ¡¡¡cuando pasaron a segundo ya sabía leer y escribir al dictado!! o sea, y ahora veo, me frustra estoy frustrada con esto estoy enseñando como si vinieran de jardín.

**- ¿Qué te frustra?**

El no poder avanzar, no poder hacer nada para que los chicos pudieran aprender, por más que nosotros pusimos todo, los chicos no tenían los medios para que les lleguen las clases y si les llegaban no entendían nada.

**- ¿La excepcionalidad de la pandemia, al no estar presente pensás que el docente al no acompañar con el cuerpo, hay diferencia u otra necesidad?**

Acá es cuando se ve el papel del docente en la sociedad, hubo un caso en la escuela, en turno tarde, un grado, salió positivo de covid y las mamás dijeron no lo mandan más porque se van a contagiar. Y le dijimos que los chicos aprenden con los otros que no tienen que faltar, hay muchas inasistencias. Ahora en la pandemia van 2 o 3 niños, es una sola burbuja, todos los días van mis alumnos van siempre los chicos cada escuela organiza según la necesidad, tenemos una burbuja de 12 alumnos van todos los días no hacen virtual, no da resultado.

**- ¿Cuáles son los criterios para aprobar la UP, qué criterios tomás vos o en conjunto para poder aprobar la UP? Con pandemia o sin pandemia, o es diferente...**



Que el niño sepa leer y escribir, poder comprender, o sea las situaciones problemáticas como la comprensión del lector. En situaciones normales de presencialidad y ahora también con esta pandemia.

**- ¿Qué condiciones crees que deben darse para la UP- capacitación docente, que el equipo directivo les de las facilidades para poder trabajar en la autonomía, que cosas se dan para que este UP sea posible?**

Mira me parece que todo eso, el conjunto sin el apoyo de los directivos tampoco funciona y trabajar con el compañero si tienes un paralelo tiene que funcionar bien tenés que fusionarte bien, es fundamental.

**-Sos la primera que me ha nombrado el compañero.**

Yo trabajé con una chica muy bien trabajamos y eso que ella tenía otro trabajo, pero trabajamos muy bien, planificamos y nos ponemos de acuerdo. Eso es fundamental para la UP. Ya que se trabaja en bloque, sino estás de acuerdo con tu compañera es imposible que las cosas salgan bien. Más que todo por el contexto donde estamos.

**- ¿Vos crees que el contexto donde está tu escuela condiciona para la UP, la facilita?**

Se trabaja bien con los chicos, pero en clase, porque los padres no ayudan en nada, no tenemos apoyo de ellos, solamente el docente es la que día a día pone el cuerpo y todo para que el niño siga el proceso. Fuera de la escuela no se hace nada.

**- ¿Sabes qué es el programa Fortalecimiento?**

Vos sabes que yo no trabajé con la chica de fortalecimiento, trabajé un poco con ella, me dio muchas sugerencias de planificación en textos que se pueden trabajar, revisar corregir las planificaciones, es un acompañamiento. En Saldán donde vivo no hay Fortalecimiento, es una docente que te acompaña para ayudarte en este contexto.

**- ¿Sabes de dónde proviene?**

Sé que es de fortalecimiento para apoyo en 1°, 2° y 3°, bueno nos facilita cosas, es un proyecto que nos apoya siempre, pero bueno, ella da sugerencia y ves si la aceptas o no. La maestra de apoyo es la figura que las guía y las apoya.

**- ¿Qué tipo de políticas públicas educativas son la UP y fortalecimiento, para qué sirven?**

La verdad que no sé, me parece que es para mejorar la educación de chicos, para que salgan mejor formando, si vos lo vas acompañando al chico como va como funciona en el grado, que es lo que aprendió el año pasado, que hay que reforzar este año, me parece que esto depende del gobierno, no sé qué más decirte.

**- ¿Me dijiste que tenés poca experiencia, esa experiencia fue positiva o fue negativa con la maestra de Fortalecimiento?**

Fue positivo, muy buenas ideas muy buena, o sea también te ayuda en otras cosas también, yo doy jornada y te dice yo te puedo conseguir esto, te puedo facilitar esta siempre atenta en que puede acompañar, incluso trabaja con otros grados con 4°, 5° o 6°. Esa es la idea.

**- ¿Cómo ayuda en los grados altos?**

Hace el mismo trabajo como con primer ciclo, pero es una sola para toda la escuela entonces es muy poco lo que puede aportar porque no dan los tiempos.

**¿Qué hacen?**

**- ¿Cómo es tu práctica en la UP, no solamente en este momento en la pandemia sino antes, contame de la situación de ahora y la de antes?**

¿Cómo trabajo yo en clase? y bueno trabajo siempre partiendo de un contenido de ciencias o lengua y voy desarrollando las actividades para otras materias, trato de dejar mucha ejercitación, pasamos al pizarrón, hay chicos que no saben ninguna letra ni su nombre, vamos escribiendo palabras entre todos nos ayudamos, a ver quién se acuerda y tratamos de que siga adelante. El año pasado en la pandemia se pudo hacer poco. No hubo acceso a las clases y si enviábamos cuadernillos nunca lo hicieron.

**- ¿Vos pensando desde estas políticas públicas nivel gobierno, crees que existe algún tipo de diferencia de lo que se plantea y la realidad práctica con eso que les dan?**

Hoy tuvimos reunión de personal y lo que se plantea es que no hay un espacio para trabajar con el paralelo con el otro turno, incluso que, de arriba se pidió que se haga proyecto integrado y entonces los profes de materias especiales decían y en qué momento nos juntamos, planificamos, no podemos estar más de 4 horas en la escuela y como hacemos, nosotros tratamos de llevarlo a cabo en el recreo o cuando el profe está dando clase y escribí y podemos hablar 2 o 3 palabras para ponernos de acuerdo y así lo hacemos. Nosotros siempre estamos tratando de hacer lo que el gobierno baja viste.

**---Uno trata de cumplir, pero siempre se puede o no, ¿vos decís que de eso se trata?**

No todo lo que uno quisiera, he querido hacer una huerta, y no he podido porque no se han dado las condiciones, no tenemos espacio, nos han entrado a robar, destruyen todo lo que hacemos, y estamos en una comunidad peligrosa. Esta semana nos robaron el ventilador de mi aula, la pava eléctrica. Esa es la pava eléctrica, dos meses antes nos robaron de nuevo.

**- ¿No hay nadie que vigile?**

Lo que pasa es que roban a la noche y la policía está de 7 a 20 hs. Está todo desolado aquí.

**- ¿De qué manera ha influido en tu planificación esto de tener la UP, pensando en que los chicos no se pueden quedar, que van a pasar y con todo lo que te da el maestro de apoyo?**

No sé a qué te referís, uno trata y lo llevamos a cabo, no se logra todo lo que uno se propone incluimos todo lo que podemos, mucho machaque yo doy mucho machaque mucha tarea, bueno ahora en este momento no saben ni las vocales ni su nombre, les mando tareas habló con los padres porque si no van a salir adelante y los hago practicar en la escuela, los hago pasar al pizarrón.

**- Esto que decís que no entendés, la voy a reformular, si estas políticas cambian lo que vos habías pensado para los chicos o más o menos sigue la línea de lo que tenías en mente.**

Eso sí influye por ahí necesitas utilizar esos métodos antiguos para que los niños aprendan y lo tienes por ahí que implementar lo hacemos en ejercitación, vamos a escribir palabras con ma me mi mo mu, bueno que sea ejercitación para la casa para utilizar los métodos de machaque...

**- Hay varias seños que me han dicho esto del machaque.**

Implementamos esto del que el niño construya, pero también esto del machaque porque si no, no avanzan ni logran leer ni escribir.

**- ¿Qué decisiones tomas vos con respecto a esos criterios de promoción, vos pensás vos con tu paralela con el equipo directivo, quien toma las decisiones?**

Con el equipo directivo más que todo, porque hemos tenido casos de chicos que no han asistido, porque no los llevan y bueno decidió dejarlo que repita o que haga medio año en ese grado y después promocionarlo y ver en ese medio año lo, logra, internamente se hace. Lo que plantea la UP. La ley dice que ningún niño tiene que estar en un grado que no le corresponda, pero a veces se, optamos por tenerlo unos meses, le hacemos el machaque y vemos si lo tenemos en el mes que corresponde. En el 2019 entró una directora nueva y paso a cada niño en el grado que le tocaba, yo estaba en cuarto, tenía una que pasó a sexto, y no sabía nada, te digo que yo en jornada veo un montón de cosas todo lo que se va arrastrando desde los primeros grados que no aprendieron y sigue arrastrándose, yo doy Literatura y Tics.

**- ¿Vos me decías que tenías un caso, eso caso, como encauzan en el caso con TEI, como encausan estas trayectorias es muy común tener estos casos en tu escuela?**

Antes sí, pero desde el 2019 con la directora nueva para nuestra zona porque ella estaba en otra zona y ya se jubiló incluso, pero si teníamos muchos niños que no estaban en los grados que corresponden, bueno se les daba el apoyo, estaba el CAI, les dábamos

apoyo ahí, y esos chicos que estaban pasados de edad para el grado lo mandaban ahí en el apoyo.

**- ¿Esa era una estrategia para ayudar a los niños y con el cambio de gestión se hizo lo que dice realmente la resolución?**

Sí se hizo lo que dice la ley.

**¿Qué piensan?**

**- ¿Existen diferentes formas de pensar de estas políticas, que son pensadas en un marco teórico general y lo que realmente sucede en las escuelas?**

No se parecen a la realidad.

**- ¿Por qué decís que no se parecen a la realidad, cuál realidad?**

**- ¿Vos crees que esta PP, no va a la par de la práctica, ¿qué pensás sobre esto? Con esto que me decís sobre la realidad.**

No se contextualiza no son las mismas realidades para todas las escuelas y lo notamos porque en otros lados hubo más conexión y vos en tu escuela, yo tenía 3 o 4 alumnos, hay una política que es muy vertical y no puede ser y bueno, pienso que los que hacen todo esto que escriben los programas, todos, esto no están en contacto con las realidades de cada lugar cada zona.

**- ¿Vos me decís que, al no estar en contacto, no se llegan a ver de pronto cada zona escolar, cada escuela o por lo menos llegarse a inspección y preguntar si es posible la implementación en cada escuela?**

**¿El contexto sería el punto de mayores conflictos o diferencias?**

Sí porque desde un escritorio es fácil decir esto o lo otro, pero hay que estar en el aula todos los días y con los problemas que traen los chicos y que hay en la escuela.

**- ¿Cómo trabajas el día a día con estas políticas? ¿Qué haces en la UP y cómo trabajas con Fortalecimiento?**

Y a veces no cuadra con lo que vos tenés al frente, esos dos o tres alumnos que vos tenés que van, vos tenés que ir adecuándose esos días que han estado viviendo tan pocos alumnos ejercitamos hacemos esto, trabajamos en el pizarrón, son tan poquitos porque lo que planificaste, los otros se quedan atrás con la planificación, vamos a esperar que vengan los compañeros pero bueno, se espera dos o tres días y se sigue porque si no también los otros se atrasan, tengo un chico que ya lee y escribe y otros que no saben las vocales, hay mucha diferencia. Tengo dos nenas que no saben las vocales ni su nombre y el que lee tiene hermanos en la escuela como que está más incentivado, me lee las consignas del pizarrón.

**- Bárbaro, ¿Vos en particular que pensás sobre la UP y sobre Fortalecimiento?**

A mí la UP me parece bárbaro, y el acompañamiento, con la chica de fortalecimiento nos acompaña bien nos da ideas buenas, pero no utilizamos todo lo que nos ofrecen o que lo vayamos a usar, algunas cosas le decimos no, que lo podríamos encarar para otro lado, ella también nos dice si lo hacemos así, mira yo hice una secuencia, y ella nos dice que vamos a trabajar por proyecto integrado, bueno y le digo bueno pero yo quiero trabajar de esta forma, bueno busquemos esto ella me da sugerencia, puedes hacer esta lámina cuando vamos a trabajar las verduras, seres vivos, las plantas, y que partes aprovechamos puedes hacer una láminas con verduras y si los chicos no conocen las verduras traerlas y trabajar todo eso, el precio.

**- ¿Es viable el trabajo con la maestra de apoyo?**

Sí, todo está en las ganas que vos pongas porque si no querés trabajar con la maestra de apoyo y no la dejás que te de sugerencias, no hay forma de trabajar con ese programa y además la maestra tiene que ayudarte.

**- ¿Cuál es la opinión de las familias, de este año de antes, que los chicos no se quedan y pasan algunos están en desacuerdo?**

Mira si mi hijo no sabe leer no puede pasar, me dicen. Y hay otros padres que dicen, en el caso de esa niña que tuvimos que pasar de 4° a 6° medio que se opuso, pero después la directora le dio las razones de por qué tenía que pasar y todo eso entonces la madre firmó consintiendo que iba a pasar. Ahí vos ves que pasó y la niña no sabía leer ni escribir, a mí me hace mal va a ir al secundario y va a fracasar entonces y después abandonan, vos ves ahí en la zona, los chicos saben de la droga sabían quienes venden cómo es, me compré una moto, muchos padres o abuelos en la cárcel, una realidad que

no estamos acostumbrados. Vos les preguntas a los chicos que quieren ser cuando sean grandes y te dicen choros y a las chicas cuando le hablas ustedes tienen los mismos derechos cuando le hablas en jornada , nosotros vamos a tener hijos para que nos paguen la asignación, y les decimos que con lo que les pagan en la asignación no se puede mantener un hijo, nosotras nos quedamos y que trabajen los hombres y nosotras nos quedamos en casa o nosotras vamos a la marcha y nos pagan, incluso los padres nos dicen: si yo no voy a la marcha no nos pagan, no lo hagas faltar tanto a los chicos, pero seño yo estoy en una organización y si no vamos no nos pagan... a mí me frustra mucho porque tienen que hacer esas cosas para tener una moneda, que la educación no es prioritaria, y les viene al pelo esto de pasar de grado, les da lo mismo total ellos cobran el plan.

**-Como última reflexión de primer grado pasas a segundo y hay chicos que no están en condiciones ¿Qué haces y qué harías qué te gustaría?**

Me gustaría no llegar a ese momento, pero todos pasan digamos y pasan y no saben, lo tratas de reforzar le digo a los padres pasan muy flojitos tienen que ejercitar más, dejamos todo escrito que pasan muy flojos para que el otro docente que lo recibe esté informado como trabaja, nosotros en el turno mañana tenemos titulares, pero a la tarde no son todos titulares. Siempre a las suplentes nos toca primer grado porque las titulares no quieren trabajar en la UP.

**- ¿Estas políticas públicas, son PP para la inclusión, vos crees que realmente ayudan a la inclusión, si sirven para que su trayectoria escolar que va a ir a la par de teórica y de real, si la promoción directa ayuda?**

Cuando termina sexto grado y se va sin leer y escribir, aquí me parece que no, porque van al fracaso después, porque sale para defenderse en la sociedad, pero al no poder leer ni escribir y que no llegan con esas herramientas, lo inclusivo se fue, ya no está dentro de lo que se piensa se cree dentro de la educación inclusiva. Cómo llegan a terminar el ciclo o la escuela primaria, estas políticas no son tan inclusivas porque la escuela no cumple el objetivo de que lean y escriban.

La realidad es otra, los chicos pasan, promocionan porque es obligación que pasen, y te digo porque fracasan los chicos en el secundario: porque en el primario no se logró cumplir lo que estaba previsto, lo planificado sino lo que se pide desde las PP.

El fracaso y tan estudiado del secundario viene de la escuela primaria justamente a pesar de que hay políticas que están destinadas de que el niño sea incluido en la escuela

primaria que esté presencial y con muchos proyectos para rescatar a muchos chicos, bajan de arriba, que el niño debe pasar si o si de grado y a lo mejor está para repetir, necesita repetir.

#### **DOCENTE 4**

**- ¿Qué saben?**

**- ¿Qué sabes sobre la Unidad Pedagógica? UP desde ahora**

La UP es un bloque en donde los chicos no están encasillados en grados, en salas, por orden cronológico de tiempo, sino que cada uno aprende con el otro en un determinado espacio que no siempre puede ser el mismo.

**- ¿Sabes cuál es la resolución que da el marco legal para la UP?**

La verdad que no sé el número de resolución ni eso, pero sí que sale del gobierno por una cuestión de datos de números, de estudios sobre la repitencia y esas cosas e hicieron necesario y se comprobó a través de estudios que repetir no ayuda a mejorar el aprendizaje, y que a lo mejor estar en orden cronológico, estar con diferentes chicos y todo eso como que ayuda, pero no te sabría decir el número de resolución la verdad.

**-Bueno está bien. ¿Qué criterios se toman Uds. para que un chico apruebe la UP?**

Primero están los contenidos prioritarios pero nosotros, te cuento que nosotros la UP, es por lo que no es por lo que nos han orientado desde la parte directiva, sino uno por lo que uno lee o por los cursos que he hecho, en mi caso si conozco algo de la UP es por los libros que yo bajo por mi propia voluntad, de los que están en las páginas del gobierno y otra que nos mandaban estos cursos de la Up (pocos), que son del gobierno de Córdoba hice algunos, te digo desde ya, yo por metida que soy nomás. Todo lo que yo traté de hacer con los chicos es lo enfocado en las capacidades, lógicamente están los contenidos prioritarios que nosotros lo adaptamos por el PEI de nuestra escuela y a la vez eso con mucho enfoque en las capacidades para trabajar en la UP nos enfocamos mucho en esto. Te cuento que nosotros tenemos muchos chicos con NEE y si vos a veces, te digo que en el año que Lili (Maestra de apoyo) estaba con nosotros. Yo tenía niños con NEE, autismo, mutismo selectivo, un niño neurótico, la mayoría con certificado, pero sin acompañante. Era todo cargo nuestro y si vos no trabajas con las



capacidades y por proyecto, lo tradicional no lo podés trabajar y si no trabajas en UP en realidad lo que haces es dejarlos al costado y no podés avanzar.

**- Lo que yo veo acá en primer punto es la necesidad de capacitación sobre la UP**

Sí, la mayoría, mirá los años que han pasado y te soy sincera en primer grado y segundo se han hecho muchas capacitaciones, porque antes estaba enfocado hasta 3° grado, lo que pasa es que no te obligan, te dicen quién quiere y siempre son las mismas, somos los mismos que levantan la mano, a mí me gusta, somos pocos yo soy así, parte como de la voluntad de uno, hay otras escuelas que a lo mejor te dicen hoy te toca a vos porque la otra ya fue, pero nuestra escuela no, entonces van siempre los mismos y como tienen que mandar una señal de esta escuela yo he hecho todo lo que me podían y me decían a.. vas vos? Yo estoy en primer grado y siempre pasó a segundo con los chicos, lo bueno es que podés trabajar con más soltura en bloque. Nuestro problema y gran dificultad es en tercero que en tercero te corta todo y ni hablar cuando pasan al segundo ciclo, es como que la mentalidad del colectivo docente la UP es el primer, segundo y tercer grado.

**- ¿Por qué decís que el problema es el tercer grado?**

El tercer grado tenemos un problema porque siempre éramos las mismas señas y tenemos la UP y las propuestas de la UP contradicen a lo conductista, nosotros en tercer grado tenemos un modelo tradicional entonces se nos venía todo a pique. Entonces el trabajo que vos venías haciendo en 1°, trabajando por proyecto con otras actividades, donde el chico es protagonista y cuando pasaban a tercero se venía todo para atrás, desde la matemática por ejemplo, nosotros trabajamos con billetes, con juegos sacando conclusiones de los chicos y llegamos a tercero con las operaciones convencionales, chicos que hacía cálculos mentales rápido, en tercero tenía un satisfactorio, y uno se pregunta... si las hace de goma como le puede ir mal en tercero! bueno todo eso nos pasaba siempre y ni hablar en los grados más altos. Nuestra escuela tiene mucha tecnología y casi nadie sabe usarla. Tenemos compu, pizarra digital, tenemos pizarra táctil, tenemos el proyector, tablets, cámara de fotos todo lo que había venido antes con el combo de los gabinetes, todos eso tenemos laboratorio, o sea para hacer un montón de cosas, lamentablemente en nuestro cole pocas señas usan la tecnología, en primero y segundo usábamos todo lo que era tecnología, nuestros chicos tenían un proyecto que hicimos nosotras que se llamaba: los chicos quieren saber, ellos se proponían el tema que querían estudiar lo votábamos ellos votaban por ejemplo

unas preguntas como nacen las ratas ( porque una vez teníamos rata en los armarios) jaja, de donde hacen caca las víboras, todas estas se anotaban todas las preguntas que los chicos tenían y de ahí armábamos el proyecto como lo íbamos a enfocar , hacían toma de notas veíamos documentales, uno me acuerdo que los chicos querían saber lo de los dinosaurios, fuimos a varios museos, entonces era como muy rico y tenías las tecnologías, terminamos haciendo tomas de notas en Word y después pasaban a tercer grado y no sabían hacer nada y ni te cuento en sexto y te preguntas cómo puede ser que este chico que era brillante que vos te asombradas y de pronto lo ves tan anulado.

### **- ¿El problema sería, el compromiso de los docentes, los inclusores...?**

No hay una unidad pedagógica, nadie por ejemplo que un chico que iba más rápido en lugar de estar en primero estuviera en 2° o 3° porque el ritmo era más rápido, tenemos esta propuesta y no había chance y no hay UP si solo se mantiene en los ciclos. Porque también tiene que haber una línea de directiva que acceda que eso suceda porque viste todo tendría que ser una gran UP la primaria y es súper complicado, ahora que estoy en dirección es peor, te seguís preguntando sobre el enfoque de las señas; está en tercero y no lee ni escribe es grande y está sin escribir todavía en su discurso, no hay UP ni está respetando el proceso de aprendizaje de cada chico pero, medio que ya no se habla de UP, hubo una época que hubo furor y con esto de la pandemia se perdió.

### **- ¿Ahora el discurso cuál es?**

Es recuperar lo del 2020 y no interesa la UP ni nada, todos los proyectos están abocados a recuperar los contenidos, sabes lo que pasa, esto de las capacidades costó mucho incorporarlo creen que los contenidos y capacidades son dos cosas diferentes como que cuesta atravesar los contenidos con las capacidades, es difícil cambiar lo tradicional por algo construido por los chicos. Se quiere seguir impartiendo estas clases positivas del docente manual. Ahora estas actividades que mandas a la clase que mandas a la burbuja, que no va yo creo que ahí hay un retroceso cuando no se debería y si vos decís que anote la receta que hace con la mamá los ingredientes, que cuente con que lo midió, que se yo que se puede seguir viendo a partir de las capacidades y el costo. Desde la dirección también, porque en un año nosotros evaluamos a través de los indicadores hacemos grillas y un año nos pidieron que pusiéramos las capacidades entonces poníamos pensamiento crítico e íbamos poniendo las capacidades los indicadores que iban ahí, hubo como duda sobre eso , porque se empezó a darle a los contenidos prioritarios tenían que ver que se enfocarán en esos contenidos, entonces teníamos los

indicadores de este lado capacidades y del otro contenidos, porque como que no sabíamos que poner o sea te das cuenta que es algo que cuenta incorporarlo como que hacen cosas separadas muchas resistencia por parte de los docentes que tienen mayor antigüedad son los que resisten a estos cambios y se quedan con eso del manual. Es como uno lo estudió como que te sale innato, los inclusores, tal cual.

### **¿Qué hacen?**

#### **- ¿Cómo fue tu experiencia con la maestra de apoyo?**

Con la maestra de apoyo en mi grado fue la mejor experiencia, antes había otra que nadie le daba entrada, nadie le dejaba entrar al aula, después vino Lili es muy cálida, tierna y no había forma de no darle entrada era imposible. Depende mucho de la personalidad de la maestra de apoyo y después vino Gra porque Vero pasó a vice dirección por eso ya no tenemos programa nosotros, pero también le ha costado a Gra, no es mala persona para nada, pero su personalidad no tiene mucha apertura para toda la gente. Como que por ahí tener que andar con pisaditas, puedo, tener un momentito, como que por ahí y no te dejan entrar, tengo que ir a ver las aulas tener este rechazo que vas a ver lo que está mal como que le vas a querer encontrar el error.

#### **- Esto de la observación, ¿Tiene aceptación o no por parte de las docentes? ¿Es complicado?**

Si porque creen que ven lo que está mal y cuesta aceptar sugerencias yo tengo que ver lo que me dicen lo que me están diciendo, y yo le digo espérame un día y veo que pasa. Y vos ya que si alguien me lo dice lo tengo que leer en otro lado, no es que uno no tiene apertura, sino que lo tenía que ver antes, con vero trabajamos juntas y está bueno a lo mejor a mí me gusta mucho más las tecnologías y tengo más facilidad y Gra es más resolutiva y vero nos orientaba, y armamos entre las tres algo, una tenía más facilidad para la tecnología otra era más resolutiva y otra tenía su fuerte en lo teórico, entonces salían cosas muy lindas. Buenas que resultaban para los chicos.

#### **- ¿Cómo fue tu experiencia en la UP el día a día?**

Yo entre en el 2011 no había up, pero cuando entró la UP la diferencia entre antes y la UP era mucho, yo hacía sin querer la UP. Eso de hacer repetir a un niño en primero porque no llega, no lo hice nunca, y, más porque al otro año los tenía yo y eso me daba

chance como decir yo sé que él en este periodo aprendió esto, pero yo le tengo fe, el año que viene lo va a dar. Pero repetían en tercero como que muchas veces me lo planteo a lo mejor les estoy haciendo un mal porque lo paso la docente de 3° no lo ve preparado, el chico ya es más grande ya más consciente con más edad termina frustrado, con más edad de sus compañeros. La diferencia es que les das más tiempo para que le das más tiempo y más seguridad para que él pueda aprender en el tiempo que él pueda y no estar diciéndole dale vas a repetir sino sabes esto.

**- ¿Qué cosas serían?**

Si no sabes escribir, leer o sumar no pasan y los papás le ponen también menos presión porque si no los papás le ponen mucha presión y se re anulan y no la podés remar con nada en cambio los primeros grados vamos más a la parte afectiva que se pueda expresar y la UP te da esa chance de que el nene como esta con vos, no esa presión de repitencia está más suelta.

**- Sobre fortalecimiento, que sabes, de donde proviene, que datos tenés de fortalecimiento**

Lo que me dijo Lili, que es un programa de la provincia de Córdoba para estas escuelas que están en vulnerabilidad haciendo foco, primero fue lengua y después se agregaron matemáticas y ciencias.

**- ¿Para qué crees que fueron creadas estas dos políticas?**

Para mí cuando empezaron a hacer las evaluaciones y eso y ver el escaso porcentaje, de las deficiencias que había en lectura escritura y la repitencia todo eso fue para fortalecer las prácticas y como para fomentar en los docentes otro estilo de enseñanza que venía muy arraigado a la parte tradicional y que cuesta sacarlo.

**- Sos una de las pocas que me ha respondido esta pregunta**

**- ¿Qué haces vos para que el trabajo con la UP sea posible?**

Desde mi lugar como docente para que el trabajo de UP se dé es tener apertura para que estas prácticas sean más flexibles y donde entren todos los chicos, desde el que va más rápido y el que va más lento al que tiene problemas familiares, a los que tienen alguna discapacidad física o intelectual eso es siempre lo que yo debato es esto, cuando

te dicen tienes que hacer adaptaciones curriculares y le hacen otra actividad totalmente aparte y el chico está haciendo una actividad y el resto está haciendo otra. Entonces yo digo si tu planificación no te permite esa flexibilidad, vos no tenés que planificar diferente, sino que tiene que ser tan amplia cosa que le puedas dar el mismo tema a todos, uno verá una partecita más pequeña otros una más grande pero no estar haciendo algo totalmente diferente, sino que tipo de inclusión sería. Los ponen a pintar a picar papel, hay casos a veces que..., mira yo tenía un niño con un retraso madurativo de dos años cuando entró a primer grado estaba tirado en el piso no sabía caminar solo, como dos años como te imaginas un niño de dos años en un contexto muy desfavorable, tenía certificado de discapacidad , y vos pensás que le hago hacer con el grupo y cuando yo miraba numeración él no hablaba no escribía ni leía reconocía colores ni nada , entonces lo que yo hacía le ponía videos educativos donde el con los audífonos auriculares está escuchando un video de conteo, pero no está haciendo otra cosa, contando tapitas con un compañero le das material concreto y no está haciendo otra cosa.

#### **- Con la docente de apoyo como fue tu experiencia**

Nosotras trabajamos en realidad las tres, pero trabajaba en lengua se enfoca entonces yo me apoyaba, viste que en ciencias y matemáticas hay que leer necesitábamos de la lectoescritura ella me hacía el soporte en esa parte de cómo enseñarles a leer y escribir y que tipo de experiencias proponer en matemática para la lectura de comprensión de textos, que tipo de textos, yo tenía esa mirada de que si el nene si lee tiene que leer convencionalmente, y que hay otros tipos de lecturas sin aprender a leer convencionalmente todas estas experiencias las fui aprendiendo con vero y lo podía como en matemática y en las ciencias cuando hacíamos el combo del análisis de cómo íbamos avanzando y tener apoyo en matemática para la lectura, escritura y ciencia y la parte de lengua era muy difícil que los chicos pasaran sin saber leer y escribir

#### **- ¿Y esto de lecturas no convencionales a que te referís?**

Por ejemplo, a una imagen si y le doy un boleto de un pasaje de matemática del trole y el nene ni te lee ni te escribe convencionalmente, pero puede a través de identificar imágenes o gráficas de barra a ver de qué se trata sin necesidad de esa lectura convencional.

**- ¿Tus planificaciones que hacían las realizaban pensando que el chico pasaba directamente o se enfocaban en algo, planificaban sabiendo que el chico pasa o pensando en que tenían que desarrollar algo específico?**

En realidad, cuando vos planificas tenés como una idea que contenido necesita aprender este año, en realidad vos no lo ves cómo un año vos lo ves como el combo de la escuela son 6 años, entonces lo que tratás de brindarles más que planificaciones y contenidos son diferentes experiencias para poder tener nociones de lo que vas trabajando sin pensar que tiene que tener todo esto para pasar.

**- ¿Quién toma las decisiones de la promoción no solo de la UP sino de todos los grados?**

En realidad, el docente y si por ejemplo vos querés hacer repetir a un chico si ahí pasa por varias personas por el docente que tiene la primera palabra, pero también por el directivo porque no es tan fácil hacer repetir a un chico. Antes si el docente tenía un buen fundamento, pero si había un grado con dos o tres chicos que iban a repetir era como que raro y si ahí el directivo se fijaba, me acuerdo una vez un caso la seño lo iba a hacer repetir, lo directivos le tomaron una prueba y le dijeron no está como para repetir, es muy raro que alguien repita en la escuela, se le dan muchas oportunidades.

Desde actividades diferentes, que van a rendir que lo haces ir más tiempo es muy raro que llegue a la instancia de repitencia

**- ¿Han tenido casos ahí en la escuela que han tenido que encauzar las trayectorias escolares con chicos no escolarizados o que no han hecho jardín, o chicos que van a o van de un lado a otro ir y volver flexibilizar el traslado de un grado a otro ponerlos en el grado que corresponde?**

Sí, yo por ejemplo tuve en primer grado muchos chicos que vienen de otras escuelas sin hacer jardín que por la edad cronológica va a entrar en primero, otro chico con asperger que no había hecho ninguna parte social porque la parte que tenía dificultad era lo social era más difícil y al ser más chiquitito era más difícil dejarlo en jardín y entra a primer grado sin ninguna experiencia y bueno porque tenía que iba en el grado que le correspondía, después tenía otro chico que venía de Ecuador que venía con 8 años que no había estado escolarizado que lo habíamos aceptado en segundo.

**- ¿Cómo se trabajó con ese chico?**

No estuvo por mucho tiempo porque estaba indocumentado y no le pudimos seguir el rastro porque no tenía documento no tenía nada, con ese niño trabajamos igual que los demás al trabajar como la UP y hacer otras actividades no te hace falta trabajar con algo diferente, la propuesta es para todos iguales y uno pudo hasta acá y el otro pudo hasta allá viste, no hicimos ninguna adaptación más que estar más al lado de él.

**¿Qué piensan?**

**- ¿Qué pensás sobre todo esto la UP, existen diferencias entre lo que son estas PP y las prácticas cotidianas?**

Hay sí hay un abismo en todo esto porque esto de las prácticas cotidianas , es más te digo más, ahora del otro lado revisando carpetas, vas al aula es otra cosa miras la carpeta es otra cosa todo se contradice y como que no siguen un hilo conductor, y además las políticas educativas, por ejemplo educación sexual que desde el 2006 que tiene que estar implementada y vivo renegando para que hagan una clase te digo que es difícil porque depende del docente de lo que él quiera hacer porque por más que haya directivos que estén controlando vos no podes estar las 24 horas ahí y si vos no tenés incorporada la idea de lo que tenés que hacer es como que las palabras y todo se van para otro lado.

**- Vos decís que el docente sería el nexa, punto de importancia, el puente y el compromiso...**

Primero el equipo directivo, tiene que tener una mirada muy convencida de la UP, y después está la bajada que si ahí el docente, tendrá un proceso más lento y otro tendrá uno más rápido, pero si el equipo directivo está convencido de la UP y de las políticas educativas más allá tarde o temprano se da, el problema es que a veces el equipo completo no tiene la misma mirada de la políticas educativas o de por qué es necesario implementarlas , es muy difícil el grupo que vos dirigís vaya por la misma y después tiene que ver el docente yo te digo que la cabeza es el equipo directivo de una.

**- ¿No son una unidad funcional me decís?**

Pasa que los que corrigen o visan las carpetas o te orientan son el equipo, poner que son 3° a una le toca un grado a otra otro grado, eso de tener que separar por grados ya

está mal si esto es una UP y estamos hablando de que esto es un bloque tendríamos que ver todos los grados para tener una visión más unificada entonces de que de ahí partimos mal.

**- ¿Con esto me estás dando otro tipo de pautas la mirada de la división las vice unos grados y las otras otros grados?**

Vos fijate nosotras pasamos de 1° a 2°, en tercero hay otra seño, se pasa de 3° a 4° y siempre son las mismas generalmente la titular se queda siempre en el mismo grado y le toca una suplente siempre el primer grado porque las titulares no quieren. Y al no estar vos en todos los grados no podés tener una mirada integral y pasa con todos los actores que están en la escuela con el rol que les toques si vos no podés tener como una rotación completa te das cuenta que es un círculo y estas en una fracción es muy difícil que puedas tener una mirada de todo. Yo por ejemplo siempre estuve en primero y segundo.

Ahora estoy corrigiendo, visitando y acompañando en 4°, yo con mirada de maestra nunca supe más allá de si vos sabes que contenidos sabes, pero nunca supe qué actividades daban las chicas de 3° y 4°, y pienso tendríamos que saberlo para ver y te encontrar que las mismas experiencias que das en primer grado, por ejemplo, de geometría las están dando en 3° y 4°, círculo cuadrado triángulo, que lo ves en jardín, si nos pusiéramos de acuerdo por ejemplo si viéramos los sistemas lo vemos en primero algo chiquito y de ahí va decreciente, no puede ser que lo mismo que damos en primero lo dan en tercero, dan un tema en matemático en 4° un tema que es de 6°, y no entendían nada y ahora si en 6° recién lo comprenden.

**- Vos decís que la falta de noción de la escuela como la escuela un gran UP o como algo macro, el docente mismo al no vincularse con los otros sigue estando solo en su mundo, su grado...**

El alumno no va a poder pasar a otro grado ir y venir si el docente está solo en la misma aula, no hay forma, hay que cambiarse de todos lados, hasta te digo si vos vas a hilar muy fino la organización de la escuela los horarios los tiempos hace que la UP no se dé, porque seguimos con los mismos horarios los tiempos etc., hacen que la UP no se dé, seguimos con todo lo mismo con lo tradicional entonces queremos incorporar algo nuevo, pero seguimos con un sistema viejo.

**- ¿Vos te referís a la gramática escolar?**



Si, es muy duro, muy cerrado, el timbre los horarios, sigue siendo lo mismo de la creación de la escuela desde Sarmiento, ahora no hay timbre, pero se ha hecho una especie de organización, y miran el reloj para salir a tal hora, ahora en pandemia. Si vos decís el chico tiene su tiempo para aprender porque no darle más pautas, es más las neurociencias dice que los chicos tienen un periodo de atención según la edad, vos decís que si por lo menos tenés una idea de eso, vos sabes que lo tenés una hora ahí machacándole a un mismo tema, si nosotras te hablan una hora seguida vos no podés, imagináte un chico, el chico va obligado a la escuela imagináte pobre el tema de ir al baño, pobres, si hay algún hiperquinético le digo vaya de una vuelta.

### **- ¿Hay que pensar otros formatos para los chicos que tenemos ahora?**

Es una de las principales tensiones este tema, además nosotras supuestamente nosotras debemos preparar para la sociedad, y en qué sociedad los vamos a insertar si estamos con el pizarrón y la tiza que no se usa en ningún lado por eso el chico se aburre, se siguen preguntando para qué me sirve , realmente para lo único que le sirve la escuela que proponemos es la parte de socialización es la parte donde el nene deja de ser hijo hermano porque va a ser amigo estudiante compañero lo demás lo que les estamos ofreciendo en su gran mayoría no le sirve no les estamos entregando ninguna herramienta para que se pueda defender.

### **- ¿Habría que re pensar el diseño curricular?**

En realidad, el diseño está bien, hay que pensar en la propuesta con eso que esta seguimos pensando un pensamiento anticuado y que no va con esta sociedad somos los docentes, los contenidos están bien porqué van enfocados en capacidades y están ordenados por edad, por ejemplo, el pensamiento concreto, abstracto. Pero cuando a nosotros nos preguntan por ejemplo la regularidad de los números y vos te vas en tu cabeza a una banda numérica de un cartel de un aula que nunca se lo va a encontrar en la vida real o sea busca una regularidad que se de en la casa en el uso cotidiano para que le sentido a eso, eso es lo que nos cuesta pensar los contenidos, somos nosotros los que venimos desactualizados, y como que no nos detenemos a pensar , siempre digo para que le sirve, si vos no podés responder para que le sirve en esta sociedad, hay que replantearse que le estas dando , para que le sirve clasificar el cuadrado, el círculo y el triángulo en ese tipo de actividad para que le sirve en la vida real , decime que vos vas a armar una estructura que tenga diferentes figuras

geométricas que vas a tener que encajar, de darte cuenta que tienen diferentes formas pero estas vacías no tienen sentido.

**- ¿Encontrarle sentido a la geometría?**

Claro ahí los chicos utilizan mucho lo que es un triángulo, en jornada danza y no darlo por perdido a las horas de geometría, es cuestión de detenerse a pensar que estoy haciendo, los docentes tienen una capacidad de crear el problema es que no lo están usando enfocadamente no es otra cosa que esto, por eso te digo lo importante que es el equipo.

**- ¿Vos decís que el equipo directivo?**

Te vas a encontrar si le haces la misma pregunta a directivos te van a conocer todas las resoluciones y esas cosas, pero hay pocas reuniones hay para re pensar las prácticas educativas para saber que estamos haciendo, se ve más el formato que lo que estás dando en clase, es como que no hay tiempo y que es lo más importante, es un gran problema, apuran, influye mucho en todo esto.

**- ¿Qué piensan las familias que los chicos no se quedan?**

Yo me acuerdo cuando empezamos, no entendían que era un bloque y que en realidad que no había un primero y un segundo como que hubo que fortalecer un poco el discurso y después hubo una etapa de relajación que los padres no ayudaban en nada total como pasaban yo me acuerdo cuando empezamos, no entendían que era un bloque y que en realidad que no había un primero y un segundo. yo creo que en esto cambió y después como que ponían las pilas porque sabían que en tercero se quedaban y ahora creo que se relajaron totalmente porque ahora ya todos pasan ahí es un gran problema el problema es cuando llegan a la secundaria y no saben leer ni escribir y no saben cómo ha sido su recorrido en la primaria.

**- ¿Vos me estás diciendo que al final del camino estas políticas son inclusivas?**

Si son inclusivas, pero no están aplicadas como deberían ser creo que el pensamiento me parece que está fantástico más que todo en estas escuelas vulnerables porque lo que se intenta es permanecer más tiempo en la escuela. con más calidad de más experiencia es que el chico no esté en la calle, si vos lo haces repetir el papá te dice

para que lo mando si este no aprende y es un niño que sale del sistema y la posibilidad de aprender de leer escribir y otras cosas se le anula y son chicos que están en la calle y con alto riesgo de que le pasen muchas otras cosas drogas, robos, en esto yo creo que estas políticas están para cuidar la infancia los aprendizajes contener a la escuela, el problema es que la bajada no es la que debería ser.

**- ¿Cuál debería ser?**

En principio conocer las realidades, saber cómo es la escuela hoy, cómo son los chicos y qué pasa en el contexto. Es necesario implementar políticas que vayan a la par de lo social, que estén en la misma línea. A veces fallan por el poco compromiso de los docentes a tratar de que funcionen. Eso es algo muy importante, sin un docente comprometido, ninguna política es viable.

## **DOCENTE 5**

**¿Qué saben?**

**¿Qué conocen? Sobre la U P y Fortalecimiento.**

- Hola te voy a hacer una entrevista simple, fácil a vos que trabajas en la U P, y Uds. tienen fortalecimiento, ¿verdad?

sí, si tenemos Fortalecimiento.

**Buenísimo. Yo te voy a ir haciendo las preguntas y vos respondes según tus criterios y experiencia.**

**- ¿Conoces la resolución que dispone la implementación de la U P?**

No, no lo recuerdo.

**¿Qué es la U P?**

Ay como te puedo explicar... cuando se priorizaban los aprendizajes y los contenidos. Se trabaja más que nada con el proceso de aprendizaje de los niños. Es para saber el proceso.

**¿Cuáles son los criterios que utilizas o que contribuyen para poder aprobar la U P?**

¿Estás hablando de los criterios de evaluación?

**- no, los de promoción.**

En realidad, tomamos dónde está el niño y hasta dónde llega, poniendo algún objetivo, el proceso de él, por ejemplo, en el caso de primero llegar con la numeración hasta el 100. Sabemos obviamente que no todos tienen el mismo proceso de aprendizaje, pero a lo mejor ese niño llegó hasta el 50 vamos viendo la evolución de él, lo importante es que no se estanque en el aprendizaje.

**- ¿Qué condiciones deben darse para implementar la U P?**

Primero la continuidad del niño en el tema de los que es la asistencia, porque me ha pasado estar en grados que iban niños cada quince días o veinte días, entonces no podíamos tener una continuidad. También de graduar el contenido de acuerdo al nivel o proceso de cada niño, al ritmo de cada niño, al tiempo de cada niño. Ver, o sea poner metas específicas, decir yo con él hasta tal mes tengo que llegar a tal cosa, pero es como te digo yo si no tienen una continuidad de trabajo una constancia en la asistencia por ahí se hace más difícil. El trabajo diario, el uso de material concreto en matemática, la manipulación, las actividades habituales como el calendario, todo eso, ver que el niño internalice todo el tiempo estas actividades y como las va incorporando para el nuevo aprendizaje.

**- ¿Qué es Programa Fortalecimiento?**

¿Cómo, qué es lo que hace el programa?

**- ¿Qué sabes del programa fortalecimiento, de dónde proviene?**

Y eso es algo que lo implementa la nación para el apoyo y acompañamiento del docente, los maestros justamente primero en zonas vulnerables en donde se presentan muchas dificultades en el proceso de aprendizaje. Es como un apoyo a los docentes en este tipo de zona.

**¿Estas políticas educativas, a tu parecer qué clase de políticas son?**

Y ellos tratan de incluir, de hacer que todos los niños tengan el mismo derecho, las mismas oportunidades. Más que nada en esta zona como te digo de vulnerabilidad en donde por ahí el apoyo de la casa, el acompañamiento, no es lo más óptimo como podemos encontrar en otro tipo de escuelas. Por ejemplo, en el barrio, si bien es la misma zona tenemos como dos niveles, por ejemplo, nuestra escuela y la Piñeiro que son de un nivel más bajo y en la misma zona tenemos al Grecia y al Fragueiro que a lo mejor es un poco más alto el nivel académico, el acompañamiento de los padres. Tratar de nivelar y acompañar al docente, buscar rescatar a estos niños para incluirlos y más

que nada tratar de evitar la deserción, la repitencia esto que pasaba: repetía en primer grado, repetía en segundo grado y así.

**- ¿Te parece que son inclusivas, en qué puntos sí, en cuáles no?**

Hay cosas que... a mí me gusta mucho el programa, por ahí, no estoy de acuerdo, no las veo bueno, por ejemplo, yo que tengo muchos niños donde los padres no son alfabetos, por ahí trabajar algunas cosas se complica. Entonces los incluye, pero a su vez, es como que pasan y no pasan con un buen nivel.

**¿Qué hacen?**

**¿Cómo trabajan, qué hacen desde esas políticas?**

**- ¿Cómo es tu práctica cotidiana con la U P? ¿Cómo trabajan desde estas políticas?**

Se selecciona el contenido, armamos una secuencia graduando por ejemplo el nivel de complejidad, hacemos una secuencia de actividades de acuerdo al contenido. Tenemos muchos chicos con discapacidades y hacemos adecuaciones y se complica. La preparación de material, lo básico, lo que es el uso de los referentes, el material concreto para matemática, la elaboración de juegos para poderlos ayudar, bueno matemáticas es todo juego y material concreto. Y pensar las actividades de acuerdo al nivel que tenemos en el grupo, que no siempre es el mismo obviamente.

**¿Qué hacés para que el trabajo en la U P sea posible? ¿Qué estrategias utilizan vos y tu paralela?**

Buscamos actividades donde podamos llegar a los niños y revisar constantemente las prácticas o sea dar una actividad y ver básicamente si se logra y si se está llegando al objetivo. Si tenemos la respuesta que queremos y ver si podemos avanzar o tenemos que retroceder. Nuestras intervenciones básicamente son desde la oralidad, en Lengua mucha lectura por parte del docente con textos, y de ahí trabajar lo que es la lectoescritura. Uso de referentes, las actividades habituales, uso del calendario. La grilla, la recta numérica, los cumpleaños. El trabajo con cuentos, el trabajo con el nombre que es el fuerte de primero, los juegos como el uso de cartas, de dados, les encanta y nos sirve mucho a nosotras. En el área de ciencias por ejemplo el álbum de animales, carta de animales, el memotest que lo utilizamos también en Lengua, mucho. Formar hábitos por ejemplo lectura de cuentos por placer, la agenda de cuentos, el uso de videos para el trabajo en Ciencias, también del proyector.

### **- ¿Cómo trabajas con la maestra de apoyo?**

Nosotras primero hacemos la selección de contenidos, de ahí armamos secuencias, por lo general con la docente, por ejemplo, en Lengua en dónde más apuntamos, armamos una agenda de cuentos mensual y de cada cuento armamos un proyecto, vemos que actividades podemos hacer de cada cuento por ejemplo armamos la galería de personajes. Vemos de acuerdo a esa agenda que actividades podemos hacer que sean relevantes, armamos una secuencia y coordinamos suponiendo un día que yo tenga alguna dificultad con alguno en particular, baja al aula ella para dar alguna opinión si nos puede sugerir algo, si puede a lo mejor observar otra cosa que a lo mejor vos algunas cosas por ahí perdés. Nos ponemos de acuerdo o sea ella va a leer algún día o alguna actividad que organiza ella, bueno y vemos algún proyecto. Por lo general nosotros tenemos un proyecto anual cada año. Organizamos cuál es el proyecto y las actividades del año basadas en el producto final que queremos hacer.

### **¿Cómo influye en tu planificación la U P y Fortalecimiento?**

No influye, he estado 9 años en U P, influye en cuestiones de que por ahí hacemos por ejemplo hacemos una selección de cuentos y ella tiene otra idea diferente a la tuya o quiere hacer otra cosa. Hay más conflictos con las paralelas, no siempre te toca alguien que trabaje en conjunto. Con la maestra de apoyo, más que te sugiera algún tipo de actividad, que te dé una propuesta, no hay problema. Es viable el trabajo dentro de lo que se puede.

### **¿Cómo pensás los criterios de promoción sabiendo que los niños en primer grado no pueden repetir, sino que es directa la promoción?**

Sí ya sé, sé que hay niños que no llegaron a cumplir el 100% de los objetivos o llegaron a fin de año con todo lo que uno se propuso, obviamente siempre se piensa que el siguiente año completamos que pasas con este niño y llegaste hasta acá. Completas el año que viene, es difícil, por ahí se complica cuando uno no es titular y no sabés dónde vas a parar.

### **¿En cuanto a los criterios de promoción para la U P, la decisión la toman ustedes o cómo es el mecanismo?**

Lo que hacemos de un año para otro, evaluamos el proceso del niño y en caso de que haya pasado y ese niño decimos que no está para pasar viene la maestra de apoyo al grado y se pauta alguna actividad específica para que ella lo evalúe y lo vea trabajar, y

da su opinión. En caso de que diga que debe pasar interviene el equipo directivo es en conjunto, lo ve la maestra de apoyo, nosotras y el equipo directivo. Se llega a un acuerdo entre todas.

**- ¿Cómo encauzan trayectorias escolares discontinuas, interrumpidas desde estas políticas públicas?**

Hacemos lo que es la promoción asistida, he tenido varios casos de niños que a lo mejor van muy poco, que asisten pocos días al año. Llegaban a fin de año con 10 asistencias y había que promocionarlos. Yo no estaba de acuerdo, por ejemplo, la directora me decía qué hizo el primer día que vino y que hizo la clase número diez. Si el primer día que vino sabía el uno y en la clase número diez sabe hasta el tres, bueno ha hecho un proceso y llegó hasta acá. Yo personalmente no estoy de acuerdo porque creo que, nosotros elegimos de los contenidos prioritarios, pero también me pongo objetivos. Lo normal sería que en primer grado lleguen hasta el 100, estos niños con adecuaciones mínimo que lleguen hasta el 20. Pero si yo veo que llegamos a fin de año y sigo estancada en el 5 o en el 10 por ejemplo, yo creo que no están en condiciones de pasar a un segundo grado porque ya las adecuaciones son muy significativas y, así y todo, en una asistencia anual de 180 días que vaya 10 no es ni lo básico. Para mí no llegan ni a los objetivos mínimos que nos proponemos. Los que llegaron hasta el 100 están más avanzados llegan en condiciones, los que con adecuaciones llegaron hasta el 50 bueno, pero los que aprendieron hasta el 5 o al 8, para mí no llegaron a un proceso importante como para poder afrontar un segundo grado por más adecuaciones que tenga.

**¿Qué piensan?**

**- ¿Desde tu rol y en la práctica cotidiana, pensás que existen diferencias de criterios entre estas políticas y tu tarea?**

Hay algunas diferencias en varios aspectos, te exigen lo que se pide, pero no van de la mano con el día a día. Para que estas políticas públicas funcionen tenemos que tener una continuidad, asistencia, una continuidad en el trabajo, tienen que tener ciertas condiciones que muchas veces en estos contextos no se dan. Porque por ahí uno está más pendiente del niño, se hizo pis, vino golpeado, el niño te vino descompuesto, estás todo el día con los problemas propios del lugar y a lo mejor ese día no pudiste trabajar como tenés que trabajar y desde arriba te exigen dar o llegar a tal o cual tema y en estos contextos no se puede. Por ahí hay ciertos roces, por ejemplo, hacer una visita

domiciliaria, mandar actividades a un niño especial, hacerle una adecuación a ese niño y en la práctica haces todo eso y lo mismo no te cumplen por un montón de factores externos. Desde arriba ven como una burbuja, no tienen en cuenta todos esos factores. Todo el contexto, no se tiene en cuenta y desde arriba te exigen, te exigen, te piden, te piden, no logras coincidir con ciertas cosas.

**- ¿Qué pensás a modo personal sobre la U P y Fortalecimiento?**

El programa es muy bueno, yo creo que ha cambiado mucho, también tienen que ver el nivel de aceptación y la apertura que tiene la docente para trabajar con el programa porque no todas por ahí aceptan el modo de trabajo que lógicamente no es el mismo con el que nosotras aprendimos. La mayoría de los que estamos en la UP somos suplentes o las que toman titularidad, las nuevas. Las titulares de años no aceptan, es así, se quedan en los grados que ellas eligen. En un contexto favorable, adecuado con varios factores a favor es muy bueno. Pero en contextos con las realidades que tenemos nosotras hay puntos del programa que fallan. Con niños con poca asistencia, con discapacidades no te permite desarrollar el programa como tendría que ser. No se puede en este contexto. Yo lo comparo con las diferentes escuelas en las que he estado. Las escuelas públicas de un nivel alto, mucho mejor a nivel económico y a nivel cultural son totalmente distintas. Pude ver como aplican el programa en esas escuelas y los resultados nada que ver con esta escuela. El contexto define los resultados. La asistencia, el acompañamiento, estos factores hacen que no se pueda dar resultados buenos. Falla.

**- ¿Qué pensás sobre el trabajo del maestro de apoyo?**

Depende, el maestro de apoyo es muy importante, siempre y cuando haga el trabajo que tiene que hacer, qué quiere decir: acompañar al docente en la tarea diaria, trabajar junto al docente y conocer el grupo, conocer las dificultades que tiene ese grupo, conocer las dificultades de cada niño. Desde mi experiencia he trabajado con maestras muy buenas que trabajan a la par, que están con vos, que te dan sugerencias, que bajan al grado, miran la realidad, conocen al niño, trabajan con vos. He estado en escuelas donde el maestro de apoyo está sentado en una silla en la sala de maestros, y ahí está. Te dicen hace estas cosas, pero no conocen la realidad del grupo, de cada niño. te dicen trabajá con esto y ya está.

**- ¿Qué piensan las familias que la promoción es directa en la U P, que pasan directo de primero a segundo?**



Bueno hay de todo, están los que he supe relajan total pasan lo mismo y no les importa. Están los otros que se enojan y me dicen cómo lo va a hacer pasar al chico que no sabe nada y las culpables son ustedes porque mire, va a pasar a tercer grado y no sabe, las culpables son ustedes porque les dijimos que lo hicieran repetir y no lo hicieron. Están también los que se preocupan, los que insisten, los que tratan de acompañar. Yo me pongo a pensar en las familias, los que cuestionan, me dicen cómo va a hacer pasar al chico, que el chico es burro que no lee ni escribe. Están los otros, que no aparecieron en todo el año o que van una vez cada quince o veinte días al colegio y vos le decía mamá mira hacele hacer esta actividad, mamá no lo haga faltar y te dicen ah para qué si lo mismo pasan. Hay diferentes posturas en lo que es la promoción en la U P. Y es algo nuevo para ellas como me pasa en las reuniones; no le enseñes lo típico por ejemplo a sumar con la casita, y vos les decía mira no vamos a usar la casita, cuesta, pero te acompañan, y están los otros para que voy hacerle hacer. Lo hacen pasar igual.

**- ¿Qué se necesita para que la U P funcione y de resultado dentro de tu contexto?**

El acompañamiento de la familia en el sentido de la continuidad del niño en el colegio, la asistencia, el apoyo de la familia por ejemplo en cuanto al material: los palitos, el cartelito con el nombre, darles importancia a cosas que para nosotras. Para que sigan en la casa el trabajo que nosotras hacemos en el aula para apoyar, reforzar el contenido y lo que tenemos mucho es las continuas inasistencias. Tenemos un nivel de inasistencias muy alto. Es muy difícil el proceso del niño porque vienen muy escalonadamente. Otro problema que tenemos es que no tienen hábitos, le da lo mismo llegar a las 8 que a las 9 o a las 10. En mi caso que doy jornada son las dos de la tarde y siguen ahí siendo que salen 12 hs. Son muchos factores que hacen que la U P no se cumpla como tiene que cumplirse. Por ejemplo, son las 9 o 9 y 30 y ya terminamos el trabajo con la fecha, empezaste a leer un cuento y cae la criatura y no tienen idea de la actividad. Se interrumpe la clase, queda con la mitad de las cosas, las actividades sin hacer.

**- ¿Crees que se presentan obstáculos en tu práctica con la implementación de la UP y el Programa Fortalecimiento?**

Obstáculos es en cuanto a la infraestructura y los recursos que te piden que utilices, por ejemplo, si tenés que utilizar el cañón, que falta un cable, que no hay parlantes etc. y así. Que tenés que conseguir y lo otro y no se puede. Todo lo tenemos que proveer nosotros. No se prevean ciertas cosas que ellos mismos te exigen.

**- ¿Qué piensas sobre las trayectorias escolares dentro de la U P y su continuidad en la escuela primaria? ¿Crees que la U P es la base de la trayectoria escolar?**

Esa es una de las cosas que discutimos mucho y hablamos cuando hacemos la promoción, más que nada de segundo a tercero. Nosotras siempre decimos que se supone que es la base de todo el primario. Si la U P termina mal en el sentido que no se cumplen los objetivos mínimos que nosotras nos planteamos es como que después queda tambaleando todo el primario. El niño terminó segundo grado y va a pasar a un tercer grado, todavía está alfabético o todavía no puede llegar con la numeración hasta el 100, la base ya está mala le va a costar más nivelarse y llegar a un sexto en las condiciones que tiene que llegar. Vemos las trayectorias, las analizamos, pero también la comparamos y lo vemos según el contexto. Hay familias que vos ya sabés que desde la casa no van a tener ningún apoyo, no le importa no hay acompañamiento. Entonces es muy difícil que al momento de promocionar y de evaluar se tenga en cuenta ese factor. El año pasado las chicas que estaban en segundo grado pasaron a tercero con los chicos porque había muchas cosas que faltaban dar y así terminar el primer ciclo como una gran unidad pedagógica.

**- ¿Qué piensas sobre este marco teórico de la U p y Fortalecimiento, están basadas en una educación inclusiva? ¿Se dan en la práctica, son viables?**

Hay cosas que están alejadas de la práctica de la realidad, de lo que es el contexto. Esto es una cosa que me cuestiono yo, si el programa está pensado para grupos vulnerables, hay cosas que hay que hacer como que no coinciden con un contexto vulnerable. No puedo hacer lo que dice el programa con estos niños que están en riesgo. Si el programa está en escuela urbano -marginales porque se supone que son para ese grupo, por qué cuando vamos a la práctica, estos niños son los más afectados o perjudicados porque no pueden acompañar el programa por su propio contexto. No está de acuerdo con la comunidad educativa que tenemos.

## **DOCENTE 6**

**¿Qué saben?**

**- ¿Qué es la UP? ¿Cómo están trabajando con la Unidad Pedagógica?**

Sí mira justo ahora estamos de primer grado, para mí lo que no logran hacer el primero, lo hacen segundo. Y tratar de remarla, en el caso nuestro digamos, digo nuestro porque trabajo con una paralela, es el tema de que lo que se hace en la escuela es lo único que se hace, o sea se olvidate de tarea. Olvidate en este medio remoto que está la situación ahora, o sea no se hace nada en casa, solamente te limitas a lo que se hace en la escuela. El contexto donde está la escuela influye mucho, te estoy hablando de una

escuela pública urbano marginal, nada que ver en lo que están en un colegio privado, tengo conocidos que están en primero y ya empiezan en primer grado desde el número 31, está muy lejos nuestro. Bueno básicamente es eso no sé de qué otra forma se le podría comentar.

**- ¿Sabes cuál es el marco legal que implementa la Unidad Pedagógica? Me refiero a la resolución.**

Sabes que en algún momento la debo haber leído, pero no recuerdo no. No para nada te miento si te digo algo, sé que qué estaban tratando de ver si lo ponían a la UP hasta el tercer grado qué te estaba diciendo hasta el año pasado, pero nada, pero no te dijo nada.

**- ¿Cuáles son los criterios para poder aprobar la UP?**

Mira para mí sería de que los chicos sepan leer no te digo de corrido, pero eso sería para mí lo más más importante, matemática también pero más leer. Para mí está primero eso viste, lo otro dentro de todo lo puede ser socialmente lo podés ir manejando el tema de que no saber escribir es algo que llega al segundo ciclo y los chicos no lo logran, entonces bueno eso sería para mí lo ideal.

**-Me podrías contar un poco tu experiencia en la UP ¿Cómo has trabajado?**

Si he trabajado en primer grado, pero en otro contexto, de clase social diferente, en un colegio provincial. Viste un poquito diferente con padres más presente se lograron se logró lo ideal era para mí que el chico en primer grado lea y escriba, eso era lo ideal. ¡Después cuando tuve otro colegio similar al que estoy ahora, no se logra! En la situación actual está muy lejos, imagínate que vienen una vez en semana de por medio y falta muchísimo en mi caso mío y de todas, se hace difícil.

**- ¿Sería principalmente ahora la no presencialidad de una semana? ¿Se le agrega esto de las inasistencias, por más que vayan una semana?**

Si y olvidate y olvidate de que las tareas te hagan algo y vos empezás con la palabra entera y que los pedacitos y vos volvés semanas de por medio y volvés a cero, nada totalmente nulo, es como volver atrás. Es como estar nadando en dulce de leche se hace muy difícil.

**- ¿Por qué pensás que pasa eso?**

Mirá yo pienso que muchos de los chicos que yo tengo tienen serios problemas en la casa, económicos muchísimos padres a lo mejor no están ausentes porque quieren sino

porque trabajan todo el día y los chicos están sólo entonces, pasa por una cuestión también de qué bueno el menor esfuerzo de los niños y viste de los nenes no hace nada.

**- ¿Qué condiciones, circunstancias se tiene que dar para que la UP sea posible?**

Hay para que sea posible ahora que los chicos vayan todos los días, que los chicos respondan a lo que las tareas porque si bien vos estás todo el tiempo que necesitamos refuerzos y bueno realmente eso o sea todos los días y asistencia, ponele vos no tanto tarea, pero sí que vayan todos los días y bueno y también pasan muchas necesidades también estoy hablando, te digo desde cómo están vestidos hasta su alimentación. Te cuento una situación que tuve hace dos semanas atrás con una nena, estamos viendo los seres vivos, salimos al patio y seño me duelen las patas y me duelen las patas. Y le digo que te pasa, la llevamos a dirección le sacamos las zapatillas y tenía todo lleno de curitas, las zapatillas eran muy grandes, tenía todo lastimado. De esa situación como les vas a estar explicando cuando le duelen los pies, o a lo mejor con niños que no han comido.

**- ¿Y con esta situación de la condición social condiciona mucho cumplir los objetivos, a eso te referís?**

Sí, porque eso es, pero es totalmente necesario, obligatorio y como políticas educativas que tienen que estar tienen que estar ahí presentes, en teoría se tendrían que cumplir, pero bueno muchas veces no se cumplen. También los padres cobran un plan social pero muchas veces los chicos no traen nada, yo les doy todo desde cuaderno lápices, los padres cobran, pero también es lógico que lo usen para comer y no para un cuaderno, entiendo la situación, se hace muy difícil salir a vender a hacer la diaria.

**- ¿El programa fortalecimiento, sabes de dónde proviene, ¿qué es?**

Eso nació de las 108 escuelas marginales y quedó eso, yo te digo que estuve en una escuela donde sí estaba, pero no estaba, porque la seño estaba y la seño no cumplía la función.

**- ¿Por qué decís que no cumplía la función?**

Ahh porque por ejemplo yo estaba en segundo grado y casi siempre se daba énfasis en primero, pero desde el año pasado ya no está más fortalecimiento. Qué pasa que el año pasado con el tema de la pandemia también y la realidad es que se quisieran ahorrar mucha plata digamos con la docente que hay colegio que no han tenido un docente y tuvieron que hacer cargo de otros grados.

## **¿Qué hacen?**

**- ¿Cómo trabajas el día a día en la UP, pensando que los chicos tienen que pasar, como planificas?**

Siempre a través del proyecto que tenga un producto final que sea integrado, por ejemplo, ahora trabajando con el 25 de mayo que pasaba en la Colonia y bueno y desde un cuento desde un video, Nada eso es lo que estamos viendo: El farolero que va a prender las velas, me entendés, pero sin edulcorar y todo sonriente si está bien el trabajo de él, pero también el negrito a lo mejor al otro día seguía trabajando, era un esclavo. y de ahí empezar a trabajar por ejemplo lo hemos integrado con lo que pasa en nuestros días qué trabajos se hacía y se hacen ahora, no de la misma forma pero si la misma función, la carta ahora el auto, el carro que conocen los chicos, el aguatero, ahora está la canilla, la vestimenta, el espacio de la mujer en esos tiempos y ahora, en matemática todo lo que puede todo lo que se refiere a la compra y a la venta viste a través, de lo que se vende en una feria ambulante digamos, en el contexto del cuento

## **¿Cómo se llamaba el video?**

El de Jacinto Congo, es muy lindo, la idea es hacer a través por ejemplo oficio, que hacen esa época o cuál es la que es lo que es un oficio y que lo que es una profesión, vamos a ir, pero van a completar el abecedario en el aula. Que se hacía en esa época, cual son oficios y cuales profesión. Las profesiones son las que debemos estudiar.

Y el año que viene vamos a seguir esa es la idea. Siempre tratamos de que dentro de un proyecto tratemos de trabajar todas las áreas. Pero hay que tener en cuenta otra cosa, hay chicos que no hablan y no se comunica porque, otra nena se hace pis, hay un montón de casos, de niños que vos sabés que necesitan una ayuda extra y que vos les decís a los padres que lo lleve al pediatra y que le cuente al pediatra todo lo que yo le cuento y lo oriente, vos tenés que renegar con todo eso porque los padres se enojan.

**- ¿Quién toma la decisión de promocionar o no al niño en la UP?**

En teoría somos los docentes de grado, pero eso no se puede, por ejemplo, yo el año pasado una nena en segundo grado que nunca hizo nada de nada, nunca se conectó, y le dije a la mamá que tenía un equipo directivo que estaba arriba mío y tuve problemas con la mamá. El equipo directivo decidió que estuviera en segundo una semana en primero y otra en segundo ya que no teníamos nada para evaluarla, y pasó así.

**- ¿Es decir que pasó con asistencia?**

Sí, eso se quería, pero la madre dijo que la iba a mandar a tercer grado, que no la iba a mandar a segundo, entonces el equipo directivo la pasó a tercero sin saber nada de nada y ahí está no sabe ni su nombre. Ahí la UP no sirvió para nada. Y los que hacen cumplir eso son los directivos.

**- ¿Y los docentes?**

Y no decidimos nada sí, no es grato porque vos decís, sabiendo que hay muchos padres con muchos chicos y con un solo celular, yo daba clases o pasaba las tareas a las 10 de la noche, estaba recibiendo tareas hasta la una de la mañana, eso es muy loable, muchos no tenían internet y se iban a una estación de servicio para bajar las cosas y otros teniendo oportunidad y ahora no hacen nada. Esa actitud caprichosa de los padres y el equipo directivo que hace lo que ellos disponen va en contra de todo el trabajo que nosotras hacemos, entonces ahí se pierde nuestro trabajo. Me puede gustar o no, pero las cosas están hechas así.

**- ¿Has trabajado con la maestra de apoyo? ¿Ha influido en tu planificación, como ha sido la experiencia?**

Yo sí trabajé, pero muy poquito, fue una buena experiencia, si bien yo tenía compañeras que no le gustaba, esto de la incomodidad que les generaba.

**- ¿Por qué incomodidad?**

Porque iba a las aulas a observar yo no tenía problemas, me ayudaba mucho y traía algunas cosas buenas, no todo porque aquí no se podía aplicar todo.

**- ¿Has tenido casos en el que tengas hayas tenido que encauzar las trayectorias escolares de chicos contenidos de escolaridad completa?**

Sí, he tenido casos hace mucho.

**¿Y cómo hicieron?**

Por ahí es como medio difícil porque viste y era medio difícil porque el chico tenía 10 años y estaba en segundo, como que le daba vergüenza y era difícil porque era un chico que tenía problemas madurativos, llevarlo al médico le decíamos en ese entonces y nunca lo habían llevado al médico y era del campo y no había tenido ningún tipo de control. Hay muchos casos de chicos que están en cuarto grado y hacen cosas de primero, están con sus con sus pares cronológicamente. Están bien con sus pares ahora pero no por la currícula sino por esas políticas.

**¿Hacen en su escuela esto de la flexibilidad de ir y volver de un grado a otro, como para que puedan alcanzar a sus pares en algo?**

No se hace, lo que si yo hago y hacemos es bajar los contenidos adaptamos.

**¿Qué hacen?**

**¿En casos extremos un niño no aprobaría la unidad pedagógica?**

Y sería en el caso de que no asista a la escuela sería en el caso de que no vaya a la escuela de que no asista nunca, tuve un caso de un niño que tuvo en el año 5 asistencias en todo el año, ese niño no ha conocido nada, pero pasó como si nada, pero si no lo pasas ese chico está en la calle seguramente, pero en este caso lo mismo estaba en la calle ya que nunca iba. Tendría que haber alguien que lo cuide o que hagan que vaya a la escuela, alguien del Estado que le pueda hacer un seguimiento. Es todo muy difícil, lo pasas, no sabes nada, no lo podés hacer quedar y a la larga es lo mismo, no está incluido.

**- ¿Vos me decís que tendría que estar acompañado de una política social también?**

Y tendrían que abarcar un poquito más pensando en este contexto particular donde está la escuela o en estos casos particulares.

**- ¿Estaríamos en una línea en que estas políticas para la inclusión no contemplarían el contexto?**

No caminan, no conocen las escuelas las situaciones no las conocen, te dan libros y se van no dan soluciones no actúan sí actuaran, se podrían evitar muchas cosas. Hace falta alguien que conozca estos casos y de ahí actúen, por ejemplo, el caso de niños con discapacidad, el año pasado teníamos una niña con síndrome de Down, no tenía ni siquiera una silla de ruedas andaba en un cochecito de bebé. Ahí está fallando, algo cómo va a ir a la escuela si de la parte social no se la ayudó. Quieren que todos los chicos vayan con todas las pilas y cómo van a ir así si tienen la zapatilla grande que le están doliendo todos los pies, cómo se va a concentrar o hacer algo con los pies lastimados o un niño que tiene hambre, con padres que son irresponsables, hay padre

que son responsables, pero no tienen los medios y a lo mejor están en la misma condición que el niño, les falta la parte social y esa parte de empatía que hace falta.

**- ¿Qué pensás sobre estas políticas públicas y las prácticas cotidianas reales?**

Mira lo que yo pienso que de inclusivo tienen poco, acá en lo cotidiano difieren mucho, yo pienso que lo inclusivo no es por ejemplo poner una rampa que el chico se adapte a nosotros, sino que nosotros debemos adaptarnos al chico y estas políticas no están adaptadas a los niños sobre todo de este contexto, falta mucho, hasta falta mucho en lo más simple, te estoy hablando en planos generales desde una rampa hasta que alguien te ponga un auto donde está la rampa. Como por ejemplo hasta la comida que puede ayudarlos a concentrarse y no estar sin comer. nosotros por decir tenemos políticas públicas, no es decir que estamos incluyendo, por ejemplo, yo tuve una niña con síndrome de Down estaba en la escuela para socializar, en su grado que le correspondía por la edad, pero en realidad era un potus en el aula. Yo por iniciativa iba buscando ayuda, no digo que era la mejor maestra, pero buscaba ayuda de gente que me iba guiando y hacía todo lo que podía. Pero sola sin ninguna política, yo no soy profe de educación especial y vos podés sacar cosas de la galera, pero si alguien no te orienta es imposible la inclusión.

**- ¿Qué postura tomás vos frente a estas dos políticas la UP y el programa fortalecimiento que pensás en términos generales con respecto a que en la Unidad Pedagógica los chicos pasen de primero a segundo?**

Me parece que está bien, pero me parece que le faltan muchos condimentos. A lo mejor alguien que nos ayude pedagógico que hace sea una verdadera política educativa, que vaya un poco más allá, con esto te digo de que haya alguien de que se fije que mire la conducta de este niño, a lo mejor está siendo abusado o a lo mejor este otro no viene comido, vaya a saber si este otro niño está vestido niña está contenida, pasa no solamente en lo pedagógico sino que sería como un combo de cosas me entendés eso es lo que yo creo que debería ser faltaría que el niño sea incluido en el buen sentido. faltaría un gabinete psicológico donde puedan dilucidar lo que le pueda estar pasando al niño, saber de qué forma ayudarlo me parece bárbaro que existan, pero me gustaría que exista la otra parte que te estoy contando y que alguien se haga cargo vamos a decir de estos niños que son muy vulnerables ahora con esto de que no hay PAICOR los chicos vienen sin nada para comer, antes se le daba la leche primero y los criollos que sobran se los ponen en el bolsillo y comían en el recreo. Ahora saben que no va



haber comida, es duro y claro que preocupa, que lo que está fallando no somos los docentes sino el sistema, yo pienso que hay una dicotomía con esto de la inclusión quieren que incluyan el otro, pero no te dan lo necesario para poder incluir.

**- ¿Qué opina la familia Cuando vos le decís que el chico no va a repetir en primero o segundo y pasa segundo y el tercero en el caso de que la unidad pedagógica llegué a tercero cómo lo toma la familia?**

Es que eso fue muy gracioso porque acá la madre te dice que cómo lo vas a hacer pasar a este si no sabe nada, pero que se quede si no hace nada este, así te dicen, y yo les decía no, porque segundo grado van a poder completar y hay familias que sí que te dicen que sí. Les decimos que si no lo termina ahora lo van a terminar en segundo grado, es como que lo aceptan, también porque les queda más cómodo. Hay muchos que quieren que repitan está muy arraigado en la familia de que esto de que el chico tiene que repetir que repetir les va a servir y ahí está la diferencia entre las políticas y lo que debemos hacer nosotras, lo que es la unidad pedagógica y lo que los padres exigen y después realmente aplicarlo. Esto de cómo están formados los padres y muchas veces los tienen los abuelos es muy difícil de cambiar, influye mucho en esto de acompañar a los chicos en la escolarización con todo esto nuevo que se está tratando de hacer.

**- Me quisieras contar algo más con referido a tu trabajo día a día**

Yo antes estaba acostumbrada a trabajar sola ahora estamos con Ana y otra chica somos tres con Clara. cada una trabaja una área no es que cada uno haga una cosa sino que entre las 3 lo hacemos, qué te parece una cosa que te pareció otra en realidad lo vamos a hablando hay una buena química hablamos siempre se trabaja muy bien siempre tratamos de hacerlo que salga algo bueno un producto final, por ejemplo el otro día estábamos trabajando la violencia y tomamos en el cuento de Arturo y Clementina es muy bueno, trabajamos ciencias sociales, ciencias naturales, en plástica con los chicos hicieron hasta tortuguitas con cartón de huevo. Entonces los chicos se sabían todo el Arturo tenía culpa que, si tenía una razón, eso es muy lindo es algo que se había generado con el trabajo, generado entre todas y que les quede algo a los chicos que es algo muy importante sobre todo en el día de hoy es importante que tengan algo que le sirva para vivir en sociedad y ahí surgieron muchos planteamientos de los chicos y porque mi papá le pega a mi mamá por ejemplo eso es muy bueno porque es la realidad en este contexto.

## **DOCENTE 7**

### **¿Qué saben?**

#### **- ¿Conoces la resolución que dispone la implementación de la UP?**

¿Una resolución, una ley? No conozco la resolución, sé que son los dos años sé que pasa la maestra de primero a segundo con el mismo grupo, pero el número no lo sé.

#### **- ¿Conoces el contenido y cómo es, ¿qué sabes?**

Sé de qué se trata, es la unidad que hace que los niños lo que no puedan completar en primer grado lo hagan en segundo los contenidos.

#### **- ¿Vos qué pensás que es la UP?**

Y es lo que hace que los niños que no terminan de aprender en primer grado lo terminan en segundo con el mismo grupo, pero si hay número, otra cosa aparte no sé.

#### **- ¿Sabes el contenido, pero la resolución no?**

Si... de que se trata, pero nada más.

#### **- ¿Qué pensás que es la UP?**

Es la unidad que hace que los niños lo que no puedan completar en primer grado lo hagan en segundo los contenidos. Esta bueno eso porque muchos se quedaban en primero.

#### **- ¿Qué criterios se debe tener en cuenta para que un niño pueda pasar de grado, en la UP, de primero a segundo?**

Se está tratando que sea en 1° - 2°, 3° - 4° y 5°-6° pero se está tratando, todavía está frío eso. Lo que yo considero y deberían aprender es que la lecto escritura es fundamental.

**- ¿Algo más?**

Lo principal es la lecto escritura y las operaciones básicas sumar restar, la numeración, la interpretación por lo menos de consignas simples.

**- ¿Qué condiciones deben darse para que se pueda implementar la UP en la escuela?**

¿Qué condiciones?

Condiciones...

**- Sería apoyo de los directivos, capacitación, práctica docente, etc.**

Capacitación docente que el equipo directivo esté al tanto de todo, supervise y guíe todo el proceso y el fortalecimiento que te guíe, y diga que, si esto está bien, y si no está bien lo que haces te diga no es así, pero deberías hacerlo de esta otra forma. podrías hacerlo de esta otra forma que te vayan guiando porque por ahí te largaron con el mismo grupo, pero si hay número, otra cosa aparte no sé. Pero estamos muy solas.

**- ¿Y por qué vos decís que te dejan muy sola?**

Por esto que te dicen no el abecedario no se usa más, lo tenés que construir con los niños, bueno si lo tengo que construir ¿de qué forma? el tema es que no te dicen cómo, que no tenés que enseñar con la forma tradicional, porque no corresponde porque ya no va más que tenés que enseñar con lo nuevo con lo de fortalecimiento, pero no te dicen cómo.

**- ¿Vos decís que bajan las líneas, pero no te dicen cómo y te dejan con las cosas?**

Te mandan 200 millones de libros, pero no te dicen cómo. Ahí es donde falla todo.

**- ¿Qué es el programa fortalecimiento?**

Lo que nos han dicho, es para apoyar a esos niños que están en riesgo de aprendizaje que es para fortalecer los contenidos que están flojos o que no los han aprendido, eso es lo que aprendí yo.

**¿Qué hacen?**

**- ¿Trabajan con los chicos o con las maestras?**

La maestra de fortalecimiento trabajaba con las maestras e iba a observar las clases, hubo un año que hubo una maestra de apoyo que daba una clase modelo y vos seguía la clase. Pero en otros años no tenías la clase modelo, hace esto, hace la clase como puedas, hace la lectoescritura de esta forma sino aprendió pasa lo mismo porque es madurez por qué tiene que pasar de grado porque no se lo puede exigir porque no hay que ir caminando enseñando, llegan a tercer grado y no saben leer.

**- ¿Sabes de dónde proviene el fortalecimiento?**

No la verdad que no, es del gobierno, pero eso no lo sé.

**- ¿Qué tipo de políticas públicas son, para que crees que las han hecho implementado?**

Tendría que ser para que los chicos aprendan más pero como que cada vez saben menos, o tardan más tiempo en vez de aprender lo que hacían en un año se aprende en dos, o sea está bien que siempre hay chicos más rápidos, más lentos hay distintos niveles, pero ahora lo que se aprendía en un año se aprende en dos. a lo mejor hay que ajustar un poquito más la exigencia, si tienen que aprender a leer en 1 grado que aprendan, por ejemplo.

- Comentame cual ha sido su experiencia con fortalecimiento y la UP  
A mí no me favoreció mucho...

**- ¿Por qué, en qué no te favoreció?**

Como que te decía hacé, hacé, cambiá y no te decían el cómo. Te decían que no enseñes el abecedario, por ejemplo. Como le vas a enseñar cuales son las letras no te daban las herramientas, como ibas a llevar cabo lo que ellas te decían...

**¿Cómo hacías para trabajar con la UP y fortalecimiento, como era tu tarea cotidiana?**

En las horas libres nuestras nos decían ustedes tienen que trabajar de determinada forma, bueno lo que bajaban y después lo teníamos que llevar a la práctica y después en otras clases te observaban, veían los cuadernos para ver si nosotras explicamos cómo ellas querían.

**- ¿Vos pensás que existen diferencias de criterios entre estas políticas y las prácticas cotidianas?**

Sí, existen hay diferencias porque no todas están de acuerdo, y lo aplicas, pero a veces por una cuestión de que lo tenés que aplicar por obligación y no porque realmente el maestro esté de acuerdo con aplicar el método de fortalecimiento.

**- ¿Influyó mucho en tu planificación diaria, por ejemplo, vos tenías pensado algo y la maestra de apoyo te traía otra cosa?**

En algunas cosas están buenas y en otras cosas no tanto, lo bueno es que hay diferentes formas de dar clases y hay otras que uno las implementa y vos te das cuenta que los chicos no aprenden.

**- Vos desde tu lugar de trabajo con la UP cómo trabajabas, pensando en que el chico tenía que pasar o te comprometía a intentarlo para que los chicos aprendieran.**

No siempre aprenden de la manera que uno quiere que aprendan, la idea es que los chicos aprendan lo que más puedan.

**- ¿Cuántos años tenés en la docencia?**

13 años

**- Pensando en que los chicos tienen que pasar, promocionar directo... ¿Vos siempre planifican pensando en eso o pensando en que debo hacer lo mejor o te da lo mismo?**

Siempre quiero que aprendan, pero llega un momento que el niño por la situación personal, familiar o lo que sea y no aprendió lo tenés que hacer pasar lo mismo, dicen que hizo el maestro para que aprenda y si no aprendió es como es frustración de uno.

**- ¿Por qué decís que es frustración?**

En realidad, cuando el niño no aprende es por alguna situación en particular sea porque no está bien alimentado, problemas en la casa, violencia, no aprendió lo que debía aprender.

**- ¿Esos son los factores principales por los que los chicos no aprenden?**

Hay mucho abandono, no tienen ganas otros aprenden bien, el contexto tiene mucho que ver, los que aprenden muy bien se nota que hay una familia por detrás y los que no aprenden es porque no hay nadie atrás. el docente también influye no es siempre la familia.

**- ¿Por qué destacás la figura del docente?**

Porque hay docentes que son re chantas que no hacen nada y ahí también está la cuestión para que todo funcione, si bajan cosas que a veces son buenas y no las implementan, es al vicio. El docente es el pilar del aula, ya se vio en este contexto de pandemia y siempre, sin pandemia también. Ninguna docente con muchos años de trabajo quiere ir a primer grado y estar en la UP, siempre enganchan a las suplentes.

**- ¿A partir de estas políticas, han tenido casos que vengan chicos con edad avanzada y hayan tenido que encauzar la TE a partir de estas políticas, por ejemplo, la UP?**

Hace 5 años atrás había casos, pero ahora no porque como los tienen que hacer pasar por la sobre edad.

**¿Qué piensan?**

**- ¿Vos pensás que estas políticas han hecho que los casos disminuyan?**

Sí, en algunos casos hemos tenido un caso de una nena que no había hecho primer grado y tenía la edad para estar en 2, pero se la puso en primero.

**- ¿Y qué hicieron en ese caso?**

Se escolarizó, tenía muchas dificultades de aprendizajes, era una nena con problemas.

**- ¿Quién decidió que se quedara en primero?**

Desde la dirección se decidió, además a esa nena se le murió la mamá, no había hecho jardín tampoco y después siguió año a año, 2, 3, 4 y ahora está en 5. es un caso particular un solo caso en la escuela.

**- ¿Vos pensás que estas políticas son inclusivas completamente?**

Relativamente, hay sectores que no están incluidos, durante la pandemia no.

**- ¿Antes de la pandemia? ¿Por qué decís que no?**

Antes y ahora siempre ha sido igual. La diferencia es que con la pandemia se acentuó más porque muchos no pudieron acceder a las clases virtuales. Están incluyendo a los chicos o por lo menos están intentando que haya mayor igualdad, pero siempre va a haber desigualdad.

**- ¿Por qué decís que va a haber desigualdad?**

Por una cuestión económica, los que tienen más dinero le pueden mandar los recursos, o el internet que ahora si o si lo tenés que usar y hay chicos que no pueden pagar internet y no tienen acceso a la información al celular o a la computadora, hay chicos que no. siempre la parte económica siempre afecta, desde no tener un lápiz a tener la cartuchera llena.

**- ¿Vos te referís desde una simple tecnología como un lápiz hasta los dispositivos?**

Sí un celular, pero sí han incluido las computadoras para los chicos el internet en la escuela, eso ayuda a que los chicos tengan por lo menos en la escuela un poco mejor de ayuda, eso ha mejorado que haya internet en la escuela está bueno, por lo menos año para que los chicos lo conozcan.

**- ¿Qué pensás vos sobre la UP, de que los chicos pasen de 1° a 2° sin quedarse y que pensás de Fortalecimiento y el trabajo del maestro de apoyo?**

Por un lado los beneficia por el tema que hay chicos sé que años anteriores se han quedado 2 o 3 veces en primer grado y no está bueno la sobre edad, el hecho que pasen esta bueno, pero no habría que bajar las exigencias, ay total el chiquito porque es chiquito tiene tiempo, salvo casos particulares, pero si le podes exigir un poquito más estaría bueno o sea que pase de grado pero que pase sabiendo o sabiendo lo que más se pueda, total pasan, en la escuela pasan a segundo y les da lo mismo aprender que no, por lo menos sepan que van a pasar pero que sepan que van a pasar con cierto contenido conocimiento mínimo.

**- ¿Vos pensás que ese problema viene de los docentes o viene de la familia? o de las políticas...**

Y de todo un poco, esto de lo que no los podés hacer quedar viene del gobierno vos por más que no los quieras hacer pasar los tenés que pasar y también hay maestras que también aflojan y la familia afloja total pasan.

**- ¿Qué opina la familia de los que pasan si o si, es bueno o es malo?**

Algunos se relajan total pasan lo mismo otros prefieren que su niño repita para que aprenda mejor, hay familias que total pasa lo mismo y hay familias que quieren que repita para que aprendan mejor lo que no pudieron aprender

**- ¿Qué pensás vos que se necesita para que la UP y fortalecimiento funcione en las escuelas?**

Compromiso

**- ¿Compromiso de quién?**

De todos, del gobierno, de los padres de los docentes, si el docente falla, falla el niño, si la familia falla, falla el niño si el equipo directivo falla, fortalecimiento, como que todos tienen que aportar su parte para que salga adelante.

**- ¿El programa Fortalecimiento está basado en un marco teórico dentro de lo que es la inclusión, pensás que son inclusivos estos programas son cercanos a las prácticas? ¿Se conoce la realidad que se vive en las escuelas?**



A veces los proyectos, evaluaciones, actividades se dan para toda una escuela, y no todos los grados están en las mismas condiciones para resolver ese trabajo, estas 20 escuelas tienen que hacer este proyecto por ejemplo el medio ambiente y capaz que la necesidad de ese grado de esa escuela es otra realidad otra cosa o los chicos no les interesa, a la maestra no le gusta, a veces si a veces no.

**- ¿Y cómo podríamos hacer para que los programas, proyectos que se bajan se puedan cambiar o implementar para cada contexto?**

Y después del diagnóstico que se hace todos los años y en todos los grados ver las fortalezas de cada grupo o por lo menos en la mayoría de los grupos y partir de esa debilidad o fortaleza y aplicarlos a partir de ahí, cuales la necesidad, que es lo que saben que es lo que les falta saber o que es lo que les gusta y a partir de eso crear el proyecto o evaluación o lo que fuera.

**- Tenés alguna reflexión final sobre las trayectorias escolares, cómo influyen éstas PP en las trayectorias**

Está complicado, no sé qué decir.

**- ¿Pensás que en ese caso puntual que vos me dijiste fue bueno?**

Con esa nena iba más que todo para socializar, a ella le funcionó.

**- ¿En casos generales si los chicos a partir de estas políticas van pasando de grado y no hay ningún chico por ejemplo de 10 años en primer grado, vos crees que el objetivo fue cumplido?**

Si se ha mejorado, pero muchos llegan a sexto y no saben leer y llevan esa mochila pesada al secundario y ahí si fracasan.

## **DOCENTE 8**

**¿Qué saben?**

**- Te voy a hacer algunas preguntas referidas a la up y fortalecimiento, antes de la pandemia y ahora, comentame todo lo que sepas.**

Yo en la UP hace desde el 2016 que estoy trabajando en la misma escuela y he dado apoyo escolar en el CAI (Comisión de Actividades Infantiles). Siempre desde el 2013 que trabajamos con fortalecimiento en todos los grados. En el 2019 nos cambian la docente y es ahí cuando se pierde el trabajo fuerte que veníamos haciendo.

**- ¿Vos decís que el cambio de docente influyó en el trabajo de acompañamiento y lo que el programa es?**

Sí, tuvimos muchos años la misma docente de Fortalecimiento que era muy buena, después la cambiaron por dos que bueno... no es como que retrocedimos mucho, muchos cambios en la escuela, se trasladaron muchas, y este año todavía no nos han puesto un acompañante y no saben si nos van a poner una chica de Fortalecimiento o si nos van a capacitar de alguna forma nosotras sigamos con el trabajo eso todavía no nos han aclarado.

**- ¿Qué es la UP? ¿Qué sabes?**

Esto de poder trabajar en bloque, lo que es primer grado con segundo, trabajar en primer grado y poder retomarlo y seguirlo en segundo recuperar todos esos contenidos y conocimientos que los chicos no han podido adquirir y avanzar en los que sí, la idea de la UP, es que estos chicos que pasan a segundo que no han alcanzado los aprendizajes propuestos y tengan todavía el nivel de primero por ahí vuelvan un día a la semana a trabajar en primer grado y los de primero que están avanzados puedan ir a segundo.

Nosotros en la escuela no hemos tenido esa experiencia todavía no se ha hecho y siempre se ha hecho en primero y segundo, en tercero y cuarto ha sido una idea en el futuro, y nunca se ha hecho, si este año por el tema de la virtualidad, se ha realizado en casi todos los grados con esto de la virtualidad, del año pasado si se realizaba en casi todos los grados, se empezaba una o dos semanas por ejemplo en segundo grado y después de unos días que lo podían acomodar un poquito al alumno lo pasan al grado que corresponde hay algunos chicos que todavía no se han pasado y otros que sí, pero bueno esto es la UP poder trabajar en bloque comenzar con la misma docente, los mismos alumnos y el año siguiente volver a hacerlo, que es algo riquísimo.

**- ¿Vos sabes cuál es la resolución que da marco legal?**

Sí, lo tengo en la carpeta, la ley toda, pero no recuerdo número ni nada de eso, pero la hemos trabajado.

**- ¿Qué criterios crees vos que deben tener para aprobar la UP?**

Y básicamente los conocimientos básicos, esto tema de la lectura y escritura es fundamental todo lo que es comprensión que es lo que está fallando de primero a sexto, una simple consigna de sacar el cuaderno. La escritura es básica.

**- ¿Y para aprobar la UP, lo decidís vos o lo hacen junto con el equipo directivo, quienes toman la decisión de promocionar?**

Nosotros en la escuela nosotras, la docente, siempre es el acompañante pedagógico tiene conocimiento de cada caso puntual, específico. Si no se conoce el grupo clase porque caminan las aulas, no podés tomar la decisión de promocionar. Yo hace 10 años estoy en este cole, hemos visto crecer la escuela, el año pasado se bajó y este año como que estamos repuntando y hay mucho interés en esto de caminar las aulas y conocer a los grupos por parte de los directivos. Esto hace, si tenemos alguna duda de la promoción o lo que sea, más allá de que siempre se ha consultado tenemos la ayuda de los directivos, en alguno puntual, lo paso, está para pasar, pero en esto no, es ahí donde ellos te dan un empujoncito y te ayudan por ahí a hablarlo con la familia a lo mejor de darles un trabajito, o ver esto de empezar unos días acá o trabajar en el grado siguiente con lo que me dio la seño del año anterior, siempre hay muchos acuerdos entre las docentes. Esto pasa por lo menos en el turno tarde que está el primer ciclo, siempre hay muchos acuerdos, los legajos van y vienen, las trayectorias escolares van y vienen. La gran diferencia está en el segundo ciclo que es a la tarde, allí están las docentes titulares con muchos años y no cambian de turno, porque por ahí trabajan en otro cole, o no quieren cambiarse de turno y como que primer grado es para las nuevas o las suplentes. Nadie quiere primer grado, eso siempre ha sido así y ahora no ha cambiado.

**- ¿Qué condiciones se deben dar para que la UP sea posible?**

Para mí el compromiso del docente, el trabajo en equipo con los directivos y el apoyo y acompañamiento de la familia que siempre es así, es un poco de lo que carecemos en la mitad de la escuela, chicos muy abandonados una comunidad muy pobre y por ahí

quedamos solo directivos y docentes, me entendés. me parece que son las tres funciones básicas

**- El programa fortalecimiento... ¿Sabes de donde proviene este programa?**

No sé si es un programa de la provincia, la verdad que no lo recuerdo, no lo tengo mucho en cuenta, si se lo que trata, he trabajado mucho yo aprendí un montón con fortalecimiento, me encanta, de hecho, este año que no hemos tenidos, o hemos tenido muy poco es como si no hubiese nadie. Me siento como muy desamparada porque estaba acostumbrada que venía una vez a la semana a trabajar. Viste como que éramos tipo equipo con Fortalecimiento, pero sí me parece un programa rico, o sea, se puede aprovechar al máximo, la verdad que no todas las docentes le abren la puerta a la de fortalecimiento.

**- ¿Qué tipo de políticas son la UP, y Fortalecimiento?**

No sé cómo, tipos de políticas...

**- ¿Para qué fueron creadas, qué objetivo básico puntual es a lo que apuntan?**

Aparte de ayudar a los estudiantes es para ayudar a los docentes, una forma que obligadamente se actualicen se capaciten me parece también.

**- ¿Por qué obligadamente?**

Y porque hay docentes grandes y jóvenes, por lo que yo veo en mi escuela, me quedo con lo que aprendí en su momento y chau. En el turno mañana está el segundo ciclo, todas docentes de mucha antigüedad, súper conductistas.

Y ellas como que tradicionalistas, ¡un año nos preguntaron por qué primer ciclo pegábamos tantos papelitos con palabras en las paredes! y la tarde lo que paso que la seño llevaba algún material, sobre cualquier área, y hacíamos fotocopias para todas, nos actualizamos, yo en mi caso me actualizaba a lo que íbamos necesitando en el momento, tengo pocos cursos con puntaje docente por eso todavía soy suplente. Pero me he actualizado. Me parece que las otras compañeras, estas señas, no quieren ni leer, para poder charlar para llevar a cabo tal proyecto bueno obligadamente lo busco lo hago y lo de Fortalecimiento más para los nuevos, para los que recién salen, por eso muchos docentes grandes no lo aceptan. Como que es yo lo sé porque es lo que sé y a

mí medio resultado. Pero las más antiguas no quieren probar cosas nuevas y se pierden muchas cosas lindas Fortalecimiento yo que aprendí con Fortalecimiento.

**- ¿Cómo trabajás el día, con la unidad pedagógica pensando en que el chico vos trabajás pensando en que el chico va promocionar y listo?**

Depende a donde apuntas a qué es lectoescritura sea posible cómo trabajar para que lo pueda lograr trabajamos para que lo pueda lograr y para qué lo pueda utilizar y para que lo pueda utilizar en todos los aspectos de su vida no solamente. Bueno lo doy porque no tengo que dar y lo apruebo lo aprende en el momento y ya está me lo sacó de encima y sigo con otra cosa. Lo vamos a usar todo el tiempo viste leer y escribir es lo básico todo, lo usamos en todo si tenemos que escribir una palabra una reflexión lo vamos construyendo lo vamos pasando buscando, usamos referentes en todos lados creo que por eso ellos salir al pasillo y ellos van mirando todos los carteles están colgados en galería en la galería y mira seño como el otro día mira seño acá escribimos eso y ellos lo pueden usar constantemente. Qué bueno y que lo disfruten también y es lindo porque si no darlo por darlo no sirve no le transmitís mi entusiasmo ni ganas nosotros letras me dimos todo no sólo los contenidos conocimientos sino todo, alegrías y tristezas.

**¿Qué piensan?**

**- ¿Vos crees que existen tensiones en cuanto a tú trabajo, a lo que viene desde Fortalecimiento de lo que viene planteado desde la Unidad Pedagógica, hay diferencias entre estas políticas con la práctica cotidiana real?**

Hay cosas que sí hay muchas cosas que sí ejemplo por ejemplo hay aprobadas cosas que están aprobadas, pero no probadas con la realidad de los chicos es una de las cosas que el otro día decíamos con mi compañera si chicas hay un material que está aprobado, pero está probado con escuelas urbanos marginales... probamos lo que sea, pero no todo se sirve.

**- ¿O sea que el primer punto conflictivo sería la contextualización?**

Exactamente es como que lo aprueban lo piensan para un estándar de niños de una clase media que tienen todo el apoyo de su familia y no para los contextos estos que necesitamos otro tipo de cosas.

**- ¿Cómo creerías qué se podría qué se podría o se tendría que hacer esto?**

Más allá de caminar las escuelas que no lo hacen todo sería hablar con nosotras las docentes que somos las que estamos en el campo digamos en las escuelas urbano

marginales aulas y sentarte a hablar con los maestros y ver qué le sirve y qué no a nosotras me parece que no nos están escuchando en un montón de cosas.

### **¿Por ejemplo en qué no están escuchando a los docentes?**

Y en esto de las técnicas esto de que bajan la página de la escuela en casa por ejemplo la página de nuestra escuela en casa si hay cosas sí hay cosas que las podemos hacer y hay otras que no. Porque hay mucha ignorancia en los padres también aparte el abandono entonces es como que por ahí tienen vocabulario muy alto o se van a contenidos que no sé los cuadernillos mandaron primer grado las primeras 20 hojas en mayúscula y las otras ya los están en minúscula cosa que no se logra en estas escuelas me entendés.

#### **-Sí te comprendo**

#### **- ¿Es viable el trabajo con la maestra de apoyo?**

Sí eso sí porque yo la conocí a ella me parece qué tiene que ver mucho el modo en que se comunican te tratan intentar cambiar algunas cosas viste yo con el tiempo me hice muy amiga de ella, pero yo creo que si no hubiese existido esa amistad conferencia he trabajado con ella con sugerencias y ha sido súper viable porque por suerte debíamos dejar los problemas personales de lado porque si no pasaba que otras que no tenían onda con ella la maestra era muy grossa sabe muchísimo.

#### **- ¿Está bien capacitada? ¿Eso es importante?**

Sí, la verdad que sí. Y las docentes de grado también deberían estar actualizadas como las de fortalecimiento y la mayoría no lo está.

#### **¿El trabajo con la docente de apoyo en tu escuela es imposible tanto con maestras noveles y las establecidas ya?**

Yo sí particularmente fui maestra de apoyo de los chicos en la escuela y nunca tuve diferencia mi compañera quedaba apoyo escolar en segundo ciclo si tenía problemas por esto de que ellas eran súper tradicionalistas al punto de decir por ejemplo de tantas palabras de un dictado tenés tantas mal y ella peleaba el buen sentido pero no tenía

forma no se podía el llegar con ella yo con las chicas de la tarde re bien me fue re bien hacíamos un trabajo en equipo con la maestra de grado no podía con ese con un niño y yo si estaba en contra turno en la mañana en la escuela y hablaba ella con la mamá y yo y hablaba con la mamá le decía el mismo discurso a la mamá. Cómo era directivo docente y docente de apoyo escolar con el mismo discurso el buen sentido como que la acorralábamos A la madre o le hacíamos tomar conciencia de que por ahí tenía que hacer ciertas cosas Y eso tenía buenos resultados.

**- ¿Esto que me estás nombrando que es la primera vez que lo escuchó en todas las entrevistas, esto del maestro de apoyo de dónde era?**

Del CAI, yo daba apoyo ahí íbamos los sábados a dar talleres recreativos creativos y en la semana las dos maestras de apoyo damos apoyo escolar sólo matemáticas y lengua porque la seño llenaba la planilla donde tenían la dificultad y así lo trabajamos.

**- ¿Este programa Sigue estando?**

No ya no está más del 2019 sacaron las maestras de apoyo y sólo quedan que ya no se hacía más lo recreativo y quedaron las maestras de apoyo. Ese fue el último año en ese año donde bajó mucho la matrícula y lo hice 5 años a eso y los sábados teníamos ciencias con los que venían del barrio y no eran de la escuela el diferencian desayunaban y hacían educación física cocina experimentos Artes cuando se da esto que sacaron a las maestras de apoyo en realidad sacaron los talleristas las tenían que ir los sábados yo ahí dejé ya los chicos no iban porque lo buscaban como un refugio para no estar en la calle que era uno de los propósitos del programa están desapareciendo el CAJ también desapareció.

**- ¿Han tenido casos ustedes en tengan un chico muy grande con mucha edad o que no haya sido alfabetizado, que no haya conocido la escuela y que hayan tenido que encauzar sus trayectorias grado que le corresponde oponer un y volverlo poner en el grado que como dice las resoluciones?**

Hay muchos chicos que salen de la primaria al secundario, que pasan a primer año y no logran leer ni escribir. En la escuela hubo muchos casos antes de la pandemia y tuvimos un caso de una nena que entró a un cuarto grado venía de otra escuela y la nena no

leía y escribía ni siquiera su nombre reconocía qué hacíamos la nena estaba dos horas con la maestra y llegaba a las 10:00 de la mañana a la escuela y me la llevaba al apoyo escolar y le daba lengua porque yo era fuerte en lengua y a la tarde la citada la otra chica del apoyo escolar y le daba matemática entonces entre la seño del grado Y nosotras dos la alfabetizados le hicimos un cuadernillo y un cuaderno y la niña en un año logró montón de cosas bueno. Y también entra un chico en quinto grado sin leer ni escribir y también era del barrio, pero no sabíamos de qué escuela venía y bueno no se le podía presentar un dibujito o cualquier cosita como un chico de primer grado que se entusiasma con lo que vos le traes entonces tuvimos que ver qué le gustaba a él todas las partes de una bici porque le gustaban mucho las bicis le gustaba armar bicicletas no alfabetizamos de a 3 o sea las tres maestras.

**- Mirá vos qué linda experiencia...**

Fue hermoso porque nosotros te decimos qué helios todos son nuestros pollos hemos renegado nos hemos peleado yo y Candela con la nena está porque tenemos tanta confianza que por ahí no me llevaba el apunte las veces que la volví el aula y me decía no ceño se vuelve porque se ha portado mal le decía yo a la seño no peleamos nos amigamos pasamos por todos los estados, pero es re lindo yo el CAI me gusta mucho. Bueno me gustaba, lo haría toda mi vida con todo el trabajo social que esto implica porque hacíamos visitas domiciliarias golpeado o chicos que iban sin comer íbamos a la SENAF más montón de cosas es duro, pero es lindo.

**- ¿Qué pensás y que me podés contar sobre la Unidad Pedagógica y Fortalecimiento en líneas generales?**

Fortalecimiento me parece bárbaro y la Unidad Pedagógica bien, pero por ahí en esto de que los chicos pasan la familia se relaja un montón y algunos docentes también me ha pasado que había 20 chicos en el aula y tenía varios casos graves no importa vamos a hacer lo que se pueda con estos chicos total el año que viene lo podemos hacer está re bueno con la misma seño puedes retomar vos ya sabes cómo de qué forma y qué, pero como que tiene eso en contra no como que te relaja un poquito.

**- ¿Entonces sería este un punto de quiebre entre lo que está pensado mi mente o lo que se hace si su objetivo es incluir, pero no se logra el objetivo principal?**



Sin dudas, tendría que plantearse un mínimo de exigencia, en estos contextos también como para que la familia se comprometa a lo mínimo y no les dé lo mismo que aprendan o no.

**- ¿Qué opina la familia de esto de que los chicos no se quedan?**

Al principio solamente, las docentes de grado también deberían estar actualizadas como las de Fortalecimiento y la mayoría no lo está. Después ya estaban súper relajados y no les importaba de hecho para ellos mejor porque total pasan, entendés, hacerles entender que pasan, pero si pasan sin conocimientos, tiene que hacer primero y segundo juntos. Y así es doble trabajo para el niño y para los padres y por otro lado había un niño que terminaba el año y no había avanzado nada, después de reuniones y uno bueno los iba citando constantemente los padres. La principal inquietud era... pero seño todavía no lee o todavía no escribe yo quiero que se quede decíamos no mamá, pero no se puede quedar al menos que tenga muchas inasistencias o sea un caso realmente grave y así mismo ya no se podían quedar antes casi porque no nos dejaban porque nos daban órdenes de qué pasarán todos. Vamos a lograr los objetivos porque ellos vienen conmigo yo voy a seguir con ellos igual al principio, igual no les gustaba.

**- ¿Y por ese lado los enganchadas?**

Les decía que seguían conmigo, así los convencía. Bueno, pero eran muy exigentes, no le gustaba la idea de que pasen.

**- ¿Por qué decís las muy exigentes?**

Porque pensaban que al otro año aprenderían nada que no iban a lograr de lo de segundo. Ellos querían que el niño lea y escriba en primer grado, es algo que ya lo tienen incorporado. Igual habías que hacerles entender a las maestras más antiguas.

**- ¿Cuándo vos trabajabas con la maestra de apoyo ya tenías una planificación pensada y venía ella y te traía algo diferente ría mucho lo que habías pensado vos tenías que cambiar mucho la planificación original cambiabas totalmente cambiabas alguna parte?**

Bueno al principio a mí me enseñó la reescritura de un cuento hicimos la planificación junta de ese cuento ella que hacía nos enseñaba a planificar a redactarlo todas las de redacción puntual y al principio pensamos que embole porque te hartas escribiendo un montón cuando a veces no es tan así pero después nos acostumbramos mucho y lo empezamos a hacer así. Sí tuvimos que cambiar varias cosas sobre todo mis compañeras porque yo era nueva no me molestaba porque es el suplente vas de un lado a otro y todo es diferente si a mi compañero el principio le costó demasiado ya lo tenían armado, pero se acomodaron bárbaro y después ya todas las planificaciones era hacerlas como fortalecimiento como ellas nos enseñaron de hecho las seguimos haciendo así tuvimos suerte de que las nuevas compañeras nuevas titulares nos acomodamos de 10 trabajamos parecido.

#### **- Contame más o menos cómo es la planificación de fortalecimiento**

En muchas planificaciones ponemos propósitos didácticos y propósitos comunicativos en planificaciones y secuencias. Si no los ponemos en general no nos piden tan puntuales y también nos piden capacidades con sus criterios propósitos objetivos y contenidos y aprendizajes evaluación al final y criterios ponemos al final de la clase dos o tres indicadores Ahí vamos avanzando lo grueso de los contenidos.

#### **- ¿Vos crees que son inclusivas al final del camino?**

Y la verdad que un poco, más o menos como todo porque hay cosas que no se han pensado hay cosas que no van. Habría que plantearse para quiénes están destinados y no hacer algo general. Porque si haces algo para incluir debe ser realmente inclusivo y no en parte. El contexto, la labor del docente son fundamentales para que sea posible sino no hay forma.

### **DOCENTE 9**

#### **¿Qué saben?**

#### **- ¿Qué es la UP?**

Y la UP es una Unidad Pedagógica es donde el niño va en un proceso, donde lo que no hizo no aprendió lo va a aprender el año siguiente.

**¿Sabés cuál es la resolución que da el marco legal a la Unidad Pedagógica?**

No el número no, lo he leído alguna vez, pero no me acuerdo.

**- ¿Qué condiciones se deben dar para que la UP sea posible?**

Las condiciones serían la gestión, coordinación, calificación del proceso.

**- ¿Qué conoces sobre el programa Fortalecimiento?**

Este es el apoyo me parece, un programa estrategias que están diseñadas, por expertos para el proceso de alfabetización del chico. No sé de dónde proviene.

**-Coméntame tu experiencia tu experiencia con el programa Fortalecimiento y la maestra de apoyo.**

Fue buena, pero faltaba un poquito más de capacitación para docentes y de apertura.

**- ¿Por qué decís que falta capacitación?**

Y porque no sabemos bien para qué son estos programas, de donde vienen, cual es la tarea de la maestra de apoyo. Lo bajan y vos tenés que adaptar eso a tu grupo o realidad.

**¿Qué hacen?**

**- ¿Qué hacen con esas políticas como trabajan como tu práctica cotidiana con la UP?**

Por ejemplo, ahora que estamos empezando trabajamos mucho con material concreto con carteles para intentar con el nombre, tenemos nenes que no han hecho el jardín.

**-Quisiera que me comentes tu experiencia antes de la pandemia**

Bueno nosotras con mi compañera, mi paralela hemos estado juntas en primer grado hemos juntados los grados, siempre fue las dos una daba la clase, siempre con material

concreto los carteles, trabajando muchísimo en el pizarrón una daba la clase y la otra daba la clase. Nos agrupamos ella se quedaba con uno de los grupos digamos el más avanzado y yo me iba con los otros, dábamos lo mismo, pero adaptamos las actividades. El grupo más avanzado.

Hacíamos pareja pedagógica, también íbamos mezclando el que más sabe con el que no sabía para que se ayudaran.

**- ¿Qué haces vos para que el trabajo en la UP sea posible?**

**- ¿Cómo trabajan con la maestra de apoyo?**

Vale viene dos veces a la semana, observa, nos guía y nos ayuda a ver si estamos, ejemplo si ella ve que un niño necesita ayuda extra ella está con él. Sobre todo, para darnos las herramientas, o sea observar y después que termine la clase nos dice esto si esto no, puedes ir por acá, todas las sugerencias para que sean para mejor de los chicos.

**- ¿Vos tomas todas las sugerencias?**

Generalmente todas, cuando planificamos lo hacemos con ella también nos guía en la planificación que actividades podemos dar esta todo el tiempo está con nosotras.

**- ¿Influye mucho en lo que vos habías pensado, lo que tenías en mente en la planificación vos me decís que planificas con ella?**

El primer año me pasó que no, cuando yo no conocía el programa, había trabajado muy poquito pero ahora no y con las cosas que nos dan vemos que funcionan, es casi lo mismo, hace mucho que venimos trabajando lo mismo y sabemos por dónde ir.

**-Claro... ¿Cuándo vos planificas con ayuda la maestra de apoyo siempre planifican pensando que esa promoción va a ser directa? les da lo mismo presentar cualquier cosa o van a pensar que ese chico tiene que leer y escribir.**

No, el objetivo nuestro es que el chico aprenda, respetando el proceso el tiempo de cada uno, que se da en dos años, buscando actividades que sean de su interés muchos juegos se trabajan con muchos juegos en todas las materias con videos con muchas actividades lúdicas.

**- ¿Qué decisiones tomas vos personales para que puedan promocionar estos chicos?**

Primero y segundo promocionan, pero para mí objetivo personal es que salgan del primer grado que lean y que escriban, por ejemplo, un año hice el primer año no leyeron ni escribieron en cursiva, pero si lo logramos en segundo. Que estén alfabetizados en primer grado ese es el objetivo, pero que esa promoción de primero a segundo sea acompañada por nosotras que ya los conocemos.

**- ¿Has tenido casos en que hayan tenido que encauzar TE interrumpidas y los hayan tenido que poner como dice la resolución en esa UP para que mínimo se alfabeticen algo y puedan seguir?**

No, ya no hay niños con sobre edad.

**¿Qué piensan?**

**- ¿Vos crees que estas políticas son inclusivas?**

Ayuda cuando lográs respetar el proceso, cuando le haces el seguimiento, pero muchas veces no podés seguir con el grupo, eso todavía está muy verde.

**- ¿Por qué decís que está muy verde?**

Porque no siempre pasa con los chicos, sos suplente, te ponen en primero y después no sabés si vas a poder tomar en el mismo cole. Al otro año viene otra suplente y así. Las titulares ya tienen sus grados y no se mueven y es raro que sea en primer y segundo grado, justo con la UP y con el trabajo con la maestra de apoyo. Debería tenerse en cuenta, desde las políticas ver eso, la continuidad de los docentes en la UP.

**- ¿Existen dificultades de los diferentes modos de pensar de eso que bajan y la práctica cotidiana en el aula?**

Y algunos casos sí, hemos tenido casos donde, yo tenía una nena que la tuvimos en segundo la pasamos a primero y no aprendió el nombre. Se lo enseñamos de diferentes maneras no había forma de que lo aprendiera trabajamos con letras móviles y no había

forma y no nos dejaban dar otro tipo de actividades que nos sugiere Fortalecimiento, se nos complicó y nos pareció que otras actividades como las que se enseñaban antes hace años por ahí a ella a ella le iban a funcionar, la repetición el machaque. Me parece que en algún paso no funcionan. No están pensados para casos especiales.

**- ¿Es como que ahí hay una dificultad, una diferencia con lo que los chicos necesitan?**

Ahora también con los que no han tenido jardín no saben nada, no agarran el lápiz. No nos dejan hacer actividades de jardín. Es imposible pero bueno hay que hacerlo.

**- ¿Por qué hay que hacerlo?**

Porque es una política, me van a llamar la atención me van a anotar en el cuaderno de hacer otra cosa que la que tenemos que hacer es todo un tema de cumplir la tarea, pero cumplirla a través de una disposición que por ahí uno piensa que no es correcta en algunos casos porque está en juego esto de cuando te ponen en cuaderno de actuación el concepto.

**¿Qué piensan?**

**- ¿Vos pensás que estas políticas son positivas para los niños?**

Yo creo que para los chicos sí y para los maestros a mí personalmente me sirvió a mí me gusta, pero como te digo necesitamos capacitarnos también capacitación constante.

**- ¿Qué se necesita para que la UP siga funcionando?**

Y bueno capaz que más políticas de trabajos especiales, docentes que capacitados y contextualizarlos, sobre todo. y te vuelvo a reiterar se necesita que los docentes sigan con los grupos y la Up siga como se plantea, si no hay UP posible.

**- ¿Qué piensan las familias sobre esto de que pasan de grado y no se quedan?**

Muy pocos casos que dicen que prefiere que se quede, pero sino no es como que se relajan porque van a pasar igual se relajan demasiado porque apenas que empieza el año, que tengan en cuenta el proceso que lo que no aprendió en primero lo va a aprender en segundo entonces que lo saben desde un principio y se relajan.

**- ¿Estas políticas públicas de inclusión están basadas en un marco teórico en metas que se han planteado, están en concordancia con lo que pasa en aula?**

Es lo que decimos por ahí que los que hacen las políticas no han estado en el aula por la realidad son otras muy diferentes, por ahí lo de la contextualización tendría que se podría hacer para llevar eso al aula real.

**- ¿Qué faltaría para que puedan llegar a cada contexto en particular?**

Depende el contexto no todas las escuelas son las mismas, no todos los niños son lo mismo, por eso hay que tener en cuenta, acercarse más a las escuelas.

**-Como última reflexión tuya... ¿Vos crees que realmente estas políticas son inclusivas han logrado que los chicos se puedan incorporar con los contenidos necesarios?**

Eh no, realmente lo que es porque con esto que van pasando van quedando cosas y no se están teniendo casos excepcionales. los hacemos pasar sin saber, hay chicos en 4° grado que no saben el nombre. Hay muchos casos chicos en 6° grado que está aprendiendo palabritas. ¡Cómo llega a sexto grado sin saber leer ni escribir!! Es acá desde estas políticas, que toman en cuentan las trayectorias escolares, y dentro de las trayectorias teóricas y siga y siga, por ahí se da en la práctica, pero llega el chico a sexto grado y no sabe leer ni escribir, es ahí donde está el punto de tensión con las prácticas cotidianas, reales, lo que de verdad pasa y lo afrontamos los docentes solos.

Me parece muy importante en primero y segundo, pero en segundo un chico que no está alfabetizado no puede pasar y el que no, puede ser hasta tercer grado me parece que para pasar a otro ciclo tienen que estar alfabetizado, tiene que tener las capacidades fundamentales las políticas dicen otras cosas, la teoría es otra cosa.

## **DOCENTE 10**

**¿Qué saben?**

**- ¿Para vos qué es la Unidad Pedagógica?**

Y es el proceso de primero a segundo grado que se hace una sola línea para que adquiera el proceso de alfabetización son dos años de hecho desde hace 2 años nada que es hasta el tercer grado se extiende bueno para que el niño no puede adquirir en su totalidad Por qué se considera el proceso del niño más amplitud para eso en un primer grado a eso a veces alfabetiza van en su totalidad y se da amplitud para que el niño pueda que tenga más tiempo

**- ¿A qué te referís vos con un poquito más de tiempo?**

Que tengan un poco más de tiempo por esto de la trayectoria escolar

**- ¿Conoces la resolución que implementa la unidad pedagógica?**

No, la verdad que no sé cuál es.

**- ¿Qué criterios tomás vos y el equipo directivo del caso que sea así para que la Unidad Pedagógica sea probada, que el niño promocione esa UP?**

Bueno yo trabajé mucho apoyándome en Fortalecimiento porque tenido varios años con maestras de fortalecimiento que me han ayudado mucho y la unidad pedagógica se basa mucho en los documentos y en el enfoque que ellas tienen y he leído bastante de los cuadernillos que nos han dado. Tengo experiencia de lo que ellas me han ayudado y hemos fusionado clases y por eso no tengo problemas porque trabajó con la modalidad de ellas he visto que da resultado me gustó y lo sigo implementando por más que este año este fortalecimiento.

**- ¿Para que un chico pase de primero a segundo y en segundo que pasa... qué consideras válido para que se promocione la Unidad Pedagógica y pasar al tercer grado qué es lo que tenés en cuenta?**



Y lo mínimo sería seguir el proceso de alfabetización mínimamente sepa leer y escribir mínimamente una oración comprenda pueda construir mínimo, pero eso no se está dando.

**- ¿Por qué decís que eso nos está dando qué pasa con ese proceso?**

Este año en la situación atípica que estamos viviendo, las desigualdades se han evidenciado. La mayoría no tuvo acceso a las clases y si les llegó no hicieron nada.

**- ¿Y en los años anteriores?**

Y bueno depende de muchas cosas y bueno hay muchas cosas pero depende del docente hay docentes que no son abiertos a esto y han aprendido a leer y escribir de otra forma y no lo aceptan y esto de la up es algo más general más abierto por ahí a muchas docentes les cuesta entender les cuesta entender este enfoque, a lo preciso lo concreto y bueno para poder abrir la cabeza necesitas primero estudiar bastante porque no es así nomás bueno y por qué no se da es con muchas cosas depende también, yo creo que de las escuelas depende también del entorno de dónde viene el niño yo estoy acostumbrada trabajar en escuelas urbano marginales donde inciden muchos otros factores ojalá un solamente fuera que uno se dedique solamente al aprendizaje y el niño viniera predispuesto, bueno no sé me entendés tenga una buena alimentación que no tuviera conflictos familiares de muchas cosas depende no es mágico el niño se sienta y aprenda que creamos que es un robot y qué va a adquirir todo, entendés es un todo en esas escuelas es mucho más difícil se demora mucho más montón de cosas algo que creo que no se logra y que lo hemos visto en estos últimos 5 años es la asistencia de los chicos.

Por ejemplo, en una semana te faltan dos días cuando en primer grado de asistencia es fundamental otra que se suma que es totalmente importante sumamente importante que no logramos todavía es hacer una fusión con el jardín. Entonces el paso de jardín al primer grado hay una distancia enorme la distancia enorme ponele cosas básicas que el niño tenía que aprender por lo mismo que por lo mismo que te digo como una cómo por ejemplo agarrar una tijera y recortar o mínimamente nombre que se pide del paso

de un jardín a un primero te encontrás con niños que no saben escribir su nombre este de cortar pegar hay que trabajar motricidad tenemos aquí también tenés cosas que están bien van atrasando ese proceso una junta y también vienen de esos niños que tienen ese entorno entonces de muchas cosas depende. Bueno si se logra se logran lo que yo creo yo creo que se han dado cuenta por eso se extiende esta unidad pedagógica escuelas urbano marginales se lograban los objetivos primero.

**- ¿Virtual cuál o no virtual entonces me decís que no se logran los objetivos?**

Y no porque un proceso o sino porque es un proceso como te digo te vuelvo a decir depende de muchos factores Por eso te digo que por eso es el plazo el plazo para que el niño obtenga adquiera el proceso qué se tiene en cuenta muchas cosas sí mismo en 2 años Ojalá se llegará.

**- ¿Con respecto al Fortalecimiento vos sabes de dónde proviene?**

Bueno más o menos la verdad que no sé qué son docentes que Qué bueno empezó creo que como 108 Bueno me parece era unos 108 docentes en primera instancia para estas escuelas urbano marginales urbano marginales darle la asistencia distancia sobre todo en lengua y se las capacitada en lengua en matemáticas y creo que también para darle apoyo a los dos a los docentes en estos contextos.

**- ¿Qué tipo de políticas públicas educativas son estas dos que son la Unidad Pedagógica Y Fortalecimientos qué es lo que vos crees a qué apuntan para qué fueron creadas más o menos pensás?**

Favor dame otra orientación

**- ¿Para qué fue creada la Unidad Pedagógica y puntualmente porque Fortalecimiento está en las escuelas urbano marginales? Puntualmente está en estas escuelas y justamente el primer ciclo**

Y bueno justamente para que se logre ese proceso de alfabetización que nos estaba logrando y con un acompañamiento al docente por lo que te digo porque muchas se han quedado no tradicionales. Y esto te trae como nuevas cosas por eso a ella la capacitan

para esto en el sentido de la palabra porque muchas veces no la acompañan acompañar al docente.

**- ¿Cuándo vos me decís lo tradicional porque ya me lo nombraste dos veces a qué te referís?**

Y bueno la tradicional es porque por ahí el docente práctica tiene mezclas que tiene mezcla de cosas tiene mezclas de que por ahí no comprende que todos los niños no son iguales que la práctica tenés que estar innovando constantemente aparentemente por qué los niños se hace 20 años no son los mismos niños de ahora, ahora son nativos digitales muchas cosas que uno tiene que romper estructuras muchas cosas que uno tiene que romper estructuras tiene que romper estructura e idea de Cuándo hay que irse adecuando a ellos y así como el conocimiento porque por ahí antes eran muy conductista entendés y ahora ojalá fuera así vos tenés que tener otro perfil otra apertura porque quiera ojalá dijeron la letra y todo se nos van a hacer claro con la pandemia una mezcla una función de todos titeres que ahora bueno abrir y muchos docentes se quedan no tradicional y eso no resulta.

Los docentes se sienten poco capacitados con todo esto aparte de la ecología y por esta parte de la tecnología y no logran lo que se pide.

**- ¿Con respecto al fortalecimiento vos sabes de dónde proviene?**

No, no mucho sí conozco sé que son docentes que empezó creo con 108 docentes para estas escuelas urbano marginales para darle la asistencia entonces las capacitadas sobre todo en lengua y matemáticas también creo eso para darle apoyo al docente en estos contextos. Bueno es para que se logre este proceso de alfabetización que no se estaba logrando y se hace un acompañamiento docente por lo que te digo porque muchas se han quedado en lo tradicional y ellas traen nuevas cosas las capacitan porque vienen en el sentido de la palabra porque muchas veces no acompañan al docente.

**- ¿Por qué decís que muchas veces no?**

Y bueno porque hay algunos docentes de apoyo que trabajan y otras están en la sala de maestros en dirección tomando té y no cumplen su tarea te dan las cosas para leer y nada más.

**¿Qué hacen?**

**Contame un poco tu experiencia en la Unidad Pedagógica.**

Con la Unidad Pedagógica y con la maestra de Fortalecimiento he tenido mucha experiencia trabajando, pero siempre depende de las dos, depende de uno y de la otra del ámbito del respeto se ha desvirtuado mucho Fortalecimiento porque muchas docentes resisten a eso porque no hay ese respeto porque creo que porque ese más y no hay respeto el lugar y no respetó el lugar que vos tenés sabiendo que vos sos la maestra del grado viene otra y te dice bueno yo soy la dueña de la verdad creo que ahí está el problema.

**- ¿Habría un desencuentro entre lo que está planteado desde la política y lo que realmente pasa en las aulas día a día?**

Yo creo que es eso lo principal es el respeto porque podés leer 1000 cuadernillos porque si no ves la realidad la conoces y no a lo de arriba también es otra cosa es otro tema como que te piden algo. Y vos sabés que eso no se va a cumplir y por ahí ellas tienen que responder a eso las docentes de grado entonces la docente tiene varias presiones No sólo las metas del aula y por ahí lo que ellas tienen que presentar no solamente Ellas te tienen que acompañan, sino que ellas tienen que responder a eso presentar proyectos y cosas te digo que resulta, pero depende de las dos partes

**- ¿Cómo trabajas el día a día con la Unidad Pedagógica?**

Bueno te cuento cómo trabajamos hoy, de acuerdo a la pandemia, somos maestras únicas en cada grado, se solía hacer con dos maestras, pero ahora con el tema de las burbujas hay una sola que da todas las áreas es mucho mejor. Hay tres secciones una se ocupa de una área matemática una de lengua y otra que se ocupa de las ciencias cómo hacemos partimos del diagnóstico y de ahí vamos a armando la planificación manual no hay mágico pero sí es todo construcción con los chicos y teniendo en cuenta

la realidad que vive el entorno conocimientos que sean cercanos venga de otro lado no le llama la atención de las cosas cotidianas partimos en el caso mío de lengua ya estuve en primer grado el año pasado en la virtualidad y este año seguimos juntos en segundo sigo con los chicos y tengo dos grupos uno que ya está alfabetizado y el otro que no vamos en proceso todavía estamos construyendo.

**- ¿Qué hacés vos para que el trabajo en la Unidad Pedagógica sea posible?**

Trabajo que eso que te he contado, teniendo en cuenta el contexto y no siempre tomando lo que bajan ya que está lejos de la realidad del aula.

**- ¿Cómo trabajas con el docente de apoyo?**

Bueno nosotros hacemos las planificaciones y lo que ella hace es darte sugerencias o decirte no mira esto no va por ahí va por acá acuerdo a esto sobre todo ir el diseño curricular que es la base de todo es como en lo que te tenés que basar primero y ahí vas haciendo una selección de contenidos según lo que querés priorizar nosotros este año queremos priorizar sí con llegué para terminar el primer ciclo leyendo y escribiendo relevancia a las ciencias pero siempre partiendo desde la lengua de la lectura y escritura que sea para alfabetizar.

**- ¿Ha influido mucho el trabajo de la maestra de apoyo en tus planificaciones por ejemplo una cosa y ella te viene con una cosa distinta?**

Al principio cuando no conoces bien le cuesta un poco pero después no porque uno sabe que ella conoce al grupo y sabe lo que va a funcionar o no. Y es ahí cuando vienen los desacuerdos porque ella está del otro lado, si bien viene al grado una o dos veces por semana no es lo mismo estar todos los días en el aula cotidiano del día a día. No me ha modificado las planificaciones, me ha dado sugerencias.

**- ¿La decisión la tomás vos?**

Sí si la planificación está avisada por un vicedirector, si el directivo te dice esto no va

cualquier cosa y se cambia, pero nunca me ha pasado, obvio acepto sugerencias todo sería una locura porque en realidad la maestra del grado soy yo.

**¿Qué hacen?**

**- Sí está bien porque ahí sería esto de lo que hablamos de los desencuentros entre lo que traen llevan al aula las docentes de apoyo del programa y lo que realmente los docentes hacen...**

Sí mira vos y estos programas, aunque sea utópico están en las zonas urbanas marginales son para las para estas zonas es donde la flexibilización tendría que ser mayor

**- ¿Ahí tendríamos una contradicción?**

Y sí, porque están pensados para estos contextos, pero, no cómo se estarían implementando bien o como tendrían que ser esas políticas. Yo pienso que en sí como dice el dicho el norte son los niños, pero después se va mezclando con tantas restricciones que vienen de arriba que se va desdibujando con todas las exigencias vienen de arriba con todo lo que piden que no se pueden lograr. Y es ahí donde perdemos el propósito en el que estábamos pidiendo una cosa y otra qué al querer abarcar tanto no es tan positivo porque se pierden los detalles significativos.

**- ¿Has tenido casos en el que hayas tenido que encauzar trayectorias escolares a partir de lo que te habilitan las resoluciones?**

Sí, he tenido varios niños que no han hecho jardín, muchos si me han tocado.

**- ¿Y cómo has logrado encauzar esas trayectorias y lograr los contenidos mínimos debía entrar desde el jardín?**

Y adecuación curricular no queda otra y haciendo magia porque eso es lo que hacemos los maestros magia.

**- Me gusta esa palabra mágica... que has dicho realmente es así.**

## **¿En qué casos extremos no se promocionan la Unidad Pedagógica?**

En la Unidad Pedagógica se promociona, no se pueden quedar, en tercer grado sí. Me ha pasado que tenía chicos que necesitaban integradora y ese es otro problema que no lo tenían y que realmente venían los conocimientos mínimos se apuesta a que pasen y que el proceso continúe de hecho se ha pensado que Fortalecimiento continúe que ahí está la gran brecha decirlo de alguna forma cuando un chico segundo ciclo y no está preparado todavía ahí está la brecha eso pasa todavía siempre y bueno al tener una forma de trabajo diferente en el segundo ciclo el del primero está en dos frecuencias diferentes el niño y también hay un desfase grande.

## **¿Qué piensan?**

**- ¿Crees que existen diferencias entre lo que se emplean y político educativo y lo que realmente se puede hacer en las aulas día a día con las cotidianas?**

Totalmente, siempre yo lo que te puedo decir de qué en las escuelas urbano marginales cuando viene de la nación no sé cómo toman ellos las decisiones a qué nivel siempre las bajadas son muy altas son muy elevadas nos vemos en las evaluaciones aprender, estas escuelas que están siempre muy relegadas porque realmente no es porque no tengamos confianza en los niños sino que no está contextualizado en la realidad de hecho hasta los libros que nos llegan de la nación son muy elevadísimos para los chicos uno no sabe que tomaron de esos libros sí con toda esa papelería hemos realmente lo tuvieron en cuenta podría aprovechar mucho más la verdad es que no sé cómo decirlo pero no conocen la realidad la provincia tampoco eso es ahí donde no concuerdan la diferencia entre las políticas y la realidad cotidiana.

**- ¿Piensas que estas políticas cómo son cómo es pedagógica el programa Fortalecimiento son del tipo inclusivas?**

Los objetivos no se pierden en esa descontextualización. Depende de muchos factores cómo me ha pasado a mí que me ha funcionado muchas veces depende de la docente en el caso de fortalecimiento la maestra de apoyo y de la docente del grado depende de que sean realistas pero te vuelvo a decir se ve desdibujado por todas las exigencias y

al final del camino no son pertinentes pensadas para todos, porque nos encontramos en sexto grado que no saben ni leer ni escribir así no pueden ser incluidos porque pasan pero al final del camino contenidos mínimos terminar la primaria de cuando se fusionan.

**- ¿Con relación a la familia la cuestión de que los chicos no se tienen que quedar en primer grado y tienen que pasar?**

En este contexto les da lo mismo quieren que se quede en primer grado porque no han aprendido ni siquiera escribir el nombre, esto viene de la falta de difusión entre jardín y el primer grado porque si hubiese eso sería más fácil el pasaje al primer grado del nivel inicial a la primaria cuando termine la escuela primaria para la secundaria. Si hubiera pedagógica y fortalecimiento en segundo ciclo las cosas serían diferentes chicos tan solo como se las arregla.