

Reflexiones en tiempos de pandemia desde investigaciones recientes: la Unidad Pedagógica y la Promoción Acompañada

Karlen, María Eugenia¹; Kisbye, Ana¹; Möller, María Angélica¹; Zamprogno, Gabriela Fernanda¹; Moraschetti, Esteban¹; Dutto, Julieta¹; Sampo, Paula¹; Aramayo, Florencia¹

¹SeCyT - Facultad de Psicología – Universidad Nacional de Córdoba

Palabras claves

CONTINUIDAD PEDAGÓGICA
UNIDAD PEDAGÓGICA
PROMOCIÓN ACOMPAÑADA

Información de contacto

eugeniakarlen@gmail.com

Resumen

En el marco de la actual situación de pandemia, la educación formal pasó súbitamente a desarrollarse en la virtualidad en todos los niveles. En consecuencia el gobierno nacional, a través de su Ministerio de Educación, debió realizar modificaciones en aspectos tanto administrativos como pedagógicos para responder lo mejor posible a la nueva situación. La Resolución del Consejo Federal de Educación (CFE) N° 363/20, firmada por los ministros de todas las provincias, introdujo entre otras cosas dos estrategias pedagógicas a fin de asegurar la continuidad de los procesos educativos: la Unidad Pedagógica entre los grados que conforman el primer ciclo del nivel primario (1º a 3º) y la Promoción Acompañada de tercer grado hasta finalizar el nivel primario. Ambas tienen antecedentes en la Resolución CFE N° 174/12 que estableció ambos criterios para el primer ciclo del nivel primario, y en la experiencia consiguiente. Este equipo de investigación se ocupó en los últimos años de la interpretación y aplicación de ambas estrategias por parte de escuelas de nuestro medio, entrevistando a equipos directivos y docentes (proyectos SECYT-UNC 2014-2015, 2016-2017 y 2018-2019). Procuramos aportar al debate sobre la implementación de estos criterios a partir de los resultados de dichas investigaciones.

1. Introducción

La situación de pandemia que estamos atravesando y la necesaria medida preventiva de aislamiento social adoptada en nuestro país constituyen una situación inédita para el sistema educativo y las prácticas habituales de escolarización. Como sabemos, frente a la suspensión de la presencialidad en todos los niveles educativos, se desplegaron un conjunto de acciones e iniciativas tendientes a viabilizar la continuidad de la actividad educativa a cargo del estado.

En esta coyuntura, se actualizaron dos fuertes ideas pedagógicas que tomaron inusitada vigencia ante la necesidad de sostener la continuidad pedagógica (entendiendo por tal la continuidad del trabajo en las aulas, que de presenciales pasaron a ser virtuales) y de resolver la promoción al próximo año. Nos referimos a los conceptos de unidad pedagógica y de promoción acompañada recuperados por la Resolución N° 363/20 (firmada por todos los ministros provinciales en mayo de 2020). Estas ideas aparecen hoy con toda la fuerza de nuestras preocupaciones interpelándonos a quienes reconocemos el valor de la educación.

Continuidad pedagógica, unidad pedagógica y promoción acompañada formulan, en positivo, la orientación de las acciones destinadas a paliar problemas de larga data en los sistemas educativos, a saber, la deserción, el desgranamiento de las cohortes cursantes, o bien su detención en términos de repitencia. La situación de pandemia colocó a las actividades educativas formales en discontinuidad, en tanto “se han trastocado las variables que constituyen los organizadores de la cotidianeidad escolar: espacios, tiempos, relaciones presenciales de cercanía, enseñanza simultánea” (Resolución CFE N° 363/20: ¹).

En este tiempo que nos toca vivir las tecnologías de la información y la comunicación se

¹ El 19/03/2020 el Gobierno de la República Argentina estableció, por Decreto N° 297/2020, el aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO), en el marco de las medidas tendientes a abordar la situación epidemiológica en nuestro país para enfrentar la emergente crisis sanitaria que desató el coronavirus Covid-19. Se dispuso la permanencia obligada de las personas en sus hogares habituales, la abstención a desplazarse por espacios públicos y a concurrir a los lugares de trabajo, derivando en la suspensión del dictado de clases presenciales en los niveles inicial, primario, secundario y superior.

constituyeron en una alternativa posible para enfrentar este escenario. Paradójicamente hoy encontramos en ellas dificultades y soluciones. No podemos dejar de advertir que la situación de pobreza que afecta a un importante número de niños y adolescentes en edad escolar, y por ende las desigualdades existentes en términos de disponibilidad y acceso a dispositivos digitales y a la conectividad, así como las desigualdades existentes en las posibilidades de las familias para acompañar las trayectorias escolares de sus hijos en los hogares -entre otras situaciones críticas- constituyen brechas que las circunstancias actuales han profundizado.



La pandemia puso aún más en evidencia las diferencias que separan a niños y adolescentes en su acceso a la educación, afectando la continuidad de sus trayectorias escolares. Estamos frente a un escenario en el que resulta dificultoso para los alumnos responder a las exigencias de las instituciones educativas, participar de las actividades y aún permanecer en el grupo escolar, incluyendo aquí también las dificultades de muchas familias para apoyar a sus hijos en sus tareas. A su vez las escuelas, los equipos directivos y docentes debieron implementar inéditas estrategias para llegar a todos los hogares de niños y adolescentes.

Frente a este panorama las autoridades educativas, a través de la Resolución CFE N° 363/20 –en su Anexo I “Orientaciones para los procesos de evaluación en el marco de la continuidad pedagógica”- aprobaron la unificación del ciclo lectivo 2020 y 2021, concibiendo ambos años como un bloque, esto es, una unidad pedagógica y curricular. Así se avalan y analizan las acciones implementadas hasta el momento y se definen aquellas que será necesario desplegar, explicitando “criterios comunes que orienten integralmente la continuidad pedagógica en todo el país”, en la nueva etapa que nos convoca (pág. 5).

En Argentina ya contábamos con numerosos marcos normativos de referencia y experiencias desarrolladas que pusieron especial atención en las condiciones de enseñanza a fin de mejorar el acompañamiento a las trayectorias escolares “reales” (Terigi, 2010). Las estrategias de la unidad pedagógica y la promoción acompañada, ya propuestas y fundamentadas en la Resolución CFE N° 174/12, se inscriben como alternativas válidas para garantizar la continuidad pedagógica y el logro de los aprendizajes que no han podido ser alcanzados en estas condiciones de “escuela virtual” a la que la pandemia nos ha conducido.

Investigaciones recientes² -de 2014 a la actualidad- realizadas por nuestro equipo en torno a diversos aspectos ligados a la implementación de la unidad pedagógica de 1º y 2º grado en escuelas de la provincia de Córdoba, nos permiten aportar algunas reflexiones al respecto, como así también brindar algunas claves de lectura al momento de asumir los desafíos que plantea hoy la continuidad pedagógica, con especial atención en dos de las alternativas propuestas para ello: unidad pedagógica y promoción acompañada.

Recientemente Roger Chartier (2020)³, historiador investigador de las prácticas sociales de lectura y escritura, consideraba que las ciencias humanas, cada una de ellas con sus particulares criterios de investigación, pueden y deben contribuir a la comprensión de los fenómenos del presente, ubicarlos en una historia, identificar las diferencias y ayudar a pensar el futuro; más aún, que lo que ocurra en las redes del espacio público depende de nosotros, si somos capaces de pensar en el bien común y abrir un porvenir que habilite nuevas posibilidades para transitarlo.

En este trabajo intentaremos aportar a los desafiantes problemas que hoy se plantean a quienes trabajamos en educación: la altísima heterogeneidad en materia de aprendizajes y consecuentemente el riesgo de generar nuevos procesos de exclusión, especialmente del grupo de

estudiantes que han sostenido escasa o ninguna interacción con la escuela en este tiempo, si no se reconoce la singularidad de los procesos de aprendizaje de los grupos de alumns.

Pretendemos habilitar un espacio de reflexión en torno a estas alternativas pedagógicas que se postulan para enfrentar la situación que se viene, entendiendo que nuevos desafíos se presentarán en el ciclo lectivo próximo. Lo haremos considerando el marco regulatorio propuesto por la resolución 363/20, que retoma la Resolución CFE N° 174/12, así como recuperando los resultados de nuestras investigaciones al respecto. En este

² Nos referimos a las siguientes investigaciones: Zamprogno, Moller, Karlen, Kisbye (SECyT-UNC 2014-2015) “Prácticas de lectura y escritura en el marco de la unidad pedagógica. La evaluación de los aprendizajes”. Moller, Zamprogno, Karlen, Kisbye (SECyT-UNC 2016-2017) “Enseñar y aprender a leer y escribir: alternativas para abordar la heterogeneidad en las aulas de la Unidad Pedagógica (1º y 2º grados de nivel primario)”. Zamprogno, Moller, Karlen, Moraschetti, Kisbye, Sampo, Dutto, Aramayo (SECyT-UNC 2018-2019) “Enseñar y aprender a leer y escribir en 3º grado. Continuidades y rupturas del proyecto alfabetizador al término de la Unidad Pedagógica de 1º y 2º grado”

³ Chartier R. (2020) Charla en Feria de Editores 2020: “La edición en tiempos inciertos”, en <https://www.youtube.com/feriadeeditores>

momento de gran incertidumbre la pregunta es ¿cómo asegurar la continuidad de los procesos educativos para todxs?

Pretendemos habilitar un espacio de reflexión en torno a estas alternativas pedagógicas que se postulan para enfrentar la situación que se viene, entendiendo que nuevos desafíos se presentarán en el ciclo lectivo próximo. Lo haremos considerando el marco regulatorio propuesto por la resolución 363/20, que retoma la Resolución CFE N° 174/12, así como recuperando los resultados de nuestras investigaciones al respecto. En este momento de gran incertidumbre la pregunta es ¿cómo asegurar la continuidad de los procesos educativos para todxs?

2. Aspectos metodológicos

El presente trabajo se desprende de investigaciones realizadas por el equipo entre los años 2014-2019, avaladas por la Secretaría de Ciencia y Tecnología (SECyT). En las mismas, se propuso:

- relevar las prácticas de lectura y las prácticas de escritura que tienen lugar en el marco de la implementación de la Unidad Pedagógica en los dos primeros grados de la escuela primaria y analizar los modos docentes de evaluar los aprendizajes en alfabetización inicial (2014-2015)
- comprender las interpretaciones que docentes de 1º y 2º grado hacen de la diversidad de escrituras y lecturas infantiles y cómo intervienen en consecuencia -entre estas intervenciones, los “reagrupamientos flexibles y transitorios” de niños- (2016-2017)



- describir las continuidades y rupturas del proyecto alfabetizador luego de la implementación de la Unidad Pedagógica de Primer y Segundo grado (2018-2019).

Las investigaciones fueron de carácter exploratorio, ya que no se disponía de estudios desarrollados sobre estos temas en nuestro ámbito. El marco teórico y las herramientas conceptuales de interpretación son los desarrollados por las investigaciones psicolingüísticas con perspectiva psicogenética en el dominio específico de la lengua escrita.

Los instrumentos utilizados para recabar datos fueron encuestas, escritos producidos por docentes y entrevistas en profundidad. Las entrevistas fueron grabadas con el consentimiento de lxs entrevistadxs, lo que permitió obtener un registro exhaustivo de las mismas; los audios fueron transcritos textualmente. Los datos resultantes de esta tarea fueron sistematizados junto a los de las encuestas realizadas y los textos producidos, en relación a los ejes temáticos considerados y a las dimensiones observables de los problemas de investigación.

Marcos Normativos

La actual situación sanitaria ha presentado desafíos sin precedentes a los sistemas educativos de la mayor parte de países del mundo. Los procesos de escolarización se juegan en la tensión entre la necesidad de cerrar las escuelas, a los fines de garantizar la salud de la comunidad educativa y el reconocimiento de la importancia de dar continuidad a las prácticas de educación formal.

En la República Argentina, el lunes 16 de marzo de 2020 se estableció la suspensión de clases presenciales en todos los niveles educativos, por medio de la Resolución N° 108/20 del Ministerio de Educación de la Nación. La misma fue extendida por Decreto Presidencial N° 297/20 que definió el aislamiento social preventivo y obligatorio como medida para hacer frente a la expansión del COVID-19 (Anexo II 363, p. 1).

El 15 de mayo de 2020, el Consejo Federal de Educación por medio de la Resolución CFE N° 363/20 estableció criterios federales para la Continuidad Pedagógica y para delinear criterios de evaluación de los aprendizajes en contexto de no presencialidad. Entre los puntos principales desarrollados en esta normativa, se rescata la importancia de construir reglas comunes para el sostenimiento de la continuidad pedagógica mediante acciones gubernamentales acordes a los marcos normativos vigentes a nivel nacional y jurisdiccional. Se postula que éstas deben asentarse en experiencias ya probadas y que sean factibles de recontextualizarse con el objetivo de aplicar recursos pedagógicos que atiendan a la singularidad de los procesos de enseñanza y que eviten la profundización de desigualdades preexistentes, así como acciones estigmatizantes en trayectorias escolares de lxs alumnxs.

En este sentido se adoptó una perspectiva de ciclo, se considera que el período lectivo de 2020 y 2021 constituye un bloque pedagógico y se redefinen las pautas de acreditación del año/grado escolar. En relación al primer ciclo de la escolaridad primaria, se plantea lo siguiente:



“En el pasaje de 1° a 2° grado de primaria: de acuerdo con lo establecido en la res. 174, conforman una unidad pedagógica. Para este período se propone excepcionalmente integrar el 3° grado a esta unidad pedagógica y mantener así la unidad del primer ciclo a los fines de la reorganización curricular” (pág. 10).

Y también:

“Que la acreditación se decida al final del primer ciclo (es decir, en 3° grado para quienes estaban inscriptos en 1° o 2° grado en 2020) y lo que hacen las/os maestras/os en 2020 y 2021 es determinar en qué punto de las progresiones se encuentran las/os niñas/os, en especial en alfabetización y en numeración / operaciones” (pág. 10).

Además, se establece que para la promoción desde 3° grado hasta 6°/ 7° de primaria se utilizará la estrategia pedagógica y curricular prevista en la Resolución CFE N° 174/12 bajo la figura de promoción acompañada. Por medio de esta política, se contempla la posibilidad de trasladar al año subsiguiente aprendizajes que no hayan sido acreditados en el año anterior.

Cabe destacar que los principios y las justificaciones conceptuales de la presente normativa se asientan sobre los pilares de la ya nombrada Resolución N° 174/12 del Consejo Federal de Educación (Anexo I: Pautas para el mejoramiento de las trayectorias escolares “reales” de niños, niñas adolescentes y jóvenes, en el nivel inicial y primario), sancionada el 13 de junio de 2012. La misma instituyó un repertorio de prácticas para el fortalecimiento y la continuidad de las trayectorias educativas, apuntando a la superación de algunas de las respuestas que el sistema educativo ha dado tradicionalmente a la problemática de estudiantes que no logran acreditar los saberes esperados para la promoción del grado/año escolar, sea alguna modalidad de promoción automática o- más frecuentemente- la utilización de la repitencia como estrategia pedagógica.

Dicha resolución considera que un modelo escolar rígido y homogeneizador es responsable de parte de las dificultades en las trayectorias escolares y que esta modalidad de trabajo acaba por excluir educativamente a muchos estudiantes (Res. CFE N° 174/12, art. 4). En función de esto, postula las dos propuestas que se presentan a continuación.

En primer lugar, para propiciar el fortalecimiento de las políticas de enseñanza, establece la Unidad Pedagógica de 1° y 2° grado (Res. CFE N° 174/12, art. 22). Considerar unidad pedagógica a los dos primeros años de escuela primaria no es una decisión aislada, sino que forma parte de un conjunto de decisiones que tienden a repensar las condiciones institucionales, pedagógicas y didácticas que hagan posibles nuevas formas de acompañar las trayectorias escolares a fin de que todos los niños puedan permanecer y aprender en la escuela.

En el marco de estas Pautas Federales, el Ministerio de Educación del Gobierno de la provincia de Córdoba inició en el ciclo lectivo 2013, de manera gradual y progresiva, la implementación de la unidad pedagógica de 1° y 2° grado del nivel primario con el propósito de fortalecer procesos

institucionales, pedagógicos y socioeducativos en los que tiene lugar la alfabetización inicial; promoviendo la desnaturalización de “prácticas y saberes que esperan lo mismo, de la misma manera y al mismo tiempo, de todas y todos los estudiantes” (Resol. CFE N° 174/12. Pautas Federales, art. 4).

En los documentos ministeriales de la provincial de Córdoba (2013, aún vigentes) se entiende que la unidad pedagógica constituye un “espacio de construcción de la alfabetización inicial que no se circunscribe a un solo año escolar, está constituida por dos niveles con complejidad creciente, e integrados en un conjunto de condiciones pedagógico-didácticas continuas, cuyo marco es el prescripto en el actual Diseño Curricular de la Educación Primaria de Córdoba” (2013:2), agregando “la unidad pedagógica modifica la organización institucional en la consideración de los tiempos para lograr la alfabetización inicial” (pp. 4).

La resolución 174/12 impulsó también el régimen de promoción acompañada para favorecer la continuidad en las trayectorias escolares. Según definición del documento “Se entiende por promoción acompañada a la que permite promocionar a un estudiante de un grado/año al subsiguiente, siempre y cuando en el transcurso del mismo pueda garantizársele el logro de los aprendizajes no acreditados en el año anterior” (Res. CFE N° 174/12, art. 25).

Recientemente, el 1 de setiembre de 2020, el Consejo Federal de Educación por medio de la Resolución CFE N° 368/20 fija las pautas para la Evaluación, Acreditación y Promoción de los/las estudiantes de la Educación General Obligatoria en tiempos de emergencia sanitaria. En este marco, el 14 de setiembre el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba en la Resolución N° 343/20, adecua los criterios de evaluación, acreditación y promoción con el propósito de sostener y acompañar las trayectorias escolares durante los ciclos 2020 y 2021.

En tanto que las políticas públicas materializadas en transformaciones jurídico-normativas no son meramente implementadas en el contexto de las prácticas escolares que pretenden regular, sino más bien, interpretadas y recontextualizadas (Mainardes en Tello, 2005; Uanini y Martino, 2016), nos parece pertinente reflexionar sobre estas normativas y recuperar algunos aportes de las investigaciones mencionadas que dan cuenta de una experiencia previa.

Acerca de la Unidad Pedagógica de primero y segundo grado

En el Anexo I de la Resolución CFE N° 363/20 “Orientaciones para los procesos de evaluación en el marco de la continuidad pedagógica” se aprobó la unificación de los ciclos lectivos 2020 y 2021, concibiéndolos como un bloque pedagógico y curricular. De este modo se avalan acciones implementadas hasta el momento en el marco de la escuela remota de 2020 y se definen aquellas estrategias y actividades que será necesario desarrollar a fin de garantizar en todo el país criterios comunes que orienten la continuidad pedagógica.



En una de nuestras investigaciones (2014-2015) encontramos que a partir de la implementación de la Unidad Pedagógica de primero y segundo grado, mayoritariamente lxs docentes entrevistadxs reconocían la presencia de algunos cambios importantes en lo que respecta a las propuestas de enseñanza que planteaban a lxs niñxs en lectura y escritura.

Se evidenciaba cierta problematización en lo que respecta a los modos de entender “qué es leer” / “qué es escribir”, cómo se enseña a leer y a escribir, dando cuenta de una preocupación por asumir un posicionamiento diferente en lo que respecta a la enseñanza de la lectura y la escritura.

Siguiendo los lineamientos nacionales relativos a la Unidad Pedagógica, muchas de las consideraciones que se realizan en el Diseño Curricular de la Educación Primaria (2011-2020) de la provincia de Córdoba señalan que el proceso de alfabetización requiere crear las condiciones didácticas que permitan que la lectura y la escritura preserven los rasgos que las caracterizan como prácticas sociales, destacando la importancia de que las prácticas del lenguaje recuperen en la escuela la riqueza, la complejidad y la diversidad que les son propias.

A partir de lo expresado por lxs docentes en entrevistas realizadas en 2015 advertimos esfuerzos importantes por trabajar con situaciones de lectura y de escritura con “sentido”, orientadas al logro de un propósito social para cuya consecución es relevante leer y escribir. Se evidenció preocupación por superar prácticas y propuestas pedagógicas aisladas. No obstante, con frecuencia, las propuestas de lectura y escritura que observamos en los cuadernos de lxs alumnxn parecen desprovistas de propósitos sociales, asumiendo un sentido predominantemente escolar.

Consultadxs por su interpretación acerca de la Unidad Pedagógica, hacen referencia a los nuevos lineamientos presentes en los documentos del Ministerio de Educación sobre el tema:

para mí la unidad pedagógica es como un proceso / eh / es la construcción de la alfabetización / y es para mejorar los aprendizajes de los niños y en ese proceso cómo él va construyendo su aprendizaje / los contenidos / esto para mí / y yo lo he comprobado / es un proceso

Sabemos que el análisis de las intervenciones docentes, así como de la justificación que hacen de las mismas y de los modos en que entienden los avances en lxs chicxs, permite aproximarnos a conocer cómo están entendiendo los procesos de aprendizaje.

Cuando procuramos profundizar en la comprensión que lxs maestrxs tenían de los progresos infantiles en las actividades de lectura y escritura encontramos que coincidían en afirmar que la implementación de la Unidad Pedagógica de primero y segundo grado resultó favorable tanto para lxs alumnxn como para ellxs porque, al continuar con el mismo grupo en primero y segundo grado, podían acompañarlxs en el proceso de aprendizaje, conociendo los avances que cada unx iba logrando en sus posibilidades de leer y escribir. Así lo expresaba una docente:



sí / claro / porque no se corta ahí / antes vio que se cortaba en primer grado / después la maestra al año siguiente retomaba / tenía que volver a conocer el grupo y todo eso / en cambio así nosotras ya conocemos al grupo / conocemos el límite / hasta dónde ellos llegan y podemos trabajar con ellos / seguir / continuando / trabajando con ellos

Reconocían que a lo largo de los dos años de la Unidad Pedagógica todxs lxs alumnx progresan a distintos ritmos en sus aprendizajes en lectura y escritura, teniendo en cuenta la diversidad de puntos de partida de cada unx en este terreno. No obstante, se evidenciaban algunas dificultades al momento de explicitar los criterios que tomaban en consideración para valorar los progresos. Sabemos que no es fácil comprender la evolución de los aprendizajes. En algunos casos, notamos que todavía tenía presencia la tradicional hipótesis maduracionista al referirse al tiempo que cada niñx necesita para aprender:

lo que sí / eh / el cambio que yo pude ver / o sea lo que a mí me encantó / fue que por ejemplo / eh / algunos chicos quedaron como más flojos digamos entre comillas que no llegaron eh / a alfabetizarse completamente / por qué / porque bueno porque ellos tienen una / una madurez distinta a lo mejor a otros chicos / nosotras tenemos que esperar al chico

En relación con dicha concepción maduracionista, algunxs docentes hacían referencia a la “pedagogía de la espera”. Desde esta perspectiva, el docente debe esperar a que “madure”. Dicha “madurez” se define como algo que el sujeto debe traer consigo, que es independiente de las condiciones de aprendizaje escolar (Ferreiro, 1997, cap. 10), sin poner de relieve la centralidad que tiene la intervención docente para ayudar a avanzar a lxs alumnx en su proceso de alfabetización inicial:

lo voy a esperar / porque la UP es que nosotros lo acompañemos en este proceso / (...) / vamos a ver cómo ingresa el año que viene

Nos preguntamos acerca de la incidencia de estas concepciones, en las nuevas condiciones en que se encontrarán niñxs y docentes a inicio del año 2021, para implementar la propuesta ministerial (evaluar los aprendizajes logrados y los pendientes, considerando al primer ciclo como una unidad pedagógica de primero a tercer grado). En este contexto, al comienzo del año lectivo 2021, será ineludible considerar la situación de cada alumnx en cuanto a sus aprendizajes para poder implementar “diversas estrategias de acompañamiento e intensificación de la enseñanza” (Res. 343/20, provincia de Córdoba).

Otro aspecto que está generando en la actualidad interrogantes y expectativas diversas en las familias, considerado en la investigación mencionada (2014-2015) y relevante para retomar aquí, son los modos docentes de evaluar. En el caso de la alfabetización inicial en el marco de la UP constatábamos que lxs docentes evaluaban al inicio del año escolar a través de las evaluaciones diagnósticas, pero también lo hacían diariamente a través de distintas situaciones de escritura en

el pizarrón y actividades de lectura, como así también, en determinados momentos del año, a través de evaluaciones escritas de corte más tradicional.

Respecto de estas últimas, algunxs docentes señalaron que era necesario realizarlas en virtud de las expectativas familiares:

ya venía evaluando todos los días / eso era para un control para los papás porque ellos pedían

Al respecto, nos preguntamos acerca de las repercusiones que la evaluación y el modo de plantearla puedan tener en los niñxs y sus familias quienes habrán trabajado un año en la virtualidad con muy distintas posibilidades y entornos. También nos preguntamos cómo se determinarán los logros alcanzados por cada niñx cuando se retome la presencialidad.

En las escuelas en las que trabajamos, si bien lxs docentes referían dificultades en el inicio del trabajo con la unidad pedagógica, hacían esfuerzos significativos para implementarla. Las escuelas se organizaban para trabajar institucionalmente en equipo de modo colaborativo, se producían intercambios entre docentes de secciones paralelas y se evidenciaba un importante acompañamiento de los equipos directivos. Así lo expresaba una docente:

porque nosotros venimos de la vieja escuela / así que / nos costó muchísimo implementar la unidad pedagógica y trabajar / me resultó bueno porque nosotras / trabajamos en grupo ehh / con las otras docentes / nos ayudábamos mucho / entre nosotras / había cosas / la forma de planificar también / ahora con proyectos / con secuencia didáctica / las actividades habituales todo eso / nos costó muchísimo /

ya / algo sabíamos / que nos explicó la directora /

y a medida que fuimos trabajando / inter / eh / entrando nosotros / con ayuda de las otras chicas / nos dimos cuenta que / es lindo porque se trabaja en equipo/ no estás sola / antes estábamos solas / cada uno con lo suyo / ahora trabajamos en equipo / compartimos ideas / compartimos trabajos / experiencias / entre nosotras

Como constatamos en nuestro estudio, el trabajo en equipo, la generación de tiempos y espacios de discusión en torno a la enseñanza constituyen una condición institucional clave para asegurar la continuidad pedagógica y habilitar intervenciones que tomen en cuenta la heterogeneidad y la diversidad de puntos de partida de lxs niñxs con el propósito de contribuir al avance de los aprendizajes de todxs, sin descuidar a aquellos que más lo necesitan.

La promoción acompañada y los reagrupamientos diversos y provisorios

Como vimos, a fin de fortalecer la continuidad de las trayectorias escolares y respetar la singularidad de los procesos que cada alumnx realiza en su aprendizaje, en el marco de la Resolución CFE N° 363/20 se prevé la implementación de la “promoción acompañada” desde

tercer grado de la escuela primaria. La misma se constituye en una alternativa que permite atender a la heterogeneidad que se ha intensificado en este tiempo de no presencialidad en la escuela a causa de la pandemia. En este contexto, cada jurisdicción, desde una perspectiva situada, delimitará las líneas de acción que considere necesarias a fin de generar condiciones institucionales, pedagógicas y didácticas que promuevan avances en los aprendizajes.

Aquí nos parece pertinente recuperar algunos aportes de la investigación desarrollada por nuestro equipo (2018-2019) en la cual caracterizamos qué lugar le otorgan directivxs, y docentes de tercer grado, a la “promoción acompañada” y, específicamente, qué actividades y estrategias implementan para garantizar el logro de los aprendizajes no acreditados en el año previo, con aquellos estudiantes que más necesitan avanzar. En dicho estudio, mayoritariamente, directivxs y docentes señalan que un grupo de estudiantes fueron promovidos a tercer grado en el marco de las condiciones que plantea la “promoción acompañada”. No obstante, la tercera parte de los docentes manifiesta no conocer o no conocer en profundidad a qué se hace referencia con esta modalidad de promoción.

En cuanto a las estrategias implementadas para garantizar el logro de aprendizajes no acreditados en el año anterior, con aquellos niñxs que lo requieren, la mayoría de lxs directivxs y docentes responden haciendo referencia -con diversos matices- a la habilitación de tiempos y espacios específicos de trabajo a fin de generar avances en el aprendizaje de todxs lxs niñxs, con énfasis en aquellos que más lo necesitan. Aluden específicamente a un trabajo más personalizado con ellxs, y a la implementación de reagrupamientos con intensificación de intervención docente: “reagrupamientos flexibles” y “aulas flexibles”.

Destacan que, para llevar adelante dichas estrategias, deben asegurarse condiciones didáctico pedagógicas e institucionales tales como: realizar el seguimiento de los avances de cada alumnx durante el año, tener en cuenta los aprendizajes prioritarios de cada grado, establecer acuerdos didácticos entre lxs maestrxs involucrados, y trabajar colaborativamente al interior del equipo docente.

Una tercera parte de los docentes manifiesta que implementan tiempos y espacios específicos de trabajo con actividades significativas, a fin acompañar a lxs niñxs de manera personalizada y generar progresos en sus aprendizajes: “trabajo más personalizado”, “actividades significativas”, “atender a las necesidades y respetar los tiempos de aprendizaje” son las notas distintivas de quienes dicen llevar adelante esta estrategia, con el propósito de que todos los estudiantes logren los aprendizajes que no llegaron a acreditar en los tiempos previstos por el sistema, promoviendo las condiciones favorables para atender a la diversidad de puntos de partida y a la singularidad de los procesos de aprendizaje de cada niñx.

No obstante, aunque en menor medida, aún persiste en algunxs docentes la consideración de la repitencia como estrategia válida para garantizar los aprendizajes no acreditados al término de la

Unidad Pedagógica. La repitencia, tal como lo expresan diversos estudios (Terigi, 2010; Lerner, 2014; Castedo, Kaufman, Lerner y Torres, 2015; entre otros), tradicionalmente, fue la estrategia más común que asumió el sistema ante los “desvíos en el aprendizaje monocrónico”⁴. Entendemos que considerar a la misma como una alternativa válida pone en discusión e interpela los modos de entender la “promoción acompañada” y lo que ella implica en términos institucionales, pedagógicos y didácticos.

Otra estrategia a la que lxs docentes aluden, y a la cual le otorgan mucha relevancia, refiere a la necesidad de potenciar el trabajo colaborativo entre pares alumnx. Destacan el papel de los intercambios entre pares para facilitar que aquellxs niñxs que más lo necesitan puedan avanzar en sus posibilidades de leer y escribir por sí mismxs. Numerosas investigaciones psicolingüísticas y didácticas (Teberosky, 1982, Pontecorvo, Ajello y Zucchermaglio, 1991; Castedo, 2003; Karlen, 2009) han puesto de manifiesto el papel central que desempeñan dichos intercambios en el proceso de apropiación de la lengua escrita. En efecto, cuando escriben en colaboración con otrxs, pueden habilitar reflexiones que no siempre tienen lugar en una escritura solitaria favoreciendo que cada unx se plantee nuevos problemas e intente resolverlos.

En cuanto a la estrategia de organizar agrupamientos y re-agrupamientos provisorios, cabe señalar que, en la Resolución CFE 174/12 se plantea la necesidad de “producir diversos agrupamientos de los niños (...) con fines específicos de enseñanza” (art.21), de duraciones acotadas, para atender a las diferentes trayectorias de lxs alumnx, Tal como afirma Castedo esto convoca a cada docente, a cada institución, a “organizar los grupos para atender a las necesidades de la enseñanza (en vez de acomodar la enseñanza a los límites de la organización graduada)” (2012:16).

En relación con esta estrategia, los resultados derivados de otro trabajo de investigación realizado por nuestro equipo (2016-2017) muestran que lxs docentes y directivxs consultadx le otorgan especial relevancia al momento de trabajar con la diversidad presente en las aulas de la Unidad Pedagógica de 1º a 2º grado. Desde sus puntos de vista, reagrupar a lxs alumnx de diferentes maneras constituye una opción válida para generar y fortalecer avances en los aprendizajes en lectura y de escritura.

Mayoritariamente señalan que realizan o proyectan implementar diferentes modalidades de reagrupamiento provisorios, mencionando las siguientes: grupos dentro de cada grado,

⁴https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/ueicee2019_doc_de_trab_repitencia_en_la_educacion_primaria.pdf , Página 8

de niñxs de diferentes secciones de un mismo grado, y/o de niñxs de diferentes grados del Primer ciclo. Destacan que los reagrupamientos al interior de cada grado no alteran la organización del grupo clase, en tanto lx docente continúa trabajando con su grupo de alumnx e interviene



atendiendo a lo que los niños saben, y a lo que necesitan, a fin de fortalecer los avances en sus aprendizajes.

Quienes aluden a las modalidades de reagrupamiento de niños de diferentes secciones de un mismo grado o niños de grados diferentes, sostienen que su implementación necesita el establecimiento de acuerdos a nivel institucional, entre docentes y directivos. Algunos maestros destacan las ventajas de contar con el apoyo de otro colega al momento de intervenir a fin de brindar una ayuda más intensa y productiva.

Es relevante recuperar lo señalado por docentes que destacan la importancia de informar a los niños y a sus familias el sentido y los propósitos de los reagrupamientos. Entendemos que ésta es condición pedagógico-didáctica necesaria en pos de favorecer los avances en los aprendizajes de todos y cada uno de los niños. Así lo expresaba una docente:

los niños y su familia deben estar claramente informados acerca de su participación en los subgrupos y de los objetivos propuestos /

Entre las razones por las cuales proponen reagrupar a los niños destacan: la posibilidad de favorecer el intercambio con otros, la posibilidad de fortalecer avances en los aprendizajes de todos los niños atendiendo a la diversidad de puntos de partida, trayectorias y necesidades, y la posibilidad de realizar intervenciones más intensas y ajustadas con los niños que más lo necesitan.

A pesar de reconocer el papel central que tienen los reagrupamientos en la promoción de avances en los aprendizajes de los niños, en algunos docentes parece resurgir la supuesta posibilidad de reagrupar para “nivelar”, situación ésta que da cuenta de cierta ilusión de homogeneización que aún persiste.

Si bien la totalidad de los docentes plantearon que los reagrupamientos se caracterizan por ser “flexibles”, “provisorios”, “móviles”, son escasas las referencias que realizan a los indicadores de avance en lo que respecta a lectura y escritura. Entendemos que es vital que docentes y directivos puedan considerar aquellos indicadores que les permitan valorar avances en los aprendizajes de los niños, con el propósito de planificar las intervenciones más ajustadas para acompañar en forma cercana y acorde al proceso de todos y cada uno (Kaufman y Lerner, 2015).

En nuestras investigaciones, docentes y directivos expresaron su compromiso con una tarea que les plantea numerosos desafíos y la posibilidad de ser partícipes de la generación de nuevas alternativas, involucrando a la institución con una perspectiva técnico-profesional que los compromete en un trabajo colectivo/colaborativo. De ello dan cuenta las palabras expresadas por un equipo directivo:

el desafío será entonces trabajar desde la diversidad de puntos de partida y experiencias previas / aunando nuestros esfuerzos para alfabetizar a todos los estudiantes / para que todos tengan



oportunidades de apropiarse de la lectura y la escritura como herramientas esenciales del progreso cognoscitivo y del crecimiento personal / focalizando las condiciones didácticas que son necesarias para formar lectores y escritores que participen en forma activa de la cultura escrita /

Tal como expresa este equipo directivo, en la vuelta a la presencialidad, se deberá tener en cuenta que, para que lxs niñxs avancen en lectura y escritura, y consoliden esos saberes, se requieren tiempo y oportunidades constantes de ejercer esas prácticas en situaciones cargadas de sentido.

Conclusiones provisorias

Estamos en una situación de incertidumbre y variación en la que día a día los organismos gubernamentales, así como los técnicos y profesionales vinculados al sistema educativo, compartimos nuevas informaciones y vamos avanzando en la reflexión y diseño de nuevas alternativas. Es posible que cuando este trabajo llegue a sus lectores la situación no sea la misma.

No obstante, bajo el principio de asegurar una educación equivalente y de calidad para todxs, seguiremos apostando a las líneas de trabajo pedagógico que procuran no excluir a lxs desfavorecidxs del sistema socio-económico. Como sabemos, siempre son los sectores más vulnerables las primeras y mayoritarias víctimas de las crisis sociales.

Justo en momentos de cerrar este trabajo se dio a conocer una resolución nacional en verdad alentadora; ella define una línea de política pública cuya implementación constituye un nuevo desafío para el que todxs estamos convocadxs. El Ministerio de Educación de la Nación propuso el programa “Acompañar: puentes de igualdad” destinado a lxs niñxs y jóvenes que este año interrumpieron su trayectoria escolar para procurar su reinserción. Para ello convocó a una mesa intergubernamental e intersectorial integrada por 110 actores pertenecientes a diferentes dependencias de gobierno y organizaciones civiles, a fin de articular proyectos y recursos. Este programa fue aprobado por unanimidad en asamblea del Consejo Federal de Educación, el 26 de agosto pasado (Resolución CFE N° 369/2020).

En palabras del Ministro, es un objetivo principal “generar todas las instancias de acompañamiento para fortalecer el regreso, la continuidad educativa y potenciar el trabajo mancomunado” (argentina.gob.ar/noticias 14/09/2020). De esta resolución, muy rica en sus fundamentos, solo señalamos los dos primeros objetivos directamente vinculados con nuestro trabajo:

- a) Promover y facilitar la reanudación de trayectorias escolares y educativas cuya interrupción ha sido potenciada por la pandemia y su secuela de desigualdades.
- b) Alentar y propiciar la continuidad en los estudios de todas y todos, en la totalidad de los niveles y modalidades del sistema.

En el marco de la situación actual, el pasaje de la “escuela remota” a la presencialidad será el resultado de un proceso progresivo que requerirá por parte de directivos y docentes de cada escuela, la consolidación de equipos de trabajo, la generación de tiempos y espacios de discusión y de deliberación en torno a la enseñanza, con especial énfasis en la identificación de los progresos realizados por los estudiantes hasta el momento en materia de aprendizajes. Sólo en estas condiciones será posible atender a la singularidad de los procesos de cada alumno, proponiendo desafíos progresivos que permitan a todos avanzar.

Entendemos que la alta heterogeneidad de aprendizajes que encontraremos al retomar de modo paulatino la presencialidad en las aulas, requiere considerar cuidadosamente el próximo año los puntos de partida de los niños para dar continuidad a sus aprendizajes, constituyendo un importante desafío que debe ser pensado en cada escuela desde una perspectiva situada.

Al regresar a la presencialidad será prioritario resguardar las trayectorias escolares de todos los alumnos. Las condiciones institucionales que se generen a tal fin deberán dar cabida a formas diversas de reagrupamientos de niños con la finalidad de promover avances en sus aprendizajes. Ello supone planificar con otros docentes y ajustar las intervenciones atendiendo a los diferentes estados de conocimiento en los que se encuentren los alumnos.

En nuestras investigaciones concluimos que los sentidos que prevé la “promoción acompañada” - en el marco de las Resoluciones del CFE antes citadas- y su implementación, no tienen aún inmediato alcance en las prácticas escolares. Será necesario generar instancias de mediación entre las definiciones asumidas por la política pública y su materialización en las prácticas institucionales y pedagógicas.

Dar cabida a la “promoción acompañada” supone no sólo modificar los regímenes de promoción y con ello los modos de acreditación, sino fundamentalmente revisar las condiciones de enseñanza enfatizando la responsabilidad institucional en el logro de los aprendizajes. Ello solo será posible a través de la implementación de estrategias institucionales y pedagógico-didácticas tendientes a ampliar las oportunidades de enseñanza y aprendizaje. Los resultados de nuestros estudios mostraron que, en este punto, aún queda camino por recorrer al interior de las escuelas.

En este contexto, más que nunca, será necesario tener en cuenta que “brindar oportunidades para todos los niños no es lo mismo que brindar las mismas oportunidades a todos al mismo tiempo”, tal como afirman Castedo, Kaufman, Lerner y Torres (2015). Cabe recordar que contamos con marcos normativos que promueven y abren la posibilidad de producir nuevas formas de organización escolar.

Es probable que aquellos alumnos que tuvieron escasa o nula participación en la “escuela remota” durante todo el año 2020, no logren en un solo año de presencialidad los aprendizajes prioritarios que se requerirían para ser promovidos a fines de 2021, aún en el marco de condiciones institucionales y pedagógico didácticas favorables. En este sentido, más allá de lo previsto en los



marcos normativos mencionados en este trabajo, consideramos necesario habilitar la discusión en torno al siguiente interrogante: ¿Cómo resolver la tensión entre los requerimientos para la promoción y el respeto a la continuidad de las trayectorias de cadx unx? Entendemos que este interrogante plantea uno de los grandes desafíos que se deberá afrontar a fin de no generar nuevos procesos de exclusión, una vez más, en el grupo de estudiantes que más necesita de la escuela.

La situación a que nos condujo la pandemia exige de nosotrxs articular todos los recursos para eludir la presión del tiempo que muchxs consideran perdido, de las tradicionales homogeneizaciones excluyentes, de los rápidos diagnósticos. Más que nunca es preciso trabajar cuidadosa, creativa y coordinadamente.

Referencias

Castedo, M. (2012) La unidad pedagógica del primer y segundo grado. Perspectivas institucionales, pedagógicas y didácticas. Ponencia presentada ante el Ministerio de Educación de la Nación - Segundo Encuentro Nacional de Nivel Primario - 7, 8, y 9 de agosto 2012 - San Fernando, Provincia de Buenos Aires.

Castedo, M. L. (2003). Procesos de revisión de textos en situación didáctica de intercambio entre pares. Tesis presentada para obtener el grado de Doctora en Ciencias con especialidad en Investigación Educativa. México. Departamento De Investigaciones Educativas.

Castedo, M.; Kaufman, A. M.; Lerner, D. y Torres, M. (2015). Seminario acerca de la Evaluación- II. Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Especialización Docente de Nivel Superior. Ministerio de Educación Presidencia de la Nación. Nuestra Escuela. Programa Nacional de Formación permanente. CABA, Argentina. No publicado.

Ferreiro, E (1997) Alfabetización: Teoría y práctica. México: Siglo XXI Editores.

Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación. Secretaría de Estado de Educación. Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección General de Educación Inicial y Primaria. Dirección General de Institutos Privados de Enseñanza. Dirección General de Educación Superior. (2013a) La Unidad Pedagógica: Cómo posibilitar las trayectorias escolares y los aprendizajes de los niños. Disponible en: <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/UnidadPedagogica/Unidad%20pedagogica%20Fasciculo%201.pdf>

Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación. Secretaría de Estado de Educación. Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección General de Educación Inicial y Primaria. Dirección General de Institutos Privados de Enseñanza. Dirección General de Educación Superior. (2013) La Unidad pedagógica: Trayectorias escolares y apropiación del

lenguaje escrito. <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/UnidadPedagogica/Unidad%20Pedagogica%20Fasciculo%202%2017-4-13.pdf>

Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección General de Planeamiento e Información Educativa. Diseño Curricular de la Educación Primaria 2011-2020. Córdoba, Argentina.

Karlen, M. E. (2009). Variaciones de las situaciones de intercambio entre pares durante la revisión textual Tesis presentada para obtener el grado de Magister en Psicología y Aprendizaje. Argentina. Universidad Nacional del Comahue.

Kaufman, A. M. y Lerner, D. (2015) Seminario acerca de la Evaluación - I. Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Especialización Docente de Nivel Superior. Ministerio de Educación Presidencia de la Nación. Nuestra Escuela. Programa Nacional de Formación permanente. CABA, Argentina. No publicado.

Lerner, D. (2014) Las trayectorias escolares: continuidades y rupturas. Argumentos para el debate: Efectos nocivos de la repitencia - Condiciones para asegurar la continuidad. Conferencia pronunciada en el Encuentro Provincial de Secretarios de Educación y Cultura del SUTEBA. Junio 2104.

Pontecorvo, C.; Ajello, A. M. y Zuchermaglio, G. (1991) Discutendo se impara. Italia: Ed. La Nuova Italia Cientifica.

Resolución CFE N° 174/12. Presidencia de la Nación Argentina, Ministerio de Educación. Consejo Federal de Educación.

Resolución CFE N° 363/20. Presidencia de la Nación Argentina, Ministerio de Educación. Consejo Federal de Educación.

Resolución CFE N° 368/20. Presidencia de la Nación Argentina, Ministerio de Educación. Consejo Federal de Educación.

Resolución CFE N° 369/20. Presidencia de la Nación Argentina, Ministerio de Educación. Consejo Federal de Educación.

Resolución N° 343/20. Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación.

Teberosky, A. (1982) "Construcción de escrituras a través de la interacción grupal". En Ferreiro, E.; Gómez Palacio, M. Nuevas perspectivas en los procesos de lectura y escritura. México, Siglo XXI.



- Tello, C. (comp.) (2015) Los objetos de estudio de la Política Educativa. Hacia una caracterización del campo teórico. Buenos Aires: http://panorama.oei.org.ar/_dev/wp-content/uploads/2017/05/Los-objetos-de-estudio-de-la-politica-educativa.pdf
- Terigi, F. (2010) "Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares". Conferencia dirigida a directores y supervisores escolares de la Provincia de La Pampa en la Jornada de Apertura Ciclo Lectivo 2010. Santa Rosa (La Pampa), 22 y 23 de febrero de 2010. Disponible en: <https://rep.lapampa.edu.ar/index.php/biblioteca-digital/conferencias/item/las-cronologias-de-aprendizaje-2>
- Uanini, M.; 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. Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Jujuy, núm. 50, 2016, pp. 91-109 Universidad Nacional de Jujuy San Salvador de Jujuy, Argentina. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/185/18552439001.pdf>
- Zamprogno, G.; Möller, M.A.; Karlen, M.E.; y Kisbye, A. (2014-2015) *"Prácticas de lectura y escritura en el marco de la unidad pedagógica. La evaluación de los aprendizajes"*. Proyecto aprobado por SECyT.
- Möller, M.A.; Zamprogno, G.; Karlen, M.E. y Kisbye, A. (2016-2017) *"Enseñar y aprender a leer y escribir: alternativas para abordar la heterogeneidad en las aulas de la Unidad Pedagógica (1º y 2º grados de nivel primario)"*. Proyecto aprobado por SECyT.
- Zamprogno, G.; Möller, M.A.; Karlen, M.E.; Moraschetti, E.; Kisbye, A. (2018-2019) Alumnos incorporados al proyecto: Dutto, J.; Sampo, P., Aramayo, F. (2018-2019). *"Enseñar y aprender a leer y escribir en 3º grado. Continuidades y rupturas del proyecto alfabetizador al término de la Unidad Pedagógica de 1º y 2º grado"*. Proyecto aprobado por SECyT.