



Aportes para las Iniciativas Pedagógicas

Muros o puentes I

Algunas reflexiones sobre la experiencia escolar de los niños y niñas en el pasaje entre los distintos niveles del sistema educativo.

Muros o puentes

Algunas reflexiones sobre la experiencia escolar de los niños y niñas en el pasaje entre los distintos niveles del sistema educativo

Le cuesta adaptarse... es que el jardín era otra cosa... nosotros también nos sentimos muy distintos. La escuela no recibe a los padres de la misma manera, no hacemos tanta falta quizás...

Los chicos vienen con pocas herramientas del preescolar pero aún así, la diferencia entre los que lo hicieron y los que vienen directamente de sus casas es abismal... no saben distinguir ni los colores... casi siempre terminan repitiendo...

La maestra de 1º grado espera que le demos a los chicos sabiendo las letras, contando, teniendo hábitos, que sean ordenados, organizados... no hacen ningún esfuerzo por entender lo que hacemos.

No hay golpe más brutal que el del primer día de la secundaria; tantos profesores, tantas carpetas, tantas hojas... nadie te explica nada, te la tenés que arreglar solo y en el tiempo que ellos dicen; porque no podés tardar tanto...

Cada día los chicos vienen con menos conocimientos de referencia a la secundaria y así es imposible trabajar; cada nivel debe hacer lo que corresponde, de lo contrario seguiremos bajando la calidad a expensas de que todos puedan quedarse y esto termina siendo una quimera, porque se queda el que puede quedarse.

¿Cuántas veces escuchamos estos o similares comentarios acompañando los momentos iniciales de la asistencia de un niño o una niña a un nuevo nivel? Cada pasaje constituye una experiencia que no es igual para todos y que supone ciertas condiciones pedagógicas que pueden facilitarlo u obstaculizarlo. La problemática de la articulación aunque no es nueva ha cobrado especial relevancia en los últimos tiempos a la luz de la preocupación por la trayectoria escolar de los alumnos en el marco de la garantía del derecho a la educación de todos los niños y niñas.

Nos interesa en estas páginas aportar algunas ideas en torno a lo que usualmente denominamos articulación y que constituye el foco prioritario para la organización de las iniciativas pedagógicas este año. En este caso, intentaremos analizar los procesos de articulación desde su complejidad atendiendo a los distintos sentidos que los mismos pueden tener, de manera de enriquecer las discusiones colectivas que la organización de la iniciativa demanda.

En este sentido, recuperaremos una mirada política y éticamente preocupada por los procesos de pasaje de un nivel a otro y aún entre los ciclos de la misma escuela, en la medida en que ellos constituyen la oportunidad o bien el destino de fracaso para muchos de nuestros niños y niñas. En este sentido, los procesos de articulación, lejos de ser sólo una preocupación académica, **se constituyen en foco de atención de las políticas orientadas a la justicia social y escolar en la medida en que las mismas se preocupan por los efectos de la desigualdad social en la educación.**

En efecto, muchas investigaciones, algunas desarrolladas ya en la década de los 80, nos alertaban sobre las relaciones entre sector social de pertenencia y nivel educativo alcanzado. La apertura democrática daba impulso a los estudios que demostraban que aquello que la democracia declamaba para sí, esto es, la igualdad, se desmentía en un sistema educativo que establecía muros invisibles pero contundentes de manera de que los chicos provenientes de sectores más pobres sólo alcanzaban el nivel primario mientras que los hijos de las clases medias profesionales y altas transitaban por puentes que los llevaban sin demasiados problemas hasta la universidad.

La segmentación era la categoría utilizada para explicar esta suerte de correspondencia fatal entre sector social de pertenencia y nivel educativo alcanzado. El vínculo entre ambos era mutuamente constituyente en una sociedad que perdía sus procesos de ascenso social vivido en otras épocas, pero que aún podía entenderse como una sociedad integrada sin los fenómenos de exclusión social y cultural propios de la década de los 90.

Con el tiempo, tanto los procesos estructurales como aquellos más sutiles desarrollados dentro de la institución fueron puestos en cuestión para dar cuenta de que lo que le sucedía a cada niño en particular, tenían un correlato en muchos otros niños y niñas que se encontraban en iguales condiciones sociales y pedagógicas. A lo largo de los años, el análisis de estos mecanismos nos han permitido comprender que **los momentos de pasaje pueden constituirse en formas muy eficaces de selección educativa y, por ende, de exclusión y desigualdad.**

Lo dicho nos obliga a dotar de una intención profundamente democrática a los procesos de articulación, de manera de proponerlos como espacios y tiempos de responsabilidad conjunta entre instituciones que tienen como propósito garantizar a todos los niños un buen pasaje de un nivel a otro, poniendo especial atención en el sostenimiento institucional de las trayectorias escolares de los niños en situación de exclusión social.

Nuestro desafío es que estos pasajes no signifiquen muros infranqueables, como los que parecen detener a muchos niños entre el nivel inicial y el primer ciclo de la escuela primaria, llevándolos a la repitencia o un salto al vacío para los niños que finalizan la primaria y de los que nunca se sabe qué sucedió con ellos en los estudios secundarios, pero que podemos inferirlo por la realidad de muchas escuelas de nivel medio que inician con varios primeros años y tienen luego un solo quinto...

Más aún, nuestro desafío se encuentra en desandar las naturalizaciones que al respecto se han construido; aquellas que van desde el auto convencimiento de los chicos que nos dicen “la escuela secundaria no es para mí”, a las miradas que dudan de la capacidad de los niños y niñas de sectores en situación de exclusión de poder aprender, de estudiar en el nivel medio, (para qué va a

estudiar, mejor que tenga un oficio). Naturalizaciones que anidan en cada uno de nosotros y que necesitamos revisar, si estamos dispuestos a construir de verdad una escuela pública y democrática.

En síntesis, nos desafiamos a poder pensar de otra manera estos pasajes y de discutir, profundamente, qué responsabilidad asumimos colectivamente para que cada niño y niña de nuestro país tenga el derecho de seguir cursando sus estudios en cualquier escuela del nivel siguiente, sin limitaciones ni dificultades.

Desde esta perspectiva se hace claro que, si bien la articulación puede hacer referencia en un primer momento a un tiempo y espacio definido por el pasaje de un nivel a otro, **supone prioritariamente construir para todos los niños y niñas un conjunto de continuidades pedagógicas y didácticas que den forma a su experiencia escolar a lo largo de todo el sistema educativo y los coloque en mejores condiciones de sostener los cambios que toda nueva etapa trae consigo.**

Así, la articulación entre los niveles de escolaridad del sistema educativo es una condición necesaria a trabajar en los diferentes niveles de gestión, ya sea en el de Gestión Educativa, que compete a funcionarios y equipos técnicos de los Ministerios y supervisores jurisdiccionales, así como en el nivel de la Gestión Escolar, vinculado con directivos y docentes en cada escuela.

La consecuente generación de políticas, tanto estructurales como institucionales, el compromiso ético que cada una de estas sostenga, el conocimiento pedagógico que seamos capaces de producir en torno a estos procesos, la decisión de ensayar nuevos modos, de animarnos a probar, de alterar las formas más usuales de vínculo interinstitucional, serán seguramente nuestras estrategias para avanzar en este recorrido.

Así, seremos capaces de construir todos los puentes necesarios por los que cada uno de nuestros niños y niñas tenga oportunidad de transitar todos los niveles del sistema educativo, ofreciéndoles un intenso vínculo con el saber que es, en definitiva, un vínculo directo con la cultura y la plena participación en la vida social y ciudadana.

La necesidad de mirar el pasado

Solemos pensar que el sistema educativo tiene una existencia anterior a los niveles y modalidades. Contrariamente a esta idea, los mismos han antecedido la constitución del sistema como una unidad. Así, cada nivel o modalidad ha surgido y se ha afirmado en momentos históricos distintos, lo cual ha implicado tener en una historia distinta, diversos mandatos fundacionales, diferentes destinatarios sociales; desarrollos singulares que hacen a la identidad y cultura del nivel.

Como sostiene Gimeno Sacristán:

“El sistema educativo es el resultado de la confluencia de la evolución histórica de subsistemas separados a los que acudían clientes socialmente diversificados y por motivos bien distintos en unos y otros casos”.

“Un ejemplo evidente de esto es el de los niveles y modalidades del sistema educativo. Este aparenta ahora componerse como una pirámide ordenada en la que un nivel se apoya en el inmediatamente anterior y es la base del siguiente; el ascenso de los alumnos por esos peldaños aparenta ser un camino de progreso natural y ordenado en el que todos pueden avanzar (...) con un cierto sentido implícito de graduación y enlace entre ellas. Cada tramo y especialidad se ha desarrollado históricamente generando una tradición propia...”¹

Así, la aparición de los niveles se realizó en una cronología alterada pues no sólo no aparecieron todos juntos a partir de un sistema que los normaba y organizaba sino que a la vez su aparición no fue correlativa. No fue sincrónica, no hubo secuencialidad en la aparición de los tramos.

¿Por qué es importante tener esto en cuenta? Porque la historia se hace presente en cada experiencia que intentamos llevar adelante, dando sentido a lo que hacemos. Si el sistema no fue pensado históricamente como una unidad primero, el tránsito entre cada nivel tampoco estuvo determinado desde el inicio, ni era una necesidad social.

En verdad, sabemos que nuestro sistema se organizó desde la Universidad y de allí, al nivel medio; con un sector social de referencia exclusivo – la elite que conduciría los destinos del país- que contrasta con la universalidad de la infancia esperada en la escuela primaria, y que el proyecto del Estado Moderno Argentino tuvo como principal destinatario.

A lo largo del siglo XX, diversos sectores sociales pugnaron por ampliar su derecho a la educación, extendiendo su presencia a los distintos niveles del sistema del cual estaban excluidos. De esta manera, el recorrido individual de un nivel a otro, no pensado desde el inicio, cobra una importancia sustancial en la medida en que señala el itinerario de cada sujeto en el sistema.

Paralelamente, las intenciones democratizantes conviven con tendencias excluyentes que se estructuran de manera ahora más sutil en el núcleo de la propuesta escolar y en lo que la misma exige a los sujetos. Exigencia que supone un conjunto de disposiciones, saberes y capitales culturales que los alumnos portan y que no son objetos de trabajo por la misma institución. Volveremos sobre este tema más adelante.

Lo que nos interesa subrayar aquí es que una escuela que se construye como espacio democratizador necesita asumir la responsabilidad de trabajar colectivamente para que cada niño y cada niña tengan una

¹ Gimeno Sacristán, J. “¿Qué son los contenidos de la enseñanza? “En: Gimeno Sacristán, J., y Pérez Gómez, A. Comprender y transformar la enseñanza. Morata, Madrid, 1992, p. 187 y siguientes.

experiencia escolar de calidad, no librada a los avatares de sus condiciones de origen. Esta decisión implica no dejar en manos del destino o de las realidades singulares aquello que es propio del territorio de la intervención educativa.

Nosotros sin ustedes ¿Ustedes sin nosotros? Ustedes y nosotros

En el pasaje Intra e interniveles suelen aparecer con frecuencia dos gestos: la responsabilización al Nivel anterior por los aprendizajes no logrados por los niños, por aquello que “no se sabe” y al parecer “deberían” saber los alumnos al ingresar a primer grado (desde rutinas a contenidos curriculares, desde formas de vincularse a modos de transitar el espacio escolar) con un inverso tratamiento con respecto del nivel siguiente, haciendo cargo esta vez a los que siguen de aquello que “no es advertido” o “no es valorado” (“con nosotros trabajan bien, sin problemas; llegan a allá y fracasan”).

La posición de la escuela primaria en este caso es ciertamente incómoda: si sostiene un discurso con el nivel inicial, debe ser consecuente y mantenerlo con el nivel medio, pero al parecer no es tan fácil advertir estos cambios en los argumentos porque en verdad la posición relativa de la escuela primaria en cada caso, la ubica de diferentes maneras en la interlocución. En este sentido; las relaciones de poder que se han construido históricamente entre los niveles también hablan cuando entramos en diálogo con cada uno de ellos.

En la relación con nivel inicial pareció primar durante mucho tiempo la idea de un **nosotros sin ustedes**; es decir, un pensamiento sobre la articulación que se centraba en los propios requerimientos, sin tener en cuenta los aportes que el nivel inicial realiza a la experiencia escolar de los niños y que hacen diferencia en la primera infancia. El juego, el impulso a la creatividad y la curiosidad infantil, la sorpresa, el valor del intercambio, el cuidado de los vínculos, propios de la identidad del nivel, no siempre encuentran la suficiente valoración. En el nosotros sin ustedes, la escuela primaria supone necesario prolongar las propias formas de comprender el cotidiano escolar y las hace extensivas a las prácticas pedagógicas del otro nivel.

El caso opuesto puede ser el de **un ustedes sin nosotros**; tal es la sensación de muchas escuelas ante los requerimientos vividos como exigencias de la escuela secundaria. Allí pareciera que las notas propias de la escolaridad primaria, aquellas que la definen y la diferencian de los otros niveles, fueran dejadas de lado por la lógica del nivel medio.

¿Por qué interesa tener en cuenta estas relaciones? Porque cada caso muestra las asimetrías que se producen en el vínculo entre las instituciones y que nos permite trabajar de manera más contextualizada sobre las mismas. De esta manera, los posicionamientos serán más reflexivos; en un caso como nivel que recibe y genera condiciones para la bienvenida; en el otro como nivel que

da y prepara las condiciones para un mejor egreso. Reconociendo la desigualdad de posiciones es posible construir de manera más real, **un ustedes y un nosotros** que requiere ser pensado en conjunto.

Articulación en las instituciones educativas hoy

Desde hace varios años, gran parte de las instituciones educativas han iniciado lo que se denomina proyectos de articulación entre niveles. En general, estos proyectos comprenden un conjunto de acciones que intentan constituir vínculos interpersonales entre educadores y permiten la toma de contacto de los niños y jóvenes con los contextos de educación inmediato superior. Estas actividades de familiarización se llevan a cabo en forma de salidas, visitas o entrevistas. Ayudan a los niños y jóvenes a perder el miedo “a lo desconocido” y a crearse expectativas positivas y más realistas de la posterior etapa de escolarización.

- Estos proyectos conjuntos son un buen inicio en la tarea de poner en contacto dos instituciones; recorrerse, conocerse, establecer un vínculo de presentación. Ahora bien, la tarea de articulación requiere ser mucho más ambiciosa si pretende, tal como hemos señalado, cumplir con su propósito central, esto es asegurar a todos los niños la continuidad de su trayectoria escolar.

En este sentido, será una tarea en conjunto con las otras instituciones definir lo que denominamos los aspectos centrales de los procesos de articulación, es decir, **la construcción de las continuidades pedagógicas y didácticas que permitirán que la experiencia escolar de los niños se afiance sobre ellas, de manera de poder sostener también y a la vez los cambios que el propio pasaje conlleva.**

Aspectos que colaboran en el proceso de transición / pasaje / articulación...

- La preocupación por un sentido compartido sobre la **responsabilidad** de asegurar la trayectoria de los alumnos, que no quede diluido en una preocupación por las formas.
- La **concertación** como estilo: institucional, conceptual, curricular, pensando este proceso desde el paradigma de la complejidad, evitando la reducción de las acciones pedagógicas sólo a actividades de integración entre alumnos de un nivel o ciclo con el otro.
- La existencia de **un Proyecto Educativo Institucional "vivo"**, esto es, en proceso de construcción y revisión permanente para habilitar diferentes formatos que permitan y sostengan la inclusión.

- La **planificación conjunta** a partir de una reflexión sobre las posibilidades educativas mutuas, conformando equipos de trabajo intra e interinstitucionales, concertando modelos tanto teóricos como didácticos.
- La **concertación de trabajos acordes con la identidad de cada nivel**. La transferencia de modalidades de trabajo de un nivel a otro inferior debería superar el supuesto de que uno u otro tienen una propuesta didáctica de mejor calidad.
- La **corresponsabilidad de docentes y directivos** aun cuando el personal de conducción de ambos niveles debe ser quien gestione, es decir, inicie, sostenga, promueva y genere las posibilidades efectivas de concreción de la articulación.
- La **consideración del pasaje como oportunidad** para promover la continuidad al acceso a otros saberes y a su mayor complejidad que posibiliten a los niños, a las niñas y a los jóvenes la interacción con conocimientos que no se ofrecen generalmente fuera de la escuela y de cuya adquisición es responsable el sistema.
- El trabajo enmarcado en consideraciones específicas de cada jurisdicción.
- El sostenimiento de la autoría múltiple, previendo y *amparando tanto los acuerdos como los disensos* que optimicen la función enseñante. No el trabajo limitado a la decisión solitaria, la iniciativa individual o de autoría restringida a algunos docentes y directivos.
- Una entrega y toma pensada. Una posta pensada, implica una acción pedagógica **atenta**.

Acerca del modo de nombrar este encadenamiento

Parafraseando a Juan Domingo Contreras:

“A... estas alturas ya debe estar claro. El problema no es que no habíamos encontrado las palabras adecuadas con las que resolver el problema. No podemos confiar en encontrar el lenguaje que evita las desviaciones de sentido.”²

Podemos dejar de hablar de articulación y preferir decir pasaje o transición... y hallarnos, otra vez, reconstruyendo el mismo andamiaje.

² Contreras, Juan Domingo *Percibir la singularidad, y también las posibilidades, en las relaciones educativas ¿Una pedagogía de la singularidad?* Clase 1. Curso Pedagogías de las diferencias. Flacso. 2008

“Y es que lo que estamos tratando de abrir no se resuelve fijando un lenguaje. No hay una solución que sea encontrar las palabras justas que dicen lo que es, porque siempre el lenguaje es recreación, tanteo, y a veces, sustitución del abismo entre la experiencia y lo decible.”

Más allá de las palabras que utilicemos para nombrar estas prácticas, de lo ajustado o impreciso de nuestros términos, el camino se hace más productivo cuando el sentido es compartido y, en este caso, cuando la preocupación porque todos los niños egresen y todos ingresen sin dificultades al nivel siguiente se vuelve un imperativo pedagógico para todos los maestros y profesores, sea cual fuera su pertenencia institucional.

Muros o puentes II

Articulación entre el Nivel Inicial y el Nivel Primario

Articulación entre primer y segundo ciclo de la escuela primaria

Muros o Puentes

Articulación entre el Nivel Inicial y el Nivel Primario

“La articulación entre el Nivel Inicial y la escuela primaria resulta genuina sólo cuando el foco está puesto en la continuidad de los procesos de desarrollo de los niños y en las formas de enseñanza, cuestiones que se pueden pensar cuando se comparten presupuestos teóricos acerca del sujeto, la alfabetización, su aprendizaje y los mejores modos de promoverlo”.

Silvia González y Pilar Gaspar

Tal como hemos sostenido en el documento N° I, partimos de pensar el tránsito de un nivel a otro como un continuo, como un proceso de transición para el que es necesario asumir compromisos compartidos.

Se propone construir un pasaje que, aún con rupturas y continuidades propias de las diferentes culturas de nivel, respete la continuidad pedagógica en las propuestas y la búsqueda de coincidencias desde los marcos teóricos sin perder de vista la necesidad de resguardar una mirada propedéutica respecto de cada niño o niña, por parte de ambos niveles.

La articulación o pasaje reclama un incremento en la implicación de todo el nivel; no es sólo una tarea del último tramo de Educación Inicial y los primeros meses de primer grado. Mientras el docente de inicial tiene que visualizar un alumno que ingresará en el nivel siguiente e implicarse profesionalmente en prácticas que lo acompañen en el tránsito hacia ese nivel, el docente de primer grado debe graduar la intensidad y la cantidad de los cambios.

Algunos ejes centrales del proceso de articulación que a continuación se formulan, podrían ser orientadores para construir la continuidad pedagógica que permita mejorar los aprendizajes apuntando a la igualdad y calidad educativa, así como al tratamiento de la diversidad.

Dimensiones a tener en cuenta en los procesos de articulación:

La dimensión institucional

Consideramos importante generar espacios de concientización e implicación para optimizar el proceso de articulación. Sugerimos, por ejemplo:

- **Generar espacios de encuentro institucionales genuinos entre integrantes de los niveles implicados para que debatan ejes y aspectos de dicha articulación. Allí pueden incluirse temáticas como la historicidad, la constitución, la identidad y la cultura de cada nivel; las representaciones sobre lo que se hace en uno y otro nivel, mitos y rituales, mandatos diferentes. Se puede trabajar también sobre qué se entiende por “primarizar” e “infantilizar” el nivel; el lugar de lo lúdico; el juego como contenido escolar; tensiones entre el juego y la enseñanza de contenidos, etc.**

- Respecto a la comunicación entre la escuela y las familias podríamos plantearnos: ¿qué rasgos caracterizan la relación del nivel inicial con las familias?, ¿qué rasgos la definen en el nivel primario?, ¿qué avances en este vínculo es importante conservar?, ¿cómo se da a conocer la propuesta de articulación?, ¿qué se comunica a los padres?, ¿cómo participan?, ¿qué dicen los docentes en las reuniones de padres de principio de año?, ¿y en las de fin de año?, ¿qué podrían decir los docentes de ambos niveles juntos?
- Se sugiere, por último, que los proyectos de articulación sean parte del PEI (Proyecto Educativo Institucional), para que sea un trabajo del colectivo institucional y que involucre así a todos los actores en su formulación e implementación.

La dimensión curricular

La articulación entre el Nivel Inicial y el Primer Ciclo del Nivel Primario supone abordar en conjunto interrogantes relacionados con lo que se enseña y para qué se enseña. En este sentido se podría avanzar sobre las siguientes cuestiones:

Respecto a las tradiciones curriculares y didácticas de cada nivel:

- Concepciones acerca de los procesos de aprendizaje y de enseñanza.
- ¿Cuáles son los aprendizajes centrales del nivel inicial?, ¿de qué manera esos aprendizajes adquieren continuidad en el primer ciclo de la escuela primaria?, ¿cuáles son los aprendizajes centrales del primer ciclo? ¿de qué manera el nivel inicial colabora en sus propuestas para que estos aprendizajes se desarrollen en mejores condiciones?, ¿qué propuestas didácticas pueden sostenerse en conjunto tomando el último cuatrimestre de la sala de 5 y el primer cuatrimestre de 1° grado como una unidad de transición?
- ¿Qué espacios de aprendizaje pueden compartirse (biblioteca, laboratorio, sala de informática)?, ¿qué proyectos pueden llevarse adelante en conjunto?
- ¿Qué estrategias metodológicas se desarrollan?, ¿qué nivel de apropiación de los NAP y los Cuadernos para el aula existe?, ¿qué secuencias didácticas se implementan?
- ¿Se comparten enfoques de enseñanza en las diferentes áreas del conocimiento?, ¿se pueden compartir formas de intervención didáctica?
- ¿Qué lugar ocupa el juego en el aprendizaje de los alumnos?, ¿cuál es el sentido del juego en cada nivel?, ¿de qué manera se pueden complejizar las propuestas lúdicas para profundizar el aprendizaje de los contenidos?

La dimensión curricular dará lugar a la puesta en común de acuerdos sobre organización y secuenciación de contenidos. Además, los lineamientos curriculares que se adopten deberán favorecer la integración pedagógica y didáctica abarcando diversos modelos según las instituciones y sus actores. Se sugiere seleccionar contenidos específicos de una o más áreas (según el nivel de avance), dejando la propuesta abierta para profundizar el tratamiento en ciclos sucesivos y secuencias de complejidad creciente de un nivel a otro. Analizar conjuntamente qué articulación y qué continuidad de contenidos se puede dar. ¿Qué puede tomar un nivel del otro? Lo común y lo diferente.

Respecto a la evaluación, cabría considerar:

- ¿Qué debería saber un niño al finalizar la sala de 5?, ¿y después de cursar 1° grado o al concluir el primer ciclo?, ¿cómo se indagan los conocimientos / saberes previos?, ¿qué niños o niñas merecen una atención especial por parte de los maestros de primer grado?

Los actores interesados podrán analizar y acordar acerca de las características del Informe Final que emite el Nivel Inicial, de manera que constituya un auténtico insumo de trabajo en la etapa diagnóstica al ingresar a Primer Grado de la Escuela Primaria.

- Tener en cuenta que las acciones didácticas que corresponden al desarrollo de cada actividad no signifiquen un corte sino la construcción en común para conectar los saberes previos y los nuevos. Promover la conformación de parejas pedagógicas con docentes de ambos niveles.

Muros o puentes

Articulación entre primer y segundo ciclo de la escuela primaria

Continuidad de los procesos de aprendizaje y enseñanza

Según Norberto Boggino³, sería pertinente hacer centro en procesos sistemáticos de enseñanza que privilegien tener en cuenta las condiciones pedagógicas y didácticas que generamos para que todos los niños y niñas aprendan. Cuando hablamos del pasaje intranivel, es decir, el pasaje de un ciclo de la escuela al siguiente, la necesidad de lograr acuerdos institucionales se vuelve prioritario.

Entendemos el aprendizaje como un proceso de apropiación y reconstrucción de objetos de conocimiento que se produce a partir de sucesivas, continuas y sistemáticas oportunidades de interacción con el mismo y con otros sujetos. **Desde esta perspectiva, los procesos de enseñanza suponen una práctica pedagógica que se caracteriza por la intencionalidad, la sistematicidad y la integralidad. La enseñanza, tal como lo constatan a diario los que trabajan haciéndola efectiva, implica un conjunto de decisiones de muy diverso orden que están dirigidas a sostener estos procesos de aprendizaje de los alumnos.**

Ahora bien, algunas de las cuestiones que necesitamos reflexionar en conjunto se relacionan con la organización de las situaciones de enseñanza, los sentidos que le imprimimos a estas acciones, el tiempo que le dedicamos a la enseñanza de cada contenido, las alternativas de trabajo que hemos comprobado más eficaces, las modalidades de interacción que privilegiamos, el lugar y el sentido de los recursos didácticos, las maneras de dar y tomar la palabra, etc. Decimos que es necesario reflexionar en conjunto porque el trabajo de enseñar tiene una dimensión colectiva que es necesario recuperar y subrayar.

La dimensión colectiva del trabajo docente **hace referencia tanto a la valorización del espacio conjunto para decidir, para comentar, para discutir, para ensayar colectivamente, como a sostener** que la propuesta enseñante de la escuela se entrama en las sucesivas experiencias que los niños tienen con su grupo y el maestro en cada año de la vida escolar y que necesitan para estructurarse continuidades que permitan que los alumnos no necesiten iniciar cada año como si la vida escolar no hubiera existido.

La pregunta ¿pero qué aprendieron el año pasado?, ¿esto no lo vieron? (tantas veces recibida por los niños con una mezcla de sensación de reto y de imposibilidad de responder), o la inversa ¿otra vez la germinación del poroto? (enunciada con fastidio por los niños que se ven llevando el frasco por tercera vez a la escuela) habla del debilitamiento de esta dimensión colectiva que tiene como efecto la poca comunicación, el desconocimiento del trabajo realizado y del itinerario de aprendizaje de los grupos.

³ Boggino, Norberto. *El constructivismo entra al aula*. Editorial Homo Sapiens. Rosario, Argentina. 2004.

Estos desconocimientos sobre el trabajo del compañero, sobre sus aciertos y dificultades necesita repensarse a la luz de las consecuencias que conllevan en los procesos de aprendizaje de nuestros chicos. Para que ellos encuentren sentido en las tareas que les ofrecemos, las mismas tienen que haber adquirido total sentido no sólo para el maestro que las lleva adelante, sino para el conjunto de colegas que necesitan conocerlas y compartirlas.

Es por eso que pensamos la articulación como un pasaje, una complejización, un avance dentro del mismo proceso de aprendizaje. Proceso que en su dimensión subjetiva remite a la singularidad de cada alumno y que, por lo tanto, requiere del sostenimiento de continuidades en la propuesta pedagógica de manera de facilitar una experiencia escolar más consolidada.

Esta continuidad debería reflejarse en la secuencia de contenidos; en la complejización de metodologías y procedimientos; en la relación del alumno con los saberes, con sus compañeros y con sus docentes; etc.

En los últimos años asistimos a procesos que afectan la integralidad de la propuesta de enseñanza; por una parte, se vivencia un profundo sentido de dispersión y asilamiento, las condiciones adversas no necesariamente nos han llevado a compartir las dificultades, por el contrario solemos suponer que debemos concentrarnos más en lo que hacemos, en cerrar la puerta del aula y preservar en la medida de lo posible lo que podamos preservar. A la vez, las condiciones sociales y culturales han intensificado la sensación de vivir a los saltos, en continuas interrupciones, con pocos oportunidades para mantener el dominio de las situaciones.

Sin embargo, nuestros alumnos necesitan de un espacio cuidado para aprender, un espacio sereno que esté al resguardo de las interrupciones, de las fracturas, de las desvinculaciones, de los sinsentidos. En tiempos de velocidades, de múltiples aperturas, de fárrago de información, tal es el mundo en que vivimos; es el mundo de nuestros niños, la escuela tiene la responsabilidad de redoblar los esfuerzos para detenerse, para organizar, para secuenciar, para iniciar y finalizar. Estas tareas, repetimos, no pueden pensarse individualmente sino que requieren ser constantes año a año, ciclo tras ciclo escolar.

Desde esta perspectiva, el pasaje de un ciclo al otro requiere de un cuidadoso análisis de los logros esperados al finalizar el primer ciclo que sirven de base para las ambiciosas metas que el segundo ciclo trae consigo. Sobre estas cuestiones hablaremos en el próximo apartado.

Particularidades y generalidades en ambos ciclos

El avance de las investigaciones sobre los procesos de adquisición de la lectura y la escritura nos permiten afirmar que, más allá del enfoque que se sostenga, todos los niños y niñas están en condiciones de alfabetizarse en el transcurso del primer ciclo. En ese momento, todos los

chicos deberían haber comprendido el principio alfabético de nuestra escritura, según el cual hay una relación sistemática entre sonidos y letras. Deberían comprender también que la escritura es ortográfica (ya que descubren progresivamente que esas correspondencias no siempre son unívocas) y que existen signos auxiliares que transmiten significados. Paralelamente, también están en condiciones de haberse apropiado de las prácticas de lectura que le permitan leer cuentos, poesías, rimas, listas, pequeñas cartas, etc.

En el primer ciclo la reflexión sobre la gramática de la lengua y los textos implica la actividad de pensar sobre el lenguaje y los textos. En el segundo ciclo esa reflexión implica la incorporación de términos especializados, de vocabulario compartido, con cierto grado de precisión y se aprehenden los conceptos gramaticales como parte de un sistema.

El primer ciclo ofrece, asimismo, oportunidades para la escucha y la lectura de narraciones y poemas, y la participación en situaciones con juegos de lenguaje. En el segundo ciclo se profundiza la formación de los niños como lectores de literatura. En este ciclo los textos son más demandantes, más extensos y presentan mayores recursos (diálogos, descripciones, etc.). Se consolidan la relectura y la revisión de textos, con mayor consciencia y apelando a la normativa. En la escritura se complejizan las consignas, considerando el para qué se escribe, para quiénes, qué temas, de qué modo y quiénes son los que escriben. Se desarrollan prácticas de escucha cada vez más reflexivas y de exposición oral cada vez más autónomas. Las conversaciones adquieren mayor nivel de complejidad y abstracción.

Este es el ciclo en el que comienzan a incorporarse rutinas y a clasificarse explícitamente los saberes escolares. Comienza a formarse a los alumnos como estudiantes (a fomentar la búsqueda, la curiosidad, el gusto por saber cosas nuevas, etc.) y se inicia un proceso de construcción de la autonomía. Se pasa, por ejemplo, del soporte cuaderno al soporte carpeta que plantea nuevos desafíos y prácticas identitarias: cuidado, orden, separaciones temáticas, etc. Se presenta la posibilidad de desnaturalizar la relación con el lenguaje y de incorporar, por consiguiente, un conocimiento metalingüístico.

Es importante aquí la presencia del adulto para acompañar esta reflexión sobre el lenguaje; el docente debe generar diálogos, preguntas, disensos, intercambios de ideas y emociones... Debe enseñar a decir más y mejor.

En esta formación del alumno como estudiante existe la creencia generalizada de que recién a partir de cuarto, los chicos “empiezan a estudiar” y que en el primer ciclo, en cambio, no aparece como necesidad que los niños lean como leen los que estudian, que consulten fuentes diversas o que realicen búsquedas en la biblioteca sobre diversos temas, ni como problema relevante que tengan dificultades para hacerlo.

Sin embargo, nos parece interesante preguntarnos, junto con Diana González y Liliana Lotito⁴, “¿por qué no proponer a los alumnos desde el

⁴ González, Diana y Lotito, Liliana. *Leer para aprender Ciencias Sociales en el primer ciclo*. Cuadernillo de la Escuela de Capacitación del CePA. Ciudad de Buenos Aires, 2003.

comienzo de la escolaridad que lean y escriban para aprender temas de Ciencias Sociales de modo que, mientras lo hacen, aprendan también sobre la lectura, la escritura, el lenguaje? Lo que vamos a afirmar aquí es que ya en primer ciclo es posible generar situaciones en las que, mientras se enseñan contenidos específicos de un área, se enseña a los chicos a leer para aprender sobre un tema; es decir que es posible enseñar a los chicos a leer como leen habitualmente los que estudian, antes de que se vean enfrentados a la exigencia del estudio”.

De hecho, si esto no ocurre y la alfabetización inicial toma en cuenta sólo la enseñanza de las unidades menores (letras, sílabas, palabras), difícilmente los chicos, al entrar a cuarto grado, puedan abordar textos de mayor complejidad y diversidad temática.

El desarrollo del lenguaje oral y escrito en todas las áreas necesita ser pensado como uno de los ejes del proyecto escolar; sólo así el proceso de alfabetización iniciado en el primer ciclo continúa y se afianza y, de esta manera, sigue garantizando la distribución del conocimiento, relacionándose con la igualdad de oportunidades. Asimismo, no deben abandonarse ciertas prácticas habituales en el ciclo anterior, como la lectura en voz alta por parte del maestro, por la importancia de la mediación de otras voces, más allá de la posibilidad de los chicos de leer por sí mismos (y escribir) cada vez con mayor autonomía.

En el segundo ciclo debe ofrecérsele a los alumnos vinculaciones con los conocimientos y con las experiencias que ya tienen, como punto de apoyo para seguir avanzando. Se trata de organizar interacciones sostenidas con los nuevos conceptos facilitando la resignificación de lo aprendido con anterioridad. Aparece la reorganización de todo el caudal de prácticas y saberes adquiridos anteriormente con el fin de lograr nuevos aprendizajes que permitan explicaciones más ricas sobre el mundo social y natural; la ampliación del significado de algunos conceptos; el establecimiento de relaciones conceptuales más complejas; la consolidación de la capacidad para tomar decisiones más personales sobre procedimientos, recursos y técnicas para emplear en diferentes situaciones...

Nosotros hemos nombrado aquí sólo algunas características particulares o generales de los ciclos. Consideramos necesario explicitar, consensuar y compartir al interior de las instituciones aquellos aspectos propios de cada ciclo y aquellos que deben tener continuidad a lo largo de toda la escolaridad primaria. En este sentido proponemos, a modo de ejemplo, algunas sugerencias generales para considerar en el trabajo colectivo.

Sugerencias de trabajo

- Reuniones institucionales para consensuar el perfil deseable de los alumnos de tercero y, por consiguiente, las estrategias y contenidos básicos a desarrollar para formar dichos perfiles en un proceso continuo de aprendizaje.

- Realizar planificaciones al interior de cada ciclo con todos los docentes involucrados, estableciendo una clara secuencia de contenidos para los diferentes grados del ciclo.
- Intercambios entre docentes de los diferentes ciclos para compartir criterios y planificaciones.
- Relevamiento de las problemáticas de aprendizaje y de enseñanza que se presentan en el pasaje de un ciclo a otro.
- Elaborar proyectos o estrategias que se continúen a lo largo de ambos ciclos con participación activa de los alumnos y diferentes niveles de profundidad en los distintos grados, teniendo en cuenta las características y necesidades de cada uno de los grupos.

Por ejemplo, la construcción de una biografía de cada alumno como lector. Por un lado, puede conocerse así la cantidad de libros / textos de distintos géneros o temas que propone la escuela para que cada alumno se lleve de su tránsito por la misma. Por otro lado, de esta manera, cada alumno puede llevarse un “diario de lecturas” que lo acompaña desde el comienzo de su escolaridad. Asimismo, cada grado o sección va guardando memoria de las lecturas que realiza año por año (ver Cuadernillo N° 3 de PIIE – VAE).

Otro ejemplo es un trabajo sostenido con el cálculo mental en todos los grados, que tenga como propuesta de cierre una olimpiada de cálculo mental. Se plantean situaciones de ingenio en las que esta estrategia sirva de excusa para trabajar también otros temas. La actividad es la misma pero se complejizan los desafíos y los procedimientos año a año. Asimismo, los chicos vivencian el proyecto como propio desde el comienzo y encuentran una coherencia a lo largo de su escolaridad.

La necesidad de atender específicamente el pasaje entre primer ciclo y segundo nos obliga a pensar integralmente el trabajo en los primeros tres años de la escuela primaria de manera de evitar que aquello que se logró en el primer ciclo no se “amesete”, no ingrese en un territorio de detención.

Por el contrario, el trabajo en conjunto entre los maestros de ambos ciclos puede evitar el riesgo de la irrupción de situaciones propuestas poco frecuentes en el primer ciclo (como la lectura de textos completos) y que dificultan de manera muy fuerte los ulteriores aprendizajes. En este sentido, la articulación requiere de la responsabilidad de todos para que el primer ciclo cumpla con su función central: la alfabetización inicial de todos los alumnos en los plazos de edad previstos, el dominio de las principales operaciones matemáticas y sus sentidos, los conocimientos del mundo social y natural previstos para esa etapa de la escolaridad. Todos los niños están en condiciones de aprender estos conocimientos si se cumplen ciertas condiciones pedagógicas y de la enseñanza que es necesario resguardar y construir entre todos.