



Ministerio de
EDUCACIÓN

LA UNIDAD PEDAGÓGICA: Cómo posibilitar las trayectorias escolares y los aprendizajes de los niños

**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**

1

LA UNIDAD PEDAGÓGICA: CÓMO POSIBILITAR LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES Y LOS APRENDIZAJES DE LOS NIÑOS

INTRODUCCIÓN

En el marco de las *“Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares en el nivel inicial, primario y modalidades, y su regulación”* (Anexo Resolución 174 del CFE), aprobadas por el Consejo Federal de Educación, el Ministerio de Educación de Córdoba iniciará, de manera gradual y progresiva, la implementación de la unidad pedagógica de 1° y 2° grado del primario.

La unidad pedagógica, como 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. Procesos de alfabetización que comienzan a formalizarse en el Nivel Inicial y que se articulan y fortalecen en el Primario. Este modo de organizar la enseñanza es un desafío que nos exige más a todos.

Además, se enmarca en la profundización de las políticas públicas provinciales que promueven la inclusión y la calidad de los aprendizajes de todos los niños y niñas. Políticas que en la provincia de Córdoba se reflejan, también, en la obligatoriedad de la sala de cuatro años, la universalización de la sala de tres años en contextos vulnerables y el nuevo diseño curricular en el Nivel Inicial. En la Educación Primaria, la implementación de la Jornada Extendida en todas las escuelas de la provincia; la profundización y ampliación del *Programa de Fortalecimiento Pedagógico en Lengua, Ciencias y Matemática* (incluye los Programas Nacionales PIIE y CAI), que se desarrolla en el primer ciclo de 254 escuelas a través de 282 maestros de apoyo y capacitación a la totalidad de sus docentes.

Con estas consideraciones, el presente documento se organiza alrededor de los siguientes ejes:

- 1. Algunas conceptualizaciones**
- 2. ¿Por qué la Unidad pedagógica?**
- 3. Aportes para la evaluación en la Unidad pedagógica**

1. Algunas conceptualizaciones

La enseñanza no es sólo una cuestión que resuelven los maestros en el aula, en soledad y con los conocimientos y experiencias que tienen a mano, sino que es un asunto de toda la institución escolar, de los directores, las familias, los equipos de supervisión y los responsables de la conducción del sistema educativo.

Las trayectorias escolares se construyen en la particular interacción de la situación socio – económica y cultural, las condiciones institucionales en todas sus dimensiones y las estrategias individuales puestas en juego.

Durante muchas décadas el fracaso escolar fue interpretado desde el modelo individual (el niño como causa del fracaso), el que se constituyó en el núcleo del sentido común desde el cual fue pensado el problema de niños y niñas que no aprenden en los ritmos y las formas esperados por la escuela. Así, con el propósito de prevenirlo, se generaron mecanismos de diagnóstico, derivación y recuperación de los niños/niñas con dificultades para permanecer y aprender en la escuela, que explicaban la problemática en función de fallos cognitivos y/o de la condición de origen de los estudiantes, produciendo así su etiquetamiento y segregación (Terigi y Baquero, 1977).

Sin embargo, hace ya tiempo, el fracaso escolar ha dejado de ser asunto de mejores diagnósticos y circuitos de derivación y se ha constituido en asunto de política pública, de política pública educativa, de políticas de infancia.

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

La experiencia escolar tiene un papel fundamental en la consideración de sí mismos que tienen los niños y niñas, ya que el éxito o el fracaso escolar inciden en la construcción de su subjetividad y en la posibilidad de reconocerse como personas capaces de aprender.

Es importante tener en cuenta que existe una relación estrecha entre la trayectoria escolar y las condiciones pedagógicas, vinculadas al formato escolar y a los procesos de la escolarización (la inclusión universal obligatoria, la organización específica del trabajo escolar, la regulación del tiempo y el espacio, así como la gradualidad, esto es, la organización de los agrupamientos por grado).

Cuando se hace referencia a las “condiciones pedagógicas” se comprende que los sujetos se constituyen “alumnos/as” bajo ciertas condiciones propias del proyecto escolar, el cual, al decir de Baquero y Terigi (1996), involucra decisiones sobre la vida de los sujetos, sobre sus márgenes de acción, sobre la manera que forjamos su identidad personal.

Resulta central revisar esas condiciones y ponerlas en discusión en pos de avanzar efectivamente hacia una plena inclusión con calidad educativa. De esta manera, intentaremos desnaturalizar la mirada sobre la escuela y también sobre quienes asisten a ella en calidad de estudiantes.¹

Será necesario recuperar aquellas prácticas desarrolladas en cada institución por el equipo docente en relación con esta nueva manera de pensar la escuela y los aprendizajes de los niños; “releerlas” teniendo en cuenta este nuevo desafío y a su vez registrar, analizar y reflexionar sobre las nuevas prácticas que se desarrollarán, para construir memoria pedagógica y didáctica en la escuela.

¹ El trabajo del Director y el cuidado de las trayectorias educativas. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. 2010

2. ¿Por qué la Unidad pedagógica?

La alfabetización es uno de los ejes centrales de la acción escolar. Desde siempre ha sido tarea fundamental de la escuela enseñar a leer y escribir; pero hacerlo hoy requiere de un abanico cada vez más amplio de objetos de lectura y escritura.

Leer siempre será producir sentidos en un texto dado; sentidos que tienen origen en los saberes que los niños y niñas tienen por sus experiencias previas y que les permiten formular anticipaciones e inferir el contenido de lo escrito a partir de ilustraciones o de los datos que el formato le aporte. De la voz del docente, escucharán las historias, las instrucciones o las noticias. A través de sus estrategias didácticas, de sus intervenciones, avanzarán, profundizarán, ampliarán el espectro de interpretación y recreación, cada vez que se encuentren frente a un nuevo texto, a un nuevo soporte, en una nueva situación de lectura.

En la escritura el proceso es semejante; no igual, sino complementario. Los niños y niñas comienzan a leer y a escribir de manera no convencional, antes de ingresar a la escuela primaria. Realizan estas prácticas, que son sociales, ya en el Nivel Inicial y lo hacen a través de sus maestros. Los chicos dictan y el maestro escribe: el sentido de lo que se quiere decir lo dan ellos, entonces ellos son los “escritores”.

Ambas prácticas, la lectura y la escritura, representan el desafío de abordar, conocer, dominar, el sistema que las regula. La enseñanza formal de ese conjunto de reglas, de relaciones y combinatorias que conforman las convenciones de nuestro sistema alfabético, se inicia en el 1° grado de la escuela primaria. Quizás se encuentren allí los núcleos más duros a ser enseñados y aprendidos sobre nuestro sistema de escritura.

Si además, y como está plasmado en el los Diseños Curriculares de Educación Inicial y Primaria de Córdoba; las prácticas del Lenguaje son diversas –escribir, leer, hablar y escuchar– y existen también distintos tipos de texto –literarios, informativos, entre otros–, que pueden asumir formatos diferentes y si es necesario que en la enseñanza de la lengua oral se expliciten las diferentes situaciones comunicativas, sus propósitos e interlocutores; podemos asegurar que sólo en este campo del aprendizaje –fundamental para acceder a otros e integrarse en la vida social– el trabajo de enseñar y aprender de manera fehaciente y con calidad, en situaciones que den oportunidad a todos, es arduo.

Si pensamos desde la complejidad y la profusión de los saberes que esperamos que todos los niños y niñas tengan la ocasión de apropiarse, es posible darse cuenta de que un solo año escolar no puede ofrecer ni garantizar esta oportunidad.

Pensar institucionalmente cómo llevar adelante la Unidad pedagógica no implica solamente acotarla al desafío de que los niños/as pasen de 1° a 2° grado con la misma maestra. Por el contrario, debiera posibilitar experiencias que dejen “buenas huellas” y no “marcas indelebles” –“no sirvo”, “no puedo”, “no tengo condiciones para esto”– difíciles de borrar a lo largo de la escolaridad y en las memorias familiares. Familias que reciben como mensajes que sus esfuerzos no alcanzan para acompañar y educar a sus hijos para que puedan ser y

estar en la sociedad, con buenos desempeños, con buen rendimiento como otros, como los hijos de otros.

La continuidad que implica la Unidad pedagógica requiere pensar en lo prioritario que es el aprendizaje de los niños/as, la construcción del conocimiento y la constitución de ellos en “ciudadanos plenos de la cultura letrada”, como sostiene Emilia Ferreiro.

La Unidad pedagógica está pensada para mejorar la calidad de los aprendizajes y requiere un trabajo conjunto y articulado entre los niveles Inicial y Primario. Contempla la complejidad en el tratamiento de los aprendizajes a enseñar, su selección, organización, secuenciación y complejización

La unidad pedagógica modifica la organización institucional en la consideración de los tiempos para lograr la alfabetización inicial. No es sinónimo de no repitencia, ni tampoco significa bajar las expectativas y exigencias sobre el rendimiento académico de los alumnos/as.

Es el reconocimiento de la igualdad de oportunidades –“todos pueden”– y en la confianza pedagógica, se amplía el tiempo educativo por sobre el calendario escolar para darle lugar al proceso educativo.

Se diferencia sustancialmente de la *promoción automática*. Esta última es un acto por el que “todos pasan”, que homogeneiza, anula e invisibiliza los procesos de construcción de conocimientos de cada niño/a, las prácticas pedagógicas de cada docente, las decisiones institucionales de cada escuela.

La evaluación adquiere mayor relevancia: es necesario que los instrumentos para evaluar sean coherentes con los aprendizajes y contenidos que se enseñan, centrándonos en las prácticas de lectura y escritura; tanto en lo que se refiere al lenguaje escrito como al abordaje de textos para la enseñanza de las ciencias y para la resolución de problemas matemáticos. Así, la evaluación nos indica los aprendizajes alcanzados por los estudiantes y nos revela los abordajes pedagógicos para mejorar los aprendizajes de aquellos que no lograron las expectativas curriculares.

La unidad pedagógica es una “construcción” en el sentido que debe ser pensada y hecha. Y por ello necesita de la reflexión y la participación de la totalidad de los actores del sistema.

Debe permitirnos pensar los procesos propios de todos los niños/as, pero a su vez el singular de cada uno de ellos. Requiere poner en juego los procesos de revisión de las prácticas de intervención pedagógica de cada docente y las decisiones y responsabilidades de cada institución escolar.

La unidad pedagógica rompe con lo dado, con lo que creemos que tiene que ser de una determinada forma o manera (“pasar a 2° grado” o su contracara “quedarse en 1°”); y con algunas naturalizaciones sobre nuestras prácticas pedagógicas: “algunos pasan”, “algunos se quedan”, “no está listo para...”, “si se queda va a poder madurar algunas cosas”, “le va a hacer bien quedarse...”. Detrás de estas expresiones y prácticas hay niños y niñas con diferentes procesos en la construcción y apropiación de conocimientos.

Partimos de la convicción de que el fracaso del estudiante puede superarse si se mejoran las condiciones que le ofrece la escuela en su trayectoria escolar. La confianza mutua, el fortalecimiento de la autoestima educativa y social del niño/a, el reconocimiento y respeto por la diversidad de los sujetos que configuran el mapa de la institución escolar, son algunas de las opciones que la escuela debe considerar.

“Una relación pedagógica exitosa se apoya en un vínculo de confianza. Confiar en que nuestros estudiantes van a aprender es el primer paso para que puedan hacerlo y, a su vez, es apoyarlos en el proceso de constituirse en sujetos confiables y capaces de confiar en otros.” (Entre Docentes, Lecturas para compartir, 2010)

Condiciones necesarias para posibilitar la Unidad pedagógica

Será el equipo directivo quien organice el trabajo en torno a la discusión y análisis del diseño curricular y coordine el proceso de elaboración del Proyecto Curricular de la escuela. Esto supone promover una mirada reflexiva sobre las prácticas escolares y especialmente la acción formadora de los docentes, así como los dispositivos de acompañamiento que brinda el propio equipo directivo. (Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, 2012, p.18).

Según las formas escolares, la enseñanza se imparte para un grupo de alumnos/as, pensado en su conjunto y no en las individualidades, en un mismo tiempo y en un mismo espacio. Es por ello que resultará fundamental reconsiderar los tiempos y los espacios, los acuerdos institucionales, la flexibilización de la mirada del docente –tanto hacia el grupo clase como a cada estudiante–, la organización del tiempo didáctico y los tiempos y formas de la evaluación.

En la implementación de la Unidad pedagógica, el tiempo y el espacio cobran un sentido trascendental, en función de los agrupamientos que han de producirse para garantizar la enseñanza y el aprendizaje.

La organización del tiempo didáctico, ya sea a través de secuencias, unidades y/o proyectos, facilitará a cada maestro la toma de decisiones acerca de con qué y cómo continuar su enseñanza, seleccionando las estrategias didácticas que faciliten y garanticen, la apropiación del lenguaje escrito, en tanto condición básica de los procesos de alfabetización.

Es prioritario poder establecer cómo empieza cada niño/a su año escolar y a partir de ello, pensar cuáles los avances que podría realizar.

Todos los niños/as progresan en sus aprendizajes, y por eso es fundamental mirar cómo lo hacen. La planificación del trabajo en la Unidad pedagógica nos desafía a pensar y plasmar en el quehacer diario instancias significativas que aseguren el desarrollo de los procesos.

“Asegurar condiciones institucionales, pedagógicas y didácticas que permitan a los niños apropiarse de los saberes y prácticas vinculadas no sólo con la primera alfabetización matemática y las adquisiciones propias del ingreso a la cultura letrada (lectura y escritura), sino también con todos los aprendizajes y contenidos de los diversos espacios curriculares...” (Diseño Curricular de la Educación Primaria 2012-2015: 14)

3. Aportes para la evaluación en la Unidad pedagógica

"[...] se trata de comenzar por qué entendemos que son buenas prácticas de enseñanza aprendizaje, a continuación qué es preciso que ocurra para que acontezcan las prácticas que deseamos y, en tercer lugar, qué estructuras podrían apoyar la enseñanza y el aprendizaje que deseamos" (Bolívar, 1996: 248).

Nuestros desarrollos didácticos se apoyan en los ritmos previstos por las trayectorias escolares². Y a pesar de no desconocer la diversidad que hay en nuestras aulas –niños y niñas de distintas edades, con diferentes puntos de partida y diferentes ritmos y modos de aprendizaje– nuestros desarrollos pedagógicos didácticos suelen ser poco flexibles para dar respuestas eficaces frente a la heterogeneidad.

Es muy habitual pensar o decir que “hay chicos que no pueden aprender”, por diversas causas o razones: por sus familias, por la escolaridad de los adultos que conviven con ellos, por sus “hábitos”, porque nadie los ayuda, porque en la casa no se lee. Situaciones y características que se distancian de la imagen del “buen alumno” con el que esperamos encontrarnos.

Sin embargo, esas son las situaciones y características con que la escuela debe trabajar: **con ellas y a partir de ellas.**

Pensar la Unidad pedagógica es repensar el formato escolar, por lo menos en sus primeros años, y eso nos lleva necesariamente a reflexionar sobre la evaluación y la acreditación de estos años.

Así como la enseñanza es planificada con variados formatos; la evaluación también requiere continuidad y variedad de situaciones que permitan devolver a la institución y al docente *un espejo* de su práctica educativa.

La evaluación debe estar íntimamente relacionada con los fundamentos de la Unidad pedagógica: los aprendizajes y las trayectorias. Esto es diferente de y mucho más que sólo “pasar de grado”. Por ello, es necesario poner el eje en las evaluaciones, en plural, porque implica tener en cuenta a los diversos actores, a los diversos procesos, a los diferentes momentos y propósitos.

El presente documento procura dar cuenta del nuevo desafío que implica pensar y llevar adelante la Unidad pedagógica, no en forma aislada, sino en el marco de las reflexiones y sugerencias desarrolladas.

Se trata de pensar y posibilitar más tiempo –dos años– para la enseñanza y para los aprendizajes que garanticen la alfabetización inicial: la plena apropiación del lenguaje

² Las Trayectorias escolares pueden distinguirse entre **teóricas** y **reales**. Las teóricas pueden describirse por la organización por niveles del sistema, la gradualidad del currículum, anualización de los grados de instrucción. Y las trayectorias escolares **reales** por discontinuidades, rupturas, ingresos tardíos, abandonos temporarios, inasistencias reiteradas, repitencia reiterada, asistencias interrumpidas, sobreedad, bajos rendimientos.

escrito, tanto para leer y escribir, hablar y escuchar, como condiciones mínimas para acceder a otros campos diferentes y complejos del conocimiento humano.

Significa también no sólo más tiempo, sino maestros que hacen, reflexionan, toman decisiones didáctico-pedagógicas junto a otros, institucionalmente, construyendo así, entre todos, una escuela inclusiva con calidad e igualdad educativas.

Finalmente, la implementación de manera progresiva de la unidad pedagógica de 1° y 2° Grado del Nivel Primario encuentra sus razones en la propia Resolución del C.F.E. N° 174, que establece que las modificaciones a las normativas se realizarán de forma gradual desde 2013 a 2016, año en el que se aplicará en la totalidad de las escuelas primarias, tanto de gestión estatal como privadas. En este sentido, el Ministerio de Educación de Córdoba ha decidido comenzar su aplicación en un grupo de escuelas, para realizar el acompañamiento, capacitación, monitoreo y evaluación de la propuesta, junto a las instituciones participantes, a fin de garantizar la concreción de los objetivos propuestos en la política educativa provincial.

Bibliografía

- Argentina, Ministerio de Educación (2010). *Entre Docentes. Lecturas para compartir*. Buenos Aires: Autor.
- Argentina, Ministerio de Educación (2011). *Modelos Organizacionales en la Educación Inicial*. Buenos Aires: Autor.
- Baquero, R. (2007). Los saberes sobre la escuela. Acerca de los límites de la producción de saberes sobre lo escolar. En Baquero, R., Diker, G. y Frigerio, G. (comps.) *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del estante.
- Baquero, R. y Terigi, F. (1996). En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. En *Dossier Apuntes pedagógicos. Revista Apuntes*. Buenos Aires: UTE / CTERA.
- Baquero, R., Tenti Fanfani, E. y Terigi, F. (2004). Educabilidad en tiempos de crisis. Condiciones sociales y pedagógicas para el aprendizaje. En *Nuevos paradigmas. Educabilidad en tiempos de crisis*. Novedades Educativas, 16 (168).
- Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección General de Planeamiento e Información Educativa (2012). *Diseño Curricular de la Educación Primaria 2012-2015*. Córdoba, Argentina: Autor.
- Kaufman, A.M. (coord.) (2012). *El desafío de evaluar...Procesos de Lectura y Escritura*. Buenos Aires: Aique.
- Maddonni, P. y Sipes, M. (2010). *El Trabajo del Director y el cuidado de las trayectorias educativas*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Pozo, J. I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Santos Guerra, M.A. (1995). *Como un espejo: evaluación cualitativa de centros escolares*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Terigi, F. (2009). *Las Trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*. Proyecto hemisférico Elaboración de políticas y estrategias para la prevención del fracaso escolar. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

AUTORIDADES

Gobernador de la Provincia de Córdoba
Dr. José Manuel De la Sota

Viceregobrador de la Provincia de Córdoba
Cra. Alicia Mónica Pregno

Ministro de Educación de la Provincia de Córdoba
Prof. Walter Mario Grahovac

Secretaria de Estado de Educación
Prof. Delia María Provinciali

Subsecretario de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa
Dr. Horacio Ademar Ferreyra

Directora General de Educación Inicial y Primaria
Prof. Edith Galera Pizzo

Director General de Educación Secundaria
Prof. Juan José Giménez

Director General de Educación Técnica y Formación Profesional
Ing. Domingo Aríngoli

Directora General de Educación Superior
Lic. Leticia Piotti

Director General de Institutos Privados de Enseñanza
Prof. Hugo Zanet

Director General de Educación de Jóvenes y Adultos
Prof. Carlos Brene

Dirección General de Regímenes Especiales

Director General de Planeamiento, Información y Evaluación Educativa
Lic. Enzo Regali