

El proceso público de producción de argumentos y definiciones en torno de la Unidad Pedagógica en la escuela primaria

The public process of production of arguments and definitions around the Pedagogical Unit in primary school

Paula Basel*
Emilio Ducant**
Silvina Picca***

Resumen

En esta ponencia ofrecemos algunas líneas de análisis acerca del proceso público de producción de argumentos y definiciones en torno de la Unidad Pedagógica en la escuela primaria a partir de la Resolución 174/12 del Consejo Federal de Educación (CFE), y su correspondiente anexo, así como de una serie de documentos elaborados por el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. En este recorrido, las ideas que compartimos intentan comenzar a responder un primer interrogante que nos planteamos como equipo de investigación: ¿Qué sentidos intenta instalar y qué pretende regular la Unidad Pedagógica?

Entendemos que en los documentos se construye una lectura de la situación educativa y se formula una operación discursiva a partir de, entre otros procesos, la priorización de términos y la definición de ciertas realidades como preocupaciones, que le otorgan carácter político. En esta clave de análisis, las recomendaciones y reformulaciones que estas producciones introducen para reorganizar la enseñanza en el nivel primario son igualmente políticas. En este contexto nos interesa reflexionar sobre los sentidos construidos por algunas directoras y maestras en las escuelas estudiadas, que merecen ser indagados y analizados pedagógica y

* CIFYH, UNC / Docente en la Escuela de Ciencias de la Educación, UNC. CE: paula.basel@yahoo.com.ar

** CIFYH, UNC / Becario Doctoral CONICET. CE: emiducant@gmail.com

*** CIFYH, UNC. CE: silvinapicca@gmail.com

políticamente, del mismo modo que ciertas tensiones observadas en múltiples dimensiones y en las condiciones complejas de escolarización en las que se despliega la transmisión de saberes en la escuela primaria.

Unidad Pedagógica – Políticas inclusivas – Discurso pedagógico oficial –
Trayectorias escolares – Condiciones de escolarización

In this paper we offer some lines of analysis about the public process of production of arguments and definitions around the Pedagogical Unit in primary school starting from Resolution 174/12 of the Federal Council of Education (CFE), and its corresponding annex, as well as a series of documents prepared by the Ministry of Education of the Province of Córdoba. In this going-over, the ideas we share represent an attempt to start to answer a first question that we have posed as a research team: What meanings does the Pedagogical Unit intend to set up, and what does it intend to regulate?

We understand that in the said documents an interpretation of the current pedagogical situation is construed and a discursive operation is formulated based on, among other processes, the prioritization of terms and the definition of certain realities as central concerns, which give it a political character. In this key of analysis, the recommendations and reformulations that these productions introduce to reorganize teaching at the primary level are equally political. In this context we are interested in reflecting on the meanings built by some principals and teachers in the schools under scrutiny, which deserve to be investigated and analyzed pedagogically and politically, in the same way as certain strains observed in multiple dimensions and in the complex conditions of schooling in which the passing on of knowledge takes place in the primary school.

Pedagogical unit – Inclusive policies – Official pedagogical discourse –
School trajectories – Conditions of schooling

Introducción

En esta ponencia ofrecemos algunas líneas de análisis acerca del proceso público de producción de argumentos y definiciones en torno de la Unidad Pedagógica en la escuela primaria a partir de la Resolución 174/12 del Consejo Federal de Educación (CFE) y su correspondiente anexo (el documento “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”), así como en los primeros documentos que el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba ha elaborado en el proceso de reinterpretación y especificación de la mencionada resolución nacional.

Nos interesa particularmente considerar lo que estas producciones ministeriales proponen respecto de pensar primero y segundo grado/año de la escuela primaria como una “unidad pedagógica”, en el contexto de las denominadas políticas educativas de mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje, de las trayectorias escolares y de los procesos institucionales que tienen lugar en las escuelas, para avanzar en la efectiva garantía al derecho de la educación para todos los niños y las niñas, favoreciendo su ingreso, permanencia, aprendizaje y egreso de la escuela primaria. En distintos documentos consultados se menciona que la real y efectiva implementación de la Unidad Pedagógica de 1° y 2° año de la escuela primaria (en la propia Resolución del CFE se establece que las modificaciones a las normativas se realizarán de forma gradual desde 2013 a 2016) forma parte de un proceso extendido de definiciones de una política pública que tiene como referencias fundamentales la Ley de Educación Nacional N° 26.206, la Ley de Promoción y Protección de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes N° 13.298, el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016.

En este escenario, las ideas que compartimos intentan comenzar a responder un interrogante que nos planteamos en el equipo de investigación¹: ¿Qué sentidos

¹ Estos avances se enmarcan en el Proyecto de investigación en curso: “Enseñanza, evaluación y disciplina como dispositivos formativos. Estudio de condiciones y relaciones en instituciones de diferentes niveles educativos” (Secyt, 2014-2015). Dirigido por la Dra. Adela Coria y Co-dirigido por la Mg. Nora Alterman. Subsidio SECYT. Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC. Período 2014- 2015.

intenta instalar y qué pretende regular la Unidad Pedagógica? Sobre la base de la indagación realizada hasta el momento en cuatro escuelas primarias de la Ciudad de Córdoba, recuperamos algunas de las categorías propuestas por Basil Bernstein que nos permiten conceptualizar las documentaciones ministeriales en tanto discurso pedagógico emanado del campo de recontextualización oficial (Bernstein, 1996; 1998).

Desde esta perspectiva, ni el discurso pedagógico ni las agencias que participan en su construcción son neutrales, en tanto la recontextualización opera fundamentalmente a través de procesos de selección, reordenamiento y reenfoque de diversos discursos que no pueden ser actuados sino por intermedio de la ideología. De esta manera, y en un primer momento, ofrecemos una reconstrucción general del escenario y panorama educativo que delinear las producciones ministeriales como punto de partida para apelar a la introducción de las modificaciones propuestas.

Entendemos que en los documentos se construye una lectura de la situación educativa y se formula una operación discursiva a partir de, entre otros procesos, la priorización de términos y la definición de ciertas realidades como preocupaciones, que le otorgan carácter político. En esta clave de análisis, las recomendaciones y reformulaciones que estas producciones introducen para reorganizar la enseñanza en el nivel primario son igualmente políticas. En este contexto nos interesa reflexionar sobre los sentidos construidos por algunas directoras y maestras de las escuelas estudiadas, que merecen ser indagados y analizados pedagógica y políticamente, del mismo modo que ciertas tensiones observadas en múltiples dimensiones y en las condiciones complejas de escolarización en las que se despliega la transmisión de saberes en la escuela (Alterman y Coria, 2014).

La construcción de una agenda y el carácter político de las categorías diagnósticas sobre la escuela y la enseñanza...

En una primera aproximación a los procesos públicos de producción de argumentos y definiciones en torno de la Unidad Pedagógica en la escuela primaria, nos pareció necesario situar el análisis de la Resolución 174/12 del CFE en un marco analítico que intenta poner de relieve “la preocupación por el vínculo entre regulaciones, prácticas y conocimiento de la realidad socio-educativa (...) el carácter

político de la definición de las categorías para pensar la escuela y la enseñanza, y las implicancias que tiene esa definición cuando se trama en dispositivos de regulación” (Coria, 2006). Esta perspectiva interpela de un modo especial a los actores que participan en el trazado de las políticas de enseñanza (en los niveles de gestión nacional, provincial e institucional), actores que se posicionan en un campo de disputas y batallas por los sentidos de una política de Estado.

Si bien en esta ponencia no analizamos los significados que asumen las políticas nombradas como inclusivas en nuestro país a partir del 2003, nos parece interesante señalar que toda política inclusiva requiere o demanda una estrecha relación con un tiempo histórico social, en una apuesta para el porvenir, en el terreno de la ampliación de derechos. De ahí la necesidad de atender al orden de lo urgente que hace a la vida de las y los maestros, sus escuelas, sus comunidades y, al mismo tiempo, inscribir estos procesos en una línea histórica más larga. Como señalan Martinis y Redondo (2006), lo que está en juego son problemas centrales en el campo educativo y una batalla por los sentidos, por concepciones y percepciones más fértiles respecto de la relación entre igualdad y educación.

En un documento que consideramos clave para comprender el marco discursivo de principios que estructuran la Resolución 174/12, los signos diagnósticos y la lectura de la realidad educativa desde la cual se parte, Flavia Terigi (2009) plantea una serie de reflexiones, consideraciones y propuestas en torno a la preocupación política por la inclusión educativa de los niños, niñas y adolescentes de la región, en especial de aquellos que, por las difíciles circunstancias en que viven o por la acción del sistema escolar, desarrollan trayectorias escolares en las que resultan incumplidos sus derechos educativos. En este documento, producido en el marco del Proyecto Hemisférico “Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar”, Terigi propone analizar de qué modo la transformación de la mirada sobre el problema de la inclusión trae consigo una preocupación por asegurar, desde las políticas educativas, que los sujetos puedan realizar trayectorias escolares continuas y completas.

A partir de un recorrido y análisis del concepto mismo de trayectoria, la autora

señala que el sistema educativo define, a través de su organización y sus determinantes, trayectorias escolares teóricas: las trayectorias teóricas expresan recorridos de los sujetos en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una “periodización estándar”. Ahora bien, analizando las trayectorias reales de los sujetos, es posible reconocer itinerarios frecuentes o más probables, coincidentes o próximos a las trayectorias teóricas; pero también itinerarios que no siguen ese recorrido, “trayectorias no encauzadas”, pues gran parte de los niños y jóvenes transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes. La mirada sobre estas formas no lineales, producida desde los enfoques del modelo individual del fracaso escolar, conceptualizaba toda diferencia como desvío y responsabilizaba a los sujetos por tales desvíos (Terigi, 2009). Terigi (2010) destaca la frecuente fragmentación de las cronologías del aprendizaje en relación con el cronosistema escolar, para referirse especialmente al modo en que se estructura la enseñanza en las escuelas bajo el supuesto de que para aprendizajes equivalentes se requirieran enseñanzas similares. Desde este supuesto se sostiene la idea de un aprendizaje que sigue un ritmo que es el mismo para todos: un aprendizaje monocrónico.

En este contexto de preocupaciones, intentamos situar el análisis de las dimensiones de la escolarización que se interpelan, movilizan e intentar revisar a partir de la Resolución 174/12 y, en particular, la Unidad Pedagógica. La noción de práctica pedagógica que aborda Bernstein (1996) resulta fundamental para construir respuestas en torno a la pregunta inicial que nos planteamos. Se trata de advertir las implicaciones que las formas de la comunicación pedagógica tienen para lo que ella puede transmitir, pero fundamentalmente para quiénes pueden (y quiénes no) apropiarse de manera exitosa de sus mensajes y de este modo “tener éxito” en la carrera escolar.

Podemos decir que las modificaciones que pretenden incorporar los discursos pedagógicos oficiales interpelan fundamentalmente a las reglas de secuencia y ritmo de la práctica pedagógica, introduciendo reconfiguraciones sobre el marco o enmarcamiento de la comunicación pedagógica especializada (Bernstein, 1996; 1998). Sin embargo, conjeturamos que estos cambios se producen en un marco más amplio

que actúa sobre otras dimensiones de las prácticas de transmisión tales como la (re)definición de los criterios que configuran los aprendizajes así como de las reglas de jerarquía que ordenan la relación entre transmisores y alumnos. En otros términos, sugerimos que las disposiciones vinculadas a la Unidad Pedagógica afectan tanto al orden regulativo como al orden instructivo del discurso pedagógico.

La consideración de primero y segundo grado como una Unidad Pedagógica forma parte de un entramado que plantea pautas para el mejoramiento de la enseñanza, del aprendizaje y de las trayectorias escolares reales de niños y jóvenes en el nivel inicial y primario. De esta forma y si bien en el anexo de la Resolución 174/12 la enunciación de la “unidad pedagógica” aparece ligada íntimamente a la reformulación de los regímenes de promoción de los alumnos, creemos necesario ampliar su significación. Ello supone advertir que esta reconfiguración se produce encuadrada en la necesidad de introducir cambios institucionales, pedagógicos, didácticos y de trabajo docente en la escuela, en el marco de los diagnósticos y posicionamientos que hemos ido delineando. Pero nos preguntamos si la enunciación de la Unidad Pedagógica en un solo artículo de las pautas mencionadas no contribuye a sostener ciertos discursos que la reducen a la “imposibilidad de repetir primer grado”, es decir, a la introducción de un criterio de promoción automática aislándola de consideraciones pedagógico-didácticas más amplias.

Es posible pensar que la Unidad Pedagógica constituye una interpelación a reformular las reglas de ritmo (Bernstein, 1996) que configuran el cronosistema escolar (Terigi, 2010), en la medida en que se habilita la posibilidad de más tiempo para procesos de aprendizaje y de enseñanza que se reconocen como complejos, flexibilizando así el marco de la transmisión. En otros términos, creemos que se ofrece una alteración de los ritmos de aprendizaje en tanto tasa de adquisición de conocimiento esperada, legitimada como criterio para decisiones en torno al avance (o no) de los sujetos en la carrera escolar. Esta desaceleración del ritmo está acompañada por la prioridad dada a que el docente de primer grado avance también a segundo año con su grupo de alumnos. De este modo, a la flexibilización de los tiempos para aprender y enseñar se suma la prolongación o continuidad de la relación pedagógica, considerada como un factor que puede potenciar los procesos de

enseñanza y aprendizaje en los primeros grados de la escuela primaria.

El régimen de promoción acompañada que la resolución plantea como una responsabilidad de gobiernos educativos propone extender esta flexibilización de las reglas de ritmo a los demás años del nivel primario, considerando la posibilidad de promocionar al año subsiguiente si puede garantizarse a cada alumno el logro de los aprendizajes no acreditados el año anterior (inciso 25 de la Resolución 174/12). De cualquier manera, entendemos que estas reformulaciones en torno a las reglas de ritmo ligadas a la promoción (evaluación) deben considerarse en el marco de otras pautas que configuran el anexo de la resolución referida, y que proponen hacer menos rígidas las formas de organización escolar entendidas como obstáculos para las trayectorias de muchos/as alumnos/as. Entendemos que esta revisión de los formatos escolares tradicionales se plantea como una responsabilidad de las políticas educativas en términos de orientar y generar las condiciones que contribuyan a que los equipos institucionales de manera colectiva puedan revisar y reformular sus prácticas en la dirección de los principios y finalidades que impregnan la resolución.

Sin embargo, nos parece interesante mencionar que en el texto de la resolución la gradualidad es un rasgo del dispositivo escolar que al parecer no se desafía totalmente, ya que solamente se sugieren un conjunto de “invenciones” (que deben plantear las jurisdicciones para orientar a las instituciones) de manera que aquellos alumnos/as que ingresaron más tarde o retoman la escuela primaria luego de un tiempo, puedan sumarse cuanto antes en el grado que les corresponde desde un punto de vista etario. Podríamos pensar que en el origen del sistema educativo esta tensión se resolvió claramente a favor del sistema: todos en una misma escuela, haciendo las mismas cosas para aprender lo mismo, en un mismo tiempo.

En este nuevo escenario, la pregunta es cómo hacer para enseñar en un sistema escolar masivo, pero atendiendo a la diversidad. En otras palabras, cómo sostener una escuela (que nació y se encuentra atravesada por el supuesto de la homogeneidad) para que atienda la diversidad, lo particular, lo heterogéneo (Terigi, 2009; 2010). Esta tensión entre la homogeneidad/diversidad se plantea en distintos niveles. Podemos pensar en una flexibilización de las formas escolares como requerimiento para trabajar

con la heterogeneidad. Sin ser objeto de este escrito, interpretamos que esta heterogeneidad alude fundamentalmente a niños y niñas cuyas condiciones de vida les dificulta sostener de manera continua su asistencia a la escuela o, como ya lo hemos expresado, al desempeño de niños y niñas que no acreditan, en un tiempo anualizado, los saberes definidos para el grado en el que se encuentran. Indagar acerca de la construcción de significados desde estas políticas en torno a pares categoriales tales como homogéneo/heterogéneo, diverso/común, plural/singular, etc. constituye un desafío de relevancia para seguir profundizando su análisis.

Desde hace un tiempo se ha comenzado a discutir, en términos teóricos y en términos políticos, que la homogeneidad sea garantía de igualdad. Desde la perspectiva que se sostiene en los documentos (tanto a nivel nacional como en la jurisdicción), la escuela común, el currículum único, el aula estándar, se encuentran en tensión: “Cuando se analiza de cerca el problema de lo común, la formación que esperamos que promuevan las escuelas aparecen como el objetopreciado de estrategias francamente antagónicas, como el currículum único y la diversidad curricular; el aula estándar y los agrupamientos flexibles; la escuela común y los formatos de escuelas alternativos” (Terigi, 2008).

En segundo lugar, pero estrechamente ligado a lo anterior, nos preguntamos por el sentido con el que los ministerios nacionales y las jurisdiccionales proponen como su responsabilidad la generación de condiciones para la construcción de los cambios señalados. Más específicamente, creemos necesario advertir, recuperando a Terigi (2004; 2006), que constituye una condición para que estas reformulaciones puedan asumirse en las prácticas la construcción de conocimiento pedagógico y didáctico que permita orientar la enseñanza frente a nuevos formatos y paradigmas escolares. En esta línea, en los trabajos de investigación que venimos llevando adelante nos interesa recuperar la construcción de saberes y prácticas que, frente a estas nuevas políticas, se producen en la cotidianeidad de las instituciones educativas.

Algunas tensiones en torno de la Unidad Pedagógica, desde la perspectiva de las propias directoras y maestras de escuelas primarias...

En este recorrido, nos interesa especialmente reflexionar sobre algunas

tensiones en torno a la Unidad Pedagógica que anticipamos a partir de la lectura de los documentos seleccionados, pero también desde la recuperación de voces de docentes y directivos de escuelas primarias. Estas tensiones que se producen a partir de las derivaciones prácticas de las políticas analizadas van a marcar la complejidad del asunto y abren o señalan líneas de indagación que continuaremos profundizando en el trabajo de campo en las escuelas seleccionadas.

Los testimonios de maestras y directoras con diferentes recorridos, trayectorias formativas y experiencias escolares, nos permitieron una primera aproximación a algunos sentidos que se construyen y circulan en las escuelas en torno de la “implementación” de la Unidad Pedagógica. Al respecto, nos interesa volver a mirar más detenidamente: ¿qué movimientos se producen en las escuelas?, ¿qué sentidos se construyen?, ¿cómo se transitan estas transformaciones desde las prácticas cotidianas? Se trata de poner en diálogo las producciones ministeriales, las decisiones políticas y pedagógicas de alcance nacional y provincial, las estrategias que se materializan en las instituciones escolares y lo que perciben, manifiestan, recuperan los propios docentes que habitan cotidianamente las escuelas.

Como mencionamos anteriormente, una de las principales preocupaciones que plantea la resolución se argumenta en la necesidad de transformar la mirada sobre el problema de la inclusión para asegurar que todos los niños y niñas realicen trayectorias escolares continuas y completas. Ahora bien, ¿cómo son leídas y resignificadas estas preocupaciones y apuestas en las escuelas?, ¿qué condiciones se generan para que la implementación de la Unidad Pedagógica sea posible?, ¿qué procesos se asumen como responsabilidad del Estado ante cambios que pretenden transformaciones profundas en las escuelas? Una de las maestras entrevistada nos comentaba:

En la escuela es el tercer año que se implementa la UP. Yo es el primer año que estoy en UP, antes estaba en tercero. Apenas empezó se convocó a las maestras que estaban en ese entonces en UP a un par de encuentros con otras escuelas públicas de la zona que trabajan con poblaciones muy vulnerables (...) Mis compañeras venían bastante desilusionadas de esas

instancias, por un lado porque iban con expectativas de una formación que no se daba, decían “nada nuevo, más de lo mismo”... Y por otro, porque el discurso de los maestros y maestras era bastante desesperanzador, con una mirada “dura” hacia sus alumnos y sus posibilidades de aprender: ¿van a pasar de grado sin saber nada? “No, yo el que no sabe no pasa, no me parece”, “Si ahora no aprenden qué nos hace pensar que porque pasen directamente a segundo van a aprender”...

(Maestra de segundo grado en la Escuela Nº 1)

En este relato es posible reconocer la preocupación y demanda de espacios de formación docente para acompañar procesos curriculares que requieren tiempos, encuentros, lecturas. Pero también la necesidad de interpelar las propias miradas de los docentes sobre sus alumnos y sus posibilidades de aprender, especialmente en escuelas que muchas veces son estigmatizadas negativamente porque atienden a niños y niñas que viven en condiciones de pobreza (Basel, 2011; 2013)². En distintas investigaciones en escuelas primarias “en los márgenes” encontramos que la repitencia ha penetrado profundamente el modo de mirar y entender lo que sucede en estas escuelas, en ocasiones sin posibilidad de cuestionamientos. En este sentido, la UP se presenta en la Resolución 174/12 y los documentos provinciales como una oportunidad para poner en discusión la repitencia escolar como única estrategia válida del sistema educativo para mejorar y alcanzar los aprendizajes esperados en los inicios de la escolaridad.

Decíamos anteriormente que una de las preocupaciones de la UP sería instalar en las escuelas la discusión en torno a la repitencia en los primeros grados/años, para desplazar la mirada hacia los problemas de la enseñanza y construir un horizonte más justo para todos los niños y niñas. Desde esta perspectiva, cuestionar la idea (muy

² En el marco de un trayecto de investigación de muchos años en escuelas primarias “en los márgenes” hemos podido reconocer situaciones altamente complejas, múltiples matices en los recorridos institucionales y una gran heterogeneidad en las experiencias escolares que transitan niños y niñas de sectores populares. También distintas formas que adopta la construcción de prejuicios, estigmas y estereotipos en estas escuelas y las posibles consecuencias que estas representaciones y prácticas tienen en el tipo de relaciones que se establecen entre nosotros-otros (en tanto tramas de significaciones que se construyen acerca del otro y se vinculan a narrativas y representaciones producidas socialmente).

cristalizada) de que la repitencia mejora los aprendizajes permitiría plantear que si no se enseña de manera distinta difícilmente se produzcan aprendizajes diferentes. Esta discusión aparece en los documentos oficiales como imprescindible, ya que la repitencia en la escuela genera importantes y graves consecuencias para los niños, sus familias y puede convertirse en el punto de partida de situaciones de sobreedad y otras manifestaciones de la desigualdad educativa. En varias entrevistas encontramos indicios de que se están generando sentidos que tienen que ver con esta preocupación por “acompañar los procesos” de los chicos, en palabras de esta docente:

Si bien no hubo espacios de formación y no hay muchas posibilidades de encuentro, lo que queda claro en todas las maestras, lo que se vive desde la implementación de la UP es que no se trata sólo de que los chico/as no repitan primer grado, sino más bien que se instaló la preocupación por acompañar los procesos. No se percibe que la UP sólo se reduce a la promoción de primero a segundo, se insiste mucho en acompañar los procesos, en ayudar, en detenerse en los que presentan mayores dificultades...

(Maestra de primer grado en la Escuela Nº 1)

Otra docente (maestra de primer grado, también de una escuela pública) nos decía que en su escuela hace bastante tiempo “están con la UP”. Ella recién comenzó este año porque antes estaba en tercer grado. A través de sus compañeras, sabe que los primeros dos años de implementación se hicieron unos tres o cuatro talleres en total donde desde supervisión se convocaba a directivos y maestro/as, pero este año todavía no: “A mí nunca me convocaron para ningún espacio de formación, ni este año que empecé y tampoco antes para ir pensando esta posibilidad...”. Al respecto, la vicedirectora de otra escuela se refería a la necesidad de acompañamiento desde los equipos técnicos en la provincia y los desafíos que supone la transformación de las prácticas en las aulas, para que la responsabilidad de la enseñanza no sea una cuestión que sólo deba resolver cada maestro individualmente:

La capacitación de la provincia es muy discontinua y asistemática. No se

toma un eje y se aborda en profundidad, se hacen encuentros esporádicos y en cada uno se aborda tema nuevo. No hay un hilo que profundice, todo es así, suelto, ni siquiera se convoca a las maestras, cuando lo hicieron en muy pocas oportunidades era a las maestras de primero. Entonces es como que se aborda todo, pero en realidad no es así. A las maestras muy pocas veces se las ha convocado desde estos espacios de “formación” (...) La producción de material de la provincia es un avance muy importante en relación a producciones anteriores. Si la vemos en un conjunto, es una de las pocas provincias que elaboró material para acompañar la implementación. Es decir, se pusieron a pensar en esto, eso no lo podemos negar. Pero lo que falta es la mediación. Qué hacemos con el material si no hay espacios de encuentros, ni generados desde el ministerio ni muchas oportunidades para trabajarlos al interior de las escuelas. (...) Hacer reuniones fuera del horario, al tener los dos turnos no siempre es posible o se hace en tiempos reducidos en entre turnos. Pero es complicado. Entonces es como si se envía material, se pretenden muchas cosas, pero no se generan espacios de reflexión, es difícil la transformación así... (Vicedirectora de la Escuela Nº 2)

Desde hace tiempo Flavia Terigi (2004; 2006) ha señalado la necesidad de ligar el problema del cambio en las condiciones de escolarización del sistema educativo, las respuestas de las políticas educativas frente a esos cambios, la posición que se asigna a los docentes, la producción de medios para la enseñanza, y también los riesgos de pensar el cuidado de las trayectorias escolares como una responsabilidad exclusiva de las escuelas y maestras/os.

En las entrevistas que realizamos aparece reiteradamente la tensión con los tiempos y espacios que no siempre se generan (desde las políticas educativas) para promover la reflexión y la producción de saber didáctico necesario para afrontar nuevos desafíos para la enseñanza. Si bien en los documentos ministeriales está planteada esta preocupación, en los testimonios que pudimos recoger no se terminan de materializar estas intenciones en la práctica concreta, en políticas de formación situada, de capacitación docente y de flexibilización de tiempos y espacios para esa

transformación. La directora de una escuela privada (que fue una de las 50 seleccionadas para iniciar con UP), también mencionó la discontinuidad de los espacios institucionales de encuentro y formación promovidos desde el Ministerio de Educación de la provincia. Ella explicaba que, si bien en un inicio se planificaron y generaron muchas propuestas, no todas se pudieron concretar y no se sostuvieron en el tiempo como estaba previsto:

Al comienzo fue una gran movida con la Dirección General de Institutos Privados de Enseñanza (DGIPE). Se hizo una primera capacitación de una jornada, mañana y tarde, con docentes de primer grado y directivos para el encuadre teórico. Después se hicieron reuniones por zona. Más adelante reuniones de docentes sólo de primer grado. Habían planteado después que las escuelas que habíamos comenzado íbamos a ser tutores de otra escuela que se sumarían al año siguiente. Nos dieron la escuela a cargo, pero nunca se concretó la reunión. Luego se realizaron reuniones para ver cómo íbamos, sólo directivos por zona. Después cuando pasaron a segundo grado, se perdió la continuidad. Especialmente cuando crecía el planteo de los directivos sobre la acreditación en la libreta... (Directora de la Escuela Nº 3)

En este relato es posible reconocer de qué manera la conformación de la UP plantea el desafío de revisar las decisiones que se toman en el aula y en la institución en torno a la evaluación. Al constituirse en UP el 1º y 2º grado/año, se traslada la discusión sobre la promoción hasta la finalización del segundo año pero continúa muy presente la preocupación por los procesos de acreditación y calificación en el cierre de cada trimestre y al finalizar el año escolar. En algunas escuelas esta tensión ha sido trabajada a partir de distintas instancias de “análisis de avances” de los aprendizajes de los alumnos en relación con las prácticas de enseñanza (para construir anticipaciones a situaciones más complejas y llevar adelante prácticas de enseñanza que permitan fortalecer los aprendizajes).

Al mismo tiempo, Terigi (2010) va a señalar que mucho de lo que sabemos acerca de “cómo enseñar” es lo que sabemos acerca de cómo enseñar bajo los supuestos de las “trayectorias teóricas”, desde el supuesto de la escolaridad moderna:

secuencias unificadas de aprendizajes sostenidas a lo largo del tiempo con el mismo grupo de alumnos de forma tal que al final de un período de tiempo todos habrán logrado aprender las mismas cosas. Pensar la práctica de la enseñanza desde un lugar que recupere la diversidad de procesos implicaría dar lugar a otros tiempos y espacios para la enseñanza. Una de las docentes entrevistada reconocía la dificultad de poder acompañar en las aulas ya que son muchas las situaciones a atender y a veces lo que intentan no es considerado suficiente:

Al final queda a lo que cada maestra pueda hacer. Desde la gestión una trata de acompañar todo lo que se puede, tanto en lo pedagógico como en la diversidad de situaciones que se presentan. Estar atentas si un chico tiene más de 10 inasistencia, citar a los padres, hacerles firmar actas para que no hagan faltar a sus hijos. En las escuelas, no hay gabinete psicopedagógico. Cuando se pide algún diagnóstico de profesional externo, es lento el proceso, hasta que las mamás deciden llevarlos, hasta que le dan turnos. Hay muchos chicos con adecuaciones, con procesos complejos, pero sin certificado de discapacidad, entonces no tienen TDI (...) Muchas situaciones de chicos que pasan de grado sin aprendizajes logrados, eso lo arrastran después. Es que no hay una verdadera concientización de acompañar los procesos. Pasa que hay mucho ausentismo de docentes, mucha discontinuidad, eso afecta. Nadie se hace cargo de esas situaciones que también generan otras condiciones para aprender. Niño/as que faltan mucho y la escuela no moviliza lo suficiente para que eso no pase...

(Vicedirectora de la Escuela Nº 4)

Estas tensiones movilizan nuevas preguntas respecto a la posibilidad de garantizar los aprendizajes de todos. Terigi (2004; 2006) va a plantear al respecto que, si se deja el problema como un “problema doméstico” a ser resuelto de forma individual por las escuelas y los maestros, seguramente vamos a encontrar escuelas y docentes que “le encuentren esa vuelta al asunto”. Pero el problema de la política educativa se centra en garantizar que el derecho educativo de cada niño se cumpla en su escuela y no alcanza con que algunos “le encuentren la vuelta”: escuelas que lo intentaron y que lo intentan hay y habrá siempre. Pero el desafío excede a las

experiencias individuales de docentes y escuelas aisladas.

Reflexiones finales (provisorias)

Frente a discursos que solamente significan a la Unidad Pedagógica como un cambio en el criterio de promoción (y la reducen a un “ahora los chicos no repiten más”, “les interesa que les den los números”, etc.), pensamos que es necesario un abordaje con mayor amplitud, en la medida en que la UP implicaría definiciones de orden pedagógico, didácticas, organizativas que exceden a la promoción de primer a segundo grado/año. Se trata de pensar alternativas para mejorar y enriquecer los procesos de aprendizaje de todos los estudiantes desde una perspectiva de derecho: el derecho a la educación, y el derecho a respetar las particularidades (ritmos, estilos, procesos) de todos los alumnos/as. Esto interpela a la escuela y supone una revisión crítica ya que mantener ritmos rígidos y estilos y tiempos homogéneos es perjudicar a ciertos sectores sobre otros (como se señala en los incisos 4., 5, 6 y 9 de la Resolución 174/12).

En relación con lo anterior, nos interesa retomar especialmente el inciso 9 donde se sostiene que “el Ministerio de Educación de la Nación y los Ministerios de las Jurisdicciones promoverán las modificaciones organizativas, institucionales, pedagógicas, didácticas y de trabajo docente que permitan que todas y todos los estudiantes accedan a los aprendizajes escolares”. Esto supone generar condiciones de escolarización y apoyos para la enseñanza que hagan posible garantizar determinados procesos teniendo en cuenta los múltiples desafíos que se presentan, reconociendo la diversidad de recorridos y experiencias que transitan los niños y jóvenes en cada aula.

Entendemos que las redefiniciones planteadas por los discursos políticos analizados se asientan en consideraciones que advierten el carácter excluyente que regulaciones homogéneas y rígidas de la escolarización tienen para las trayectorias de los sujetos, en especial para las de aquellos provenientes de sectores socialmente desfavorecidos. Aunque los discursos mediáticos y la interpretación de las políticas por parte de algunos docentes y directivos den mayor visibilidad a las transformaciones en las reglas de secuencia y especialmente de ritmo que implica la concepción de primero y segundo grado como unidad pedagógica, advertimos que tales reformulaciones se

insertan en un plano mayor.

Se trata de construcciones discursivas de política en las que se interpela a la discusión y renovación de los procesos de enseñanza y de los de aprendizaje concibiendo a la educación como un derecho y pretendiendo la igualdad educativa de todos los chicos y chicas desde la construcción de resultados de aprendizaje equivalentes. Entendemos que desde esta interpelación se apunta a producir transformaciones de las prácticas educativas en el marco escolar que afectarían no solamente a las reglas de secuencia y ritmo, sino que lo harían además sobre las reglas de jerarquía y de criterio. El avance de investigaciones que estudien la construcción de prácticas de enseñanza en estos nuevos marcos podrá identificar posibles reformulaciones de las reglas que definen las conductas apropiadas para la transmisión (especialmente las que demarcan la tarea de los docentes en tanto transmisores) y de los criterios regulativos, instructivos y discursivos que se definen para el aprendizaje de los niños y niñas en tanto adquirentes en el nivel primario.

Bibliografía

Alterman, N. y Coria, A. (coord.) (2014). *Cuando de enseñar se trata... Estudios sobre las condiciones en que ocurre la transmisión en la escuela*. Buenos Aires: Ed. Brujas.

Basel, P. (2011). "Alfabetización inicial y aprendizaje situado: *el vaivén, siempre el vaivén...*". Ciclo de Formación de Formadores en Áreas Curriculares, Dirección Nacional de Gestión Educativa. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Basel, P. (2013). "Faltaron libros en una época, pero ese no es el problema ahora... *En los márgenes: el caso de las Bibliotecas PIIE en escuelas primarias*". En **Alterman, N. y Coria, A.** (coord.) (2014) *Cuando de enseñar se trata... Estudios sobre las condiciones en que ocurre la transmisión en la escuela*. Buenos Aires: Ed. Brujas.

Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control (Volumen IV)*. Madrid: Morata.

Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad. Teoría, investigación y crítica*. Madrid: Morata.

Coria, A. (2006). “Políticas de enseñanza y lecturas de la escuela cotidiana”. Ponencia presentada en el XI Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación “Niños y Jóvenes dentro y fuera de la escuela. Debates en la Etnografía y la Educación”. 20 a 24 de marzo de 2006. Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

Martinis, P. y Redondo, P. (comps.) (2006). *Igualdad y educación. Escritura entre (dos) orillas*. Buenos Aires: Del Estante.

Terigi, F. (2004) “La enseñanza como problema político”. En Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la acción educativa*. Buenos Aires.: Noveduc.

Terigi, F. (2006). “Las otras primarias y el problema de la enseñanza”. En **Terigi, F.** (comp.) *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Terigi, F. (2009). “Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de política educativa”. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Terigi, F. (2010). “Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares”. Conferencia Jornada de Apertura Ciclo Lectivo 2010. 23 de febrero de 2010. Ministerio de Cultura y Educación, Santa Rosa, Gobierno de La Pampa.

Terigi, F. (2010). “Las trayectorias escolares como objeto de las políticas públicas. Desafíos y perspectivas”. Primeras Jornadas de intercambio federal: Experiencias de reorganización de las trayectorias escolares en el nivel primario. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Documentos consultados:

Ministerio de Educación de la Nación (2010) “Políticas prioritarias para el Nivel Primario”.

Ministerio de Educación de la Nación (2012) Resolución 174/12. CFE.

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2013) “La Unidad Pedagógica: cómo posibilitar las trayectorias escolares y los aprendizajes de los niños”. Fascículo 1. Disponible en la página de la Subsecretaría de Igualdad y Calidad sobre Unidad Pedagógica: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC->