

Cuadernos del IIICE N° 14 | ISSN 2618-5377

Hacer escuela: sobre desafíos y alternativas para diversificar la enseñanza

Aportes para la producción de un saber
pedagógico a partir de la experiencia
del Programa de Aceleración

Mercedes Etchemendy
Mariela Helman
Alejandra Rossano
[coordinadoras]

IIICE : Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

Decanato

Lic. Ricardo Manetti
(decano)
Dra. Graciela Morgade
(vicedecana)

Secretaría General

Lic. Jorge Gugliotta

**Secretaría de Extensión
Universitaria y Bienestar
Estudiantil**

Dra. Ivanna Petz

**Secretaría de Asuntos
Académicos**

Dra. Sofía Thisted

Secretaría de Posgrado

Dra. Claudia D'Amico

**Secretaría de
Investigación**

Dr. Jerónimo Ledesma

**Secretaría de Hacienda y
Administración**

Cdor. Leandro Iglesias

**Secretaría de
Transferencia
y Relaciones**

**Interinstitucionales e
Internacionales**

Lic. Martín González

**Subsecretaría de Políticas
de Género y Diversidad**

Dra. Ana Laura Martín

**Subsecretaría de Políticas
Ambientales**

Dr. Jorge Blanco

**Subsecretaría de
Bibliotecas**

Lic. María Rosa Mostaccio

**Subsecretaría de
Publicaciones**

Ed. Matías Cordo

Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras

Serie de revistas especializadas

Colección Cuadernos del Instituto de Investigación de Ciencias de la Educación

ISSN 2618-5377

Nº 14 (diciembre de 2024)

Consejo de redacción de los Cuadernos del IICE

Daniel H. Suárez (director)

Melisa Cuschnir (secretaria académica)

Marcela Kurlat (investigadora)

Equipo editorial

Edición y corrección: María Cecilia Paredi

Diseño gráfico: Alfredo Stambuk

Diagramación: Santiago Basso

Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación - Filo:UBA

Puan 480, 4º piso, of. 440 - Ciudad Autónoma de Buenos Aires - República Argentina

Tel.: 5287-2870

iceuba@gmail.com | iice.institutos.filo.uba.ar

Subsecretaría de Publicaciones

Puan 480 - Ciudad Autónoma de Buenos Aires - República Argentina

Tel.: 4432-0606 int. 213

info.publicaciones@filo.uba.ar | <http://publicaciones.filo.uba.ar>

REFERENCIAS

	Volver al índice
	Volver a la vista anterior

ÍNDICE

- 5 Cuadernos del IICE. *Daniel Suárez*
- 6 Presentación del Cuaderno N° 14
- 9 Agradecimientos
- 10 Sobre las coordinadoras / Sobre los y las colegas que realizaron los videos que enriquecen el contenido de este Cuaderno / Autoras y autores
- 16 PARTE I. EL PROGRAMA DE ACELERACIÓN: OTROS MODOS DE PENSAR LA ESCUELA
- 17 Capítulo 1. El desafío de las trayectorias escolares no esperadas. *Alejandra Rossano*
- 33 Capítulo 2. Estrategias para diversificar la enseñanza. *Alejandra Rossano*
- 53 Capítulo 3. Condiciones para el desarrollo de propuestas diversificadas. *Mercedes Etchemendy, Mariela Helman y Alejandra Rossano*
- 79 PARTE II. ESCRIBIR LA EXPERIENCIA PARA REPENSAR LAS PRÁCTICAS
- 82 Capítulo 4. Entre docentes y asistentes técnicas: escribir sobre problemas y hallazgos. *Andrea Bursztyn, Jimena Cervi, Florencia Correas, Mercedes Etchemendy, Paola Tarasow, Adriana Kellmer, Alejandra Rossano, Sabrina Silberstein, Egle Pitton, Cecilia Balbi, Yesica Molina y Cecilia Padín*
- 168 Capítulo 5. La formación de los niños y las niñas como estudiantes y su relación con el grupo y la escuela. *Luciana Santos Vieira Palma, Mariela Helman, Ianina Gueler, Alejandra Ojeda y Egle Pitton*
- 194 Capítulo 6. Buscar a los y las estudiantes en sus diversos puntos de partida. *Andrea Fernández, Carolina Rovira, Johanna Di Marco y Mariela Helman*
- 236 Epílogo: Justo con estos pibes. *Flavia Terigi*
- 253 Referencias bibliográficas

Cuadernos del IICE

Material de trabajo para educadoras y educadores

Cuadernos del IICE. Material de Trabajo para Educadoras y Educadores es una línea de publicaciones del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación orientada a poner en circulación ideas, problemas, reflexiones y dispositivos surgidos de la investigación educativa. Desde hace algunos años, pretende ser una vía para pensar, interrogar y recrear la práctica pedagógica en los territorios donde se desarrolla, así como una plataforma sobre la cual dar continuidad al permanente diálogo de saberes que requiere la resolución, siempre compleja, de los problemas educativos allí donde se dan.

La profusa recepción de los sucesivos volúmenes publicados en versión electrónica y con acceso libre por los Cuadernos da cuenta de una intensa y amplia circulación de estos materiales, reafirma la oportunidad de su emergencia como ensayo de comunicación científica y actualiza la pertinencia académica y política del proyecto editorial. También reconoce el esfuerzo de los equipos de investigación del IICE para imaginar y recrear voces de investigación abiertas a la conversación, el intercambio horizontal y el encuentro con otros, y para mostrar en ese diálogo los "secretos" de su producción intelectual: registros desarrollados durante el trabajo de campo, referencias documentales y bibliográficas de uso, exploraciones conceptuales, categoriales e interpretativas que, muchas veces, no son visibles en las publicaciones convencionales del campo académico y que, al mismo tiempo, constituyen fuentes imprescindibles para inspirar debates teóricos y metodológicos.

Por eso, aun cuando Cuadernos del IICE ya sea una línea editorial de materiales de trabajo consolidada, con más de 13 volúmenes

con amplia difusión, recepción y uso en el vasto campo de la educación, su carácter experimental plantea permanentes desafíos y nuevos problemas a la investigación de, sobre, en, desde y para la educación. ¿Cómo poner a la investigación educativa de cara y en diálogo con los problemas de la práctica pedagógica? ¿Qué formas, tonos, estilos de comunicación científica son más sensibles y eficaces para ese intercambio? ¿Cómo generar interlocuciones que, sin abandonar lo común, enriquezcan los horizontes y profundicen las especificidades de los y las participantes?

Como ya escribió Myriam Feldfeber, como directora del IICE, en la presentación original de Cuadernos:

Con esta colección, destinada a docentes de diversos niveles, estudiantes, educadoras y educadores populares e integrantes de espacios educativos en sentido amplio, apostamos a expandir los canales y potenciar los modos de difusión pública de los conocimientos que se producen en la Facultad de Filosofía y Letras, a fin de generar nuevas formas de interacción con otras y otros sujetos y colectivos comprometidos en la construcción cotidiana de una educación emancipadora.

No queda más que reafirmar, otra vez, con esta nueva publicación de sus Cuadernos, ese compromiso del IICE con la democratización del conocimiento educativo, con el reconocimiento de los múltiples territorios de producción y circulación del saber en educación, y con el convencimiento de la urgencia y la necesidad metodológica, epistemológica, política y ética de reflexionar y abrir el debate acerca del sentido y modos de hacer investigación en el territorio de la educación.

Daniel Suárez
Director del IICE

Presentación del Cuaderno Nº 14

Quienes escribimos este Cuaderno tuvimos la oportunidad de participar por más de 20 años en un programa que se propuso, inicialmente –pues luego fue ampliando sus propósitos y destinatarios–, construir alternativas para estudiantes con sobreedad del segundo ciclo de la escuela primaria. Para ponerlo en marcha, hubo que aprender mucho, valerse de otras experiencias y también participar de acaloradas discusiones entre nosotras, con los equipos de supervisores y directivos, con docentes y especialistas de la Dirección de Currícula y con las distintas gestiones educativas que recorrieron los años de implementación y tuvieron que enfrentar la decisión de dar continuidad a la primera y formidable apuesta de los inicios, en la gestión educativa de la ciudad del 2003. Estas discusiones, sostenidas en el tiempo, fueron quebrando certezas y habilitando posibilidades.

Sí, es posible que estudiantes que vienen transitando una historia signada por lo que solemos denominar “fracaso escolar” puedan no solo dejar de repetir sino también acelerar, es decir, promover dos grados en un ciclo lectivo.

Sí, es posible “hacer matemática” aun cuando no pueden enfrentar todavía la lectura del enunciado de un problema. O arremeter con las multiplicaciones y las condenadas divisiones y fracciones mientras se aprende a sistematizar las conclusiones, a volver sobre lo que se trabajó y a compartir hallazgos y discutir procedimientos con otros.

Sí, es posible narrar historias, escribir instructivos y detenerse a pensar también en cuántas, cuáles y en qué orden se ponen las letras –y animarse a hacerlo, aunque sepan que faltan letras

y que esas que se pusieron, quizás no sean todas las que van-. Pero no importa, porque el tiempo está para revisar y aprender.

Sí, es posible convertirse en experto en un tema de interés mientras se completa el proceso de adquisición del sistema de escritura. O disfrutar de otros mundos y abandonarse en el encuentro con piratas, brujas, aventureros del espacio y niñas y niños del País de Nunca Jamás.

También es posible construir otro modo de estar en la escuela, de encontrar un lugar, un mejor lugar en el grupo de pares y volver a tener confianza en las propias capacidades para aprender.

Todo ello lleva tiempo: tiempo de sostener política educativa, tiempo de equipos, tiempo de supervisores, directores y docentes que se suman y que aportan su recorrido, tiempo de familias que vienen y van atravesadas por situaciones muy complejas, tiempo de chicos y chicas que vuelven a la escuela en busca de su derecho. Lleva muchos recursos y presupuesto, y lleva tiempo construir condiciones para que sea posible el desarrollo de propuestas que discuten los modos habituales que la escuela ofrece y que resultan insuficientes para que muchos/as chicos y chicas puedan aprender. Aunque queda camino por recorrer, no siempre se tiene la oportunidad de transitar tantos años con un equipo de profesionales que sostienen estas apuestas en busca de saberes que permitan alojar mejor las diversidades de estudiantes que transitan nuestras escuelas. Es entonces un deber y un desafío poder compartir con otros colegas lo que hemos aprendido.

Para eso, organizamos este Cuaderno en dos partes:

En la Parte I, El Programa de Aceleración: otros modos de pensar la escuela, presentamos un recorrido que pretende sistematizar lo que hemos aprendido como parte de la implementación de propuestas alternativas al grado común en nuestra experiencia profesional de trabajo en la Ciudad de Buenos Aires y en otras jurisdicciones.

En la Parte II, Escribir la experiencia para repensar las prácticas, presentamos diversas situaciones y propuestas de enseñanza. Estas producciones tienen como fin enriquecer el panorama de producción didáctico-pedagógica y ofrecer ejemplos de modos

de trabajo reflexivo sobre la propia práctica pedagógica en torno al acompañamiento de estudiantes que transitan otras modalidades de escolarización. Son fruto de la tarea compartida, de los problemas que enfrentamos y también de la gratificación y la alegría por ver cómo muchos/as chicos y chicas van encontrando su lugar en la escuela.

A lo largo del Cuaderno desplegamos el diseño de condiciones que posibilitan generar otras formas de transitar la escolaridad, de “entrarle” a los saberes escolares y que trastocan el modo habitual de hacer escuela. Al igual que con esa diversidad de puertas de entrada, creemos que este material se puede recorrer y explorar a través de distintos itinerarios de lectura, según los intereses de los y las colegas. Por eso, a lo largo del texto hemos indicado enlaces que permiten vincular temas afines. Esperamos que estas lecturas animen a muchos equipos docentes a seguir generando propuestas y alternativas para que todos los chicos y las chicas puedan ser alojados en la escuela, aprender y disfrutar de la experiencia escolar.

Agradecimientos

A Flavia Terigi que inspiró, promovió y orientó la producción de este Cuaderno.

A Lucas Mendoza y Adela Mosqueda por sus testimonios como exalumnos del Programa.

A Vanesa Roisman que realizó una lectura atenta, cuidada y amorosa de todo el material.

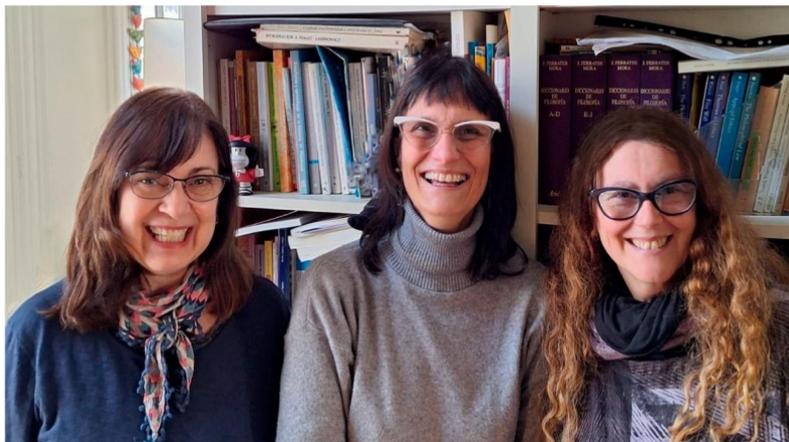
A Johanna Di Marco, por su colaboración incondicional en la producción multimedial.

A Clara Charrúa y a Joaquín Ferrante, por la colaboración en la edición de los videos.

Al Dr. José Antonio Castorina y a la Dra. Alicia Barreiro, codirectores del Proyecto UBACYT 2023-2027 20020220300085BA: "La construcción del conocimiento de dominio social: nuevos problemas teóricos a partir de investigaciones empíricas". Proyecto Modalidad I. Universidad de Buenos Aires.

Y fundamentalmente, a todos y todas los y las docentes, estudiantes y colegas que pasaron por el Programa a lo largo de estos años y que formaron parte del equipo de Aceleración.

Sobre las coordinadoras



Mercedes Etchemendy

Es profesora para la Enseñanza Primaria, licenciada en Ciencias de la Educación (UBA) y especialista en Enseñanza de las Ciencias Experimentales y Matemática (UNSAM). Ejerció la docencia primaria en escuelas de la Ciudad de Buenos Aires. Se desempeñó como profesora de enseñanza de Matemática en diversos institutos de formación docente. Formó parte del equipo de Matemática de la Escuela de Maestros, y del equipo técnico del Programa de Aceleración del Ministerio de Educación de la Ciudad. Es autora de diversas publicaciones y documentos curriculares destinados a docentes y alumnos/as, y asesora del área de Matemática en diversas escuelas primarias de la Ciudad de Buenos Aires.

mercedesetche@yahoo.com.ar

Mariela Helman

Es profesora para la Enseñanza Primaria y licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Se desempeña en tareas de docencia e investigación del Departamento de Ciencias de la Educación y del IICE. Profesora adjunta a cargo de la asignatura Problemáticas pedagógicas y didácticas de nivel primario y JTP de Psicología Genética, construcción de conocimientos y aprendizajes escolares. Docente de la Universidad Pedagógica Nacional (Unipe). Es profesora de un instituto de formación docente y forma parte del equipo técnico del Programa de Aceleración desde sus inicios y de otros programas socioeducativos que atienden al fortalecimiento de las trayectorias escolares de alumnos del nivel primario.

marielahelman@gmail.com

Alejandra Rossano

Es profesora para la Enseñanza Primaria (ENS 4), licenciada en Ciencias de la Educación (UBA) y especialista en Escritura y Alfabetización (UNLP). Coordinó el Programa de Aceleración de la Ciudad de Buenos Aires desde sus inicios hasta 2024. Se desempeñó como coordinadora del campo de las prácticas docentes para el nivel primario en el ENS 7 y como profesora de prácticas y residencia. Ha participado en la elaboración y coordinación de diversas colecciones de materiales didácticos. Formó parte del equipo de capacitación en Prácticas del Lenguaje en Escuela de Maestros. Coordinó equipos de tutores de la Actualización Académica en la Enseñanza de la Lectura y la Escritura (INFoD).

alersuarez3@gmail.com

Flavia Terigi



Licenciada en Ciencias de la Educación, profesora para la Enseñanza Primaria, magíster en Ciencias Sociales, doctora en Psicología. Profesora de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y del Instituto del Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Rectora de esta universidad desde agosto de 2022. Estuvo a cargo de la Dirección General de Planeamiento de la entonces Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires cuando se proyectó el Programa en cuya experiencia se apoya este Cuaderno, y fue subsecretaria de Educación durante los primeros años de su desarrollo.

Sobre los y las colegas que realizaron los videos que enriquecen el contenido de este Cuaderno

Agradecemos especialmente la participación de María Elena Custer, Inés Dussel, Guillermo Micó y Patricia Sadovsky por su generosidad y sus valiosos aportes.

María Elena Cuter



Especialista en enseñanza de Prácticas del Lenguaje. Co-coordinadora del Programa de Aceleración desde sus inicios hasta el año 2015. Actualmente se desempeña como asesora de la Dirección de Educación Primaria de la Provincia de Buenos Aires.

Inés Dussel



Licenciada en Ciencias de la Educación de la UBA, magíster en Ciencias Sociales por Flacso Argentina y doctora en Enseñanza y Currículum de la Universidad de Wisconsin-Madison. Autora y coautora de libros, publicaciones académicas y diversos materiales, sus valiosos aportes al campo de la pedagogía y la educa-

ción son numerosos. Actualmente, es investigadora en el Departamento de de Investigaciones Educativas, DIE-Cinvestav, México.

Guillermo Micó



Licenciado en Psicología de la UBA y docente en Educación Primaria. Fue psicólogo del Programa de Aceleración desde sus inicios hasta el año 2016.

Patricia Sadovsky



Profesora de Matemática y doctora en Didáctica de la Matemática de la UBA. Investigadora con publicaciones en numerosas revistas académicas y autora de libros, materiales curriculares y documentos oficiales sobre enseñanza de la Matemática. Actualmente, se desempeña como investigadora en el área en la Universidad Pedagógica Nacional (Unipe).

Autoras y autores

Cecilia Balbi, Andrea Bursztyn, Jimena Cervi, Florencia Correas, María Elena Cuter, Johanna Di Marco, Inés Dussel, Mercedes Etchemendy, Andrea Fernández, Yanina Fischer, Silvina Gspomer, Ianina Gueler, Mariela Helman, Adriana Kellmer, Fernanda Martos, Guillermo Micó, Yesica Molina, Alejandra Ojeda, Corina Ojeda, Cecilia Padín, Egle Pitton, Sergio Ponce, Vanesa Roisman, Alejandra Rossano, Carolina Rovira, Patricia Sadovsky, Luciana Santos Palma, Sabrina Silberstein, Paola Tarasow y Flavia Terigi.



Parte de los y las integrantes del
Programa de Aceleración

Parte I

El Programa de Aceleración: otros modos de pensar la escuela

Capítulo 1

El desafío de las trayectorias escolares no esperadas

Alejandra Rossano[■]

■ Video: "Un encuentro que transforma a los sujetos", Guillermo Micó.

"La infancia es lo otro: lo que siempre más allá de cualquier intento de captura, inquieta la seguridad de nuestros saberes, cuestiona el poder de nuestras prácticas y abre un vacío en el que se abisma el edificio bien construido de nuestras instituciones de acogida".

(Larrosa, 2000: 5)

1.1. Los rasgos de la escuela usual y el encuentro con lo ¿inesperado?

Si vamos caminando por la calle de algún barrio de la ciudad, y pasamos por la puerta de una escuela alrededor de las cinco de la tarde, seguramente nos toparemos con un tumulto de gente: docentes que despiden a chicos y chicas que van saliendo, grado por grado, al encuentro de quienes los vienen a buscar. Algunos, se van solos a casa; otros hacen una fila aparte porque los espera algún micro escolar. En esa escuela, como en tantas otras, hay niños y niñas agrupados por edades que se corresponden a distintos grados. Todos deben asistir a clases de lunes a viernes y deben llegar a horario.



¿Cómo es posible enseñar lo que es debido si no asisten todos los días a la escuela? Y si cada uno llega a un horario diferente, ¿hay que volver a empezar la clase cada vez que se suma un miembro al grupo? Hay varios niños que llegan tarde u otros que no asisten todos los días a la escuela. La escuela es el lugar natural para algunos y, para otros, parece que hay que convencerlos de que tienen que venir todos los días ¿qué hacer con ellos?

En cada grado, al menos una maestra o maestro tiene la responsabilidad de enseñar ciertos contenidos que están prescritos curricularmente. Para ello, se valdrá de libros de textos y secuencias de enseñanza que pondrá en marcha durante un periodo de tiempo, finalizado el cual esperará que todos hayan aprendido más o menos las mismas cosas que se propuso enseñar a todo el grupo



¿Acaso todos los niños y las niñas que tienen la misma edad no aprenden al mismo ritmo si se organiza una buena secuencia de aprendizaje? Y si alguno no termina de comprender o parece necesitar más tiempo en su aprendizaje, ¿cómo podrá aprender lo que no domina y no rezagarse con respecto a todos los demás? Y si no cuenta con ayuda familiar cuando se retrasa y si a pesar de algunas explicaciones particulares no avanza... ¿qué hacer?

Los chicos y las chicas conviven todos los días en una jornada escolar y van aprendiendo las normas del funcionamiento de la escuela: aprenden a hablar esperando su turno en los intercambios grupales, a tolerar las diferencias de personalidad y estilo de sus compañeros para lograr acuerdos, a hacer silencio cuando la maestra explica y a transitar los distintos espacios de la escuela.

la, todo el grupo según horario establecido y según las materias que le toque cada día.



Pero... Hay grupos en los que resulta casi imposible dar clase porque tienen un trato muy brusco entre sí. Hay niñas y niños que parecen estar enojados o no quieren trabajar con otros o están muy resistentes a aprender lo que la docente les propone.

Los que cursan séptimo grado están por concluir el nivel primario. Una serie de ritos de despedida los espera, y el proceso de inscripción a la escuela media, que es obligatoria, será parte de la tarea de este último año en la escuela primaria.



Pero algunos chicos y chicas no tienen la documentación necesaria para abordar la inscripción o sus familias no saben a qué escuela podrán asistir y se pierden en los pasos de la inscripción online. Además, algunos estudiantes han tenido un modo muy fragmentario de asistir a la escuela, ¿qué hacer con los que no tienen los conocimientos suficientes para egresar y transitar exitosamente el nuevo nivel?

Esta descripción de la escuela que venimos proponiendo retiene sus características históricas que configuran lo que esperamos que suceda –si todo va bien– porque tenemos un modelo que estructura lo que esperamos que pase y también lo que, en principio, somos capaces de pensar e imaginar como el funcionamiento de una institución educativa. La matriz histórica de constitución del sistema educativo que se organiza sobre sobre supuestos de homogeneidad y de una escuela graduada, estructura lo que consideramos deseable y esperable en la escuela. Sin embargo, las

preguntas y observaciones que se plantearon anteriormente no nos resultan poco familiares, nos traen problemas, estudiantes que desbaratan nuestras anticipaciones sobre lo que esperamos y nuestras primeras respuestas sobre cómo abordar esas situaciones. Ya estamos advertidos de que por más que esperemos que las cosas sucedan de cierta manera, la escuela recibe diversidad de niños y niñas, diversidad de trayectorias escolares, de familias con situaciones sociales y económicas diversas; diversidad de universos culturales que no se dejan atrapar por lo que *a priori* consideramos que debe ocurrir con cada grado, con cada niño o niño que asiste a la escuela.

Cuando iniciamos la implementación del Programa de Aceleración, estas consideraciones ya formaban parte de nuestras preocupaciones, aunque aún no estaban atravesadas por el desafío del día a día. Los desarrollos teóricos de Flavia Terigi sobre trayectorias escolares reales, cronologías de aprendizajes y características del aula estándar que obstaculizan la atención a las diversidades nos permitieron repensar el funcionamiento habitual de la escuela en otra clave y fueron el punto de partida para empezar a construir un saber sobre un grupo de estudiantes en particular: los chicos y chicas con sobreedad cursantes del segundo ciclo de la escuela primaria. Retomemos aquí algunas de sus conceptualizaciones.

El sistema educativo define, a través de su organización y sus determinantes, lo que llamamos trayectorias escolares teóricas. Las trayectorias teóricas expresan recorridos de los sujetos en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por este en los tiempos marcados por una periodización estándar. Tres rasgos del sistema educativo son especialmente relevantes para la estructuración de las trayectorias teóricas: la organización del sistema por niveles, la gradualidad del currículum y la anualización de los grados de instrucción. Ahora bien, analizando las trayectorias reales de los sujetos, podemos reconocer itinerarios frecuentes o más probables, coincidentes con o próximos a las trayectorias teóricas; pero reconocemos también itinerarios que no siguen ese cauce, “trayectorias no encauzadas”, pues gran parte de los niños y jóvenes transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes (Terigi, 2009: 12-13).

Según Terigi (2009, 2010, 2024), el saber pedagógico y didáctico acumulado y el modo de estructurar la enseñanza se corresponde fundamentalmente con las características del dispositivo escolar: todo el grupo/clase aprendiendo lo mismo desde un supuesto punto de partida inicial homogéneo y siguiendo un ritmo común de aprendizaje. Se trata de un modo monocrónico de entender el aprendizaje.

Transitar la escolaridad primaria según el modelo establecido por el sistema educativo no garantiza el cumplimiento de los propósitos educativos que el mismo sistema se propone, pero, cuando las trayectorias escolares se desencauzan, esto suele provocar efectos de diverso tipo: en la percepción de los estudiantes sobre su capacidad para aprender, en sus modos de estar en la escuela, en el desencuentro entre lo que la escuela espera y lo que las familias y los chicos necesitan para ser alojados en su particularidad.

Para comenzar el recorrido en este Cuaderno, vamos a mirar más de cerca las trayectorias de estos primeros destinatarios que nos permitieron empezar a construir un saber sobre qué cuestiones atravesaban su experiencia escolar y constituían un obstáculo para aprender en la escuela.

1.2. Las trayectorias escolares y el funcionamiento institucional

Para empezar a conformar los grados y grupos de aceleración, los equipos directivos iban compartiendo con el programa algunas notas características de las trayectorias escolares de los destinatarios de las acciones que empezábamos a organizar. Veamos algunos ejemplos:

Javier tiene ya 10 años. Esta es la tercera escuela a la que asiste. Su papá nos cuenta:

"Me traje a los chicos conmigo hace dos años. Se habían quedado en Paraguay con la madre cuando nos separamos. Pero ella nunca los mandaba a la escuela. Los hacía trabajar, no le importaba nada. Los chicos trabajando y ella sin hacer nada. ¿A usted le parece? Y yo dije basta y me los traje para acá. Yéssica tenía 7 años y Javier 10. Llegaron en julio, porque antes yo no junté para el pasaje. Y cuando vinieron busqué en varias escuelas, pero en todas me decían que no había vacante. Así que recién al año siguiente encontré un lugar acá. A la nena la anotaron para primero y al nene en cuarto. Ellos extrañan a la madre, pero saben que están mejor acá conmigo. Y saben que su obligación es estudiar. Yo no los hago trabajar ni nada, pero que cumplan con su parte porque si no... ¡de nuevo para Paraguay!".

Extractamos un fragmento de una entrevista en la que se le propone sumarse a un grado de aceleración:

E: Javier, la propuesta es incluirte en un grado de aceleración que se llama 4°-5° que te da la posibilidad de cursar dos grados en solo un año. Así el año que viene con 11 años podés cursar 6° grado.

J: Es que yo no puedo hacer dos grados porque todavía no sé leer...

E: ¿Por qué decís que no sabés leer? ¿Si yo te escribo acá una oración vos decís que no podés leerla? (Y escribo: Javier va al grado de aceleración 4°-5°).

J: (se ríe) Puedo leer algunas palabras, pero me parece que no puedo leer todo lo que está acá. Y lee 'Javier...' se detiene y me mira.

E: ¡Bueno, tu nombre lo sabés leer bien! No te preocupes, en el grado de aceleración vas a aprender a leer todo lo que te propongas.

Briselda cursa 4° grado con dos años de sobreedad. Inició primer grado con 7 años y luego repitió tercero. La maestra propone incluirla en un grupo de aceleración porque observa que en el grado no logra un buen vínculo con sus pares. Se siente más grande, con otros intereses y justo este grado es "un poco infantil". Briselda "se pasa haciendo lío" y no se suma a las propuestas del grado. Deja todo incompleto, no trabaja.

E: ¿Repetiste algún grado?

B: Sí, tercero.

E: ¿Por qué repetiste?

B: Me portaba muy mal... y la seño me tenía bronca.

E: ¿Qué hacías?

B: Puteaba a todos, y también les pegaba. Porque había unos pibes que bardeaban a mi mamá... yo no iba a dejar que dijeran cualquier cosa de mi mamá. También me iba de inglés... no me gusta inglés (risa) hacía un bardo bárbaro y me iba por los pasillos. No la dejaba a la profe dar clase, me tenía que salir a buscar y después me mandaba a dirección.

E: Y ahora, ¿cómo te va en este grado?

B: Más o menos, también me bardean porque soy grande, soy burra (se ríe).

E: Pero en el grupo yo veo que te llevás muy bien con las otras chicas y el cuento que escribiste con Marina está muy bueno.

B: Es que no son las chicas de mi grado. Sí, me gusta escribir cuentos con Marina.

Maxi tiene 11 años y cursa 5° grado. Es un estudiante que no da trabajo. Es muy buen compañero y casi no se lo escucha en el aula. Se preocupa por tener todo completo y con una letra cursiva muy bien trazada, copia todo lo que se escribe en el pizarrón.

Sin embargo, en una breve situación inicial de escritura advertimos que Maxi no contesta ninguna pregunta de las que se proponen luego de la lectura de un capítulo de una novela.

E: Hola, Maxi, ¿te gustó el capítulo de Peter Pan que leímos en el grupo?

M: Sí (con la cabeza, sin levantar la vista).

E: Me llamó la atención que vos que siempre tenés todo completo, no hayas contestado ninguna pregunta. ¿Qué pasó?

M: (silencio)

E: Las podemos leer ahora juntos otra vez y pensar las respuestas. ¿Te parece?

M: Sí (con la cabeza).

E: Peter se asomó por la ventana para ver si Wendy dormía ¿por qué quería despertarla?

M: Para que le cuente un cuento.

E: ¡Sí! Dale, escribilo.

M: Vos escribilo acá, yo lo copio.

E: Bueno, pero ¿no te animás a escribirlo vos?

M: No (con la cabeza).

Cristian tiene 12 años. Es muy conversador y, en la entrevista inicial, ante la primera pregunta comienza a relatarnos su trayectoria escolar sin demasiadas vueltas. Está en 6° grado y sus maestras no logran que se ponga a trabajar en clase.

"Empecé en esta escuela...siempre vine acá. Empecé en primero y repetí. No me iba bien, no me gustaba. No quería venir. Mi mamá me levantaba temprano, pero yo no le hacía caso: "dale, levántate, levántate" y yo seguía en la cama. Al final se cansaba y no me hinchaba más. Yo hacía lo que quería. Después ya en 3° empecé a venir solo ¡y listo! Ni entraba... Me quedaba jugando con los pibes a la pelota. Hice tres veces 3°. Y cuando iba no entendía nada... me portaba mal. Me retaban todo el tiempo. Mi hermana me alcanzó. Un año estábamos en el mismo grado. Para colmo la maestra nos hacía sentar juntos y a mí no me gustaba, me moría de vergüenza... Mi hermana nunca repitió. Ese año ella pasó y yo volví a quedarme...no sé bien por qué. Creo que falté el día de la prueba, creo que fue por eso. Pero nunca entendí por qué ella pasó y yo no, para mí que es porque la señorita me tiene bronca porque me porto mal... pero no sé. Nadie me dijo...

Los fragmentos de relatos que acabamos de presentar dan cuenta de muy diversas maneras de transitar la escuela:

- Javier llega de Paraguay atravesado por una situación familiar difícil. Luego de que su papá tiene que lidiar con la búsqueda de vacantes finalmente logra encontrar escuela. Sin embargo, Javier extraña a su mamá y, además, sabe que aún no lee como la escuela espera que lo haga.
- Briselda no está a gusto en la escuela. No encuentra su lugar en el grupo de pares. Está enojada y es difícil para los docentes convocarla a la tarea en el grado. Además, ya tiene sobriedad, es la más grande y eso no hace más que profundizar su incomodidad. Sin embargo, en el pequeño grupo, fuera del salón de clases, trabaja muy bien y logra producir con otra compañera una escritura extensa de la que se siente orgullosa.

- Maxi se presenta como un buen alumno, pero se siente muy inseguro de lo que sabe y prefiere no mostrar lo que aún tiene que aprender. Para su docente pasa desapercibido, pero en la entrevista advertimos que necesita un trabajo intensivo para que se anime a escribir por sí mismo y producir textos de manera autónoma.
- A Cristian le cuesta sostener la asistencia a la escuela. No logra ir todos los días, se siente muy atrasado con respecto a su hermana menor y parece no tener mucho sentido el esfuerzo de levantarse temprano e ir a estudiar.

Todas estas trayectorias escolares dan cuenta de modos de estar en la escuela que no son los previstos, los esperados. Cada uno de estos chicos requiere ser convocado de un modo particular, pues el funcionamiento habitual de la escuela, sus expectativas y requerimientos no ofrece posibilidades de construir un proyecto personal de aprendizaje, de concebir la escuela como un lugar propio para aprender. Entonces, no será posible un diálogo significativo con estas trayectorias sin conmovir los modos habituales en que se organiza la enseñanza y sus supuestos.

Una de las intervenciones centrales para comenzar a construir un nuevo proyecto en la escuela han sido las entrevistas iniciales. La entrevista o el encuentro inicial con los chicos y las chicas convocados a participar del Programa se centra en reconstruir la historia escolar e historia de vida para poder empezar a delinear un nuevo proyecto de escolarización. Una serie de preguntas atravesaron la definición de esta instancia: ¿en qué se diferencia una entrevista clásica de las que se realizan en la escuela con los chicos para “retarlos”? ¿Por qué consideramos necesario “inventar” ese espacio?



Les proponemos ver este video: "Un encuentro que transforma a los sujetos", del licenciado Guillermo Micó, en el que explica las características de las entrevistas, los efectos que fuimos observando en las y los entrevistados y en nuestras propias anticipaciones.



<https://youtu.be/TEGLdEpBv4g?si=xuF5mES0ChnPxlhP>



A quienes les interese profundizar sobre este tema, sugerimos la lectura de los siguientes artículos:

Micó, G. (2013). Hacia un abordaje formativo de las situaciones de la vida cotidiana escolar, en Schujman, G. y Siede, I. (comps.). *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política*, Aique. <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/61557>

Helman, M., Micó, G. y Vera, A. (2014). La escritura al servicio de los procesos de reflexión subjetiva o escribir para pensar(se), *Decisio*, núm. 37. <https://decisio.crefal.org/wp-content/uploads/2024/03/decisio37-saber3.pdf>

1.3. El eje de la propuesta: construir pertenencia para superar la ajenidad

Para poder empezar a trazar una propuesta ha sido necesario repensar qué características debe presentar un proyecto de enseñanza para estos grupos de estudiantes. Atravesados por lo que se iba desplegando en las entrevistas iniciales fuimos aprendiendo a escuchar y a interrogar nuestros modos habituales de enseñanza. El primer desafío por enfrentar es que los chicos y las chicas convocados/as quisieran formar parte del proyecto. La propuesta de cursar dos grados en un ciclo lectivo era, para la mayoría, muy prometedora y daba cuenta de una apuesta, de una confianza en la capacidad de cada uno por aprender. Estas decisiones suponen poder construir una posición de un adulto que confía, espera y ofrece su disponibilidad de tiempo, su disponibilidad psíquica para tolerar marchas y contramarchas revisando los propios modos de ejercer la profesión docente; la construcción de esta posición frente a los chicos y las chicas convocados ha sido central.

Al respecto les proponemos leer el apartado de Andrea Fernández, [6.1. Armar la red para lanzarse a la escritura](#), en la Parte II de este Cuaderno.

En este relato, se nos presenta la historia de Brian, sus enojos, sus peleas constantes y cómo fuimos acompañando su proceso

La propuesta se centra en convocar a los estudiantes a desplegar una actividad intelectual sobre los objetos de conocimiento que se ponen en juego en la enseñanza. Esto supone ir a buscar a cada uno en el lugar en que se encuentra en sus aprendizajes, intereses y deseos, y sostener la invitación a realizar resoluciones propias aun cuando se encuentren todavía alejadas de las expectativas escolares. El enfoque del diseño curricular de la Ciudad y el modo de concebir a los sujetos en el proceso de construcción de conocimiento ha constituido un marco fundamental para pro-

mover esta posición activa en los participantes de los grupos y grados de aceleración. Delia Lerner resume así las notas que caracterizan la enseñanza:

“

Podrían enunciarse así: enseñar es plantear problemas a partir de los cuales sea posible reelaborar los contenidos escolares y es también proveer toda la información necesaria para que los niños puedan avanzar en la reconstrucción de esos contenidos, (...) es promover la discusión sobre los problemas planteados, es brindar la oportunidad de coordinar diferentes puntos de vista, es orientar hacia la resolución cooperativa de las situaciones problemáticas. Enseñar es alentar la formulación de conceptualizaciones necesarias para el progreso en el dominio de un objeto de conocimiento, es propiciar redefiniciones sucesivas hasta alcanzar un conocimiento próximo al saber socialmente establecido. Enseñar es –finalmente– promover que los niños se planteen nuevos problemas. (Lerner, 2008: 98)

Ya sea que se trate de acelerar –para promover dos años en un ciclo lectivo– o intensificar –para afianzar algunos contenidos centrales del grado o año que cursan– las propuestas didácticas que se ponen en juego no renuncian a promover la actividad de los estudiantes sosteniendo una espera activa –del docente– que le permita la construcción de otra posición. Nos referimos con ello a pasar de una situación evitativa –que no asume riesgos por temor a fracasar una vez más– a una posición que pone en juego los propios saberes aun cuando se perciba que resta mucho por seguir aprendiendo. “El reconocimiento del maestro con respecto a las posibilidades cognitivas de los alumnos, a su derecho a elaborar resoluciones propias, es previo y constitutivo de la posibilidad de que estos produzcan ideas acerca de los problemas escolares” (Sadovsky y Castorina, 2024).

Para poder buscar a cada uno en su singularidad era necesario empezar a zanjar una relación de ajenidad con la escuela, con lo que sucede en las aulas, con lo que hay que aprender. La construcción de un proyecto de aprendizaje supone el trabajo con otros, la pertenencia construida sobre lo que se investigó, se produjo, se analizó junto con otros y, desde allí, es posible pensar la escuela también como un proyecto colectivo.

Las situaciones de vida de muchos estudiantes convocados al Programa nos pusieron frente a un riesgo siempre presente de quedar atrapados por el peso de esas situaciones como si la enseñanza quedara supeditada, suspendida hasta que se puedan modificar o resolver los atravesamientos y marcas de exclusión que muchas veces advertimos en nuestros estudiantes.

Los trabajos de Marcela Kurlat acerca de la alfabetización en jóvenes y adultos que concurren a espacios de alfabetización inicial constituyen un marco de referencia en este sentido. La autora presenta los procesos de alfabetización inicial en personas jóvenes y adultas como una trenza de tres hebras: un entretrevido entre las 'conceptualizaciones más genuinas' acerca de lo que la escritura representa (producto del intento de los sujetos por desentrañar este objeto de conocimiento lingüístico-social a partir de sus prácticas culturales), las 'marcas de exclusión' que han dejado huellas a lo largo de su historia en la visión de sí mismos como aprendices en general y como lectores y escritores en particular, y las 'marcas de enseñanza' que se han ido forjando en sus experiencias educativas previas y actuales (Kurlat y Peelman, 2013: 56-57).

A partir de una nueva posibilidad educativa, sobre esta base, se entrelazan procesos didácticos que pueden modificar, reforzar o remover las representaciones del sujeto inhibiendo o promoviendo el cambio conceptual.

En la misma línea, Sadovsky y Castorina (2024) afirman que: "El proceso a través del cual algunos estudiantes, estando dentro del aula están fuera de los sentidos que se van compartiendo, transforma las diferencias en desigualdades". Consideramos que esas modalidades de quedar fuera de la escena escolar también fueron construidas en la escuela. En este sentido, la perspectiva

de las trayectorias escolares permite poner el foco en las condiciones institucionales y vincularlas con los recorridos que efectivamente realizan los alumnos en el sistema; al mismo tiempo, abre la posibilidad de generar otras condiciones para lograr otras experiencias escolares.



Les proponemos escuchar a dos exalumnos que, ya jóvenes, recuerdan su paso por el Programa de Aceleración:

“Adela: Mi experiencia como estudiante en Aceleración”

https://youtu.be/FMtJy9MOD00?si=ULwjpemU06hA_8pH

Adela cuenta cómo transitar dos grados de aceleración en dos ciclos lectivos y “terminar su escolaridad a tiempo” le permitió iniciar y avanzar en la escuela secundaria en mejores condiciones.

“Lucas: Mi experiencia como estudiante del Programa de Aceleración”

<https://youtu.be/9I5N2zAp6P8?si=vu6AolgfZlr06EBt>

Lucas inicia la escuela primaria a los 9 años. Nos relata su paso por la escuela, su experiencia en los grados de aceleración y su tránsito por la escuela secundaria.

Hasta aquí hemos señalado algunos desafíos que se presentan en la escuela al producirse un encuentro con trayectorias no esperadas. Pusimos especial énfasis en la necesidad de construir –adultos y estudiantes convocados– una nueva posición respecto de la enseñanza y la necesidad de revisar los modos habituales con que la escuela responde frente a estos recorridos no previstos.

Capítulo 2

Estrategias para diversificar la enseñanza

Alejandra Rossano[■]

■ Videos: Entrevista a María Elena Cuter: "Políticas educativas e intensificación de la enseñanza".

"Sucede que hay una forma dominante de entender las políticas educativas que identifica el problema del planeamiento como una definición de grandes propósitos y con la previsión de las condiciones organizativas, normativas, presupuestarias e institucionales –en una suerte de esqueleto organizativo de programas y proyectos de política educativa– de manera independiente, ajena e incluso ignorante (...) del modo en que finalmente, efectivamente tendrá lugar en la enseñanza".

(Terigi, 2004: 194)

La implementación del Programa de Aceleración de la Ciudad de Buenos Aires a lo largo de más de 20 años nos permite echar luz sobre las condiciones que hacen posible el desarrollo de las propuestas, los problemas y potencialidades que se vislumbran como alternativas al aula estándar. El programa se inicia en el año 2003, surge en el marco de una gestión que planteaba la posibilidad de dar respuesta a algunas problemáticas de la Ciudad vinculadas con la exclusión educativa.

“

Se propone ofrecer a los alumnos de nivel primario con una importante sobreedad una alternativa de prosecución de su escolaridad en un tiempo menor que el que establece la progresión un grado/un año cumpliendo dos propósitos inseparables: garantizarles el cumplimiento de los objetivos de la escuela primaria común y asegurarles la adquisición de los saberes necesarios para el ingreso y permanencia en la escuela secundaria. (Terigi, 2002:5)

Como vemos, en los inicios del programa se establecen como principales destinatarios a las chicas y los chicos que transitan el segundo ciclo, a partir de 4° grado, con una sobreedad de dos o más años, es decir con 11 años o más. Es importante reparar en que esta definición subraya la necesidad de garantizar que este conjunto de estudiantes se encuentre en mejores condiciones para la continuidad de su escolaridad en el nivel secundario, habida cuenta de la extensión de los años de escolaridad obligatoria establecida como una de las prioridades de la política educativa en esos años. Como es sabido, si bien el recorrido escolar previsto por el sistema educativo no garantiza en sí mismo el cumplimiento de los propósitos educativos, el desfasaje edad-grados/años suele acarrear en aquellos estudiantes cuyas trayectorias se desencauzan efectos diversos que hemos comentado en el capítulo 1: aprendizajes centrales para seguir avanzando que no terminan de consolidarse, desencuentros entre lo que la institución escolar y los estudiantes esperan, y dificultades para construir un proyecto personal y colectivo de aprendizaje en la escuela.

Al extenderse los años de obligatoriedad escolar desde la propuesta del sistema educativo, deja de ser una responsabilidad final de cada estudiante –o de cada familia que “debe” acompañar la escolaridad– adquirir los contenidos necesarios para pasar a la secundaria. ¿Cómo hacer para que esos chicos y chicas, si no logran adquirir los contenidos necesarios y tienen marcada sobreedad, ingresen a la escuela secundaria –ahora obligatoria– a una edad más próxima a la que prevé el sistema educativo? Así, se pone el foco en ese conjunto de estudiantes más grandes, pues

resulta un verdadero problema para la organización graduada de la escuela, la convivencia en una misma sección de niños y niñas con edades diversas, en particular cuando se trata de una marcada sobreedad. Por eso, el Programa apunta, en sus inicios, a que ese grupo “con marcada sobreedad” aprenda contenidos curriculares relevantes para la finalización de la escuela primaria mediante un programa de estudios interesante, desafiante, que intenta promover otro vínculo con la experiencia escolar. Brindarles una nueva oportunidad de escolarización que permita reorganizar su trayectoria escolar rompiendo una reiterada historia de fracaso. En ese sentido, un objetivo central es propiciar que las niñas y los niños generen un vínculo más rico y profundo con el conocimiento.

La aceleración se define entonces como un objetivo, como una meta, y no como estrategia, porque no se trata de hacer lo mismo “pero más rápido”, sino de poner en juego otros recursos pedagógicos e institucionales para que los estudiantes puedan progresar en su escolaridad, de generar otras condiciones dentro de la escuela que puedan permitir esencialmente que niños y niñas tengan oportunidades de posicionarse de otro modo frente a sus propias posibilidades de aprender.

Esta definición permitirá, luego, seguir repensando en qué consiste el desarrollo de estrategias diversificadas: el recorte de contenidos, la progresión en los aprendizajes centrales necesarios para seguir aprendiendo, el uso del tiempo didáctico, la consideración de los puntos de partida de cada estudiante (más allá de lo esperado por su edad), en definitiva, el análisis de las condiciones que se generan para que todos puedan aprender, son aspectos claves en cualquier propuesta alternativa al aula estándar y a la concepción de una cronología de aprendizaje única. Para llevar adelante los objetivos, se definen una serie de componentes centrales:

- El trabajo con un número reducido de alumnos y alumnas en los grupos.

- La elaboración de materiales específicos para acompañar la tarea de enseñanza.
- La selección de contenidos y un programa de estudio para cursar dos grados consecutivos en un ciclo lectivo.
- La especial atención a la formación y el acompañamiento de la tarea de los maestros y las maestras.
- La creación de la figura del/la asistente técnico/a.

La novedad que supone para el sistema educativo considerar la posibilidad de que chicos y chicas con una historia de fracaso escolar puedan aprender y promover dos grados en un solo ciclo lectivo, llevó a generar una estructura particular que posteriormente fue retomada por otras iniciativas que apuntan a desarrollar propuestas diversificadas. Así, el Programa se organizó con la siguiente estructura: una coordinación general para asumir el trabajo con los supervisores y los equipos directivos y generar las condiciones institucionales de implementación de las distintas modalidades, un equipo docente especialmente designado para llevar adelante los grados o grupos de aceleración, un equipo de psicólogos para intervenir y asesorar en los aspectos referidos al seguimiento de los grupos y al acompañamiento de situaciones complejas, y una figura clave: el asistente técnico –que, hasta ese momento, no era un rol con presencia en el sistema.

De la estructura que mencionamos, adquiere principal relevancia el rol del asistente técnico que cumple funciones muy estratégicas: trabaja “codo a codo” con los docentes a cargo para ajustar las propuestas de enseñanza a las necesidades de cada grupo y estudiante, mantiene una estrecha comunicación con cada equipo directivo y docentes de la escuela para establecer los acuerdos y las articulaciones necesarias, acompaña a los docentes en las entrevistas con las familias y contribuye a tomar registro y guardar memoria de los procesos de aprendizaje individuales y grupales. Esta figura, central para lidiar con las tensiones que fuimos mencionando, permite que los docentes a cargo se focalicen específicamente en la enseñanza y en la construcción de saberes didácticos y pedagógicos más ajustados a las necesidades de sus

alumnos. El trabajo conjunto entre docentes y asistentes técnicos promueve un tipo de reflexión “en terreno” y abre la posibilidad de problematizar las prácticas de enseñanza con las dificultades concretas que se evidencian en esa práctica cotidiana.

Para completar el panorama de los asuntos considerados inicialmente, es importante destacar que la elaboración de una programación y materiales específicos para los distintos grados y grupos conformados estuvo a cargo de la Dirección de Currícula.



En este sitio se pueden consultar los materiales que originariamente se produjeron para el Programa de Aceleración.

[Blog Programa Aceleración](#)



Estas producciones se elaboraron antes y durante la implementación de los primeros años de esta propuesta, y consideraban que los estudiantes que iniciaban en segundo ciclo contaban ya con los saberes propios de los primeros años de la escolaridad. Además, fueron pensados como un modo de visibilizar un nivel de concreción curricular dentro de un cambio de enfoque del entonces nuevo diseño del año 2004. Con el correr de los años, estos materiales fueron revisados y se produjeron otros más ajustados a las necesidades de las y los destinatarios y a sus condiciones de escolarización.

2.1. Propuestas diversificadas: destinatarios

Inicialmente, los destinatarios del programa eran los niños y las niñas con sobreedad. Como hemos repasado anteriormente al analizar algunas trayectorias escolares, los motivos que llevan a que este conjunto de estudiantes presente sobreedad respecto de la edad esperada para el grado que cursan son diversos. Entre ellos, podemos mencionar el ingreso tardío a primer grado, las repitencias reiteradas, la discontinuidad en la asistencia a la escuela por abandonos temporarios debido a razones de vulnerabilidad social, mudanzas reiteradas, la derivación a circuitos de recuperación y la integración posterior en la escuela, y las expectativas sobre los contenidos que deberían dominar los niños y niñas que llegan de países limítrofes.

Todas estas situaciones llevan a tomar definiciones que muchas veces expresan un desencuentro entre las expectativas de la escuela –y del sistema educativo– y las trayectorias escolares reales de un conjunto de alumnos. Las definiciones sobre acciones a realizar, aunque sean bien intencionadas, tropiezan con las condiciones de trabajo, la organización escolar y la falta de atención a las distintas variables que se ponen en juego, llevando a los equipos directivos y docentes a situaciones de fatiga, desaliento o incertidumbre –tal como menciona Terigi en la cita que encabeza este capítulo–. Por ello, resulta central analizar y garantizar las condiciones necesarias para llevar adelante las propuestas diversificadas y la organización de recorridos y otras alternativas de seguimiento de los aprendizajes cuando se tensiona la economía de tiempos, horarios y roles construida desde la organización habitual de la escuela.

Si bien los niños y las niñas con sobreedad fueron el primer grupo de destinatarios, paulatinamente, a lo largo de su desarrollo, el programa se fue extendiendo a otros grupos. Por esos años, la necesidad de contemplar la situación urgente de los y las estudiantes con trayectorias escolares discontinuas y/o incompletas se vuelve una prioridad de la política educativa. La creciente preocupación por generar mejores condiciones que aseguren los principios de igualdad e inclusión educativas fue produciendo

efectos en diferentes niveles del sistema. La Resolución Nº 174 del CFE, aprobada en junio de 2012⁴ fue un ejemplo de lo que venimos mencionando. Esta resolución establece una serie de medidas para la reorganización de las trayectorias escolares en los niveles inicial y primario de nuestro país y exige a las jurisdicciones el compromiso de generar los dispositivos pedagógicos y normativos para fortalecer la continuidad de la enseñanza y con ello la continuidad de las trayectorias escolares fracturadas.

Atender a la singularidad de la trayectoria escolar de alumnos y alumnas vuelve fuertemente la mirada sobre las condiciones en las que se produce la escolarización. Se ponen en cuestión y se revisan las pautas de promoción y se discute la eficacia de la repitencia como la única forma de atender la situación de chicos y chicas que no han aprendido los contenidos centrales de los grados que cursan según el ritmo esperado por el sistema educativo. La resolución propone múltiples reagrupamientos en distintos momentos del ciclo lectivo y de la escolaridad, lo que puede permitir reconocer en los trayectos de aprendizaje de los alumnos distintos ritmos, con distintos grupos, para distintos contenidos.

Muchos de los cambios que propone la resolución requieren introducir nuevas normas sobre aspectos de la escolaridad primaria que hasta el momento se regían por una normatividad diferente, entre ellos: medidas de seguimiento de la asistencia, reingreso a la escuela y apoyos para dar continuidad a la escolaridad; la posibilidad de producir reagrupamientos diversos y de incorporar a los niños lo más rápidamente que sea posible al grado que les corresponde por su edad cronológica; considerar como unidad pedagógica a los dos primeros grados de la escuela primaria y el Régimen de Promoción Acompañada desde el segundo grado.

En ese marco, entonces, se amplían los destinatarios del Programa de Aceleración, se incorporan niños y niñas que, si bien no presentan sobreedad, son alumnos/as que necesitan tiempos distintos para lograr los aprendizajes previstos; o quienes una vez cumplido el ciclo lectivo no han aprendido lo suficiente; o aquellos que no han asistido regularmente a la escuela por razones diversas, entre otros casos. Se visibilizan entonces otros grupos de estudiantes que –sin sobreedad– requerían propues-

⁴ Puede consultarse el contenido completo de la resolución a la que se hace referencia en [Res 174/12 CFE](#)

tas diversificadas y organización de distintos agrupamientos con propósitos particulares.

Al trabajar con estos chicos y chicas se encontraban problemas similares a los que caracterizaban a los estudiantes “con sobreedad”. Las estrategias diversificadas de enseñanza se promueven desde la normativa como acciones propias de la escuela –no ya solo de un programa o de un proyecto puntual– y se pone el foco en sus destinatarios: no se trata de un grupo particular, sino que se presentan como parte del seguimiento de los aprendizajes de cada estudiante de la escuela.

2.2. Propuestas diversificadas. Aspectos organizativo-pedagógicos

Una de las primeras modalidades de diversificación ha sido la conformación de *grados de aceleración*. Según la sobreedad y grados que cursan los estudiantes de segundo ciclo, es posible conformar grados 4°-5°, 5°-6° o 6°-7° para promover la cursada de dos grados en un solo ciclo lectivo. Aun contando con los recursos adicionales de un programa como el que estamos tomando de referencia (docente, asistente técnico, ciertos materiales producidos según el recorte establecido por la programación), no siempre resulta posible la conformación de un grado de aceleración. Hay una serie de factores que considerar para optar por esta alternativa: la distribución de la matrícula de sobreedad, los grados que cursan esos niños y niñas –algunos iniciando el segundo ciclo, otros, en los grados superiores–. Además, la escuela tiene que contar con un espacio adecuado alternativo para alojar esa nueva sección y contar con docentes con horas de apoyo que puedan brindar al grado las horas curriculares correspondientes. Es importante considerar que para quienes se suman al grado de aceleración, esa instancia será su escolaridad habitual, por lo que es necesario asegurar las condiciones que se garantizan en la cursada de un grado común.

En el caso de la conformación de grados de aceleración es importante considerar que este nuevo agrupamiento supone para cada niño o niña pasar a formar parte de un nuevo grupo, distinto al

que ya venía integrando en la escuela. Se requiere entonces particularmente cuidar que cada integrante convocado se sienta a gusto y pueda compartir la tarea con los integrantes del nuevo grado. Las propuestas que tienen como objeto el trabajo sobre la integración grupal, así como también el abordaje de los conflictos grupales, adquieren especial relevancia si se toma la decisión de organizar un nuevo grado con chicos y chicas que venían desarrollando su escolaridad con otro grupo de pares.

Otra alternativa de diversificación es la conformación de *grupos de aceleración*. En algunos casos, la distribución de la matrícula en diversos grados no amerita organizar un grado de aceleración; en otros, el espacio alternativo disponible es pequeño o no está disponible todos los días de la semana. La principal diferencia de estos grupos con los grados de aceleración es que sus asistentes participan de dos instancias de trabajo: por un lado, la asistencia a los grados comunes que cursan y, por otro, la asistencia a un pequeño grupo que reúne a chicos y chicas con sobreedad con el fin de que puedan acelerar, es decir, lograr los aprendizajes relevantes que les permitan promover al grado más cercano que corresponde a su edad.

Al conformar grupos de aceleración será necesario realizar una serie de acuerdos que ponen en relieve las distintas variables que se tensan al organizar modalidades alternativas al aula estándar: ¿Qué áreas curriculares se priorizan en el trabajo fuera del aula? ¿Y dentro de cada área, qué contenidos en particular? ¿Cómo evaluar los avances? ¿Qué criterios construir para definir las promociones cuando en el grupo flexible los avances son muy notorios, pero no se ven mejoras importantes en el trabajo en el grupo más amplio del grado común? ¿Cómo se completa el boletín de calificaciones? ¿Qué trabajo conjunto se propone para lograr que cada niño/a logre reposicionarse como alumno/a tanto en el grupo reducido como en el aula de su grado común? ¿Cómo y qué se comunica a las familias sobre las propuestas de trabajo?

Tanto en una modalidad como en otra –y en las diversas combinaciones que se puedan implementar– es importante considerar que este conjunto de alumnos viene transitando una experiencia de escolaridad “no exitosa”; por ello, un propósito fundamental

es que cada uno pueda ocupar otro lugar en el grupo, organizar su tiempo en la escuela, asumir responsabilidades y adquirir una autonomía progresiva para consolidar su propio proyecto de aprendizaje. Como se describe en el capítulo siguiente, se generaron propuestas de enseñanza tanto para avanzar en su formación como estudiantes de la escuela, como para abonar a la constitución e integración grupal escolar.

2.3. Propuestas únicas o combinadas

Para el desarrollo de propuestas diversificadas es fundamental precisar el propósito: ¿Por qué resulta necesario que esta alumna/ este alumno/ este grupo participe de una propuesta diferente a la que se desarrolla en el grado habitual? Al realizar el seguimiento de los aprendizajes, ¿qué estudiantes necesitan qué y por qué esa necesidad no se cubre, o se cubre parcialmente, en el salón de clases?

Otros aspectos para considerar son los espacios disponibles, las características y necesidades de los destinatarios y los acuerdos institucionales para optar por alguna de las alternativas posibles. Por ejemplo:

- Los grados de aceleración pueden ser una buena alternativa cuando la escuela cuenta con un espacio para la conformación de una nueva sección y un conjunto de estudiantes que cursan grados contiguos con sobriedad.
- Los grupos, en cambio, pueden conformarse con distintos propósitos y, por ende, su funcionamiento en el tiempo puede ser variable: el grupo puede conformarse con estudiantes que necesitan apoyo para ciertos contenidos que aún no han aprendido y son centrales para los grados que cursan; los grupos pueden funcionar como una alternativa para acelerar allí cuando no se cuenta con la posibilidad de armar un grado de aceleración que funcione toda la semana; un grupo puede constituirse con el fin de intensificar la enseñanza de la alfabetización inicial para aquellos estudiantes que aún no completaron su proceso de adquisición del sistema de escritura, entre otras opciones.

Cuando se define la organización de un grupo, resulta imprescindible considerar una serie de decisiones que refieren al uso de los espacios y a la caja horaria. Estas decisiones van a tensar sin duda la organización habitual de la escuela y sus horas de clase, son también piezas de una ingeniería compleja pero fundamental para llevar adelante estas propuestas:

- Los horarios de funcionamiento del grupo: ¿en la propia franja horaria en la que asiste a su grado común o en contraturno (en el caso de que asista a una escuela de jornada simple)? Y en caso de que asista en la misma franja horaria, ¿en qué módulo horario específico? ¿Cómo se combinan la asistencia a grado común y al grupo para no afectar, por ejemplo, la participación en las horas del resto de áreas curriculares?
- La periodicidad: ¿todos los días, algunos días?, ¿cuáles?
- Los lugares disponibles y posibilidades de atención simultánea: ¿cuántos alumnos entran en ese espacio? ¿Es adecuado para llevar adelante una clase en pequeño grupo?

Como ya comentaremos, las normativas nacionales y jurisdiccionales promueven y alientan la puesta en marcha de modalidades y agrupamientos en pos del seguimiento de los aprendizajes que no dependen de un programa específico. En muchas ocasiones, cuando una escuela organiza una modalidad de diversificación de la enseñanza con apoyo de programas específicos, puede ocurrir que las escuelas cercanas compartan su matrícula con sobriedad o con “trayectorias complejas” a la institución que está desarrollando modalidades alternativas en algunas franjas horarias. A esa modalidad de trabajo la denominamos ‘escuelas asociadas’. En el siguiente esquema se presentan las alternativas diversificadas y los propósitos que venimos relevando. En el recuadro de la izquierda se presentan algunos propósitos que pueden dar lugar a la conformación de propuestas diversificadas dentro o fuera del salón de clase. A la derecha se destacan distintas modalidades de agrupación.

Propósitos

- Reorganizar las trayectorias escolares de las y los alumnos con sobreedad a fin de que adquieran los aprendizajes necesarios para promover al grado más cercano que se corresponde con su edad.
- Diseñar propuestas para que grupos de estudiantes puedan adquirir dominio en los contenidos centrales de segundo ciclo a los que no se les destina tiempo de trabajo suficiente en el grado/año que cursan
- Intervenir intensamente en los procesos de alfabetización inicial y la lectura y escritura autónoma.
- Acompañar el pasaje al nivel medio promoviendo situaciones de estudio y revisión de contenidos de grados superiores.

Acciones diversificadas

Grados aceleración
(4°-5° / 5°-6° / 6°-7°)

Trabajo fuera del salón de clases
Grupos de: **aceleración, de apoyo, de alfabetización**

- en turno y/o contraturno,
- con **escuelas asociadas** a sedes donde se organizan acciones (itinerancia de niños o docentes)

En articulación con la cursada del grado común.

Trabajo dentro del salón de clase, **acompañando propuestas diversificadas durante la cursada del grado común**

La experiencia recorrida en la implementación de estas modalidades de agrupación nos lleva a destacar que no necesariamente un determinado propósito se corresponde con la organización de una única modalidad de agrupación. En general, la elección de una y otra modalidad puede vincularse con distintos propósitos y es necesario atender al conjunto de factores que venimos mencionando. Así, un estudiante que necesita acelerar porque tiene marcada sobreedad podría participar –según las condiciones que puedan garantizarse– en un grado de aceleración, en un grupo de aceleración o asistir en determinadas franjas horarias acordadas, de una escuela a otra.

A propósito de las normativas jurisdiccionales que fueron encuadrándose en la Resolución 174/12 del CFE, estas propuestas encontraron nuevo impulso, en particular con la implementación del proyecto de Promoción Acompañada, que se aprobó en la Ciudad de Buenos Aires en el año 2017. La intención del proyecto fue impulsar nuevas prácticas y procedimientos en relación con los procesos de evaluación y acreditación de los aprendizajes, para ampliar las oportunidades de promoción de aquellos alumnos y alumnas que no lograron los aprendizajes requeridos para el pasaje de un grado al siguiente, para alumnos/as desde el 2° grado hasta el 7° grado lo que significa proseguir con la enseñanza sin definir la promoción ni la reprobación.

Los niños que llegan al último período del ciclo escolar sin haberse apropiado de alguno/s de los contenidos nodales del año cursado requieren participar de una propuesta específica dentro o fuera de su aula y pueden ser promovidos aún “en proceso” de apropiación de esos contenidos. La intención es que la institución escolar continúe al año siguiente propiciando la participación de los alumnos en un grupo en el que se les ofrezcan mejores condiciones pedagógicas: participar en grupos reducidos de alumnos y alumnas, con docentes que hayan planificado propuestas potentes que permitan intensificar el trabajo y generar avances. Esto requiere una organización institucional que permita que se generen estos dispositivos. Es así entonces que las propuestas institucionales de organización de alternativas de escolarización diversificadas se extendieron más allá de las escuelas que contaban con programas específicos. En algunos casos su concreción fue difícil, pues no se logran sostener todas las condiciones que venimos puntualizando y que hacen posible su desarrollo.

En función de la ampliación de los destinatarios, comentada anteriormente, se fueron desarrollando otras propuestas, no solo grados o grupos de aceleración. Propuestas que se combinan y modifican en función de las necesidades de las escuelas y de las chicas y chicos, para generar alternativas que promuevan que todos puedan aprender, sumando precisamente a todos/as, no solo ni exclusivamente a las y los estudiantes con sobreedad. Fueron adquiriendo mayor desarrollo otras propuestas de conformación de grupos más o menos flexibles en relación con el tiempo de trabajo y de funcionamiento, con el propósito de, por ejemplo, completar procesos de alfabetización que por diversas razones no se habían logrado en el primer ciclo, o para afianzar los aprendizajes de contenidos centrales del segundo ciclo o para estudiantes cuyas edades ya se aproximan a las que se establece para el cierre de la escolaridad primaria y que no cuentan con los saberes necesarios para el pasaje al nuevo nivel.

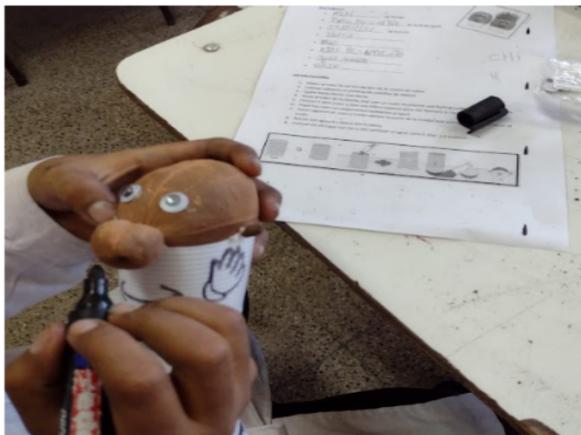
Todas estas modalidades suponen repensar la organización de la enseñanza: los criterios para agrupar a los estudiantes, los espacios –¿dentro o fuera del salón de clases?– los docentes disponibles para el trabajo con distintos grupos, la planificación didáctica, los tiempos de trabajo semanal y los tiempos de trabajo

de cada grupo, los vínculos entre la enseñanza simultánea –que caracteriza la organización de la clase habitual– y los grupos que se conformen, y las intervenciones y actividades diversificadas en el desarrollo de propuestas en el grado o año, entre otros.

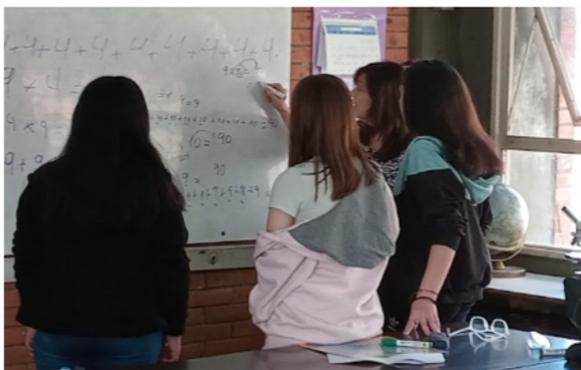
2.4. Recorridos posibles. Combinación de distintas modalidades

Si bien las modalidades presentadas se centraron inicialmente en grupos de estudiantes con sobreedad, en el marco de las nuevas normativas mencionadas se fueron extendiendo en las distintas escuelas y se sumaron otros destinatarios, aunque no siempre sosteniendo las condiciones necesarias para su desarrollo institucional. Un asunto que aparece en las definiciones y acciones que este nuevo contexto plantea se vincula con el debate acerca de si estas acciones deben realizarse solo dentro del salón de clases, o si, por el contrario, deberían hacerse en espacios focalizados fuera del aula habitual; si es posible o deseable la construcción de nuevos grupos rompiendo la estructura graduada y, si eso ocurre, quiénes son responsables de la calificación y promoción de los estudiantes. Es decir, una serie de opciones, decisiones y modos de abordar institucionalmente el problema del acompañamiento de las trayectorias y el seguimiento de los aprendizajes que ya estaban definidos en la organización habitual de la escuela y que ahora requiere de acuerdos, análisis y construcción de nuevos saberes.

Las siguientes fotos muestran distintas escenas de trabajo en grados de aceleración y en grupos focalizados según distintos propósitos:



Grupo de alfabetización con estudiantes de 3° y 4° grado.
Lectura de textos instructivos.



Grado de aceleración 6°7°: Aprender a dividir.

El desarrollo de las acciones del programa nos permite advertir que no se trata de propuestas únicas y permanentes; es decir, no implican que un estudiante que se suma a un grado de acelera-

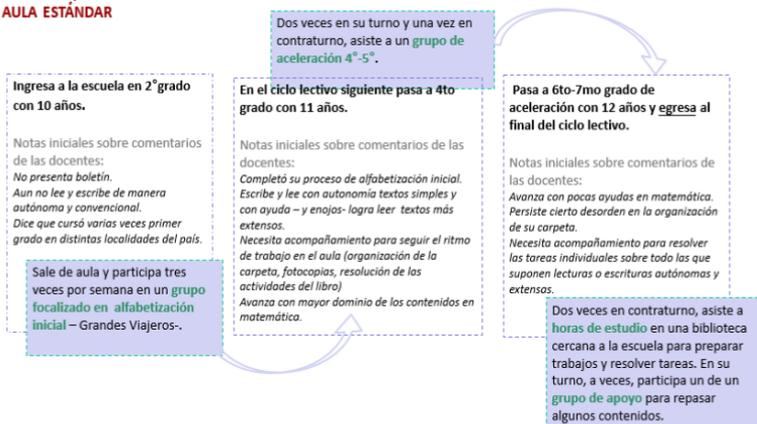
ción indefectiblemente completará su escolaridad allí; o bien, un estudiante que asiste a grupos, lo hará siempre a lo largo de su escolaridad. Tampoco resulta una discusión auspiciosa dicotomizar dentro-fuera del aula como si una opción u otra garantizara los propósitos que se persiguen.

A modo de ejemplo, presentamos un recorrido posible que se propone acompañar una trayectoria escolar descauzada combinando distintas modalidades. Se trata de un estudiante con sobreedad que cursa 2° grado con 10 años –es decir, una marcada sobreedad–. Estas son las opciones tomadas para acompañar su aceleración:

- Un trabajo intensivo y una asistencia sistemática al grupo de alfabetización que le permita completar su proceso de alfabetización inicial mientras asiste a su grado común y se establecen acuerdos con su maestra de 2°;
- al año siguiente, una promoción a 4° grado –es decir, no cursa 3°– y asiste en simultáneo a un grupo para reponer aprendizajes centrales de cierre de primer ciclo y en articulación con el grado común, retomar contenidos de prácticas del lenguaje y matemática correspondientes a 4° y 5°;
- en el último ciclo lectivo, pasa a un grado de aceleración 6°-7° que ya funcionaba en la escuela, y a la vez, asiste a un contraturno con la modalidad “horas de estudio” para resolver tareas extraescolares e instalar un tiempo personal de reencuentro con lo aprendido en clase.

En el esquema que se muestra a continuación presentamos un itinerario que permite identificar diversas propuestas y recorridos.

RECORRIDOS y VÍNCULOS CON EL AULA ESTÁNDAR



En los recuadros color violeta se sintetizan las opciones organizativas y pedagógicas tomadas y en los recuadros blancos se puntualizan algunas notas de los docentes que recibían a este estudiante al iniciar cada ciclo lectivo. Las flechas representan las promociones a los distintos grados. Como se puede notar, se reorganiza la cursada habitual de la escuela: se pasa de 2º a 4º grado con asistencia simultánea al grado común y a grupos de alfabetización, esto le permite promocionar directamente a 4º grado al que asiste, y también asiste a un grupo de aceleración 4º-5º; luego, finalmente, a un grado de aceleración 6º-7º, con asistencia simultánea a grupos de estudio y apoyo. El esquema muestra un recorrido entre muchos otros posibles. Generar este recorrido con los estudiantes supone considerar cuidadosamente la organización habitual de la escuela a fin de establecer las articulaciones necesarias.

Como hemos mencionado anteriormente, la asistencia de los/as chicos/as a los grupos de aceleración o de apoyo y al mismo tiempo a su grado común requiere acuerdos básicos entre los y las docentes de ambos espacios, tanto sobre los contenidos y modalidades de trabajo como sobre la evaluación/acreditación. El funcionamiento de estos dispositivos de agrupamientos más o menos flexibles debe

articularse con la organización habitual de la escuela, eso requiere considerar cuestiones de tiempos y espacios disponibles. Los momentos de encuentro de los grupos necesariamente deben contar con días y horas fijadas e informadas a los chicos y chicas y a las familias, por supuesto; además, contar con las autorizaciones necesarias en el caso de trabajo en los contraturnos. Será central entonces la articulación de los tiempos de trabajo, en particular cuando los grupos flexibles funcionan dentro del mismo turno que el grado común. Seguramente requerirá de la reorganización de la caja horaria y de la consideración de las horas de las materias curriculares y contar con un espacio físico adecuado y disponible para utilizar.

2.5. Problemas relevados y desafíos que se presentan para abordar propuestas diversificadas

Al relevar año tras año los hallazgos y problemas propios de la implementación, algo recurrente que las asistentes técnicas destacan es el trabajo en equipo y la posibilidad de generar condiciones de trabajo que permiten detener la marcha, analizar entre varios los problemas y generar opciones posibles de intervención –que nunca son siempre las mismas, pues dialogan con las condiciones institucionales, los docentes, las características de los alumnos–. Esta modalidad de trabajo en equipo no resulta tan sencilla de construir y sostener en las escuelas. La figura clave del asistente técnico y el despliegue que pueda realizar de su tarea con el equipo directivo de la escuela y el conjunto de los docentes cuyos alumnos participan de los grupos es un aspecto fundamental para construir alternativas de diversificación. No solo para realizar los acuerdos básicos para la puesta en marcha de los distintos agrupamientos, sino, sobre todo, para que resulte adecuada la propuesta a cada estudiante, sea posible realizar un seguimiento ajustado de sus progresos y se produzca una planificación didáctica acorde con los propósitos que se persiguen.

El modelo de acompañamiento institucional y de capacitación que conocemos suele forzar al máximo las posibilidades de cobertura, haciéndola más extensiva que intensiva. Y, habida cuenta de todas las dimensiones que supone la ingeniería organizativa, didáctica

y pedagógica, las características de los destinatarios y los saberes en construcción respecto de los recorridos a trazar, no parece ser un buen modelo contar con una visita puntual y acotada –como en ocasiones se propone– para dar mayor cobertura jurisdiccional a las acciones.

La organización de recorridos y propuestas diversificadas exige realizar un riguroso registro y seguimiento de los aprendizajes y estar atentos al tiempo y forma de ciertos contenidos que son centrales para seguir aprendiendo. Entre un espacio y otro, entre un docente y otro, puede “perdersé” el propósito de la intervención o un estudiante quedar atrapado en una suerte de instancias e interacciones con diversos docentes en la que se fragmenta la enseñanza provocando escasos efectos en los aprendizajes que se quieren promover.

Por otra parte, la pandemia agudizó el número de estudiantes que iniciaron segundo ciclo sin haber adquirido contenidos centrales de primer ciclo y que son fundamentales, por lo que resulta necesario desarrollar propuestas muy intensivas de enseñanza destinada a este conjunto de alumnos. En la Parte II de este Cuaderno proponemos la lectura de un apartado elaborado por el equipo docente y asistentes técnicos que desarrollaron acciones con un grupo de estudiantes que aún no completaron su proceso de alfabetización inicial.

Tal como señala Terigi, es necesario construir saberes que permitan abordar nuevos modos de organizar la enseñanza como alternativa al aula estándar. Para ello, es necesario retomar y profundizar la investigación didáctica. Con ello nos referimos a destinar especialistas y recursos al diseño y seguimiento de propuestas didácticas en su implementación en las escuelas bajo estas diversas modalidades de agrupamiento; avanzar en investigaciones que respalden, junto con la experiencia recorrida, el recorte de contenidos realizado y el tipo de propuestas que se priorizan en cada espacio para contar con más información para tomar decisiones sobre cómo invertir el tiempo didáctico, sobre todo si se trata de estudiantes que vienen “fracasando en la escuela” o “tienen sobreedad”. En la misma línea, se hace necesario avanzar en la producción de materiales para la enseñanza que rompan el esquema de contenidos por grado y faciliten la tarea al docente de planificar diversos recorridos.

La complejidad de las infancias y la vida institucional en contextos de la crisis económico-social que estamos atravesando fuerza a ofrecer recursos que faciliten la implementación de propuestas que son indispensables para que todos los chicos puedan aprender, pero también complejas en su implementación y desarrollo.



Entrevista a María Elena Cuter: “Políticas educativas e intensificación de la enseñanza”

Como cierre de este capítulo, les proponemos escuchar la entrevista a María Elena Cuter, quien ha sido co-coordinadora del Programa de Aceleración, en la que analiza las diversas dimensiones para tener en cuenta en el desarrollo de políticas educativas para intensificar la enseñanza de la lectura y la escritura: Sobre las condiciones a generar desde las políticas educativas: <https://youtu.be/olCZ2edopQk?si=5qf3R1Jh-5H8FxeR>. Sobre la producción de materiales: https://youtu.be/u69_3ExIHRc?si=XKaThlVyX3Qh9eqQ. Sobre las opciones pedagógicas en las propuestas de alfabetización: <https://youtu.be/p3GxM0bGwSo?si=ePjIFv-uCb1xCvDC>. Sobre la formación docente y los nuevos saberes que se van construyendo sobre alternativas para acompañar trayectorias diversas: <https://youtu.be/2f33pLFrpZU?si=6FbTvKy62UiQnXTi>

María Elena Cuter es especialista en Prácticas del Lenguaje. Coordinó junto con Alejandra Rossano el Programa de Aceleración durante 15 años.



Capítulo 3

Condiciones para el desarrollo de propuestas diversificadas

Mercedes Etchemendy,
Mariela Helman y
Alejandra Rossano[■]

"Lo que estamos sosteniendo es que el problema didáctico no aparece (...) al final del planeamiento: aparece al principio, cuando nos preguntamos en qué condiciones pedagógicas va a ser posible que los chicos y las chicas puedan aprender. (...) La enseñanza es el problema que deben resolver las políticas, en un trabajo que: 1) analice con sumo cuidado las características del proyecto didáctico que se requiere para que los propósitos de la política educativa puedan alcanzarse, y que 2) establezca –sobre la base de conocimiento fundado acerca de la enseñanza– las condiciones organizativas, institucionales, presupuestarias, normativas para que ese proyecto didáctico pueda desplegarse".

(Terigi, 2004b: 196-197)

■ Video: "Una pedagogía del intento", Patricia Sadovsky, Paola Tarasow y Mercedes Etchemendy.

En este capítulo presentaremos algunos ejemplos que dan cuenta del modo en que se busca generar aquellas condiciones que se consideran centrales para que sea posible el desarrollo de propuestas diversificadas. Tomaremos para ello lo que hemos

aprendido en la implementación del Programa de Aceleración. A los efectos de poder describir cómo se fueron construyendo antes y durante la implementación, presentamos las condiciones que, luego de nuestro recorrido por diversos proyectos, nos parecen más relevante considerar si se quieren poner en marcha propuestas similares. Las agrupamos en los siguientes apartados:

- El trabajo en equipo para cambiar la mirada sobre los estudiantes y construir un vínculo educativo.
- Las características de la propuesta didáctica.
- La organización de recorridos y trayectos que combinan propuestas que se desarrollan “dentro y fuera del aula”.
- La formación de los/as chicos/as como estudiantes de la escuela.

3.1. El trabajo en equipo: cambiar la mirada sobre los estudiantes y sus posibilidades de aprender

Una de las condiciones centrales para avanzar en el desarrollo de estas propuestas es considerar el punto de partida de cada estudiante y generar una planificación didáctica que no quede atrapada en el desánimo de lo que se espera que ya sepan y no aprendieron aún. Al respecto, nos parece oportuno traer las voces de las docentes y asistentes involucradas en la tarea de intervenir en los procesos de alfabetización inicial de estudiantes que, avanzado o terminado el primer ciclo, no han completado su proceso de alfabetización inicial:•

Al principio es: “No, yo no escribo”. “Copialo y yo lo copio”. No hay predisposición para la escritura; al principio, no quieren. No hay forma de ponerlos a escribir y luego, cuando escriben, no quieren mostrar. Ocultan el error porque saben que le faltan letras o que puede “estar mal”. (...)

■ Las citas de docentes que se incluyen en este apartado fueron extraídas de Rossano (2020). Opciones didácticas en el desarrollo de propuestas de alfabetización inicial en el Programa de Aceleración. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/114667>

En este grupo había seis que empezaron silábicos; en general, ponían una letra por sílabas y ahora están escribiendo con todas las letras; sus problemas ahora tienen que ver con los grupos consonánticos, con algunas omisiones o que juntan las palabras.

(F. Maestra de grado de aceleración y grupo)

Para muchos docentes, encontrarse con esta situación puede resultar paralizante: ¿cómo abordar los contenidos de segundo ciclo con quienes aún no leen y escriben convencionalmente de manera más o menos autónoma? Pareciera, en principio, que si estos aprendizajes no ocurrieron “en tiempo y forma” no se pueden abordar, pero, una condición fundamental para elaborar una propuesta diversificada es asumir la enseñanza de contenidos que, en principio, no se abordarían por las edades de los destinatarios de las propuestas. Ahora bien, la construcción de una mirada que habilite nuevas oportunidades para aprender no depende solo del docente que reciba a estudiantes con trayectorias y desempeños escolares “no esperados”. Nuevamente, veamos qué dicen las docentes:

A esta escuela le pasa, con estos pibes y pibas, que muchas veces ni se enteran de su recorrido (...). Y tal vez tuvieron intervenciones de buenos docentes, de maestras recuperadoras. Por ejemplo, de una chica me dicen: esta chica es divina, se porta bien, ayuda a la maestra... Y vas analizando... como no podía escribir se convirtió en ayudante y así fue pasando de grado...

Lo que nos viene dando mucho resultado es poder anticipar en el espacio de aceleración, los textos que se van a trabajar en el grado (...): los chicos decían “yo de este texto sé porque lo trabajé en aceleración” y eso generaba mucha más participación en las clases (...).

(F. Maestra de grado de aceleración y grupo)

A veces lo que nos pasa es que si el docente no tiene una propuesta literaria concreta nos podemos demorar y esperar hasta que la proponga para ponernos a trabajar. Van pasando las semanas y no termina de haber una propuesta: una semana está trabajando con fábulas, otra, cuentos de terror. Entonces, en esos casos, nosotros tomamos nuestras propias decisiones y largamos con una secuencia que está abierta a la articulación. De hecho, muchas veces los docentes la terminan tomando en el grado común.

(D. Maestra de grupo)

Las citas nos muestran estudiantes que pasaron desapercibidos porque encontraron un modo de transitar la escolaridad sin que se pusiera en relieve que no leen o escriben de manera autónoma y convencional, docentes que trabajan de manera compartida para favorecer la enseñanza de la lectura y la escritura en dos espacios alternativos, grupo focalizado y grado común, docentes cuya modalidad de planificación no facilita la articulación de ambos espacios. Considerar el punto de partida y diseñar propuestas que acompañen estos procesos de aprendizaje implica un trabajo *entre varios*. Aunque esta sea una condición muy fácil de aceptar y valorar, los tiempos para encontrarse entre colegas y analizar de manera detenida los aprendizajes y las trayectorias de los estudiantes suelen ser escasos, acotados y atravesados por urgencias. Además, suponen discusiones y continuas revisiones, pues la lógica de funcionamiento de las aulas y de los grupos no siempre se acompasa.

Es difícil encontrar el tiempo con el maestro para pensar una propuesta conjunta. Por otra parte, cuando los chicos vienen "muy atrás" nosotros necesitamos una propuesta particular con ellos: tipos de textos más despejados, textos con imágenes...Y si bien la escritura la contextualizamos en lo que estamos leyendo o investigando necesitamos un tiempo para mirar "sistema", para detenernos en la escritura de la palabra.

Y eso a la maestra de cuarto y quinto grado le queda muy chico con respecto a lo que le está proponiendo a todo el grupo. No necesita eso. Entonces no siempre podemos coordinar.

(B. Asistente técnica)

La idea es que los chicos y chicas que van al espacio de grupo ya estén en tema, que las lecturas se hagan en el grado para que en el espacio de aceleración más reducido se pueda usar para focalizar algunas cosas más puntuales. Este año vimos que era necesario trabajar el sistema de escritura ajustando las actividades a la etapa del proceso en que se encuentra cada uno. Ahí nos bifurcamos con la docente: ella se queda haciendo un trabajo con todos de escritura por ahí más extensa y yo me voy con el grupo para trabajar escrituras más breves, situaciones de revisión y centradas en el sistema.

(E. Maestra de grupo)

La organización de grupos flexibles entre asistentes a distintos grados y la definición de qué actividades realizan las chicas y chicos que participan en los grupos cuando vuelven al grado común es asunto que requiere de acuerdos y análisis didáctico y un monitoreo constante de lo que acontece en ambos espacios. ¿Entonces es posible abordar estas propuestas? Es posible y necesario, pero no se puede descuidar este aspecto que señalamos como condición: no se interviene solo ni se puede armar una alternativa que descansa exclusivamente en la intervención de un solo docente. Es en este terreno donde el rol del asistente técnico cobra particular protagonismo.

Para ilustrar esto que venimos señalando, consignamos en este cuadro, a modo de ejemplo, a todos los que participan en la decisión y seguimiento de una propuesta diversificada: grupos para acelerar de 4° a 6° destinado a un grupo de estudiantes con sobreadad. Para ello, se enumeran algunas de las decisiones y tareas de cada rol.

Roles	Tareas referidas a la organización de grupos	Tareas del asistente técnico en articulación con los distintos roles
Equipo directivo/Coordinador de ciclo	Elaborar un primer listado sobre posibles participantes Establecer días y horarios para intercambio entre docentes involucrados.	<ul style="list-style-type: none"> - Discutir y acordar los propósitos de la conformación del grupo. Analizar la viabilidad de las alternativas. - Organizar los espacios disponibles según los agrupamientos y los tiempos, teniendo en cuenta la caja horaria de cada grado.
Secretaría docente	Facilitar los datos sobre trayectoria escolar, sobriedad, asistencia. Realizar el pasaje administrativo al grado superior correspondiente cuando sea necesario.	<ul style="list-style-type: none"> - Establecer un listado definitivo de integrantes del grupo. Entrevistar a los estudiantes. Comunicar a las familias
Docentes de grado 4to- 6to	Elaborar un informe de posibles destinatarios. Acordar contenidos y propuesta a desarrollar en el grado y posibles adecuaciones para los participantes del grupo. Establecer días y horarios. Discutir criterios de evaluación en conjunto con el docente de grupo.	<ul style="list-style-type: none"> - Orientar la planificación de contenidos y actividades para el grupo y sus puntos de articulación con el grado. Colaborar en el diseño - Realizar un registro de los desempeños. - Convenir criterios de evaluación entre los docentes de grado y grupo
Docente de grupo	Organizar las propuestas de enseñanza para el grupo según los contenidos acordados. Realizar un registro minucioso de los desempeños y de la asistencia. Recolectar producciones que muestren avances. Participar en la evaluación de cada estudiante y su calificación	<ul style="list-style-type: none"> - Acordar posibles modificaciones en los espacios, franjas horarias y días y participantes. - Promover encuentros, cuando sea necesario, de pasaje de información para destrabar desacuerdos.
Docentes curriculares (educ. física, inglés, artes)	Realizar las adecuaciones necesarias para los estudiantes que pasen de 4to a 6to. Sostener los horarios de dictado para facilitar la implementación de los grupos en los tiempos acordados.	<ul style="list-style-type: none"> - Orientar en la elaboración de informes a los equipos de orientación y otros intervinientes, si fuera necesario. - Asesorar el trabajo de ciclo y facilitar la circulación de materiales para la enseñanza de contenidos a priorizar.
Equipo de Orientación	Participar en la definición de posibles destinatarios. Implementar las acciones con los referentes familiares que sean necesarias - por ejemplo, para fomentar la asistencia a clases; para turnos área salud, entre otros.	<ul style="list-style-type: none"> - Establecer acuerdos con los docentes de grado y docentes curriculares que reciban a los estudiantes que aceleran.

El cuadro resume algunas de las tareas a desplegar para la marcha de acciones y –para acomparar y articular tiempos, espacios, roles, criterios y expectativas–. Ha resultado central la figura del asistente técnico, pues es quien está especialmente atento a aquello que se tensa en la organización habitual de la escuela y requiere de un modo particular de resolución que no viene de suyo. Al organizar recorridos diversos, su tarea también permite guardar memoria, retiene y recuerda el propósito de la intervención, lo que es fundamental para que los estudiantes que participan en ambos espacios no queden librados a lógicas diferentes respecto de las demandas y expectativas en el proceso y cuidar que no se refuerce lo que en realidad se espera revertir respecto del modo de estar en la escuela y aprender.

Nos parece importante entonces destacar la relevancia de este rol particular que fue adquiriendo forma y ajustándose a lo largo de la implementación del Programa de Aceleración, pues ello nos permite subrayar la necesidad de garantizar una figura que sostenga el trabajo en equipo en el armado de las propuestas de diversificación en pos del seguimiento de los aprendizajes. La experiencia nos demuestra que no basta solo con un maestro adicional que no tenga un grado a cargo para implementar las acciones que estamos describiendo.

3.2. El vínculo educativo y la reflexión sobre la enseñanza

Desde los inicios se buscó instalar un trabajo colectivo entre docentes y asistentes técnicos que propicie la reflexión y el análisis de las prácticas educativas. Si el desánimo sobre “lo que tendría que saber y no sabe” puede paralizar a muchos docentes, también tienen un efecto similar las situaciones de vida de muchos de los estudiantes que se suman a estas propuestas: familias vulnerabilizadas que no cuentan con los recursos más elementales para la subsistencia y otras situaciones de vulneración de derechos que se hacen más visibles cuando se pone la lupa en el diseño de recorridos particulares. Entonces, pareciera que si no se resuelve la situación familiar/social de tal niño o niña no es posible que aprendan. Sin desatender todos estos atravesamientos,

es importante generar espacios sistemáticos de reflexión sobre la enseñanza como problema frente a propuestas y dispositivos alternativos y pensar en conjunto, ya que se trata de construir nuevos saberes sobre alternativas al aula estándar, que tiene efectos en los modos de planificar las actividades e intervenciones centrales para cada espacio y para cada recorrido.

Para profundizar sobre el análisis de situaciones individuales y grupales que atraviesan la tarea de enseñanza, se puede leer el siguiente texto en la Parte II de este Cuaderno: [4.4. El trabajo educativo: los vínculos, el tiempo y el espacio en aceleración.](#)

Es importante entonces considerar un seguimiento de la tarea entre docentes en dos dimensiones: una más situacional, es decir, lo que necesita ser mirado, ajustado, revisado en función de un niño o niña en particular, de grupo, de un grado, de una dinámica institucional; y otra más transversal, que recupere problemas comunes y permita ir construyendo saberes específicos, construcción de repertorio de actividades, e intervenciones para promover progresos en contenidos muy centrales que se esperan afianzar para que puedan avanzar en la escolaridad. En general, lo que se recoge en las instancias más particulares de seguimiento de las acciones pueden luego convertirse en problemas más generales y transversales para conversar entre docentes. También el rol del asistente técnico permite construir esas vacancias y necesidades en problemas de enseñanza para pensar de manera compartida, entre colegas. A modo de ejemplos, les presentamos estas instancias de trabajo cuyas conclusiones hemos sistematizado luego, a propósito de este Cuaderno.

A partir de las dificultades que traían las docentes sobre el modo de abordar las situaciones problemáticas en los distintos grados y grupos decidimos estudiar y probar propuestas didácticas que permitieran abordar el tratamiento de la información que portan los problemas en matemática como un asunto de enseñanza particular.

Las y los docentes participantes llevaron adelante algunas propuestas para abordar la diversidad de enunciados, modos posibles de presentar la información y poner en juego los aprendizajes necesarios para interpretar la información que brindan los problemas. Durante el trabajo en las aulas se registraron intercambios y discusiones. En las instancias de encuentro mensuales previstas, se compartieron estos registros que permitieron analizar el posicionamiento de los/as alumnos/as frente a problemas, el papel de los contextos en la interpretación de los enunciados, la necesidad de aprender a seleccionar y organizar la información.



Docentes y asistentes técnicas en un encuentro mensual: Análisis de enunciados de problemas matemáticos.

A partir de ese trabajo conjunto elaboramos para este Cuaderno un apartado que se despliega en la Parte II: [4.1. ¿Cómo enseñar a abordar la información que brindan los enunciados de los problemas en matemática?](#)

Con otro grupo de docentes, nos propusimos analizar de manera conjunta el tipo de propuestas que se ponían en juego para promover avances en los procesos de alfabetización inicial. Como

parte de esa tarea, cada docente se propuso registrar, con mayor detenimiento, el recorrido de un estudiante y luego, al cierre del año, presentar el recorrido al resto del equipo.



Docentes y asistentes técnicas en un intercambio sobre alfabetización inicial

Para sistematizar esos intercambios elaboramos para este Cuaderno un apartado que recupera el trabajo realizado: [4.2. Acelerar y alfabetizar: un desafío que atraviesa la tarea en los grados y grupos de aceleración.](#)

También la producción de materiales específicos que faciliten el trabajo diversificado es una preocupación que atraviesa la tarea. En otra instancia de encuentros entre docentes, se pusieron en común distintos modos de abordar un tema de enseñanza que suele ser recurrente en los grados superiores: los cambios en el siglo XX. El propósito fue buscar diversas maneras de abordar los temas de trabajo presentados en un fascículo de la colección del programa, que se ajustaran a las necesidades de aprendizaje de la lectura y escritura de textos informativos de grupos muy heterogéneos respecto de su autonomía para leer y escribir por sí mismos.▪

▪ A partir de ese trabajo, se organizó un conjunto de recursos y actividades de enseñanza sobre el tema del siglo XX: "Aprender en la escuela. Leer y escribir para estudiar, propuestas y desafíos en la implementación de una secuencia sobre el siglo XX en el marco del Programa de Aceleración". Esa producción estuvo a cargo de los/as maestros/as y asistentes técnicas/os: Bugallo, M., Carabajal, A., Estévez, V., Heredia, G., López, V., Martínez, L., Nicastro, P., Oprandi, T., Rovira, C., Tolosa, M., Roisman, V. y Yucovsky, L.

El trabajo de acompañamiento para promover mayores niveles de autonomía en situaciones de lectura y escritura también es un problema que se analiza en las instancias de planificación compartida entre asistentes técnicos/as y maestros/as.

En el siguiente texto se describe la secuencia realizada para el trabajo con mitos griegos en un grado de aceleración: [4.3. Un recorrido formativo para maestras y asistente técnica: autorizarlos a elaborar una propuesta de enseñanza.](#)

3.3. Las características de la propuesta didáctica

Un desafío central de la propuesta didáctica es promover en niños y niñas la confianza en su capacidad para aprender y, sobre todo, en su capacidad de aprender en la escuela. Una condición importante para esto es que construyan una visión de sí mismos/as como personas que pueden resolver con éxito los desafíos que la escuela les plantea. Como hemos mencionado, son niños y niñas que han transitado experiencias escolares de fracaso y esas experiencias dejan huellas. Marcela Kurlat (2011) llama a estas huellas “marcas de exclusión”: la culpa, la vergüenza, la desestimación de los conocimientos construidos, la percepción deficiente de sí mismos. Se hace necesario entonces que construyan otra posición.

La propuesta de enseñanza tiene que propiciar una relación activa y desafiante con los contenidos, que logre en los niños y las niñas una posición de dominio que les permita sentir que pueden aprender. No se trata de hacer “más rápido o más simple” lo mismo, sino de promover otro vínculo con el conocimiento, interviniendo de modo que, partiendo del lugar en el que se encuentran, puedan avanzar.

El marco didáctico general en el que se sustentan estas propuestas de enseñanza se asienta en la idea de que, tanto por sus experiencias extraescolares como por sus experiencias escolares, sean o no exitosas, los niños y niñas construyen ideas y sentidos

de los objetos que se presentan en la enseñanza. En los grados, como también en grupos, incluso aquellos constituidos con niños y niñas que están en situaciones de aprendizaje similares, los estudiantes se encuentran en momentos diferentes en relación con los objetos de conocimiento que se definen para trabajar. La heterogeneidad de puntos de partida es una característica central de todos los grupos en la escuela: “Si hay algo semejante en todas las aulas, es precisamente que en todas reinan las diferencias” (Lerner, 2007). En los grados y en los grupos comparten el trabajo niños y niñas que probablemente han hecho recorridos distintos, que han construido sentidos diferentes para cada uno de esos objetos culturales con los que les proponemos interactuar.

Si bien muchos de los niños y las niñas que forman parte de estos grupos se encuentran en situaciones socioeconómicas difíciles, de vulnerabilidad social, sabemos que eso no determina sus posibilidades de relación con los contenidos culturales. “Cada uno de nuestros alumnos pertenece a una familia que ocupa una cierta posición social, pero esta posición social no determina mecánicamente ni las circunstancias específicas vividas por cada familia ni la forma en que cada sujeto interpreta esas circunstancias” (Lerner, 2007: 8). En ese sentido, es pertinente subrayar lo que señala Bernard Charlot:

“

Evidentemente, hay una posición social objetiva, pero también hay una posición subjetiva. Las dos son, a veces, completamente diferentes. La posición subjetiva es la que adopto interpretando la posición objetiva. Puedo ser hijo de inmigrante analfabeto y estar orgulloso de eso, así como puedo sentir vergüenza; puedo ser hijo de inmigrante y tener como proyecto mostrar a los otros (mis semejantes) que también nosotros tenemos valor. Hay diferentes maneras de ser hijo de inmigrante. Lo que va a tener una eficacia en la historia escolar del individuo no es directamente la posición objetiva del padre, sino lo que el hijo hace con su interpretación de esta posición.

A esto llamamos posición subjetiva social. Ella implica todo un trabajo de interpretación, de producción y de transformación del sentido.
(Charlot, 2005: 20)

Gracias a las numerosas investigaciones psicológicas y didácticas, hoy conocemos los diferentes momentos que atraviesan los/as niños/as respecto de la apropiación de algunos contenidos escolares nodales. Es para los maestros y las maestras un desafío considerarlos a la hora de organizar la clase y decidir cómo intervenir adecuadamente. Se trata de tomar en cuenta y “que entre en la clase” esa diversidad de conocimientos. Y esto, en principio con dos objetivos centrales: por un lado, para que cada uno/a de ellos/as se sienta intelectualmente incluido/a en la propuesta de enseñanza, y al mismo tiempo, para generar la posibilidad de intercambios potentes para el aprendizaje.

Vamos a centrarnos en el área de matemática para mostrar algunos ejemplos que permitan transmitir las notas centrales de las opciones didácticas adoptadas desde el Programa en el sentido que venimos describiendo. Los avances en la investigación didáctica, en general, y en particular en matemática, han mostrado la fertilidad del intercambio grupal para producir aprendizajes. Cuando se trabaja con todo el grupo de la clase y se propone discutir, por ejemplo, la resolución de un problema, estamos invitándolos a explicitar procedimientos, a dar razones, estamos poniendo a los chicos y a las chicas en el lugar de productores de ideas dignas de ser comunicadas, de ser incorporadas a la comunidad de producción de la clase. Imaginemos el efecto valioso que esto tiene en un grupo de alumnos y alumnas que cargan con una imagen muy desvalorizada de sí mismos como personas capaces de pensar y resolver (Kurlat, 2011).

La idea es que los niños y niñas que llegan a los grados y grupos con la marca del “no poder”, acostumbrados a no hablar, a “sobrevivir” en la escuela copiando lo que hacen otros, con total desconfianza en sus propias ideas, puedan entrar en otro tipo de vínculo, en otras reglas de juego. Se trata de enseñarles el valor

de las interacciones sociales cognitivas en las que se busca que participen activamente. Se busca instalar prácticas ligadas a “poner en palabras”, a expresar ideas: contar lo que pensó al resolver un problema, escribir la manera en la que se resolvió, participar grupalmente en analizar las formas de resolución elegidas y qué ideas se tenía cuando se produjo un error, decir si se entiende o no la explicación de un compañero, etc. Se trata de un *modo de ser* en la clase que debe ser asumido explícitamente por la enseñanza, que no se espera que ocurra espontáneamente, sino que se enseña. Pero no es algo posible de transmitir declarativamente, sino que es necesario que niños y niñas participen efectivamente de un tipo de interacción particular en relación con el conocimiento.



Corina Ojeda: “Sobre la circulación de ideas matemáticas en mis clases”

https://youtu.be/K-IDmVtmT4M?si=fC4AVagIQ_EeuuHL

A modo de ejemplo podemos tomar las palabras de Corina Ojeda, exdocente de larga trayectoria en el Programa de Aceleración. Corina cuenta qué hace y qué tipo de trabajo genera día a día en el aula para que las ideas matemáticas de todos sean convocadas e incluidas en la clase. La intención es poder conocer, a través de sus palabras, aquellos modos de hacer que marcan diferencia con algunas de las formas usuales de la escuela.

Corina los invita a resolver: *es un problema y hay que tratar de resolverlo*, “no vale” no hacer nada. Eso sí, insiste en que cada uno pueda hacerlo con las herramientas que tenga disponible. Abre el juego y ofrece opciones posibles: con dibujos, con cálculo, con más de un cálculo. Corina interviene para que los niños dejen huella de los procedimientos realizados en sus hojas. Puestos a trabajar, ella recorre los bancos y “presta la mano” si es necesario. Es importante subrayar algo que ella señala: frente a los dibujos les plantea la posibilidad de mostrar también con un cálculo su resolución gráfica. Corina favorece el paso de estrategias apoya-

das en el dibujo al uso de notaciones matemáticas, en este caso a la escritura de los cálculos involucrados.



Quienes deseen profundizar sobre el rol de la escritura y de las representaciones en general, en las clases de matemática, pueden leer:

Etchemendy, M. y Zilberman G. (2013). Hablar y escribir en la clase de matemática: interacciones entre alumnos y maestros. Broitman, C. (comp.), *Matemáticas en la escuela primaria (II) Saberes y conocimientos de niños y docentes*. Paidós.

Algo particularmente central para subrayar en lo que describe Corina es su preocupación por incluir a todos los niños y las niñas en momentos de intercambio grupal luego de haberse enfrentado a la resolución de un problema. Si bien señala que el problema que se les ofrece podrá requerir de ciertas adecuaciones para unos o para otros, se preocupa porque la situación propuesta habilite el ingreso de todos/as los alumnos/as a partir de los conocimientos que cada uno tiene disponibles. Por ejemplo, cuando su interés es trabajar sobre el sentido de una operación, Corina señala que da el mismo problema, pero cambia el tipo de números en juego. La situación es la misma y eso le permite discutir con la clase qué cálculo o cálculos es necesario realizar y por qué. Puede avanzar sobre el sentido particular de una operación (¿Por qué este problema puede ser resuelto con una multiplicación? ¿Qué otra operación podría resolverlo? ¿Cómo? ¿Por qué?) e independizarse de la forma de resolución del cálculo.

Cuando se discute sobre la resolución, los niños y las niñas pueden volver sobre sus procesos, sobre sus propias acciones, pueden describirlas y defenderlas y, sobre todo, pueden tomar conciencia de los recursos de los que disponen, de su pertinencia y de su validez. De esta manera podrán circular en la clase y hacerse “públicas” ideas que, de otro modo, quedarían en el ámbito privado de cada uno/a. Las instancias de puesta en común, además, permiten que se aprendan cuestiones que no se aprenderían de

otra manera. La hipótesis sobre la que trabajamos es que la interacción sostenida del docente con niños y niñas basada en la reflexión sobre los problemas que enfrentaron contribuye a la elaboración de conocimientos que no surgen generalmente en el momento de la resolución de los problemas (Etchemendy, Sadosky y Tarasow, 2016).

Un ejemplo que puede ilustrar lo que señalamos es lo que sucedió en una clase de un grado de aceleración 6°/7° en la que los alumnos y alumnas discuten por qué problemas –que parecen muy diferentes– se pueden resolver con la misma operación: ¿qué es lo que tienen en común para que esto sea posible? El intercambio que se produce en la clase permite avanzar sobre la construcción del sentido de una operación aritmética, en ese caso la división.

Es la situación de intercambio grupal a propósito de la comparación de problemas diferentes y el análisis conjunto de las relaciones que se ponen en juego lo que permite que se amplíe la idea de qué es dividir y qué problemas se resuelven con esta operación. Los/as niños/as se enfrentan a un problema muy diferente a los de reparto que venían trabajando.

El problema que se les presenta es el siguiente:

Joaquín recibe \$370. Si gasta \$12 por día para comer, ¿para cuántos días le alcanza ese dinero? ¿Cuánto le resta para poder comer al día siguiente?

En el intercambio luego de la resolución, discuten sobre si ese problema, que puede resolverse con una resta –pues es un problema en el que “se gasta” y hay que averiguar cuánto queda–, puede también resolverse, como algunos han hecho, con una división y por qué. Algunos de los alumnos/as marcan la diferencia entre gastar y repartir, en particular Leo. La interacción y la discusión que se produce alimenta la comprensión de todos. Todos/as tratando de interpretar lo que le pasa a Leo. Los niños discuten y logran, en el intercambio, establecer que sí hay elementos en co-

mún entre esos problemas que son de “gastar y gastar y gastar siempre lo mismo”, con otros problemas en los que se producen “repartos equitativos”, y que por lo tanto son posibles de ser resueltos con la misma operación.

Durante el intercambio producido en la puesta en común, la maestra formula preguntas que involucran a los niños/as en una discusión sustancial que desencadena verdaderos procesos de producción. Aprender a dividir significa –también– comprender que la división es un modelo aplicable a situaciones muy diversas. Esto requiere poner en funcionamiento procesos de comparación que permiten encontrar lo común en lo diverso. Las operaciones intelectuales de descontextualización, abstracción y generalización que están en el corazón de estos procesos y constituyen aspectos esenciales del sentido formativo de la matemática en la escuela, y los intercambios en la clase, que toman como objeto de reflexión la acción desplegada en el aula, constituyen una vía privilegiada para lograrlo (Etchemendy, Sadovsky y Tarasow, 2016).



Quienes quieran profundizar sobre la situación descrita pueden leer el artículo completo en:

Etchemendy, M., Sadovsky, P. y Tarasow, P. (2016). La relación entre sentidos de una operación aritmética. *Revista Nova Escola*. Edição 39, 5/1/2016. [Artículo NovaEscola](#)

En los inicios, la propuesta didáctica del programa tuvo un primer nivel de concreción en la producción de materiales elaborados especialmente para acompañar la tarea de enseñanza. Dado el desafío que implica el trabajo en estos grupos o grados de hacer dos grados en un ciclo escolar, resultaba sin dudas excesivo que la responsabilidad sobre la selección de contenidos relevantes y de propuestas didácticas que posibilitan su apropiación fuera únicamente responsabilidad de los/as docentes o las instituciones comprometidas (Terigi, 2002).

Los especialistas de la Dirección de Currícula de cada área fueron los encargados de seleccionar y organizar los contenidos corres-

pondientes, pero también de diseñar las propuestas didácticas que constituyen un marco de discusión con los docentes, en las instancias de capacitación y en los momentos de trabajo conjunto entre docentes y asistentes técnicos en las escuelas. Se produjeron materiales para uso directo de los alumnos/as. El objetivo fue permitir un mejor aprovechamiento del tiempo en el aula: desterrar prácticas escolares con poco sentido –como la copia o la escritura al dictado– y evitar que los maestros/as destinen parte del tiempo a lidiar con las dificultades típicas que se presentan en relación con su provisión de materiales (por ejemplo, se garantizaba que todos los alumnos y alumnas tuvieran un ejemplar del texto que sería trabajado, que tuvieran las imágenes que serían analizadas, etc.) (Terigi, 2002).

Estas primeras producciones fueron sufriendo modificaciones y ajustes a lo largo del tiempo. De esas primeras hipótesis producidas al inicio del programa (incluso antes de conocer a los chicos y chicas que lo integrarían) y a partir del análisis situacional y conjunto de la experiencia funcionando, se hizo necesario producir nuevas propuestas, ajustar las existentes, rearmar secuencias, incorporar contenidos, etc. Los materiales se fueron reorganizando, teniendo en cuenta, además, la lógica de avance progresivo sobre los contenidos, más que los grados particulares ($4^\circ/5^\circ$ o $6^\circ/7^\circ$), considerando el largo plazo de los aprendizajes y para facilitar la tarea al docente de planificar diversos recorridos al mismo tiempo. Por ejemplo, en la serie *Trayectorias* de matemática[■] se presentan propuestas para trabajar ciertos contenidos de manera ciclada; es decir, sin estar sujeto a la correspondencia contenido-grado específico y que permiten armar recorridos particulares sobre algunos contenidos centrales. Se rompe de esta manera una lógica habitual de la escuela y de los textos producidos para la enseñanza, que toma especial fuerza en el área de matemática: la idea de que tal o cual contenido es de tal o cual grado. Se trata de instalar una idea diferente de la correspondencia grado/contenido para ampliar la lógica a una mirada ciclada.

■ Para conocer el desarrollo de la serie *Trayectorias* se puede consultar [Serie Matemática Programa](#).



Otro ejemplo, producido en la jurisdicción nacional fue la Serie *Piedra libre*[■] destinada a acompañar trayectorias escolares no habituales con un formato diferente a los que se producían estrechamente organizados por edades, grados y contenidos prescritos para esos grados. Esta colección (que incluye propuestas de diversas áreas de enseñanza) reedita una serie, *Grandes Viajeros*, que fue elaborada desde el programa, específicamente destinada a los estudiantes que necesitaban afianzar los aprendizajes iniciales sobre el sistema de escritura y su autonomía para leer y escribir por sí mismo. Chicos y chicas que provienen de diferentes grados pueden interactuar con textos, fichas, materiales de lectura que presentan temas, desarrollan propuestas de actividades que no tienen “marca” que refieren a grados específicos.

■ Para conocer el desarrollo de la serie *Piedra Libre* se puede consultar [Serie Piedra libre](#) - Educ.ar



Para concluir este apartado, les proponemos ver la conversación que Patricia Sadovsky, Paola Tarasow y Mercedes Etchemendy mantienen en relación con la propuesta didáctica del área de matemática del Programa de Aceleración: “Una pedagogía del intento”.



<https://youtu.be/qX6Do4MPOKU?si=hxKb0HjHnDTixj4q>

3.4. La organización de recorridos y trayectos que combinan propuestas dentro y fuera del aula

A lo largo de los años de implementación de propuestas alternativas a la sección única, fuimos aprendiendo la necesidad de combinar distintas alternativas de organización de la enseñanza y a poner en juego distintos criterios para agrupar a los estudiantes según los propósitos que se persigan. Es importante que la organización de estos espacios no se conciba como espacios dicotómicos o excluyentes, sino como opciones posibles, pues posibilitan diversas experiencias y aprendizajes.

Para que los recorridos puedan redundar en beneficio de los participantes es fundamental realizar un cuidadoso seguimiento de los aprendizajes: portafolios, grillas y carpeta compartida en línea, registro de logros y aspectos a retomar resultan fundamentales para esta tarea. La definición del tipo de agrupamiento y sus propósitos puede ser variada. Cuando se trata del aprendizaje de contenidos de primer ciclo que en ocasiones impiden una participación plena en el grupo clase-grado común de estudiantes que cursan segundo ciclo, muchas veces se acuerdan momentos

de trabajo focalizado en un pequeño grupo fuera del salón de clases a fin de intensificar la enseñanza y ajustarla a las necesidades de ese grupo tal como ocurre en un grupo de alfabetización.

En los momentos iniciales, probablemente, esos espacios en pequeño grupo guarden cierta autonomía respecto de los contenidos trabajados en el grado, sobre todo si se trata de poner el foco en el sistema de escritura. En contrapartida, si el grupo está compuesto de estudiantes con vistas a acelerar, los acuerdos sobre contenidos que se trabajan en cada espacio –pequeño grupo y grupo clase– y cuáles serán particularmente tenidos en cuenta para la promoción serán objeto de mucha discusión y trabajo articulado entre los docentes de ambos espacios. También es posible que, en ocasiones, sea necesaria una propuesta casi personal que permita a un estudiante, que por diversas razones es difícil convocar a la tarea, tener un momento individual con un docente disponible y atento que le permita adquirir seguridad y presentarse en un grupo y en su grado, construyendo otra posición en las interacciones. Para ilustrar lo que venimos mencionando les proponemos la lectura de las experiencias relatadas en la Parte II del Cuaderno.

En la Parte II de este cuaderno se presentan dos propuestas desarrolladas en el área de prácticas del lenguaje, realizadas en instancias de trabajo en grupos focalizados:

Con estudiantes de tercer grado (álbum de figuritas sobre dragones): [5.1. La diversidad de puertas de entrada a los saberes escolares: desvíos que son atajos.](#)



Otra con chicos de sexto (El mito de Teseo y el minotauro): [4.3. Un recorrido formativo para maestras y asistente técnica: autorizarnos a elaborar una propuesta de enseñanza.](#)

En ambas experiencias se retoman contenidos de trabajo de los grados ofreciendo en el grupo otras puertas de entrada a los temas y estableciendo puentes entre un espacio educativo y el otro.

Otro de los ejemplos que queremos mencionar se refiere a la búsqueda de estrategias para convocar a estudiantes que están muy resistentes a entrar en una tarea, sobre todo cuando advierten que hay una gran distancia entre sus desempeños respecto de la lectura y la escritura y el del resto de sus compañeros de grado. Una de las estrategias que nos resultó adecuada fue organizar una propuesta de lectura y escritura muy situada en un tema de interés particular del cual era necesario saber más porque se tiene poca información. El trabajo de elaboración de una secuencia “a medida” tiene aspectos recurrentes pues se trata de enfrentar al alumno a situaciones de lectura y escritura por sí mismo donde vaya adquiriendo confianza creciente en su capacidad para aprender: investigar, ser experto en un tema, revisar la escritura, corregir, guardar memoria de lo aprendido. Como ejemplos de este tipo de propuestas les proponemos leer los siguientes apartados.

En la Parte II se presentan dos experiencias de trabajo que ilustran el modo en que vamos a buscar a cada estudiante en su punto de partida, aunque este resulte muy lejano. En el desarrollo de la experiencia podemos ver cómo se va modificando la relación con el conocimiento y la forma de presentarse a los compañeros y docentes.

6.2. ¿Por qué hay luces en el medio del mar?



6.3. 100 volando. Una experiencia de alfabetización y algunas reflexiones sobre nuestro trabajo



3.5. La formación de los/as chicos/as como estudiantes y la conformación del grupo escolar

"Enseñar las estrategias que permiten el desempeño escolar y posibilitar que los chicos logren progresivamente mayores niveles de autonomía ocupará en las propuestas de aceleración tiempo didáctico (...). El tiempo y el trabajo didáctico que se destinan a este propósito pueden aparecer, al principio, lentificando la enseñanza de otros contenidos específicos de cada área curricular, pero será tiempo ganado a posteriori en tanto se logre formar a los niños y niñas en las capacidades que se requieren para aprovechar materiales y otros recursos diseñados para acelerar sus aprendizajes".

("Bases pedagógicas de los grados de aceleración". Terigi, 2002)

Desde los inicios del programa tomamos como eje de trabajo la formación de los/as chicos/as como estudiantes de la escuela. Nos resulta una dimensión significativa y relevante porque, en muchas ocasiones, los alumnos que presentan trayectorias complejas no han aprendido –tal vez porque no fue enseñado de ma-

nera sistemática y explícita o por diversas dificultades– en qué consiste ser estudiante de una escuela primaria, construir un proyecto personal y colectivo de aprendizaje, mediante qué reglas se sostiene y se concreta. Generalmente, la escuela espera que los chicos hayan aprendido estos aspectos por la mera experiencia de estar en el espacio escolar e incluso suele evaluarlos más de lo que los enseña. Por ejemplo, frecuentemente escuchamos a colegas plantear apreciaciones tales como “a mis alumnos les cuesta organizarse con la carpeta”, “no saben trabajar en equipo”, entre otras valoraciones. Menos usual resulta vincular esas consideraciones con las oportunidades que desde la escuela generamos para que los chicos aprendan a organizarse, a trabajar con otros, a planificar sus tiempos para el estudio, etc. Sin embargo, dado que la escuela ubica a los chicos en una posición institucional particular –la de alumnos–, se vuelve necesario hacer explícitas las claves para poder llevar adelante ese lugar y ofrecer diversas situaciones para trabajar en torno a ellas.

Como ya hemos planteado, los estudiantes con trayectorias desencauzadas han construido una posición particular en su lugar de alumnos, en sus modos de estar en la escuela. Al convocar a cada niño/a a construir un proyecto personal y colectivo de aprendizaje, uno de los desafíos consiste en poder promover una suerte de ruptura con esa posición que hasta ahora han ocupado (Rossano, 2020) y generar otras experiencias escolares. Creemos, por tanto, que es un eje significativo de trabajo que supone ofrecer distintas claves y herramientas para que todos los chicos puedan ser estudiantes de la escuela, y no solo estudiantes, sino buenos estudiantes.

Esta tarea se abordó desde los inicios del programa y fue desplegándose a través de distintas propuestas que responden a dos características: en primer lugar, permiten visibilizar y hacer más explícitos distintos aspectos relacionados con la propuesta de enseñanza y con la organización del trabajo escolar, lo cual posibilita mayor anticipación y control de estos asuntos por parte de los chicos. Y, por otra parte, este abordaje se sostiene en el año, es decir, no son intervenciones que se plantean al iniciar el año o en un momento previo a las propuestas de enseñanza, sino

que el trabajo en torno a ellas ocupa un tiempo particular de manera sistemática y entramada con los contenidos de las áreas.

Uno de los focos de trabajo consiste en instalar ciertas rutinas escolares que, al tiempo que brindan a los chicos y las chicas herramientas para colaborar en el sostenimiento de su escolaridad, también cumplen el propósito de nuclear y conformar al grupo, ya que demandan tomar decisiones conjuntas, organizarse e ir asumiendo diferentes roles a lo largo del año. Algunas de ellas son de frecuencia semanal, otras diarias; como planteamos anteriormente: lo que resulta clave es establecerlas y garantizar su sostenimiento en el tiempo.

En el apartado [5.2. La formación de los chicos como estudiantes de la escuela: brújulas, amuletos y GPS](#) presentamos cuatro situaciones habituales como ejemplos posibles del trabajo en torno a la formación de los y las estudiantes: la sistematización de las asistencias/inasistencias, el trabajo en torno a la autoevaluación y la coevaluación, la organización de la tarea y su registro, y la sistematización de saberes a través de la escritura.

El desafío de que los/as chicos/as logren otras posiciones como estudiantes se encuentra relacionado, entre diversas variables, con que puedan tener más dominio y anticipar qué les demanda la tarea escolar, qué pueden esperar ellos y ellas de los adultos que los acompañamos en esos procesos. Creemos, entonces, que a través del sostenimiento de estas acciones colaboramos en la posibilidad de que vayan alcanzando grados de autonomía creciente. Desde nuestra perspectiva, la autonomía no es un atributo de los sujetos ni una habilidad que se enseña en sí misma (Helman *et al.*, en prensa). En este sentido, planteamos que es a través de las actividades que organizamos en el marco de las distintas propuestas de enseñanza –y no de antemano– que se abren posibilidades de posiciones de mayor protagonismo y autonomía por parte de los chicos. En todo caso, hacerse estudiantes en el contexto de estas prácticas educativas permite ir desplegando una autonomía progresiva, en vínculo

con otros/as y con los contenidos que ofrecemos. La construcción de posiciones progresivamente más autónomas supone asumirse como sujetos capaces de producir conocimiento, formar parte de una historia compartida de producción intelectual junto con otros, en la experiencia escolar.

Por otra parte, tanto los grados como los grupos de aceleración están conformados por estudiantes reagrupados y, en algunos casos, hay niños que cambian de turno para su incorporación al programa. Tanto en una situación como en la otra, para los chicos y las chicas se trata de una nueva configuración que requiere de un trabajo pedagógico específico para lograr el pasaje del agrupamiento al grupo escolar. Tomando en cuenta que la enseñanza se desarrolla en un contexto donde los procesos grupales son condición necesaria para llevarla a cabo, se requiere entonces dedicar tiempo escolar a ello. Así como planteamos que las acciones del programa constituyen nuevas oportunidades de aprendizaje para los estudiantes, en el caso particular de lo que atañe a los procesos grupales también consideramos que el grado de aceleración o el grupo puede constituirse como una nueva oportunidad de experiencia grupal.

Cuando planteamos el propósito de lograr el pasaje del agrupamiento al grupo escolar, nos estamos refiriendo a los procesos de integración grupal. Podemos caracterizarlos como las distintas vías a través de las cuales “cada estudiante se relaciona en forma estable con sus pares, los reconoce y es reconocido como miembro del grupo, en función de una tarea compartida y unas pautas comunes de interrelación” (Siede, 2024).

Llevamos adelante esta tarea a través de diversas acciones que sostenemos a lo largo del año: rondas, hora de grupo, asambleas y talleres de integración grupal escolar. Estas condiciones que hemos desarrollado como punto de partida para el desarrollo del Programa de Aceleración adquirieron mayor relevancia con el correr de los años al constatar que la conformación de grupos flexibles y focalizados, la organización de recorridos y trayectos diversos exigen ir construyendo un saber y sistematizando recursos que garanticen los propósitos que estas modalidades persiguen. En la Parte II vamos a presentar algunos ejemplos de esta construcción de saberes producida por capacitadores, asistentes técnicos y docentes de diversas escuelas.

Parte II

**Escribir la
experiencia para
repensar las
prácticas**

Introducción

"Siempre que hablamos de las infancias lo hacemos desde el exilio, desde lo que no somos, pero con lo que establecemos una relación apasionada. Esa extranjería a la que nos obliga el paso del tiempo nos da, sin embargo, la posibilidad de gestar el "entre" desde donde pensarnos y narrarnos, en diferencia, pero en comunidad".

(Shabel, 2024: 11)

En esta segunda parte del Cuaderno[■] se presentan diversas propuestas que permiten compartir la producción didáctico-pedagógica realizada. Las hemos agrupado en los siguientes apartados:

- *Entre docentes y asistentes técnicas: escribir sobre problemas y hallazgos.* Bajo este título reunimos artículos que retoman el trabajo compartido. Para la realización de este Cuaderno, se ha reelaborado esa producción a fin de compartir los problemas y opciones didácticas tomadas en la enseñanza de distintos contenidos.
- *La formación de los niños y las niñas como estudiantes y su relación con el grupo y la escuela.* Aquí presentamos diversas situaciones que hacen foco en promover prácticas de estudio (la organización del tiempo, el trabajo entre pares, entre otros) en diversas modalidades organizativas y su articulación; estas prácticas resultan fundamentales para completar la escolaridad primaria y poder avanzar al nivel secundario.
- *Buscar a los y las estudiantes en sus diversos puntos de partida.* Finalmente, en este apartado les proponemos la lectura de tres relatos de maestras y de asistentes técnicas que entran en diálogo con situaciones y circunstancias complejas de sus alumnos y se proponen presentarles la escuela como un espacio propio para aprender y recorrer otros mundos.

■ En los distintos relatos, los nombres de los estudiantes y de sus familiares están modificados para resguardar su intimidad.

Todas estas experiencias ofrecen ejemplos de modos de trabajo reflexivo sobre la propia práctica de acompañamiento de estudiantes que transitan otras modalidades de escolarización. Son fruto de la tarea compartida, de los problemas que enfrentamos y también de la alegría por ver cómo muchos chicos y chicas van encontrando su lugar en la escuela.

Capítulo 4

Entre docentes y asistentes técnicas: escribir sobre problemas y hallazgos

4.1. ¿Cómo enseñar a abordar la información que brindan los enunciados de los problemas en matemática?*

**Andrea Bursztyn, Jimena Cervi, Florencia Correas,
Mercedes Etchemendy y Paola Tarasow**

En el año 2022, durante los encuentros entre maestros/as de grados de aceleración, nos propusimos analizar la complejidad que supone para los/as chicos/as resolver problemas. Decidimos entonces estudiar y probar propuestas didácticas que permitan abordar el tratamiento de la información que portan los problemas en matemáticas como un asunto de enseñanza particular. Las y los docentes participantes llevaron adelante algunas propuestas para trabajar la diversidad de enunciados, modos posibles de presentar la información y poner en juego los aprendizajes necesarios para interpretar la información que brindan los problemas.

Durante el trabajo en las aulas, se registraron intercambios y discusiones que nos permitieron analizar el posicionamiento de los/as alumnos/as frente a problemas, el papel de los contextos en la interpretación de los enunciados, y la necesidad de aprender a seleccionar y organizar la información. Uno de los supuestos de base que teníamos es que los/as alumnos/as no logran de manera autónoma el aprendizaje de estas herramientas que les

* Este apartado se elaboró a partir de las propuestas realizadas en las aulas por los docentes Corina Ojeda, Sergio Ponce, Ingrid Etchebarne Álvarez y Silvana Giorno.

permiten “vérselas” con la información que da un problema. Por otra parte, tampoco consideramos que alcanza con resolver muchos problemas para lograrlo pues –como veremos en los ejemplos– es necesario proponer situaciones didácticas que apunten a ello específicamente.

¿Qué es un problema en matemática?

Resolver y plantear problemas constituye la esencia de la actividad matemática. Resolver problemas favorece la construcción de nuevos aprendizajes. Un problema es una situación en la que hay algo que no se sabe, pero es posible averiguar. Los/as niños/as no disponen de la solución, pero cuentan con algunas herramientas para empezar a trabajar. Un problema supone un desafío y tiene que permitirle a los/as alumnos/as imaginar y emprender algunas acciones para resolverlo.

¿Qué supone resolver un problema en matemática?

Resolver problemas es una tarea compleja, ya que requiere articular diversos aprendizajes. Por un lado, implica entender que el enunciado planteado relata una situación que incluye una serie de datos relacionados. Ese enunciado presenta también preguntas, o sea, incógnitas que hay que resolver a partir de ese texto. Los/as niños/as deben entonces decidir realizar ciertas “acciones” que permitan responder esas preguntas.

Patricia Sadovsky señala que enfrentarse a un problema exige:

“

- Interpretar la información que se brinda,
- seleccionar la información necesaria para responder las preguntas y organizarla,
- tener una representación de la situación,
- movilizar las herramientas matemáticas necesarias,

- *planificar una estrategia de resolución,*
- *registrar los procedimientos utilizados,*
- *anticipar resultados,*
- *rechazar procedimientos que parecen no conducir a la meta,*
- *analizar la razonabilidad de los resultados,*
- *discutir si el problema tiene una, varias o ninguna solución,*
- *reinsertar los resultados en el problema,*
- *validar el procedimiento utilizado,*
- *analizar la economía de la estrategia elegida.*

(Sadovsky, 1997: 128)

Por otro lado, es importante considerar que los problemas, en general, son comunicados a través de un texto escrito.

El enunciado es un escrito matemático particular que tiene características propias y diferentes de cualquier otro tipo de texto. La interpretación de un enunciado no implica solamente una tarea de lectura, sino que es parte del quehacer matemático como práctica particular que la escuela debe enseñar.

Es necesario que los/as alumnos/as aprendan a trabajar con este tipo de texto que requiere representarse no solo la situación descripta, sino también la tarea asociada a la situación que debe resolverse (se trata de distribuir una cantidad, de comparar una cantidad con otra, de establecer la reunión entre dos cantidades, etc.).

Por otra parte, como dijimos antes, requiere identificar, seleccionar y organizar datos, “traducir” esta organización en términos matemáticos eligiendo una estrategia pertinente, escribir esa estrategia de manera comunicable, controlar la razonabilidad de los resultados obtenidos, etc. Es necesario entonces que el/la docente proponga actividades que permitan trabajar con los/as alumno/as cómo tratar con la información que da un problema: recolectarla, organizarla, y seleccionar aquella que es pertinente para resolver la incógnita planteada.

De los diversos aprendizajes que exige resolver problemas, en nuestros encuentros nos centramos en la necesidad de interpretar la información que se brinda (no solo en enunciados, sino también en tablas y dibujos), lograr una representación de la situación planteada y seleccionar la información necesaria para responder las preguntas. Son variadas las propuestas que es posible trabajar en el aula para abordar estos diferentes aspectos. Sin pretensión de exhaustividad, mencionamos algunas categorías que nos sirvieron como orientadoras para seleccionar propuestas de trabajo:

a. Analizar la información que porta un problema:

- Propuestas que implican decidir qué información es dato y qué información no es dato para resolver un problema, qué información sería necesaria pero no está presente.
- Propuestas para recolectar y organizar la información obtenida.

b. Analizar preguntas:

- Propuestas que presenten preguntas que se responden solo con información “directa” del enunciado; preguntas que requieran que se haga algún cálculo para poder responder; preguntas para las cuales no hay información disponible para responder.
- Propuestas que implican elaborar preguntas a partir de datos, y/o imágenes y/o cálculos.

- c. Resolver problemas que presenten la información en diversos formatos: enunciados, tablas, facturas de uso social, imágenes, etc.
- d. Resolver problemas que admitan diferente cantidad de soluciones: problemas que tengan más de una solución correcta o que no tengan solución.

¿Por qué tomar este contenido como eje importante de trabajo con los grados y grupos de aceleración?

La decisión de elegir este tema como eje de los encuentros entre docentes tuvo que ver con el modo particular de relación con el conocimiento matemático que tienen varios/as de los niños/as con los que trabajamos en el Programa de Aceleración. La historia de fracaso en la escuela que muchos/as “arrastran” los/as lleva a colocarse en una situación de ajenidad y de impotencia en relación con el contenido, lo que provoca una imagen desvalorizada de sí mismo/a que, sin duda, vuelve a contribuir nuevamente al fracaso. Proponer situaciones de análisis y tratamiento de la información para romper el vínculo rígido y estereotipado con los problemas matemáticos, creemos que puede contribuir a generar mayor autonomía y seguridad, y así podría brindar a los/as chicos/as una oportunidad para posicionarse de otro modo frente a sus propias posibilidades de resolver problemas en matemáticas.

La complejidad que implica comprender enunciados de problemas nos lleva a los/as docentes muchas veces a simplificar las situaciones que se plantean, evitando incluir otra información más allá de la necesaria para resolverlo o incluyendo palabras que resultan “pistas” para decidir la estrategia de resolución.

Como se plantea en el Diseño Curricular:



Existe una tendencia a intentar asegurar las adquisiciones de los alumnos presentando problemas relativos a una operación cuando se la está enseñando (entonces el problema es de dividir porque es lo que estamos aprendiendo.) Por otra parte, también se tiende a intentar facilitar la comprensión de enunciados evitando incluir datos superfluos, simplificándolos. Estas dos tendencias conducen a reducir el campo de decisiones que un alumno tiene que tomar cuando se enfrenta a un problema. (DC Primer ciclo, 2004: 319)

Durante los dos primeros encuentros entre maestros/as del Programa, analizamos propuestas de distintos textos que movilizaban diversos aspectos del tratamiento de la información. A partir de esas lecturas compartidas se presentaron en los grados diferentes propuestas. Se registraron esas clases y en los sucesivos encuentros se analizaron en conjunto.

1. Sergio Ponce propuso a sus alumnos/as problemas para analizar la pertinencia de la información dada: situaciones con información que no sirve para responder a las preguntas y situaciones para decidir qué preguntas pueden responderse con la información que plantea el enunciado.
2. Ingrid Etchebarne Álvarez propuso una actividad que implica la lectura de imágenes (preguntas que pueden o no responderse con la información que brinda la imagen) y problemas para analizar la pertinencia de la información dada (situaciones con información que no sirve para responder a las preguntas).
3. Silvana Giorno y Corina Ojeda propusieron actividades que implican la lectura de imágenes (preguntas que pueden o no responderse con la información que brinda la imagen).

Del análisis que hicimos de los registros, surgieron algunas situaciones que son ejemplos de aspectos relevantes del vínculo

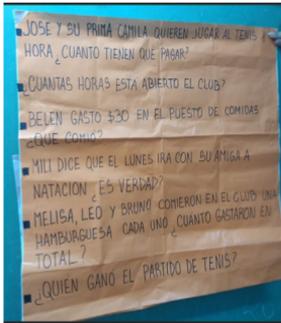
que los/as chicos/as establecen con los problemas en matemática y de las intervenciones que como docentes podemos poner en juego en ese sentido.

El posicionamiento de los/as alumnos/as frente a problemas en matemática

En tres grados de aceleración se propuso a los/as alumnos/as resolver problemas donde la información estaba presentada en una imagen y se plantearon preguntas que implicaban seleccionar ciertos datos de toda la información disponible, operar con ellos e incluso enfrentarse a preguntas que no se podían responder con los datos ofrecidos. Es para destacar que hubo varios/as alumnos/as que inicialmente no admitían la posibilidad de que hubiera preguntas que no pudieran responderse, asumiendo que si no era posible responder se debía a su propia responsabilidad porque ellos “no saben”.

Veamos un ejemplo. Corina presentó una imagen con varias preguntas, algunas de las cuales podían resolverse a partir de la información que se presentaba en ella y otras no.

	<p>En la imagen aparecen los siguientes carteles:</p> <ul style="list-style-type: none"> Hamburguesa \$10 Lomito \$15 Lomito completo \$20 Palito \$5 Bombón \$6 Cucurucho \$10 <p>Tenis</p> <p>Cancha 1 hora \$30 (para dos personas)</p> <p>Clases de natación</p> <p>Niños: miércoles 16 hs y viernes 17 hs</p> <p>Adultos: martes, jueves y sábados 10 hs y 19 hs</p> <p>Club "Los Naranjos" abierto al público de 8 a 20 hs.</p> <p>Lunes cerrado</p>
--	--



Las preguntas son:

José y su prima Camila quieren jugar al tenis 1 hora

¿Cuánto tienen que pagar?

¿Cuántas horas está abierto el club?

Belén gastó \$30 en el puesto de comida ¿qué comió?

Mili dice que el lunes irá con su amiga a natación ¿es verdad?

Melisa, Leo y Bruno comieron en el club una hamburguesa cada uno, ¿cuánto gastaron en total?

¿Quién ganó el partido de tenis?

En su explicación inicial, la docente Corina explicitó que podría haber preguntas que no se iban a poder responder. En ese momento, uno de los estudiantes explicó que la razón por la cual no iban a poder hacerlo es “porque [nosotros] no sabemos”.

Transcribimos a continuación lo que sucedió durante el inicio y el cierre de la clase luego de haber discutido sobre esas preguntas que no pueden responderse pues la información que se presenta no es suficiente.

Docente: Entonces, con esa información tenemos que responder un montón de preguntas. Aviso, algunas preguntas no las van a poder responder. ¿Escucharon?

Alumnos/as: Que hay algunas preguntas que no vamos a poder responder.

Docente: ¿Por qué creen que no las van a poder responder?

Alumnos/as: Porque no sabemos.

Luego, al cierre de la clase, en el momento de la discusión de la última pregunta: "¿quién ganó el partido de tenis?", que es justamente la que no puede responderse con los datos dados, se produjo el siguiente intercambio.

Docente: ¿Quién ganó el partido de tenis?

Alumno/a: No sé.

Otro/a alumno/a: Julia.

Otro/a: Juancho.

Otro/a: Ninguno, porque ahí no dice.

Otro/a: Nadie, porque no hay pelotitas ahí.

Docente: ¿El nombre de los chicos lo podemos saber?

Varios/as: Noooo

(...)

Docente: Vuelvo a preguntar, mirando la imagen, ¿podemos saber cómo se llaman los chicos? ¿Podemos saber quién ganó?

Alumno: No.

Docente: Yo avisé que había algunas que no se iban a poder responder. En el caso de quién ganó el partido, ¿se puede responder?

Varios: No se sabe.

Docente: ¡Claro! ¡No lo puedo responder! Con lo que tengo ahí no lo puedo responder. A diferencia de lo que pensaban, se acuerdan de que ustedes dijeron que si no se puede responder es porque no sabemos. Y en realidad *no es que ustedes no saben, sino que la información que tienen no alcanza.*

Otra situación similar se produjo en otro grado cuando se enfrentaron con un problema en el que también había preguntas que no podían resolverse con los datos ofrecidos en el enunciado. Mientras que algunos/as chicos/as rápidamente pudieron reconocer que no era posible responder a esa pregunta, una alumna escribió “No la entendí y se me hace difícil”.

En ambas situaciones, pareciera que no todos/as los/as alumnos/as admiten que pueda haber problemas que no puedan responderse y asumen que si no van a poder contestar es por su responsabilidad, es porque son ellos/as quienes no saben cómo hacerlo; o sea, el problema tiene una respuesta, pero ellos/as no se creen capaces de encontrarla.

En los encuentros entre docentes intentamos analizar esta posición en la que se colocan muchos/as de los/as chicos/as. Consideramos, en primer lugar, las oportunidades y experiencias previas que han tenido al enfrentarse con problemas matemáticos en los que generalmente han fracasado. También tomamos en cuenta cuestiones vinculadas con el concepto de *contrato didáctico*, es decir, relacionadas con aquellas reglas que no suelen ser enunciadas de manera explícita y que organizan las relaciones entre el contenido trabajado, los/as alumnos/as y los/as docentes en las clases de matemática.

En este caso particular que analizamos, podemos decir que hay un *quiebre* del contrato habitual en la escuela en relación con la resolución de problemas. En gran parte de las situaciones que se les ofrece generalmente a los y las estudiantes suele aparecer un enunciado con información numérica, que aporta todos los datos necesarios, se espera que operen con ellos y el resultado suele ser una respuesta única. En los problemas analizados, sin embargo, los/as chicos/as se están enfrentando con una situación muy diferente.

Bernard Charlot nos ofrece algunas pistas sobre las razones por las cuales algunos/as niños/as intentan responder preguntas

aunque no tengan información, como por ejemplo, cuando responden a la pregunta acerca de quién ganó el partido de tenis inventando nombres de jugadores: “El hecho de que los alumnos respondan a preguntas absurdas (...) o que se angustien al contestar una pregunta sin utilizar uno de los datos numéricos se debe a que solo excepcionalmente se los confronta con tales problemas” (1986: s/p).

Volviendo a la situación que analizamos, vemos hacia el final del fragmento que Corina interviene poniendo de relieve que hay preguntas que no pueden responderse con la información de la que se dispone y que no depende de sus conocimientos personales el no poder responder:

Docente: ¡No lo puedo responder! Con lo que tengo ahí no lo puedo responder. A diferencia de lo que pensaban, se acuerdan de que ustedes dijeron que *si no se puede responder es porque no sabemos*. Y en realidad no es que ustedes no saben, sino que la información que tienen no alcanza.

Con su intervención, Corina intenta reposicionar a los/as niños/as frente al conocimiento, pasar con ellos/as del “nosotros/as no podemos” al “no se puede”.

Otro ejemplo que ilustra lo que señalamos, sucedió también en la otra escuela. Allí Sergio planteó el siguiente problema:

Jorge tiene desde que nació 2 tortugas, 4 perros y 5 gatos. Su mamá lleva un registro del dinero que gasta en alimentos por cada año, y sabe que todos los meses gasta alrededor de \$3500 para la comida de sus mascotas. ¿Cuál es el valor del alimento que consume el perro?

A pesar de no haber datos suficientes para resolver, resulta interesante observar que un alumno, Joaquín, intentó armar una posible respuesta tomando algunos datos y trabajando con ellos, obteniendo una solución que pareciera tener sentido en el contexto del problema. Plantea en su respuesta que para las tortugas se gasta \$600, para los gatos \$1600 y para los perros \$1300, (lo que sumado da los \$3500 que plantea el enunciado). Es una respuesta posible entre otras, pero no se deduce de los datos del problema.

Este niño construye una respuesta con cierto sentido social, pero que no se ajusta a los datos del problema, pareciera que se ve “obligado” a dar una respuesta, coherente desde el punto de vista del contexto (porque por un lado la suma de esas cantidades da el gasto de \$3500 y además asigna a cada grupo de animales un gasto acorde con la cantidad y el tipo), pero no posible de validar. Como sabemos, para contestar el valor de lo que consume el perro haría falta que hubiera otros datos, por ejemplo, una discriminación del consumo de alimento de los diferentes animales para calcular el de los perros, o que la pregunta no fuera tan puntual y girara en torno a varias respuestas posibles, por ejemplo: *Si la comida de las tortugas vale \$500, ¿cuánto puede valer el alimento de los perros y gatos? ¿Hay una sola posibilidad?, etc.*

No es menor el intento de dar una respuesta coherente. Este niño toma una decisión y asigna un valor a cada alimento discriminado por mascotas, y ejerce cierto control, pues adjudica valores que sumados se corresponden con uno de los datos del problema. Sin embargo, “el peso del contrato didáctico” se hace presente: los problemas, como se señaló, suelen tener una única respuesta y no hay problemas “sin respuesta”.

El contexto de los problemas

Muchas veces pensamos que si los problemas se refieren a un contexto muy conocido resultan más sencillos de ser interpretados. Sin embargo, algo para considerar en este sentido es que muchas veces la referencia a una experiencia vivida lejos de ayudar a resolver el problema aleja a los niños y niñas de la situación planteada (Brissiaud, 1984). En esos casos su conocimiento sobre la situación no les permite considerar el problema planteado como

una situación hipotética. En la clase que llevó adelante Ingrid se produjo una situación que resulta un buen ejemplo de las dificultades que el contexto muy conocido puede traer a la hora de resolver un problema matemático.

Ingrid presentó la siguiente imagen de una situación en una panadería en la que aparece información variada en carteles:

A partir de esta escena ella preguntó: *¿Está abierta la panadería los lunes?*, pregunta que se puede responder a partir de la información que aparece en el cartel. Tres estudiantes respondieron que sí. Pero la dificultad se presentó cuando tuvieron que establecer el horario de cierre de los domingos. A pesar de que el cartel en la imagen informa que la panadería está abierta todos los días y da el horario de cierre, uno de los chicos no recurrió a la información que ofrece la imagen afirmando que los domingos el horario de cierre era otro.

El intercambio que se produjo es el siguiente:



Martín: Porque dice abierta todos los días.

Alexis: Sí, porque abren los lunes, martes, miércoles, jueves, viernes, el domingo sí abren, pero cierra a la una y no abre más.

D: ¿Eso es lo que dice la imagen?

Martín: No, cierran a las 8 y abren a las 7.

Nadia: No, abren a las 8 y cierran a las 7.

D: Esta panadería, los domingos, ¿a qué hora cierra?

Alexis lee el cartel.

D: ¿Entonces esta panadería a qué hora cierra los domingos?

Martín: A las 7.

Alexis: A la 1.

D: Quizás la panadería que vos conocés cierra a la 1 los domingos. En esta panadería en particular tenemos información de que cierra en otro horario.

Lo que queremos destacar es que a veces un contexto muy conocido puede funcionar como obstáculo en lugar de enriquecer o potenciar el análisis. Es decir, Alexis, aunque volvió a leer la información del cartel, no utilizó para responder la pregunta los datos que ofrecía la imagen, sino la información que tenía a partir de la rutina del negocio donde compra habitualmente. Fue necesario que la docente volviera al cartel y señalara la información puntual.

Esta situación que describimos nos permite analizar que, en muchas ocasiones, para poder resolver un problema los niños/as deben ignorar de alguna manera su experiencia personal y cotidiana para analizar los datos que el problema da y responder a la pregunta planteada teniéndolos en cuenta.



Otra situación referida al rol del contexto, pero en un sentido muy diferente que lo que ocurre en el caso anterior, se produjo en la discusión de un problema en el grado de Silvana. Ella presentó a los/as chicos/as un problema usando la misma imagen que utilizó Corina, pero con algunas preguntas diferentes:

Frente a la pregunta: *Juan y su primo llegan al club. Quieren usar la pileta por un día y jugar al tenis 1 hora ¿Cuánto tiene que pagar cada uno?*, se produjo un intercambio interesante que nos permite analizar otro aspecto del rol que juega el contexto en la resolución de problemas. La pregunta no explicita si el reparto debe ser equitativo o no. Sin embargo, muchas veces en el ámbito escolar, los repartos suelen tomarse como equitativos asociados a la idea de división y del trabajo sobre dobles y mitades. Frente a la pregunta, solo una alumna sostuvo que cada uno debería pagar la mitad, pero varios de sus otros/as compañeros/as no

aceptaron esa respuesta e insistieron en otras posibles más cercanas a su experiencia personal. En la vida cotidiana no siempre es habitual compartir los gastos “en mitades”. Transcribimos algunos pasajes de esas respuestas:

Alumno: Uno tiene que pagar 40 y el otro 10.

Jerónimo: uno paga para la cancha para los dos, para las dos personas... (...) Yo dije 40 y el otro 10 porque paga 10 para él... Uno pagó 30 para los dos, es para los dos...

Alumnos/as: ¿Y el otro?

Jerónimo: (...) El otro 10 para ir a la pileta... (hace un dibujo...) Uno paga 30 pesos es para dos personas... y para el otro chico, los dos juegan y el otro paga 10 para él para la pileta y el otro paga 10. Paga este y después paga este... tipo uno paga 30 para los dos... el que gastó 30 gasta 10 pesos y gasta 40 y el otro gasta 10.

Docente: en total están pagando 50.

Jerónimo: No te dice el total... uno está gastando 40 y otro 10.

(...)

Tobías: Tienen que pagar 20 porque son dos.

Jerónimo: ¡Pero 40 tiene el otro! El otro con los 30 pesos que tiene paga la cancha para los dos. Paga 30 para los dos y después paga 10 y el otro paga la pileta para él... 40 y 10.

Alumno: ¡Ya sé cuál es! uno paga 30 para los dos... y pagan la pileta.

Alumno: Uno paga 10 y otro paga 20... Pero los dos van a los dos juegos...

Docente: Los dos van a los dos juegos... claro...

Alumna: ¡Pero uno puede decir “pago yo” y listo!

Podemos notar en este registro la dificultad que tiene el grupo para ponerse de acuerdo sobre la respuesta a esa pregunta. Mientras muchos/as de los/as niños/as recurren a su experiencia cotidiana, en la cual no siempre el gasto entre varias personas es repartido equitativamente, y a veces alguien paga más que otro/a,

una alumna insiste en que ese reparto debía ser en partes iguales. *Al no explicitar en la pregunta la necesidad de que el reparto de ese gasto sea equitativo, varias respuestas son posibles, pero los/as niños/as no aceptan eso en la discusión.* Algunos/as se apoyan más en la forma en que habitualmente reparten los gastos en su experiencia fuera de la escuela y una alumna parece apoyarse más en su experiencia con otros problemas de repartos escolares, en los que habitualmente los repartos son equitativos.

La selección y organización de la información

Como planteamos anteriormente, resolver problemas exige, entre otros aspectos, interpretar la información que se brinda, organizarla y seleccionar la que resulte necesaria para responder las preguntas planteadas.

Es el segundo año que Sergio viene trabajando con el mismo grupo de estudiantes. Ya han discutido en otras oportunidades la necesidad de atender a la información que da el problema para determinar los datos que sirven para resolver cada situación. Como producto de esas discusiones acordó con su grupo una manera de organizar la información: un cuadro en el que se consignan los datos, la solución y la respuesta. Analizamos en los encuentros que resulta valioso que los y las estudiantes se apropien de un modo de organizar datos y de comunicar procedimientos y respuestas. Por supuesto que no hay una única manera posible, lo que creemos que resulta potente es tematizar con los/as niños/as la importancia de esa organización como ayuda para la resolución.

Cuando los/as alumnos/as trabajaban en sus carpetas se observó que muchos/as de ellos/as replicaron el modo de organización acordado, pero en otros casos, inventaron otros, manteniendo los elementos que el grupo considera importantes. Por ejemplo, en las siguientes producciones se observan dos maneras diferentes de organizar la información: una en columnas y otra en diferentes renglones.

	2) DATOS	SOLUCION	RTA
JARA	5 HERMANOS	1260	CECILIA
6/7	FACTURAS X	+360	GASTO \$1620
7/8	\$360	1620	
	UN PAN		
	DULCE \$1260		

2) DATOS: 5 HERMANOS
 360 CADA FACTURA
 1260 EL PAN DULCE

2) SOLUCION: $1260 + 360 = 1620$

RTA: SUS 5 HERMANOS GASTARON 1620 \$ DE LAS FACTURAS Y EL PAN DULCE.

En los momentos de trabajo colectivo, el docente intervino en varias oportunidades propiciando el análisis de la información que da el problema volviendo a los datos registrados en el cuadro escrito en el pizarrón para validar procedimientos y respuestas: ¿Están bien puestos los datos así? ¿Son dos datos que tenemos? ¿Qué me dice este dato? ¿A qué se refiere? ¿Me sirve esa información para lo que estoy buscando?

Otra cuestión interesante sucedió al discutir el problema: Cecilia tiene 5 hermanos. Su hermano mayor tiene 18 años. Ayer fueron juntos a la panadería y compraron facturas por \$360 y un pan dulce por \$1260; ¿Cuánta plata gastaron? Sergio anotó la información que le dictó una alumna y frente a la intervención de otro alumno se suscitó una discusión acerca de si los \$360 es el valor de una

factura o de todas las que compraron. Se volvió a leer el problema para poder tomar una decisión.

Al discutir las diferentes resoluciones elaboradas y, en relación con el procedimiento de una alumna que hizo el cálculo $1260:5$ para responder, Sergio volvió al cuadro donde se consignaron los datos.

Docente: ¿Qué es este 1260? (Se acercó al pizarrón señalando el cuadro con los datos).

Varios niños/as: Un pan dulce.

Docente: Un pan dulce, claro. ¿Y qué es este cinco? (señalando el 5 del "5 hermanos")

Alumnos/as: Los hermanos.

Docente: ¿Y qué es lo que estaríamos dividiendo si hacemos 1260 dividido 5?

Alumnos/as: Un pan dulce entre 5 hermanos.

Docente: ¿Esto es un pan dulce (señalando el 1260)?

Alumno: No, eso es lo que cuesta el pan dulce...

Docente: A ver, ¿la información sobre que son cinco hermanos nos interesa en este problema? Entonces, ¿qué datos nos interesan para poder resolverlo?

Sergio utilizó la información que habían sistematizado en el pizarrón también para validar los procedimientos elegidos. Intervino con sus preguntas para contextualizar y así darle sentido a los números en juego en función de lo que el problema describía.

A modo de cierre

Como ya hemos dicho, resolver problemas es una tarea de mucha complejidad, ya que se ponen en juego varios aspectos simultáneamente. Comprender un problema supone, por una parte, entender que el enunciado planteado relata una cierta situación,

la cual incluye una serie de datos relacionados de determinada manera y preguntas sobre ellos.

Para que los/as niños/as aprendan a comprender enunciados y resolver problemas no alcanza con enfrentarlos a ellos. Creemos que es necesario plantear sistemáticamente propuestas específicas destinadas a su aprendizaje en las cuales la tarea sea identificar datos e incógnitas, analizar preguntas y cantidad de soluciones, y buscar los datos en diferentes formatos de presentación.

Que los/as niños/as aprendan a realizar cálculos y reconocer cuál es pertinente para cada situación es indiscutiblemente un propósito central de la escuela primaria. Es importante entonces reconocer que aprender a trabajar con la información que porta un problema es también un propósito que debe ser asumido por la enseñanza. Tener herramientas para vérselas con los enunciados de los problemas permite que los/as niños/as asuman con mayor confianza la tarea de resolver.

Estos encuentros permitieron crear un espacio de análisis y de discusión entre colegas: elegir propuestas, anticipar dificultades, ajustarlas, ponerlas en práctica y reflexionar colectivamente sobre lo que pasó en las aulas. Permitted, en especial, pensar en conjunto sobre propuestas posibles y modos de intervenir para propiciar avances.

4.2. Acelerar y alfabetizar. Un desafío que atraviesa la tarea en los grados y grupos de aceleración*

Adriana Kellmer, Alejandra Rossano y Sabrina Silberstein

Como hemos comentado en la Parte I de este Cuaderno, al conformar los grados o grupos de aceleración, en ocasiones nos encontramos con estudiantes que –aun habiendo completado el primer ciclo o cursando grados de segundo ciclo– muestran modos de leer o escribir que se corresponden con etapas iniciales del proceso de conceptualización del sistema de escritura. Esto constituye, sin duda, un gran desafío para el equipo de docentes y capacitadores/asistentes técnicos del Programa.

*Este apartado fue elaborado a partir de los intercambios realizados por las docentes Paula Escars, Silvana Moroni, Florencia Labbate, Mariana Geraldi, Sol Pometti, Eliana Galparoli, Verónica Llanos y Melanie Bloeck.

El trabajo en los grupos de alfabetización y las propuestas que se sugieren al docente de grado común o grado de aceleración se enmarcan en un enfoque sobre un objeto de enseñanza y una perspectiva sobre los sujetos que aprenden promovida por el diseño curricular vigente (julio, 2024). En este sentido, no presentamos un método infalible para alfabetizar cuyos pasos, unos tras otros, permiten alcanzar el objetivo esperado. Más bien nos proponemos compartir las opciones didácticas asumidas con el equipo docente, los atravesamientos y desafíos que particularmente enfrentamos con este conjunto de estudiantes y la necesidad de construir para cada uno/a y para cada grupo una propuesta que acompañe las particularidades de cada niño/a, de su recorrido escolar y de sus aprendizajes.

El pasaje a segundo ciclo es un momento en la escolaridad relevante porque en él se profundiza el trabajo con textos informativos y se espera un progresivo dominio de las prácticas de lectura y escritura, puesto que tendrán que enfrentarse a una mayor exigencia de lectura autónoma y producción escrita en las distintas áreas.



¿Cómo promover que se ubiquen como lectores y escritores responsables de su producción aun cuando no hayan logrado leer y escribir convencionalmente en los tiempos esperados por la escuela? ¿Qué situaciones sostener para que estos niños y niñas construyan un posicionamiento más autónomo con respecto a la lengua mientras avanzan en su proceso de adquisición del sistema de escritura?

Las chicas y los chicos participantes de los grupos

"Otra de las chicas es J., no se animaba a escribir y era difícil ver qué hipótesis manejaba porque, si no era copia, había resistencia a escribir." (Docente de grupo)

La experiencia recorrida nos permite describir algunas características que suelen presentarse en los primeros momentos de trabajo con este conjunto de estudiantes. Podemos resumirlas así:

- Parecen ubicarse en un lugar pasivo con respecto al aprendizaje, evitando asumir los riesgos que supone poner en juego sus propias ideas acerca de este objeto de conocimiento.
- Presentan una marcada dependencia del adulto a la hora de resolver las actividades que implican leer y escribir por sí mismos.
- Suelen tener una resistencia inicial muy fuerte ante una propuesta de enseñanza que los ubique en una posición activa. El modo de expresar esta resistencia es la negativa a escribir por sí mismo y utilizar la copia casi como único modo de mostrar escritura.

En muchos casos, observamos que estas chicas y chicos no suelen mostrar todo lo que saben y, por eso, a veces las primeras escrituras parecen corresponder a etapas muy iniciales del proceso de alfabetización, pero difieren de las que muestran un tiempo más tarde, cuando se animan a escribir por sí mismos en grupos más pequeños o a partir de intervenciones docentes más adecuadas a sus procesos de aprendizajes. Estos avances nos hacen dudar de la denominación "alfabetización tardía", puesto que lo que parece haberse demorado fueron más bien las condiciones didácticas para que se pudieran completar estos procesos. En otros casos, en cambio, una vez superada esta resistencia inicial podemos advertir que será necesario un trabajo intensivo para poder promover avances en la conceptualización sobre el sistema de escritura, pues los alumnos/as se encuentran en etapas iniciales.

Hemos advertido que en algunas situaciones logran poner en juego conocimientos adquiridos a lo largo de su trayectoria escolar: saben el nombre de las letras o sus sonidos, han memorizado algunas palabras claves y, sobre todo, son muy buenos copistas de las consignas que el/la docente coloca en el pizarrón. Sin embargo, esos conocimientos no les permiten enfrentar los problemas sobre el sistema de escritura (cuántas letras son necesarias para producir una escritura, cuáles son las letras necesarias y en qué orden deben colocarse) que se ponen en juego a la hora de escribir de manera autónoma y los alejan de la escritura y la lectura en tanto construcción de sentido.

En suma, los grupos de alfabetización están conformados por chicas y chicos con una trayectoria escolar que evidencia diversos recorridos y también diferentes modos de situarse frente a los desafíos que supone leer y escribir. Por eso, las estrategias de intervención y las propuestas a desarrollar suponen atender una serie de cuestiones: las características de quienes participan de los grupos, su relación con la lengua escrita, su modo de estar en el aula y de resolver las propuestas que allí se desarrollan y, sobre todo, la necesidad de promover una posición como lector y escritor cada vez más autónoma conformando con su grupo, con su grado y con toda la escuela una verdadera comunidad de lectores y escritores.

Adentro o afuera del aula. Dos tipos de intervenciones complementarias

El encuentro con estos grupos de estudiantes nos llevó a desarrollar dos tipos de propuestas que muchas veces se combinan:

- Las que se desarrollan en el salón de clases y se centran en propuestas de lectura y escritura que acompañan el desarrollo de los temas de enseñanza con adaptaciones particulares.
 - Por ejemplo, en el salón de clases, en la tarea propuesta de escritura y lectura por sí mismos –para todo el grupo clase/grado– se incluyen actividades que permitan que las chicas y chicos que aún no completaron

su proceso de alfabetización puedan afrontar su resolución con cierta autonomía. En el trabajo diversificado en el salón de clase, es fundamental:

- Priorizar las situaciones de la lectura y escritura por sí mismos y evitar centrar las propuestas de escritura en la copia.
- Garantizar el dominio del contenido y la información necesaria para producir escrituras diversas sobre el tema trabajado del cual se sabe mucho.
- Promover situaciones acotadas y puntuales de revisión de las escrituras. (¡No se revisa ni se corrige todo!)
- Promover la participación en algún proyecto cuyo producto final aliente la producción y la revisión de las escrituras realizadas para su publicación.

→ Las que se desarrollan en espacios fuera del salón de clases en grupos reducidos y apuntan de manera sistemática al trabajo sobre el sistema de escritura en un tiempo más prolongado. Preferentemente, en un lugar más apartado o alternativo al salón de clases habitual para evitar distracciones. Es necesario que sea una instancia sistemática y definir horario, día, lugar fijo y periodicidad. En estas instancias, nos proponemos:

- Construir prácticas de lectura y escritura ligadas al ambiente alfabetizador. Uso del abecedario y banco de palabras que organicen un repertorio de palabras seguras vinculadas con el tema que se estuvo trabajando. Estas actividades son necesarias aun cuando las chicas y los chicos sean más grandes.
- Realizar escrituras breves vinculadas a situaciones cotidianas de manera recurrente. Por ejemplo: pasar lista, organizar el horario, leer y organizar el calendario.
- Proponer situaciones y desarrollar intervenciones centradas en el sistema de escritura a partir de escrituras breves vinculadas a lo leído en diversos proyectos y secuencias (completar fichas, rotular, realizar lista-

dos, etc.) y a situaciones lúdicas más acotadas (memotest, tutti frutti, ahorcado, entre otras).

- Generar situaciones de reflexión y sistematización de lo aprendido. Registrar las conclusiones y hallazgos para que estén disponibles para su uso durante los diversos encuentros.



El siguiente material cuenta con propuestas para trabajar situaciones de reflexión sobre el sistema de escritura a partir de juegos y canciones.

Heredia, E. y otros (2021). *Leer y escribir con juegos y canciones*. Ministerio de Educación, CABA. [Leer y escribir con juegos y canciones](#)

Como es posible anticipar, el tipo de propuestas y las intervenciones sobre el sistema de escritura durante la producción y revisión son similares en ambos espacios. Por ejemplo, algunas escrituras más acotadas, pero que permiten poner en juego el tema de enseñanza desarrollado, pueden ser: escritura de rótulos, listados, escribir títulos y generar subtítulos, producir breves textos informativos, intervenir imágenes colocando textos en globos de diálogos entre los protagonistas de la escena, completar fichas, construir líneas de tiempo, cuadros comparativos, entre otras escrituras breves, y se pueden proponer tanto en un pequeño grupo fuera del salón de clases habitual como en una instancia de trabajo diversificado en el grado.

Aunque este tipo de escrituras y las intervenciones docentes sean similares en ambos espacios, en un grupo específico de alfabetización se aprovechan estas instancias para trabajar la reflexión sobre el sistema y ajustar las intervenciones según las ideas que ponen el juego las chicas y los chicos en situaciones de lectura y escritura por sí mismos y en instancias de reflexión sobre lo que se escribió y leyó en parejas o en las puestas en común organizadas sistemáticamente en un grupo focalizado. En ocasiones, el pequeño grupo suele ser más adecuado para que algunos estu-

diantes se animen a producir pequeños textos, a mostrar lo que saben, a revisar sus producciones.



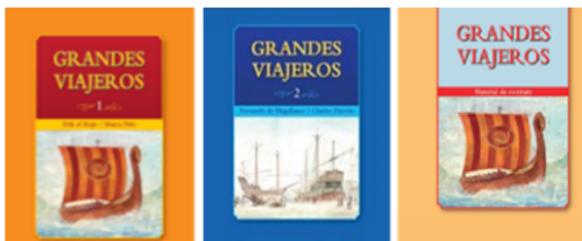
Para un mayor desarrollo de propuestas e intervenciones que acompañan procesos de alfabetización más allá de la unidad pedagógica se sugiere la siguiente lectura.

Castedo, M., Reinoso, M., Rossano, A. y Silberstein, S. (2023). *Alfabetización inicial. Acompañar trayectorias más allá de primer y segundo año*. Módulo 3. Infod, Ministerio de Educación de la Nación. Colección Trayectos Formativos.

Algunos ejemplos de materiales utilizados en los grupos de alfabetización

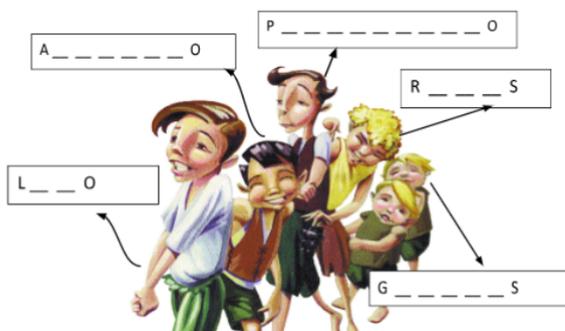
En el contexto del trabajo en pequeños grupos y también en ocasiones, como propuestas del tipo: *Conocer para saber más de...* se utiliza la colección *Grandes Viajeros*. Esta colección presenta secuencias de trabajo en torno a la lectura de diversos textos informativos, situaciones de escritura por sí mismos de textos breves y situaciones de reflexión sobre el sistema de escritura. Los materiales que componen la serie *Grandes Viajeros* son dos fascículos destinados a la lectura –el primero presenta la vida y aventuras de Erik el Rojo y Marco Polo; el segundo, las de Magallanes y Darwin– y un material de escritura que propone situaciones para escribir palabras y textos breves. En todos los casos, se conoce en profundidad el contenido sobre lo que se va a escribir, se trabaja sobre qué poner y sobre la relectura de lo que se escribió.

Se puede acceder a esta colección completa en este enlace: <https://www.educ.ar/recursos/118014/grandes-viajeros-1>



Otros materiales se producen a modo de fichas que recuperan lo trabajado en secuencias del grado o del grupo. Por ejemplo, en el marco de la lectura por entrega de la Novela *Peter Pan* de J. M. Barrie se ofrecen fichas para trabajar específicamente el sistema de escritura. En estas situaciones de reflexión se ponen en juego distintos problemas. En el primer caso, se trata de hacer corresponder los nombres de los personajes con los indicios que se ofrecen: cantidad y letras iniciales y finales.

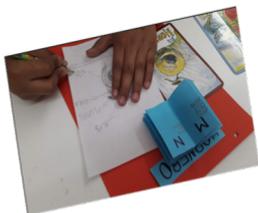
Buscá los nombres de los niños perdidos y ubicalos, están las letras del principio y del final.



	<p>— — — F I —</p>	<p>A F R O I G</p>
	<p>— — — — —</p>	<p>E L R J O</p>

En el segundo caso, el problema que deben enfrentar los y las alumnas es el orden de las letras. Se destaca que se eligieron palabras que presentan sílabas complejas, es decir, que no responden al patrón consonante-vocal como es el caso de GAR de Garfio y LOJ de reloj.

Por otra parte, desde la propuesta de enseñanza se presentan, sostienen y enfatizan ciertas prácticas fundamentales para promover avances en las conceptualizaciones sobre el sistema de escritura que resultan comunes en los primeros grados, pero que se suelen abandonar a partir de tercer grado. Por ejemplo, acudir al ambiente alfabetizador en busca de fuentes de información seguras, la lectura de la producción propia con señalamiento de forma tal de promover la coordinación de la emisión oral con la escritura, el trabajo con el nombre propio, la construcción del abecedario y el reconocimiento progresivo de letras, entre otras. Por eso, elementos como pizarras, abecedarios portátiles, letras móviles y bancos de palabras, pueblan los espacios focalizados de trabajo y son herramientas fundamentales para acompañar estos procesos.



Fichas para sistematizar investigación sobre aves de la ciudad.

Docente: Johanna Di Marco

Aprender a alfabetizar: un recorrido formativo de todo el equipo

Al analizar las propuestas trabajadas en los diversos grupos de alfabetización, un problema que relevamos es encontrar cómo equilibrar las instancias de trabajo de lectura y escritura en el

marco de proyectos que convoquen a las y los participantes del grupo y, a la vez, no descuidar las instancias de trabajo reflexivo sobre el sistema de escritura. Tres asuntos fueron recurrentes a la hora de sistematizar el tipo de propuestas que se realizan en estos espacios de grupos:

- Instalar secuencias y proyectos en los que leer y escribir tiene un sentido pleno. Conocer el mundo de grandes viajeros de nuestra historia, seguir una novela como *Peter Pan* y adentrarse en el mundo de los piratas, trabajar cuentos con engaños o gigantes, compartir relatos de diluvios de distintos pueblos y conocer sus cosmovisiones, hacerse experto en un tema de interés recorriendo diversos textos informativos en la Web y en la biblioteca, son algunas de las tantas propuestas que se llevan adelante.
- Realizar al menos uno o dos productos finales en el año: una antología de poemas o adivinanzas, una presentación multimedial como un tutorial o un *book trailer*, la producción de objetos a partir de textos instructivos, entre otros posibles, pues este tipo de propuestas ayudan a hacer propio el espacio de trabajo, a comprometerse activamente con lo que allí sucede y a mostrar a los compañeros del grado y las docentes, qué se estuvo trabajando, lo que se aprendió y los hallazgos y descubrimientos realizados.
- Sostener en todos los encuentros del grupo un tiempo específico destinado a situaciones de lectura y escritura por sí mismos con foco en la reflexión sobre el sistema de escritura. Solo cuando los niños y niñas leen y escriben por sí mismos podemos establecer un diálogo fecundo entre sus conceptualizaciones y las intervenciones docentes que las problematizan en pos de promover avances. Además, por tratarse de un grupo de alfabetización, es ineludible el trabajo de reflexión sobre las unidades menores (palabras, sílabas, letras). Las preguntas, hallazgos, las prácticas vinculadas a clasificar, comparar, analizar las escrituras producidas, entre otras, constituyen un eje fundamental de la tarea y, por lo tanto, deben estar presentes en cada uno de los encuentros.

Entonces, en estos momentos específicos de trabajo de reflexión será necesario:

- Trabajar con las palabras que se producen en el contexto de las secuencias y proyectos ofreciendo fichas de escritura y propuestas de lectura que dialoguen con las conceptualizaciones que pone en juego cada uno.
- Seleccionar y analizar algunas escrituras que se producen en el marco de situaciones habituales tales como pasar lista, jugar al ahorcado, organizar el horario, etc.
- Organizar momentos de trabajo colectivo para poner en discusión algunos problemas comunes que permitan sistematizar conclusiones para ser retomadas posteriormente, de manera individual, en la resolución de nuevas actividades. Por ejemplo: si se trabajó con el análisis de palabras con sílabas complejas, luego retomar esas propuestas en situaciones individuales.

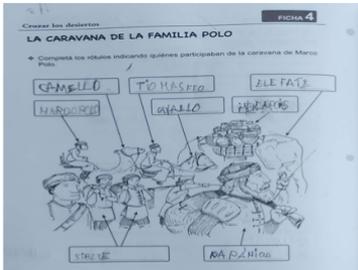


Para profundizar en las propuestas didácticas, intervenciones y problemas relevados en las instancias de grupo de alfabetización se sugiere la siguiente lectura:

Kellmer, A. (2021). *Alfabetización de niños grandes, multiplicar oportunidades: desafíos y apuestas en el marco del Programa de Aceleración*, TFI, UNLP. [Alfabetización de niños grandes](#)

En los siguientes ejemplos, se muestra el trabajo de reflexión en el contexto de secuencias, de situaciones habituales y de instancias de reflexión sobre problemas específicos.

Docente: Silvana Moroni



Situación de escritura por sí mismos en el contexto de estudio sobre la vida de Marco Polo

Se trata de rotular a los integrantes de la caravana. Cuando los niños y niñas terminan la producción, se eligen dos o tres para revisar, o bien se propone volver al material de lectura para localizar esas palabras y reflexionar en caso de diferencias: qué letras faltan o cuál no corresponde, por ejemplo.

Docente: Sol Pometti



Situaciones diarias de lectura en torno al nombre y apellido de los alumnos del grado/grupo

Para pasar lista, elegir secretarios, etc. Además, se toman como fuentes de información seguras a las que recurrir en las situaciones de escritura por sí mismos.

Docente Paula Escars



Situaciones de registro de las conclusiones y ejemplos

Se organizan bancos de palabras para utilizar fuentes de información seguras en situaciones de escritura por sí mismos y/o la revisión de las producciones propias.

Docentes: Silvana Moroni, Florencia Labbate y Adriana Kellmer

• CREMAS	• DULCES DE LECHE	• CHOCOLATES	• FRUTAS AL AGUA
<ul style="list-style-type: none"> • CREMA AMERICANA • CREMA FLAN • CREMA DEL CIELO • FRUTILLA A LA CREMA • MENTA • GRANIZADA • COCO • SAMBUICÓN • VAINILLA • GRANIZADO 	<ul style="list-style-type: none"> • DULCE DE LECHE • DULCE DE LECHE GRANIZADO • DULCE DE LECHE CON NUEZ • DULCE DE LECHE TENTACION • DULCE DE LECHE MARRIQC 	<ul style="list-style-type: none"> • CHOCOLATE • CHOCOLATE CON ALMENDRAS • CHOCOLATE CON PASAS • CHOCOLATE SUIZO • CHOCOLATE ITALIANO • CHOCOLATE AMARGO • CHOCOLATE BLANCO 	<ul style="list-style-type: none"> • FRUTILLA • MANZANA • MELÓN • ANANA • LIMÓN • NARANJA CON FRUTILLA • PERA • DURAZNO • FRAMBUESA

Situación de lectura por sí mismos en marco de situaciones lúdicas

Una situación simulada de ventas o de delivery de pedidos acota el listado de palabras a leer y permite realizar anticipaciones al conocer el campo semántico de referencia.

Docente: Eliana Galparolli y Verónica Llanos



Docente: Melanie Bloeck



Completamiento de palabras con letras móviles

Se desarrollan algunas propuestas de la caja de "Palabras en juego", material jurisdiccional que presenta diversos recorridos y plantea problemas específicos para cada uno. Se trata de situaciones que no remiten al contexto de una secuencia o proyecto en particular, sino más bien ponen el foco en la reflexión sobre cuántas, cuáles y en qué orden ubicar las letras para producir escrituras. En la segunda imagen, en el marco de una secuencia sobre el sistema solar, un niño organiza las letras para escribir "asteroides".

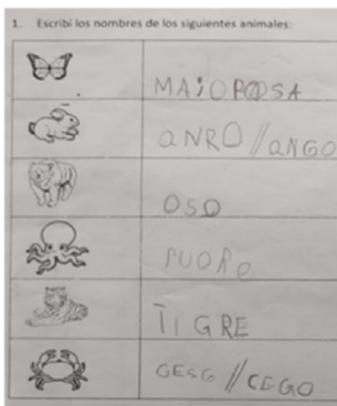
Situaciones iniciales: ¿cómo están pensando el sistema de escritura?

Tanto para conformar los grupos como para poder registrar y acompañar los avances y/o las preocupaciones resulta necesario realizar algunas situaciones de lectura y escritura por sí mismos que nos permitan observar cómo está pensando el sistema de escritura cada niño/a, es decir, hacer evidente qué sabe cada uno/a y qué le falta aprender. Para ello, en muchos de los grupos se realizaron "tomas de inicio" en las que se solicita la escritura y lectura de palabras y textos breves.

Cuando comencé a trabajar con E. pensamos realizar una toma de escritura. ¡Pero eso iba a tener que esperar! Durante los primeros encuentros la pasaba mal: sus piernas temblaban y transpiraba notablemente. Dedicamos tiempo al vínculo. Ante la inseguridad frente a la hoja y la atención uno a uno, la prioridad fue crear un espacio de confianza. (Docente grupo alfabetización)

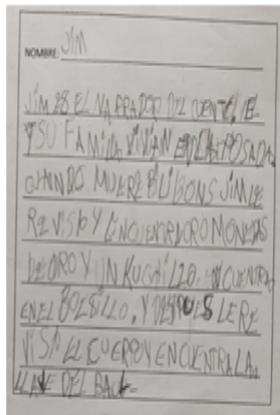
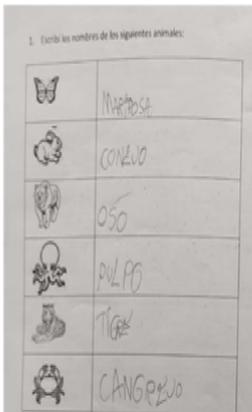
Nuestros/as alumnos/as que han asistido con mayor o menor frecuencia a la escuela y que cursan –en su mayoría– segundo ciclo, en muchas oportunidades intentan no mostrar lo que no saben y se refugian en lugares donde no quede expuesta “la falta” (copian las consignas y tareas, a veces se muestran muy disruptivos/as en las clases o intentan pasar desapercibidos/as). Por eso, una tarea que atraviesa todas las intervenciones es construir confianza para que se animen a escribir. En ocasiones, analizar esas primeras escrituras viene de la mano de otras instancias más casuales como escribir la lista de presentes, los nombres de la familia o de las comidas preferidas. Luego de los momentos iniciales de resistencia, los grupos comienzan su proceso y muchos de sus integrantes logran avances significativos. Veamos un ejemplo de un participante en dos momentos diferentes del año, abril y septiembre de 2022. Las docentes describen así el inicio del año de este estudiante:

V. ingresa al grado de aceleración ante la gran preocupación de sus docentes por no haber completado su alfabetización durante el primer ciclo. Su asistencia a la escuela siempre fue irregular. Cursó segundo grado en la pandemia y tuvo dificultades para sostener la virtualidad. Realizó dos viajes a Bolivia con su mamá en 2021 y 2022, respectivamente. Esto provocó que debiera ausentarse de la escuela por casi dos meses.



Como puede observarse, en los primeros meses del ciclo lectivo, este estudiante escribe convencionalmente algunas palabras que ha memorizado (oso, tigre), en otras parece estar en un pasaje entre hipótesis silábica y silábica alfabética (para escribir mariposa: MAIO y luego corrige MAIPOSA y encuentra dificultades para resolver otras palabras que presentan sílabas complejas, es decir, las que no siguen el patrón consonante-vocal (pulpo, cangrejo).

Durante varios meses se realizó un intenso trabajo de reflexión sobre el sistema de escritura junto con propuestas de lectura y escritura en torno a cuentos y novelas de aventuras. En los ejemplos, vemos cómo nuestro estudiante ya escribe de manera convencional un listado de palabras y también produce un texto más extenso en el marco de una secuencia sobre la lectura de una novela, *La isla del tesoro*, de Robert Louis Stevenson:



[Transcripción] JIM ES EL NARRADOR DEL CUENTO. EL Y SU FAMILIA VIVIAN EN LA POSADA CUANDO MUERE BLIBONS JIM LE REVISIO Y ENCUENTRORORO MONEDAS DE ORO Y UN KUCHILLO ENCUENTRA EN EL BOLSILLO. DESPUES LE REVISIO EL CUERPO Y LE ENCUENTRA LA LLAVE DEL BAUL.

Propuestas lúdicas y construcción de fuentes seguras de información

Resulta fundamental construir un repertorio de palabras seguras que los chicos y las chicas puedan utilizar como referente para leer y escribir otras palabras. Este repertorio puede construirse con palabras ligadas a la conformación del grupo y a los proyectos que se ponen en marcha: calendario, horarios, registro de asistencia, abecedarios de diverso tipo, situaciones lúdicas. En el marco de situaciones cotidianas como pasar lista, organizar las actividades del día, jugar para conocernos y conformar un “nosotros/as” circulan estas palabras que son fuentes de información y, a la vez, objeto de reflexión. El abecedario resulta un espacio privilegiado para organizar muchas de las palabras y poner a disposición todas las letras. Veamos algunos ejemplos de fuentes seguras de información:



En el primer caso, se trata de un abecedario temático que presenta para cada letra un animal (docentes: Eliana Galparoli y Verónica Llanos). En el segundo caso, se trata de un abecedario en el que se van consignando a lo largo del tiempo las palabras trabajadas en el marco de las diversas propuestas del grado/grupo (docente: Paula Escars).

Las propuestas lúdicas y el trabajo con textos instructivos resultan una invitación a que los chicos y las chicas se involucren, construyan bancos de palabras y pongan en juego lo que saben al tiempo que siguen aprendiendo. Veamos algunos ejemplos:

Juego tutti frutti

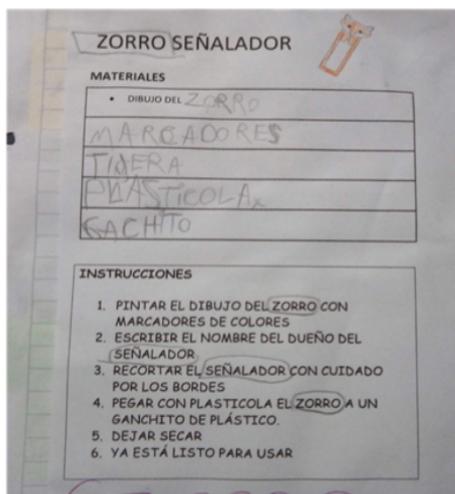
Se presenta un tutti-frutti que toma como categorías campos semánticos y palabras muy trabajadas en el grupo. En algunos casos van a buscar a las fuentes de información seguras la palabra que necesitan, es decir, leen para copiar. En otros, escriben y luego revisan la escritura apoyados en las fuentes de información. Docente: Sol Pometti

NOMBRES	FRUTAS	ANIMALES	COLORES	LETRA
ANGEA	ANANA	ASILA	AZUL	A
ROMAN	REMOLACHA	RATON	ROSO	R
VENOM	VANILLA	VACA	VERDE	V
MAMA	MANZANA	MONO	MARRO	M

Instructivo para confeccionar un señalador

Los textos instructivos presentan un formato particular: un listado de materiales acompañado de un texto breve en el cual se describen los procedimientos. Este formato permite llevar adelante múltiples situaciones de lectura y escritura por sí mismos al tiempo que los invita a un "hacer compartido".

Docentes: Eliana Galparoli y Verónica Llanos.



Situaciones de lectura y escritura por sí mismos

En los grados y grupos que se proponen hacer foco en la alfabetización, parte importante del tiempo didáctico está destinado al desarrollo de proyectos y secuencias cuyo propósito es que las y los estudiantes aprendan mucho sobre un contenido determinado. Al momento de planificar, docentes y asistentes técnicos consideran la alternancia entre momentos de búsqueda, intercambio y análisis de la información a partir de los textos y recursos elegidos, en los cuales la lectura suele estar a cargo del docente, con situaciones de lectura y escritura por sí mismos de textos despegados o breves. Veamos algunos ejemplos:

Encuesta: Los peces que habitan los mares del norte

En las propuestas de lectura y escritura de la serie *Grandes Viajeros* se propone hacer encuestas: se trata de saber si los adultos conocen los peces que habitan en los mares que recorrían los vikingos. Para ello escriben por sí mismos los nombres de los ani-

males en el buscador de imágenes, los vuelven a escribir para armar la ficha y los leen cada vez que realizan una encuesta. Al momento de reunir la información, organizan un gráfico de barras. Esto permite volver varias veces sobre un mismo listado, siempre con propósitos muy claros que orientan la lectura y la escritura.

NOMBRE DEL PEZ	IMAGEN	¿LO CONOCE?	¿LO PROBO ALGUNA VEZ?
TROCHA		NO	NO
CAJARON		SÍ	NO
PERCHETE QUILLA		NO	NO
SALMON		SÍ	NO
CAVALLO		NO	NO

La ruta de las especias. Una secuencia desarrollada en el grupo de alfabetización

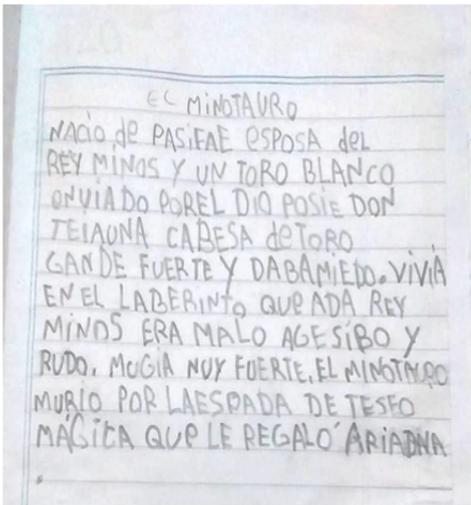
Las docentes Silvana Moroni y Florencia Labbate decidieron profundizar en la ruta de las especias retomando los motivos de los viajes de Marco Polo. Buscaron información sobre las diferentes especias, completaron fichas (lugar de origen, parte de la planta que se utiliza, sabor, usos, propiedades medicinales) y armaron un especiero para cada estudiante. Esta producción ofreció nuevamente la posibilidad de leer y escribir varias veces un mismo repertorio de palabras con diferentes propósitos: escribir las etiquetas para los especieros, pasar las fichas a la computadora y luego leer de entre todas las fichas y etiquetas para seleccionar las cuatro correspondientes al especiero que cada uno eligió armar.



Mitos griegos: Teseo y el minotauro

Así relata la docente Mariana Ceraldi, el proceso de E:

E. inició el proceso mostrando escrituras que daban cuenta de hipótesis iniciales respecto del sistema de escritura. El recorrido fue intenso, pero arribamos a estas otras escrituras de textos más extensos. Después de leer mucho y adentrarse en los relatos mitológicos, planificar el texto y empezar a escribir forma parte de la práctica cotidiana. Aún sus escrituras necesitan revisión: la separación de palabras y la revisión ortográfica serán objeto de trabajo a partir de situaciones de reflexión.



(Transcripción) EL MINOTAURO. NACIO DE PASIFAE ESPOSA DEL REY MINO Y UN TORO BLANCO ENVIADO POR EL DIO (S) POSIDON TEIA UNA CABEZA DE TORO GRANDE FUERTE Y DABAMIEDO. VIVIA EN EL LABERINTO QUE ADA REY MINO ERA MALO AGESIBO Y RUDO. MUGIA NUY FUERTE. EL MINOTAURO MURIO POR LA ESPADA DE TESEO MAGICA QUE LE REGALO ARIADNA

Situaciones de sistematización y registro de lo aprendido

En las situaciones de escritura por sí mismo es habitual que la docente se acerque e intervenga durante el proceso de producción para problematizar o sugerir alguna revisión y problematice la producción: *¿Podés leer lo que escribiste e ir señalando con el dedo? ¿Si te tapo esta parte, hasta acá, qué dice? ¿Acá dice (tal cosa) pero vos querías escribir (tal otra), ¿qué palabra te puede servir para escribir esta parte de la palabra?* Estas son algunas intervenciones que generalmente solemos hacer frente a una producción y nos llevan, luego, a realizar otras más específicas. Estos momentos de trabajo “uno a uno” –o con parejas y tríos que presentan conceptualizaciones semejantes– son centrales pero insuficientes si se trata de contribuir a la construcción de una

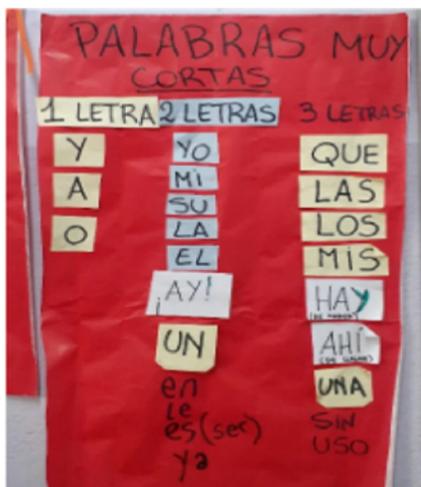
posición de mayor autonomía y responsabilidad sobre el propio proceso de aprendizaje. Por eso, es necesario retomar algunos de estos problemas en una instancia de trabajo para todo el grupo, que permita conversar sobre los problemas planteados y sistematizar conclusiones.

Paula, docente de un grupo de alfabetización, relata la siguiente escena en la que retoma algunos asuntos trabajados en instancias individuales:

En un momento en el grupo comenzó a rondar una idea muy interesante: hay letras “tramposas” que no se escuchan mucho. Esto devino de una conversación con M, una niña con una hipótesis silábica de escritura –es decir, que suele colocar una letra por sílaba–. Paula y M conversaban acerca de la letra C y sus sonidos: “a veces suena como /K/ y a veces como /S/”. M se quedó pensando y dijo: “Para mí, en MOOO (sílaba con la que comienza su nombre) la eme también es tramposa”. “¿Por qué te parece tramposa?”, consultó la docente. “Y, porque no se escucha mucho. En MO, yo escucho la O”. Paula relata que allí entendió que esa reflexión sobre la primera sílaba de su nombre estaba poniendo en tensión su conceptualización silábica. M. empezaba a pensar que, además de la vocal –fácilmente reconocible por ella–, se escriben otras letras, que también representan sonidos posibles de ser aislados. Conversaron acerca del hallazgo de M, se armaron listados con ejemplos, y se recurría a la memoria de este saber común construido ante algunos problemas de escritura.

En otros momentos, se retoman problemas comunes que se identifican en la producción de varios miembros del grupo. A propósito de la lectura de *Jack y las habichuelas*, se propone la producción de epígrafes a las imágenes que presentan distintas escenas de la historia. Las intervenciones docentes, en este caso, se centran en el análisis de palabras que “no suelen ser consideradas palabras” para las chicas y chicos que se encuentran en proceso de alfabetización, como los artículos, las preposiciones y los pronombres.

Por lo general las omiten o bien las escriben sin segmentación: el artículo o preposición como una misma palabra junto al sustantivo que le sigue, o el pronombre junto al verbo.

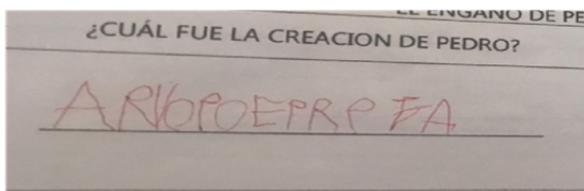


A modo de cierre, el proceso de L

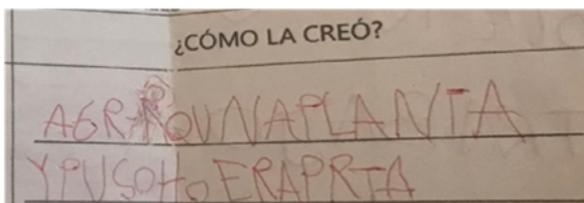
Cuando se trata de acompañar procesos de alfabetización es fundamental confiar en que los chicos y las chicas pueden aprender. Sobre esa confianza se va desarmando la desconfianza que caracteriza los primeros encuentros y ello les permite a estas niñas y niños “soltar la mano”, animarse a enfrentar los desafíos que implica leer y escribir por sí mismo sabiendo que aún resta un camino por recorrer para hacerlo convencionalmente. Hemos intentado ejemplificar las situaciones que se ponen en juego en estos espacios de compromiso y confianza con el proceso de cada uno/a. Por eso queremos concluir con el relato del tránsito de L en los espacios de grupos de alfabetización. Dice su maestra, Sol Pometti:

Cuando empezamos el año, parecía no recordar nada de lo trabajado, era una hoja en blanco cada día. Sin embargo, con el correr de los días fue tomando confianza y a mediados de año se lo veía con otra actitud: intenta seguir las secuencias, se anima a participar oralmente en los intercambios. Trata de sentarse junto al único compañero que lee solo, se apoya mucho en él. Aprendió también a pedir ayuda, comenzó a acercarse a mi escritorio a preguntarme con qué letras escribir o a pedir ayudas específicas. Ya avanzado el año comenzó a escribir y leer sin ayuda, con mucho interés. Hasta se anima a ayudar a otros.

En las siguientes imágenes vemos avances notables en la escritura de L. En las primeras escrituras no se observan huellas de intervenciones docentes, pues se prioriza que se anime a escribir, como pueda, lo mejor que pueda. Estos pequeños textos se producen en el marco de una secuencia sobre cuentos con engaños que se desarrolla en su grado y se retoma en el espacio de grupo de aceleración-alfabetización.



(Texto normalizado) ARIBOPEIRPEA (Árbol de plata)

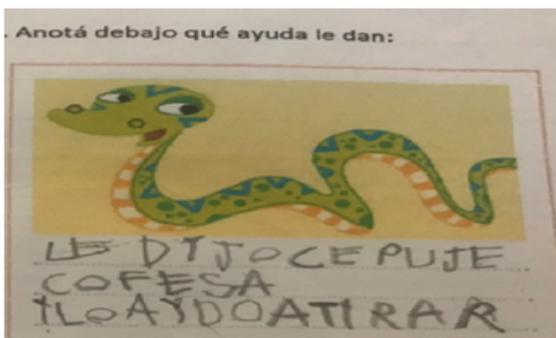


(Texto normalizado) AGRROUNAPLANTAYPUSOHOERAPRTA

(Agarró una planta y puso monedas de plata)

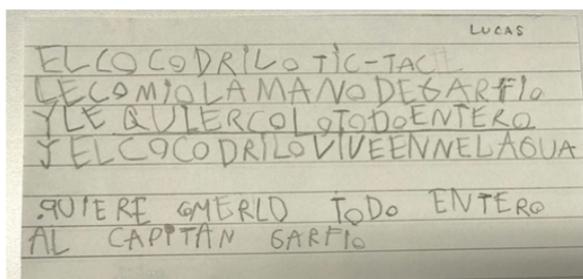
Escrituras producidas en el marco de la lectura de *Pedro Urdemales y el árbol de plata*: el engaño de Pedro Urdemales. Docente: Sol Pometti.

La construcción de un repertorio de palabras seguras producidas en el marco de juegos y situaciones habituales resultó fundamental para que L adquiriera seguridad y autonomía: saber lo que ahí dice y recurrir a esas palabras para analizar y producir otras nuevas. Memorizar ese repertorio para tenerlo disponible también fue fundamental. Muchos de los avances que se ven en las escrituras de L se deben también a los tiempos dedicados a situaciones descontextualizadas de reflexión sobre el sistema de escritura. En estas instancias, la maestra selecciona algunos problemas y desafíos para la reflexión colectiva: analizar entre todos dos escrituras diferentes de la misma palabra, organizar listados de palabras que presentan dificultades similares, pensar juntos la escritura de una sílaba compleja, escribir carteles para acordarnos de lo que aprendimos. Promediando el año, L escribe pequeños textos sobre los personajes del cuento *El hijo del elefante* de R. Kipling. Ya logra empezar a escribir resueltamente y su escritura da cuenta de que conoce muy bien la historia y sabe lo que quiere escribir.



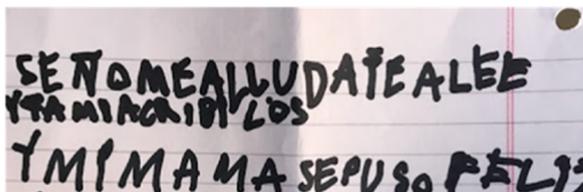
(Texto normalizado) LE DIJO QUE EMPUJE CON FUERZA Y LO AYUDÓ A TIRAR.

Finalmente, se enfrenta al desafío de escribir pequeños textos en el marco de la lectura de la novela *Peter Pan*. Como vemos, en comparación con los primeros escritos sobre Pedro Urdemales, estas escrituras muestran un avance significativo. Además, se puede observar la intervención docente, que le sugiere revisar una parte de la escritura que había quedado incompleta. Tener muy claro que se va a escribir, revisar, releer, agregar, ya forma parte de las prácticas de lectura y escritura que L domina.



Transcripción: EL COCODRILO TIC-TAC LE COMIO LA MANO DE GARFIO Y LE QUIERLERCOL TODO ENTERO Y EL COCODRILO VIVE EN LA AGUA
Reescritura de un fragmento: QUIERE COMERLO TODO ENTERO AL
CAPITÁN GARFIO

A fin de año, L le regaló a las docentes la confirmación de la tarea realizada:



(Texto normalizado) SEÑO ME AYUDASTE A LEER Y TAMBIÉN A ESCRIBIR Y MI MAMA SE PUSO FELIZ

Ciertamente falta camino por recorrer: separar las palabras, adquirir mayor conocimiento ortográfico, reorganizar las ideas del texto. Se trata de un proceso que debe continuar, pero con la seguridad de que ya se está en el camino. Y eso nos pone muy felices: a L, a su familia ¡y a la escuela!

Para continuar con las reflexiones sobre la práctica docente destinada a grupos que se encuentran en proceso de adquisición del sistema de escritura y su participación activa en la comunidad de lectores y escritores, se sugiere ver la tercera parte de la [entrevista a María Elena Cuter en la Parte I, Capítulo 2](#) de este Cuaderno.

4.3. Un recorrido formativo para maestras y asistente técnica: autorizarnos a elaborar una propuesta de enseñanza

Egle Pitton y Florencia Correas

En un artículo del año 2012 en el que Flavia Terigi reflexionaba sobre la formación y el trabajo docente, expresaba que la pregunta acerca de las posibilidades que tiene la escuela de promover otra relación entre los jóvenes y el saber era parte de los interrogantes en torno a las expectativas sobre los sistemas educativos. No obstante, aclaraba, esa misma pregunta en relación con los docentes prácticamente no tenía presencia. En este apartado nos proponemos abordar dicha pregunta para reflexionar sobre las condiciones de trabajo de los/as maestros/as y asistentes técnicas/os (en adelante, AT) en el marco del Programa de Aceleración que promueven nuevos vínculos entre las y los docentes y el saber a enseñar; vínculos que incidirán en los que puedan construir las y los estudiantes con el saber enseñado. Intentaremos elaborar un relato a “dos voces”, entre quien fuera una de las docentes de la experiencia que se analizará, y la asistente técnica tratando de reconstruir las perspectivas de cada una.

Como ya se señaló en la Parte I, entre las distintas condiciones generadas y sostenidas en el tiempo por el programa se encuentran las instancias de formación docente. Espacios en los que se abordan temas directamente vinculados a problematizar y tratar de modificar las condiciones de escolarización de las y los estudiantes que no aprenden lo esperado en los tiempos dispuestos por la escuela: la problematización de los condicionantes duros del dispositivo escolar, la organización de los contenidos, las propuestas de enseñanza, la evaluación de los aprendizajes, los agrupamientos de estudiantes, etc.

La acción prioritaria de la asistente técnica es la de “acompañar al maestro en la adecuación del programa de estudios y de los guiones didácticos a su realidad concreta” (Resolución sobre el

Programa de Aceleración Nº 489/2003. Anexo IV, Ministerio de Educación, CABA). En estas páginas, tomaremos como objeto de análisis dicho trabajo de acompañamiento que, en muchos casos, como los que aquí se reseñarán, se constituyeron en espacios de formación continua tanto para las y los docentes como para los/as AT.

De los materiales de enseñanza elaborados para el Programa a la elaboración de la propuesta de enseñanza para un grupo de alumnos de 5°/6°

Docentes, AT y estudiantes del programa contamos, desde el inicio de la implementación de esta política educativa, con materiales de enseñanza elaborados por los especialistas de la Dirección de Currícula que seleccionaron y secuenciaron los contenidos relevantes para que las y los chicos pudieran finalizar la escuela primaria en un tiempo menor al que les llevaría hacer un grado por año, sin que ello afectara sus posibilidades de seguir aprendiendo a medida que avanzaran en la escolaridad, tal como se detalló en la Parte I. Además de las adecuaciones necesarias que fuimos realizando desde los primeros años de implementación –de acuerdo con las particularidades de cada grupo de estudiantes y de cada maestra– a lo largo de la implementación del programa docentes y AT fuimos pensando otras entradas a los contenidos. Los contenidos de prácticas del lenguaje y ciencias sociales empezaron a ser abordados desde temáticas no incluidas necesariamente en los materiales producidos por el programa, como respuesta a la necesidad de vincular los saberes, intereses y posibilidades de estudiantes y docentes.

Corría el año 2012. Recibimos al grupo 5°/6° al que ya conocíamos por haber trabajado el año anterior cuando habíamos conformado el grupo 4°/5°. En el equipo docente había una cierta carga de frustración, pues los avances en los aprendizajes no habían sido significativos, por lo cual, las y los estudiantes no pudieron promover a 6° grado. Los desafíos eran muchos, tanto en relación con los contenidos escolares como con los vinculados a la formación del estudiante. Nos preocupaban especialmente el ausentismo, la posición desafiante frente a las normas y pautas

necesarias para el trabajo escolar y los escasos avances en la construcción de una posición más autónoma en relación con las tareas y los saberes en juego –especialmente en lectura y escritura.

Una práctica habitual en la tarea como AT era registrar por escrito lo que acontecía en las clases. Estas notas, observaciones detalladas en algunos casos –sobre todo aquellas que daban cuenta de las formas de estar, de vincularse con el conocimiento, con los/as compañeros/as y con las docentes de aquellos/as estudiantes que más nos preocupaban– se constituían en las referencias necesarias para tomar cierta distancia y poder valorar los avances –y en ocasiones las detenciones– de nuestras/os estudiantes a través del tiempo. Sin esas notas, resultaba difícil muchas veces captar si había habido algún cambio positivo –fundamentalmente en relación con la posición como estudiantes– y en qué lo observábamos y, a partir de allí, reflexionar sobre las condiciones particulares que lo habían posibilitado.

Ese año nos propusimos, junto con las docentes Florencia Correas y Rubí Barnatan, hacer un registro compartido. Una suerte de ayudamemoria grupal para nuestras reuniones semanales de planificación y seguimiento de las y los estudiantes. Para este segundo año de trabajo, habíamos decidido trabajar con mitos griegos. Las formas desafiantes y desinteresadas de estar en las clases de la mayoría de nuestros alumnos y el vínculo de ajenidad con la lectura que nos habían mostrado el año anterior nos llevaron a pensar –a partir de la lectura de Boimare (2000)– que los mitos ofrecen un soporte para el trabajo intelectual que hace posible el despliegue del pensamiento en niñas y niños que, como nuestros estudiantes, a pesar de ser inteligentes, se niegan a aprender en la escuela.

Esta hipótesis se complementa con las ideas de Michèle Petit (2001, 2003), autora que veníamos leyendo, y que nos cautivaba por la fuerza con la que argumenta la función que puede tener la lectura de textos literarios en la construcción de la subjetividad. Entendíamos que estas narraciones en las que héroes, dioses y mortales actúan guiados por sentimientos –generalmente incontrolables– como el amor, la envidia, el odio, los celos “nos prestan” palabras para nombrar y comprender emociones propias y

ajenas que, al ser parte de historias lejanas, pueden favorecer un buen vínculo con la lectura, ya que no se perciben como intromisiones en la vida privada.

Como se dijo anteriormente, el tema no formaba parte de las propuestas incluidas en los materiales producidos por el programa, lo cual implicaba que debíamos asumir la responsabilidad de diseñar la secuencia, cuestión que nos desafiaba como equipo de trabajo. Ninguna de nosotras era lectora de mitos, a ninguna nos interesaba especialmente el tema, nuestro conocimiento era superficial. No obstante, queríamos probar, lanzarnos a un doble desafío: el de elaborar una propuesta que nos satisficiera y el de ponerla a prueba. Para ello, necesitábamos partir de una búsqueda bibliográfica que nos permitiera imaginar el recorrido didáctico que les propondríamos a las y los estudiantes y las intervenciones docentes que promovieran buenos acercamientos al tema y a los textos.

Sobre el proceso de elaboración de la secuencia “Mitos griegos”*

Como equipo docente, comenzamos a indagar en el significado de los mitos en la cultura a través de la lectura de *Mito y realidad* de Mircea Eliade (1999). Luego, continuamos con la búsqueda y lectura de mitos. Necesitábamos entender en profundidad qué es lo propio y característico de estos relatos y, luego, consultar recomendaciones didácticas para imaginar y elaborar la secuencia de enseñanza que llevaríamos a cabo. Si bien consultamos y consideramos como una de las referencias los materiales elaborados por la Dirección de Currícula para el plan plurianual**, no seguimos dicha secuencia dado que la propuesta parte de presentar a los personajes –los dioses, los héroes, las criaturas– y no aborda los mitos como textos completos, cuestión relevante para nosotras a partir de la lectura de Boimare.

De a poco, y para nuestra sorpresa, cuanto más nos adentrábamos en un mundo de dioses, de luchas, de intrigas, de aventuras en las que los personajes viven apasionadamente al mismo tiempo que aceptan con resignación lo que el destino les tiene preparado, más nos interesaba el tema. Ese interés nos ratificaba la elección

* Ese apartado se basa en la ponencia: “Reflexiones acerca de la lectura de mitos griegos con niños con experiencia de fracaso escolar”, de Pitton, Barnatán y Correas, presentada en el XII Congreso Latinoamericano para el desarrollo de la lectura y escritura. Puebla, México, 2013.

** Propuesta producida por el Ministerio de Educación de CABA. Véase: https://buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/plan_plurianual/oct07/p_del_lenguaje/pl_mitos_d.pdf

a pesar de que, cuanto más indagábamos, más dificultades identificábamos y debíamos considerar para desarrollar la propuesta.

Rápidamente supimos que serían textos complejos para las y los niños, para lo cual sería necesario reponer información, contextualizar, releer, sostener la historia. A su vez, cuanto más leíamos, más se extendía la lista de temas que nos interesaba propiciar para el intercambio con las y los estudiantes: la fidelidad, la traición, el amor, el destino. Lejos de pretender un efecto moralizante de las lecturas, esperábamos que las historias fueran una buena excusa para comentar pareceres, apreciar el lenguaje poético, pensar argumentos y convencer al otro de la posición tomada, para juzgar los actos de los personajes, para reflexionar a partir de ellos. Por ejemplo, la discusión sobre la idea de futuro –como destino o como producto de la acción individual y colectiva– era una de las tantas situaciones que nos parecían interesantes de instalar en el aula. Para lograrlo, era tan necesario haberse imbuido y dejarse atrapar por los relatos, como estar dispuesto a pensar y revisar las propias ideas.

Los propósitos y principios que organizaron la secuencia didáctica

Desde el enfoque de enseñanza al que adherimos, enseñar a leer es –como explica Lerner (2003)– formar lectores. Para ello, es preciso crear la mejor ficción posible de modo tal que las y los estudiantes lean en la escuela como hacemos las y los lectores en la práctica social. Instalar esta ficción con púberes y adolescentes que traen consigo la frustración de haber repetido varias veces de grado –en gran medida por no haber aprendido a leer– exige repensar el problema, pues se trata de crear un nuevo escenario escolar para que sea posible revincular a las y los estudiantes con esta práctica social. En síntesis, el desafío era lograr que las y los niños comenzaran a leer con autonomía al mismo tiempo que pudieran sentir el placer de leer –por sí mismos o a través del docente–, comentar lo leído, seguir al héroe que les gustara, discutir interpretaciones con otros; es decir, que se percibieran a sí mismos como lectores.

Para ello, la secuencia contempló momentos de lectura de textos (mitos y textos expositivos), imágenes (videos, fotos) y mapas que ayudaron a conocer más sobre el mundo griego, como así también situaciones de escritura (básicamente apuntes y fichas) para “sostener” y profundizar la lectura. De todo el recorrido realizado, seleccionamos algunas situaciones significativas que describimos a continuación.

Sobre la selección de mitos a leer

Para poder elegir qué mitos –del vastísimo universo disponible– leeríamos con las y los niños, tuvimos en cuenta dos criterios fundamentales: por un lado, que fueran relatos que les permitieran reconocer su influencia en el presente –en la literatura clásica o contemporánea, en el cine, en las expresiones populares– y, por otro, que dispusiéramos de bellas narraciones en las que estuviera especialmente cuidada la escritura. Un tercer criterio, que no se nos planteó en la planificación inicial, pero que intervino en el desarrollo del proyecto, fue el de la necesidad de sumar relatos. Dicha necesidad estuvo fundada en la inquietud de querer saber más sobre un personaje y en el interés de dar respuesta a la pregunta acerca de qué aporta la lectura de diversas versiones sobre un mismo mito.

Por último, y dada a la necesidad de contar con un relato que nos permitiera armar una genealogía con los dioses griegos para poder entender sus complicados vínculos, como así también sus relaciones de amor, odio, envidia, traición que aparecían en los distintos mitos seleccionados, incorporamos la lectura de *Las peleas de los dioses*, de Graciela Montes (1997). Comenzar por esta historia nos permitió “hacernos el mapa de las relaciones entre dioses” que quedó en las paredes del aula hasta finalizar la secuencia. Teniendo en cuenta estos criterios, se leyeron once relatos los cuales permitieron aproximarnos al universo de los mitos griegos, tanto a través de las proezas, bondades y poderes de los dioses, héroes y semidioses como también de sus egoísmos y mezquindades.

A través de estas lecturas pudimos acercarnos a las historias de Prometeo, Teseo, Ariadna y el Minotauro, Ulises, Troya, Aquiles, Psique y Cupido, Hércules y Apolo. Asimismo, y con el propósito de encontrar marcas de los mitos griegos en la literatura actual y en los cuentos clásicos, leímos “La casa de Asterión” de Jorge Luis Borges⁴ –luego de Teseo y el Minotauro- y “La Bella y la Bestia” como historia en la que es posible reconocer marcas del mito de Psique y Cupido.

Sobre las situaciones de lectura: los chicos escuchan leer a la maestra

La modalidad que privilegiamos fue la lectura a cargo del/la docente, en la que las y los estudiantes podían seguirla con sus propios textos. Sostenemos que esta es una condición didáctica fértil y necesaria cuando las y los lectores no leen por sí mismos con autonomía y más aún cuando se les propone interpretar textos difíciles. En esta situación, el/la docente presenta el texto (muestra el libro, el autor de la versión, la colección) y los motivos por los cuales lo seleccionó: conocer un nuevo héroe o una nueva hazaña, escuchar otra versión de la misma historia para comparar si se narran los mismos hechos o bien cómo se los cuenta, etc.

Nuestra preocupación era lograr sumergirnos en lo que los mitos nos contaban sin perdernos en la complejidad del relato y a la vez poder abordarla. Así que no cambiamos las palabras difíciles por otras más accesibles para las y los niños. Pusimos especial atención al énfasis, al tono de voz, a los silencios, para mostrar la inclusión de personajes, los estados de ánimos, los diferentes climas de la historia.

Adherimos a la idea de la importancia de leer sin interrumpir un relato, de abarcarlo en su totalidad. Sin embargo, al analizar los relatos durante la planificación, anticipamos los fragmentos del texto que podían resultar complejos de interpretar. Es la preocupación por no dejar al otro solo en la travesía de comprender un texto lo que nos lleva a intervenir, a decidir suspender momentáneamente la lectura. En ocasiones, decidíamos realizar un intercambio sobre lo leído hasta un momento determinado, volvíamos al texto cuando había interpretaciones divergentes, tomábamos

⁴ En este cuento se narra, en primera persona y desde la perspectiva del Minotauro, la situación del monstruo en el laberinto y su larga espera hasta la llegada de su redentor, Teseo.

nota de aquello que se necesitaría recuperar en el devenir de la historia, organizábamos lecturas dramatizadas en voz alta de los diálogos entre los personajes buscando que las y los estudiantes pudieran profundizar en la interpretación.

En otras palabras, al igual que lo que hacemos las y los lectores cuando nos “perdemos” en el hilo de la historia, la docente puede detener la lectura, explicitar el problema, invitar a reconstruir los hechos más relevantes que atravesaron los personajes hasta el momento, o bien pausarla para ampliar con información o invitar a buscar cierta información para retomar luego la lectura del mito. Es la práctica social una de las fuentes para pensar el problema y su “solución” didáctica.

Otro momento importante en la planificación fue pensar las intervenciones para promover los comentarios entre lectores. Terminada la lectura, propondríamos comentar lo leído como práctica que favorece la construcción de un sentido del texto más profundo del que se hubiera hecho en soledad. Se trata, además, de favorecer el aprendizaje de una práctica que llevamos a cabo las y los lectores: intercambiar pareceres sobre lo leído. En este espacio promoveríamos la explicitación de ideas en torno a sus opiniones sobre ese mito en particular, en relación con las acciones y sentimientos de los personajes, los vínculos que encontraban con los mitos leídos hasta el momento. Asimismo, la docente escogería algún episodio o resolución para que las y los chicos expusieran qué pensaron.

El siguiente fragmento de clase ilustra una situación de comentarios entre lectores al finalizar la lectura de Psique y Cupido. ■

Rodrigo: ¿Las hermanas de Psique saben que el marido de Psique es un dios?

Docente: ¿Por qué te parece importante ese dato?

Rodrigo: Porque si no, no entiendo por qué las hermanas estaban tan celosas...

■ Venus estaba celosa de la belleza de Psique y le pidió a Cupido, su hijo, que la hiciera enamorarse del hombre más despreciable del mundo. Pero Cupido, al verla, se enamoró y se casó con la muchacha a condición de que ella no lo mirara. Fueron muy felices un tiempo hasta que Psique, influida por sus envidiosas hermanas, miró a Cupido y, como castigo, él la abandonó. La princesa recorrió el mundo en busca de su amado y ello conmovió a los dioses que perdonaron a la joven y la convirtieron en diosa para que pudiera reunirse con su marido.

Jacqueline: Porque ven que Psique vive en un palacio y Cupido la trata como a una reina.

Docente: ¿Sería diferente si las hermanas supiesen que Cupido era un Dios?

Jacqueline: Sí, porque el plan sería distinto y hubiese funcionado.

Docente: ¿Cuál podría haber sido el plan si hubiesen sabido que el marido de Psique era un dios?

Jacqueline: Ellas se lo hubieran buchoneado[■] a Psique y entonces Cupido terminaría con ella, porque no quería que supiera que él era un dios.

(...)

(Sobre por qué Cupido visita de noche a Psique)

Ezequiel: Cupido va a la noche a visitar a Psique porque no quería que sepa que era un dios, porque él quiere que lo ame como a un hombre... esas noches estaban llenas de felicidad.

■ Expresión que remite a contar algo que expone o puede perjudicar a otro.

La búsqueda de información en diversas fuentes

Si leer es construir significado en la interacción entre un sujeto y un objeto texto (Goodman, 1982; Smith, 1983), los relatos escogidos debían ser complementados con información para que nuestras/os estudiantes pudieran interpretar lo dicho sobre el papel. Por otra parte, teníamos presente que, en el mismo acto de buscar información para comprender lo que dice el texto, estábamos enseñando a leer, dado que, cuando no se comprende, no siempre alcanza con releer, sino que frecuentemente es necesario recurrir a otras fuentes alternadamente (en este caso, textos expositivos, videos y mapas) para conocer más y así poder entender. Para ubicar el contexto en el que se crearon y narraron los mitos que leeríamos con las/os estudiantes, planificamos buscar imágenes en Internet y en libros sobre Grecia, seleccionamos algunas escenas cortas de películas en donde se recrea la vida en la antigüedad clásica, lo que permitiría tener más elementos para comprender las hazañas de Ulises.

La escritura de apuntes y fichas: situaciones que ayudan a leer con mayor autonomía

Sabíamos que la escritura de textos cortos –poco ambiciosos desde el punto de vista de la elaboración de un escrito, pero muy potentes por su vínculo con la lectura– funcionan como sostén de la memoria y, por lo tanto, podían estar al servicio de ayudar a comprender las relaciones entre los personajes y hechos narrados de un mismo mito, como así también a constituirse en la fuente adonde se podría volver al encarar la lectura del siguiente relato.

En este sentido, la elaboración de fichas permitiría que la reseña de las historias –a través de la identificación del héroe, opo- nente, obstáculos– ayudara a la interpretación del próximo mito en la medida en que eran aspectos que estaban presentes en los nuevos relatos, o bien porque aparecía un mismo héroe del que ya se conocían muchos de sus rasgos, como en el caso de Ulises.

Entre la tensión de plantear desafíos y los apoyos necesarios para que las y los estudiantes “tengan éxito” frente a las lecturas y escrituras propuestas, las escrituras intermedias resultaron buenos ejemplos para allanar dicha tensión.

A continuación, compartimos un modelo de las fichas trabajadas. En este caso, es sobre el mito leído. En otros casos, se confeccionaban fichas en función del héroe o del dios predominante en el relato. ■

Ficha del mito:	
Dioses que aparecen	
Héroes que aparecen	
Familiares del héroe	
Otros personajes	
¿Qué hazaña hace el héroe?	
Lugares de Grecia que se nombran	

■ Para elaborar las fichas tomamos como insumo “Los relatos legendarios de la Antigua Grecia. Las hazañas de los héroes”. Material Escuelas del Bicentenario. Lengua - material para docentes segundo ciclo nivel primario, coordinado por María Elena Cuter y Cinthia Kuperman. CABA. Instituto Internacional de Planeamiento de la educación IIPE-Unesco, 2011.

Asimismo, previmos situaciones de escritura de apuntes a cargo de la maestra dado que la lectura de relatos donde la pluricausalidad de los hechos y la enorme cantidad de personajes que intervienen requerían de un orden “externo” que ayudara a sostener la historia. Estas notas se constituían en textos inacabados que se iban completando a medida que se iban leyendo nuevos mitos.

En las primeras tomas de nota, la atención no estaba en la clase. Como docentes, tenemos la necesidad de que eso acontezca de alguna manera. Se nos ocurrió entonces “bajar el pizarrón”, es decir, cambiar el pizarrón por un afiche y la pared por las mesas. El papel “acostado” en una mesa grande para tomar apuntes generó que, en esa proximidad, las y los estudiantes tuvieran que enfocar lo escrito en él. No sabemos si fue *la* estrategia, pero sí creemos que fue un buen comienzo para instalar “de qué está hecha una clase”.

Para finalizar, resulta interesante detenernos en la siguiente selección de fragmentos del seguimiento de uno de nuestros estudiantes a lo largo de las semanas en que desarrollamos la propuesta, donde es posible identificar algunos indicios que dan cuenta del corrimiento que fuimos observando en relación con su posición como estudiante y su vínculo con la lectura a lo largo de la secuencia ‘Mitos griegos’.

Cabe aclarar que a los fines de este Cuaderno no hemos incluido en este historial del seguimiento todas las referencias vinculadas a la situación de vulnerabilidad en la que se encontraba Ezequiel y su familia, como así también los acuerdos con la dirección de la escuela para decidir acciones de trabajo conjunto con la mamá.

Ezequiel (13 años). 5° TM. Lunes y miércoles asiste al grupo de aceleración en turno tarde. Síntesis 2011: en relación con la formación del estudiante parecería observarse un retroceso. Rendimiento regular. Aprobó 4°. No aceleró.

9/4 Se va al mediodía sin avisar y sin permiso.

11/4 Perturba la clase con comentarios fuera de lugar y con MUCHA MALA ONDA. Ejemplo, cuando recalco que los dioses del Olimpo se casaban entre ellos, cortó el clima, con comentarios como: "son gays, como fulanito", expliqué que en todo caso se llama incesto que no tiene nada que ver con la homosexualidad, y que eso igualmente no es motivo de burla.

16/4 Trajo la tarea de matemática hecha, aunque con muchos errores, como si la hubiera hecho sin pensar. En relación con el mito, noté un cambio. Se empezó a preguntar lo del amor entre hermanos, volvió a decir "son gays", expliqué el incesto...y la constitución social del mismo, la cual en aquellos tiempos no existía, de hecho, los dioses establecían qué era correcto y qué no.

18/4 Cargó a Rodrigo por hacer la tarea, le dijo que lo habían ayudado.

23/4 Leímos Teseo y el minotauro, armamos afiches. Tenían que armar la secuencia narrativa. Pudo escribir con ayuda. Se empezó a interesar con la historia.

25/4 Trabajó muy bien, no realiza tareas en su casa, siempre con una excusa diferente. En la charla poslectura de otros fragmentos de Teseo, les habilitó a que hablen. Si se imaginan qué sentirán los padres como Minos y Egeo al perder a un hijo (aunque Egeo no lo pierde, pero piensa eso y se mata). Él cuenta que una vecina perdió un hijo, y que se volvió loca. Por primera vez participó mucho en el intercambio de lectores. De hecho, luego, en la actividad de escritura, llegó a hacer dos fichas, cuando otras veces no terminaba una. Ficha del mito Teseo, Ariadna y el minotauro: no logra completar todos los aspectos. Ortografía: hiper segmentación "se cuestran" (secuestran), "mino tauro" (minotauro), falta concordancia sustantivo+adjetivo (pone adjetivo en plural cuando habla de Teseo). Bien "MB". Error uso s, c, z.

2/5 Hablamos de los miedos de cada uno. Leímos "La casa de Asterión", entendió la idea del relato. Sentí que lo tocó el personaje y su soledad. Cuando todos aún no sabían qué poner en la pregunta "qué sintieron y por qué" él rápidamente dijo: tristeza y pena, porque estaba solo en el mundo. Uauh!!! (...)

16/5 Trabajó genial, sostuvo la clase, a pesar de que la situación del aula no lo favorecía. Ni intentó engancharse. Mantuvo una lectura con intervenciones de una hora. Trajo las tareas hechas, todas. Ezequiel iba marcando en el texto las frases en las que se describe a Aquiles: "Aquiles también tenía defectos: mirada colérica, impulsivo, prepotente", antes habíamos marcado, "el más valiente, se conmueve, llora"... etc. No solo sostuvo la lectura, internalizó el concepto de descripción. Además, expresó que esta historia le gustó, dice: "estaría genial una película de esto". Hay que conseguir Troya. Le dije que existía. Lo conmueve la escena que Príamo, padre de Héctor, en la que suplica a los pies de su enemigo el cadáver de su hijo.

Dice: "Pensé que quería vengarse". Yo le digo que recuerdo el dolor de Minos y Egeo por la pérdida de sus hijos, comparamos que Minos inicia una guerra como venganza, Egeo se mata... hablamos de cómo afecta la muerte de un hijo de formas diferentes según la personalidad de cada uno. Se vuelve a sorprender de que Aquiles acepte... ¡tendría que haber grabado sus comentarios!!!

21/5 y 23/5 Al leer Aquiles, se pregunta qué pasa con Príamo, que estaba en la tienda de Aquiles, si luego de su muerte, al salir lo matan, si le devuelven el cuerpo de su hijo. ¡Increíble! ¡La intervención que se planteó hoy le sirvió para hacer clic!

(...)

Tercera semana de agosto

Terminó la evaluación. Trabajamos con gramática, se acordaba muy bien qué eran los sustantivos propios. Lo difícil fue escuchar lo que sus compañeros proponían, ya que estaba con los auriculares escuchando música. Se habló al respecto con E. Me pidió disculpas. Hizo su recomendación, quedó estupenda.

22/8 Realizamos corrección colectiva de los relatos. Mica le corrige el texto de E, cuando pone "Venus quiere que Psique se enamore del hombre más bestia", ella propone del hombre más cruel. Lo arreglamos. ¡Eze está trabajando muy bien!

27/8 y 29/8 Estuvo reenganchado en la actividad de escritura colectiva, proponía sinónimos, planteaba interrogantes... Cuando pensamos qué haría Polifemo para que Psique sea infeliz, Eze nombra actitudes tales como no darle importancia, tratarla mal, despreciarla... recordé que un día me dijo que su hermana le había contado que le gustaría tener un novio que fuese... pero cuando Eze lo cuenta no dice "que la trate bien", sino "que no la trate mal"... no sé si así lo dijo su hermana, pero volvió a salir el tema... Plantea que para que Psique se desenamore de Polifemo debe haber alguien de afuera que se lo marque... También propone que Psique tenga que pasar por mandamientos, refiriéndose a pruebas.

3/9 En la corrección de las recomendaciones, participó de la suya. Cuando hicimos el relato colectivo, estuvo atento al principio, luego se recostó, lo insté a levantarse y lo hizo. También porque Rebeca le daba palmadas para que se levantara (él eligió sentarse con ella).

Como docentes no sabemos qué "resortes" se movieron en estudiantes como Ezequiel para que se produjeran esos desplazamientos, esos cambios en relación con su forma de estar en la escuela, su forma de leer los textos, pues no somos psicoanalistas como Boimare. Pero sí tenemos acceso a trabajos, investigaciones que nos ayudan a entender un poco más qué es lo que se produjo en el trabajo con los mitos. Michèle Petit, psicoanalista y antropóloga francesa que estudió por qué leen los que leen en las bibliotecas de los suburbios de París, encuentra que la lectura además de cumplir con las dos funciones ya conocidas, como tener acceso al saber y apropiarse de la lengua, permite la reorganización del universo simbólico a través del lenguaje que se halla en los libros:



(La lectura) puede contribuir a que los jóvenes –y los menos jóvenes– lleven a cabo desplazamientos, reales o simbólicos en diferentes campos: desplazamientos en el historial escolar y profesional que les permitan llegar más allá de donde hubiera podido llevarlos la programación social; desplazamientos en la autoimagen, en la manera de pensarse, de decirse, de situarse, en el tipo de relaciones que uno tiene con su familia, con su grupo social y su cultura de origen (...). (Petit, 2003:104)

Asimismo, es importante detenernos en algunas de las condiciones organizacionales, pedagógicas y didácticas en las que se llevó a cabo la propuesta que creemos que incidieron favorablemente en el cambio observado en las y los estudiantes. Por un lado, a diferencia de la organización pedagógica del año anterior, nos propusimos que ambas docentes trabajaran en pareja pedagógica una parte de la jornada. Cada una atendería a su grupo de 4°/5° y 6°/7°, pero ambas compartirían la tarea de enseñanza con el grupo que más nos desafiaba, 5°/6°.

Otra condición fue elaborar un registro de seguimiento compartido de las diez alumnas y alumnos que formaban el grupo 5°/6°. La intención era que, además de que la escritura nos ayudara a construir una mirada compartida sobre sus desempeños, que las maestras pusieran atención a los pequeños indicios que podrían indicar cambios en la posición de estudiantes de este grupo con los que no habíamos tenido prácticamente avances el año anterior.

Una tercera condición relevante fue el efecto que generó el proceso de elaboración de la secuencia. Haber leído juntas, intercambiado, seleccionado, planificado, generó no solo una mayor apropiación de la secuencia de enseñanza, sino que produjo también en nosotras un desplazamiento de nuestros gustos y pareceres en relación con los mitos griegos. Ese descubrimiento estuvo presente en cada clase, donde se les transmitía de distintas formas a los/as estudiantes lo que íbamos descubriendo, las ganas

de compartirles esos hallazgos, y también la fascinación que nos producían las relaciones que iban encontrando.

A modo de cierre

Si bien el trabajo docente es institucional y colectivo, no siempre se organiza desde lógicas compartidas, cuestión que incide negativamente en los aprendizajes de las y los estudiantes. Desde sus fundamentos, el Programa de Aceleración planteó la necesidad de generar condiciones de enseñanza para promover que todas y todos aprendan en la escuela. Una de esas condiciones es el trabajo colectivo entre docentes y AT que tiene como eje central pensar qué y cómo “llegar” a las y los chicos para que puedan construir un vínculo con los saberes escolares que les permita aprender.

Asumir desde un comienzo que el trabajo es colectivo, junto con el reconocimiento de los saberes que cada una aportaba (Sadovsky y Castorina, 2020), tuvo implicancias tanto en la producción de una propuesta de enseñanza como en la transmisión de los saberes allí involucrados y de los aprendizajes logrados. Este proceso, caracterizado por un ir y venir entre la necesidad de elaborar una propuesta de trabajo, registrar en un escrito compartido los desempeños, las ideas trabajadas y los comentarios durante las clases, entramados con las lecturas teóricas para construir un marco de referencia compartido, nos llevaron a autorizarnos a realizar una producción propia.

Esta apuesta se dio en un “archipiélago de certezas”: algo había que probar (para lo cual contábamos con lecturas y algunos saberes), pero también –continuando con la metáfora de Morin (1999)– en un “mar de incertidumbres”. Incertidumbres que, lejos de obstaculizar nuestro trabajo, generaron la necesidad de indagar, buscar, estudiar y compartir con nuestras y nuestros estudiantes algunos de los hallazgos sobre los personajes y relatos de la mitología griega que íbamos encontrando.

Al tomar distancia de la experiencia transitada hace más de diez años, y recuperar parte de lo hecho, escrito y reflexionado en ese momento para volver a pensar a la luz de este escrito lo que allí aconteció, podemos decir que –además de que dicha experien-

cia fue altamente significativa para nuestras y nuestros estudiantes- lo fue también para nosotras. No solo por lo que significó en nuestra conformación como equipo de trabajo, sino también y, fundamentalmente, en términos de nuestro vínculo con el saber pedagógico. Autorizarnos a probar y reflexionar sobre la experiencia pedagógica vivida, generó, en términos de Sadovsky y Castorina, un trabajo de producción de conocimientos, que, creemos, incidió favorablemente en la posición de las y los chicos como estudiantes.

“

El hecho de apreciar la búsqueda, el intento de explorar estrategias de enseñanza implica la admisión de la indeterminación inherente a cualquier proceso de enseñanza y aprendizaje. Aquí se encuentran razones para comprender que la reflexión sobre las prácticas docentes comporta un auténtico trabajo de producción de conocimientos. A la vez, al subrayar esta dimensión exploratoria de la enseñanza, a la que los docentes dan un amplio lugar en sus reflexiones, se da un paso para desvanecer la ilusión de que se pueden estandarizar – automatizar, predeterminar– las intervenciones docentes. (Sadovsky y Castorina, 2020: 219)

4.4. El trabajo educativo: los vínculos, el tiempo y el espacio en Aceleración⁴

Cecilia Balbi, Yesica Molina y Cecilia Padín

"Los peregrinos eran personas que iban resolviendo cosas a medida que caminaban. En el camino puedes pensar en el futuro, puedes pensar en el pasado, puedes ir haciendo una lista para acordarte de contárselo a los que se quedaron en casa."

Anne Carson, *Agua Corriente*

Este apartado reflexiona en torno a las *condiciones pedagógicas* en aquellas "invenciones del hacer" que hemos desarrollado en el Programa de Aceleración a lo largo de estos años. Plantea Terigi al referirse a algunas prácticas docentes:

“

Estamos, entonces, ante una verdadera invención del hacer, categoría con la que se expresa la producción por parte de las maestras de propuestas de enseñanza que componen de manera específica sus saberes profesionales con los requerimientos que identifican en el contexto particular de la escuela en la que trabajan y en la sección múltiple a su cargo. Se trata de reconocer que, a una vacancia en la producción para la enseñanza, la práctica de las maestras responde con un hacer que no puede descansar enteramente en los saberes profesionales disponibles y debe componerse a partir de otros elementos (2010:83).

⁴ Quienes –de muchas y variadas formas– también participaron, escribieron, discutieron, leyeron, reescribieron, compartieron y están presentes en este apartado con sus experiencias y sus textos fueron Roxana Caletrio, Carolina Rovira, Corina Soria, Sol Piasek, Sergio Ponce, Florencia Correas, Lucía Finochietto, Nicolás Levitt, Maribel Bugallo, Patricia Nicastro, Silvina Gsponer, Alejandra Ojeda, Evangelina Paludi, Melanie Bloeck, Laura Yuscovsky, Luciana Iturrioz, Natalia Darniel, Adriana Debiasse, Florencia Alarcón y Adriana Kellmer.

Distingue, a su vez, entre "invención del hacer" y "producción del saber", delimitando algunos rasgos: la orientación de la experiencia por el problema, como aquello que no sabemos cómo

resolver; la ruptura con el aula monogrado; la superación de la individualidad del trabajo docente y el reconocimiento de que se trata de un trabajo intelectual, político y social. Al mismo tiempo, supone elaborar situaciones que permitan a los sujetos aprender, situaciones atentas a la diferencia entre apropiarse de los instrumentos culturales que la escuela pone a disposición y solo repetir las respuestas esperadas para acreditar.

Entendemos esta distinción entre *invención del hacer* y *producción de saber* como una invitación a escribir acerca de la experiencia del programa a la luz de las condiciones pedagógicas que ahora presentamos en tres ejes: vínculos, tiempo y espacio. Este escrito se nutre de diversas narraciones pedagógicas realizadas en numerosas instancias de trabajo y capacitación por diferentes actores del programa. Partimos de los textos/viñetas recogiendo las voces de los protagonistas (docentes, estudiantes, asistentes técnicos/as, etc.) y ofrecemos lecturas y análisis a partir de articulaciones conceptuales.

Entre recibir y la orientación a la enseñanza

“Yo nunca pedí lo que vos me diste
pero bueno yo hoy aprendí lo que me diste.
Vos nunca pediste lo que yo te di,
y está bien así para mí.”

Martín Buscaglia

El trabajo educativo no puede darse en solitario. Pensar tanto las condiciones de enseñanza como la enseñanza misma requiere de un saber hacer con otros y considerar, entonces, los vínculos que ocurren entre los diversos agentes educativos, con roles y funciones diferenciados, los vínculos que se establecen con los contenidos y saberes como recorte cultural necesario para que lo educativo ocurra, y entre los estudiantes, como pares, y con las familias y la institución escolar: *¿De qué está hecho el vínculo entre quienes asumen los roles de docente y de estudiante?* se y nos pregunta Yesica Molina (2023) y responde:



De palabras, afectos y cuerpos; de presencias y ausencias que instauran cercanías y distancias. Pensamos el vínculo entre el docente y el estudiante como un vínculo educativo, es decir, no es un vínculo fraterno (aunque a veces lo contenga), tampoco es un vínculo familiar (aunque esté sostenido de cierta familiaridad); es un vínculo particular que se da entre tres elementos: el agente de la educación, el sujeto de la educación y los contenidos de la cultura. (p. 94)

De esa diversidad de tramas está hecho lo escolar.

Al considerar la cuestión de los vínculos en el marco del programa, una dimensión que nos interesa es la del vínculo entre quienes enseñan y quienes aprenden con el saber o los contenidos educativos.

Se ha acuñado un modo de decir en el Programa de Aceleración: *crear condiciones para el recibimiento y acompañamiento de chicos y chicas con trayectorias educativas complejas*. Nos proponemos, entonces, pensar cada vez lo que se pone en juego cuando “alguien llega” al espacio educativo “de aceleración”. La incorporación al trabajo en el programa se presenta para los y las estudiantes como el ingreso a un espacio nuevo, es decir, un nuevo “comienzo”. Nos preguntamos frecuentemente en el *entre* que conformamos como equipo, maestros, maestras, asistentes técnicos/as, equipo de psicólogos/os: ¿Qué toca hacer en el recibimiento? ¿Qué intervenciones disponer, por ejemplo, respecto del pasaje y articulación entre grados o espacios de trabajo?, ¿o de la entrada y salida del espacio educativo nuevo de grupo?, ¿o de lo endogámico familiar, en el caso de estudiantes que han abandonado la escolaridad? Es decir, *¿cómo disponer el trabajo entre recibimiento y enseñanza?*

Cada vez, pensar cómo se diseña el recibimiento de niños y niñas trae a la mesa de conversación ese *saber-hacer* de la práctica docente que ha ido sedimentando en el programa, en gestos e intervenciones, algunos de los cuales se comparten en los distintos aportes de este Cuaderno.

De lo que se trata es de atender a lo fundante del lazo, y que el encuentro-desencuentro con el nuevo ámbito –este otro institucional– puedan ser leídos como una oportunidad distinta, otra, para el sujeto. Estas operaciones que suponen *la entrada*, no se dan de una vez y para siempre, sino que en términos lógicos lo podemos pensar como un vaivén que producimos a lo largo de toda la vida; cada vez, algo de la lógica recibimiento-separación se produce como una oportunidad de entrada a un lugar nuevo, a *otro lugar* para el sujeto.

Vamos a decir entonces que en el recibimiento se trata de poner en juego un saber-hacer respecto de la enseñanza, de la didáctica, y también una cierta ignorancia: considerar que están las marcas de la trayectoria escolar, pero hay también la posibilidad de un ir por otra vía que ese mapa ya trazado; esto será ocasión de una discontinuidad.

En la entrada a este otro ámbito, algo del orden de la separación se transita. Opera una separación que para cada niño o niña será singular y no podemos anticipar cuál será su modo de responder a esta discontinuidad. Lo que sí podemos es disponer las coordenadas que se ofrecerán para acompañar dicho trayecto. Disponer una particular oferta: la educativa, la oferta de “una cosa por otra”, de la variedad del mundo y de las palabras.

El tiempo está después

Cronosistema: el tiempo como determinante duro

Baquero y Terigi (1996) mencionan que los procesos de escolarización han generado un tipo particular de aprendizaje que es el aprendizaje escolar. Este, señalan, se caracteriza por ser de carácter artificial y producir efectos vinculados a determinados aspectos propios de los contextos escolares y que suelen permanecer fijos, siendo naturalizados por los agentes escolares. Estos aspectos son llamados “determinantes duros” (Trilla, 1985), algunos de ellos son: la organización graduada, simultánea y obligatoria, una particular organización espacio-temporal, aprendizajes descontextualizados, etc. En este apartado nos concentramos en el lugar de la organización temporal en los aprendizajes.

Como ya se señaló, el dispositivo escolar organizado como un cronosistema –sistema graduado, un año escolar, un grado– propone una economía que implica una particular organización de espacios, tiempos, recursos y roles, sentando condiciones artificiales para el aprendizaje. Ahora bien, el sostenimiento del “a cada grado, una edad cronológica *para todos*” tuvo como efecto *para algunos*: repitencia, sobreedad y/o rezago educativo. Estas consecuencias, al ser entendidas como propiedades de la situación (Terigi, 2009), permiten tomar otra posición respecto del tiempo, tornándose un elemento sobre el cual se puede intervenir en beneficio de los aprendizajes. De esta manera, se propone intervenir sobre el tiempo a partir de desnaturalizarlo, disponiendo otras condiciones para el aprendizaje con el fin de alcanzar a estudiantes que de otro modo quedaban por fuera del sistema escolar. Se plantea romper con la monocronía del cronosistema a partir de proponerse una meta: la aceleración.

Acelerar como meta, manipulando el tiempo: suspender, retrasar, acelerar

La marca de origen de Aceleración estuvo vinculada a intervenir sobre la variable “tiempo” en sus distintas variaciones: acelerar, en términos de producción de avances en tiempos menores a los esperados por el cronosistema o dispositivo escolar “común”, era un punto por llegar. Para ello resultaba necesario planificar estrategias específicas, vinculadas, entre otras cosas, a moldear el tiempo y otros determinantes duros. A lo largo de estos 20 años, la meta inicial de aceleración se fue resignificando, condensando el siguiente sentido actual:

- Del lado de los agentes educativos, expresa el sentido de una nueva organización de las condiciones escolares (que incluye una diversificación de espacios, tiempos y contenidos cuidadosamente seleccionados) en función de alojar los puntos de partida diversos de los/as estudiantes.
- Del lado de los/as estudiantes, la posibilidad de producir una importante reorganización de las trayectorias educativas y escolares, quebrando un probable destino de fracaso

o abandono escolar; se trata de la producción de un nuevo sentido en torno del ser estudiante.

En este apartado nos apoyaremos en diversas viñetas para pensar la incidencia del tiempo en el vínculo educativo promovido por el Programa de Aceleración. La escena en su totalidad (y desplegada en varias viñetas) es narrada por una asistente técnica del programa, los actores de la escena incluyen a una alumna y su maestra de aceleración.

Octubre de 2019. La docente de apoyo nos presenta a Juana, alumna de 6º grado, en el marco de la primera etapa de promoción acompañada, para consultar por la posibilidad de que Juana forme parte del grado 6º/7º de aceleración en 2020. Junto con la docente del programa, Corina, consultamos a la docente del grado, quien acordó con la maestra de apoyo que incorporarse al grado 6º/7º le permitiría a Juana mejores aprendizajes.

¿Qué leemos en esta escena? Se trata de un primer tiempo en el cual se preparan las condiciones, el escenario educativo particular para recibir a los y las alumnas, en este caso Juana. En la escena se pueden reconocer diversos dispositivos (reuniones de ciclo, promoción acompañada, seguimiento de trayectorias) y agentes educativos que intervienen a favor de alojar a los/as estudiantes. Este es uno de los ejemplos de cómo cada vez la reorganización de las condiciones escolares es clave a la hora de recibir a alumnos que han encontrado obstáculos en sus trayectorias.

A partir de la hipótesis de que el tiempo no es una condición inamovible de escolarización, se propone un manejo o maniobra de este, en tanto que es uno de los determinantes duros pasibles de ser nuevamente moldeados. En el transcurrir de la reorganización de la trayectoria escolar se trata, señala Terigi, de *darle al tiempo una velocidad diferente*, no de hacer lo mismo en menos tiempo. Muy por el contrario, el programa habilita que cada docente ta-

lle o esculpa una “artesanía del hacer” (Terigi, 2018). Se trata de que cada docente se permita reinventar cada vez modos de hacer que marcan diferencia con las formas usuales.

El tiempo como don, dar el tiempo como primer momento del vínculo, el consentimiento

“Quiero tiempo, pero tiempo no apurado,
tiempo de jugar que es el mejor.”

María Elena Walsh

¿Por qué vincular el don con el tiempo en educación? En la educación algo circula, no solo saberes y contenidos escolares, sino también dones incontables. Derrida (1995) nos acerca algunas reflexiones sobre el don, las cuales nos han permitido vislumbrar lo que se pone en juego a la hora de pensar el tiempo. Plantea que para que haya don, así como para que haya hospitalidad, no debe haber conciencia de aquello que se da ni de aquello que se recibe.

El don que le interesa a Derrida es aquel intercambio que se da sin darse/nos cuenta, el dar sin contar lo dado, sin reconocerlo. Un ofrecerse a lo incontable o incalculable, una apuesta, una especie de entrega en donde “algo” se intercambia, no se sabe qué ni a quién. En efecto, los y las docentes del Programa de Aceleración poseen incontables experiencias en donde se han encontrado con efectos de aprendizaje que no habían sido calculados. Esta sorpresa, producto de un encuentro en el vínculo educativo, se produce porque se ha mantenido abierta la distancia entre saber y conocimiento (Brignoni, 2014). Si el conocimiento es del orden de lo contable, el saber es aquello que deja huella como efecto de una experiencia o un quehacer.

Derrida aclara que para que haya don es necesario que el donatario “no devuelva, ni amortice, ni salde su deuda, ni la liquide, es preciso que no se meta en ningún contrato, ni haya contrato jamás ninguna deuda” (1995: 22). Tarea nada sencilla en el ámbito educativo plagado de “contratos” en los cuales quienes intervienen en el vínculo se comprometen a diversas disposiciones. ¿Cómo pensamos entonces el contrato pedagógico para que no cierre la posibilidad del don en tanto la posibilidad de que

emerja lo incontable? Poniendo el foco en las condiciones para el encuentro, el acento estará puesto en el “darse cita”. El contrato fija un encuadre para la cita, una apuesta del lado del educador y un consentimiento del lado del estudiante, necesarios para que los dones circulen.

Las reflexiones sobre el don, tal como lo entiende el filósofo, nos permiten comprender el aspecto incalculable del vínculo educativo. Así lo proponen Violeta Núñez (2003) y Segundo Moyano (2010) a partir de las formulaciones del pedagogo Johann Herbart: un lazo particular que se da entre tres elementos: el agente de la educación, el sujeto de la educación y los contenidos de la cultura. Se trata de una relación mediada por los contenidos culturales en forma de triángulo con base abierta. Y es esa apertura, esa hiancia, ese vacío necesario, la potencia que hace que el vínculo se mantenga vivo. Lo incalculable del lazo significa que no hay equivalencia exacta entre lo que se da (disposición, saberes, presencia) y lo que se recibe (las diversas respuestas del donatario: rechazo, contra-don, pedir otra cosa, etc.).

Derrida dirá, al pensar el don bajo esas coordenadas de lo incalculable, que se puede *dar el tiempo*, siendo el tiempo lo no contabilizado, es decir, que nos abre a una dimensión del tiempo que escapa a lo cronológico, lo medible o contable. Nos interesa situar en esa dimensión del tiempo subjetivo, no medible, un tiempo vinculado al acto (Lacan, [1945] 2008) y a la creación (Castoriadis, 1986).

“

¿Qué es tener tiempo? Si un tiempo pertenece es porque, por metonimia, la palabra tiempo designa menos el tiempo mismo que las cosas con las que se llena, con las que se llena la forma del tiempo, el tiempo como forma; se trata, entonces, de las cosas que uno hace entretanto o de las que uno dispone mientras tanto. (Derrida, 1995: 13)

Dar el tiempo entonces es dar una nada, ceder un vacío para que sea ocupado por el vínculo educativo, es decir, sea ocupado por palabras, saberes y cultura.

Cuando conocimos a Juani nos encontramos con una niña sumamente tímida y seria, pero dispuesta al diálogo, aun cuando hablaba poquito y en voz muy baja, interesada por la propuesta que le presentábamos. Miramos con ella sus carpetas y nos encontramos con registros prolijos y ordenados, con tareas completas y sin registro de “saltos” en su asistencia. Al contarle sobre la propuesta del “pase” de grado se le iluminó la mirada, casi sin pensarlo dijo que sí, le pedimos que se tome unos días para hacernos preguntas y le comentamos que también hablaríamos con su familia... a todo –y sin dudar– seguía diciendo que sí. Los días que siguieron y hasta finalizar el año lectivo 2019, la timidez de Juana dejó de ser tal... nos veía en el patio y corría a saludarnos, gritaba nuestros nombres si nos distinguía a lo lejos en el comedor, la sonrisa era su “marca”. Cuando se acercaba nos preguntaba (y nos exigía) que citemos a su mamá. Cuando se dio el encuentro, firmamos un acta: la alumna y su mamá, la docente y la asistente técnica, la directora. En el 2020 Juana sería alumna de Aceleración. Y antes y después del acta hubo charlas en las aulas, en los pasillos, en la sala de maestros acerca de su sonrisa –ahora siempre presente– y su voz –que ahora era audible– y sobre sus palabras –que eran muchas y que contaban que Juana ahora era de Aceleración.

Este fragmento de la escena da cuenta de la instalación de un primer momento en la conformación del vínculo educativo, caracterizado por la generación de condiciones para el encuentro; decimos que los agentes educativos dan tiempo para el consentimiento del sujeto. Podemos reconocer un signo de ese primer momento inaugural del vínculo educativo: *la voz* de Juana se nos aparece como ese don incalculable que se enlaza a los otros, un signo de un cambio de posición que la predispone al encuentro. Las docentes registran ese cambio en el tono de voz que es sig-

no, para ellas, de que Juana es alumna de aceleración, se enmarca en un proyecto mayor, una nueva grupalidad. La gradualidad genera una expectativa, la de mantener una grupalidad estable o permanente. Sin embargo, el pequeño grupo facilita también el intercambio entre pares, permite que cada uno articule lo propio en una trama común.

Volviendo a la escena, el encuentro con Juana en el marco del grado de aceleración fue interrumpido por la pandemia. En efecto, fue necesario un tiempo de reacomodación, un barajar y dar de nuevo bajo condiciones sociales, económicas y de salud adversas. La voz de Juana volvió a ganar protagonismo debido a que fue a partir de los audios que circulaban a través de dispositivos móviles y el teléfono que se pudo dar continuidad al vínculo.

Mientras los días pasaban y seguíamos explorando, inventando y probando maneras de seguir enseñando, se formó el grupo de WhatsApp. Lo que antes era implícita o explícitamente prohibido se transformó en una canal potente y necesario: todos compartimos nuestros números de celular. Madres, padres, niños, abuelos, hermanos, docentes, asistente técnica reunidos. Primero por medio del celular de su mamá y luego de su cumple por el propio, Juana comienza a participar en el grupo. Sin lugar a duda, era la protagonista total: la primera en decir buenos días, la primera en responder las preguntas, la primera en desear un buen fin de semana. Al mismo tiempo, su participación en [la plataforma] Edmodo⁴ se hizo sentir tanto como para que la profesora de teatro envíe a la docente un audio por privado "es la primera vez que escucho la voz de Juana en todos estos años". Emoción compartida.

⁴ Red social educativa frecuentemente utilizada entre docentes y estudiantes durante la pandemia de covid-19.

Durante un tiempo Juana participó de los intercambios y las propuestas específicas de aceleración, avanzando a paso sostenido en los aprendizajes. Es necesario recordar que el programa cuenta con recursos específicos para la enseñanza y el aprendizaje en pos de intensificar el aprovechamiento del tiempo escolar. El vínculo inicial estaba logrado, la escena estaba armada y habían

comenzado a rodar los materiales, proyectos y contenidos educativos. Sin embargo, un nuevo imprevisto, esta vez familiar, hace trastabillar el trayecto que se venía trazando. A mediados del año lectivo las condiciones habitacionales de Juana se modificaron, así como la posibilidad de contar con dispositivo electrónico propio. Se instaura una nueva variación temporal, un nuevo ritmo en los encuentros, se produce cierta suspensión.

Pasan las semanas y no es posible volver a hablar con Juana. No han recuperado ni reemplazado los celulares, ni siquiera está activo el de su hermana mayor, que alguna vez sirvió de amuleto. Consultamos con Jessica, la docente de 1º B, cómo está la hermanita pequeña; nos dice que casi no tiene relación. Sin poder contar con un celular, el teléfono de línea del hotel fue la primera posibilidad a explorar. Conserje + teléfono + agenda con horario preacordado de llamado fue el primer circuito para aquellos primeros contactos más personales entre Corina y Juana para hablar de la tarea. Cálculos, problemas y novela por capítulos. Un “ida y vuelta” entre docente y alumna, entre alumna y tareas, entre cuadernillos y fotos. Un camino lento, pero avanzando...

La asistente técnica menciona este “lento, pero avanzando” que marca la disposición de quienes asumen el encargo de educar en condiciones desfavorables, no siempre óptimas. Se trata de poner en suspenso la propia prisa para entrar en los tiempos del otro. Es que quienes trabajan en el Programa de Aceleración suelen estar advertidos de la siguiente supuesta paradoja mencionada por Terigi: “para acelerar el tiempo, primero habrá que perderlo. Una velocidad diferente” (2004a:18). Se trata, como señala Núñez (2003), de desprenderse un poco del ideal del educador.

“

La educación social, si trabaja bien, sostiene al sujeto en sus búsquedas dándole el tiempo, los tiempos que requiera. La imposición continuada de un tiempo único, la presión para que se aprenda según el ideal del educador, acaban agotando la búsqueda, es decir, yugulando el proceso educativo (p. 9).

Articular tiempos, entre el tiempo “para todos” y el tiempo singular: entramar la propia historia en la escuela

Un nuevo imprevisto, una nueva contingencia en la vida de Juana hace que desde la escuela se pierda su rastro. A pesar de los intentos frustrados de encontrarla, esta vez es ella la que retorna a la escuela.

En este estado de la situación, la supervisora propone a la escuela una comunicación telefónica el día de la entrega de canastas de alimentos a las familias. Habían pasado muchos días y todavía no sabíamos nada más. Un jueves por la mañana se comunica conmigo para decir que había acordado con la conducción que yo llamase a la tarde al Centro de Atención Transitoria desde la institución. Por WhatsApp pudimos establecer el primer contacto. Esa misma tarde supimos que Juana y su hermanita estaban alojadas en ese centro, que la mamá estaba presa y el motivo de la institucionalización era el mismo que nosotras conocíamos. También nos presentamos: nuestros nombres, las funciones que cumplíamos, nuestra tarea (la de ellos y la nuestra). Sandra (la trabajadora social) dice que cuando las chicas llegaron, de noche y con lo puesto, casi no hablaban. Que al día siguiente intentaron saber si había alguien, alguna persona a quien pudiesen contactar, a quien necesitasen avisar dónde y cómo estaban...

“Yo soy Juana de Aceleración”, dijo. Y ese nuevo apellido permitió empezar a tirar de un hilo hasta encontrarnos.

La escuela, cuando logra hacerse un lugar en la vida de los y las estudiantes, se sitúa como un ordenador, un garante de continuidad subjetiva y un lugar posible de habitar. La escuela ofrece nombres, sentidos y significaciones, una trama en donde sentirse reconocido e inscribir una temporalidad propia. Así, Juana puede sentirse reconocida en un lugar en el que sabe, por efecto del tiempo retroactivo, que allí la esperan: "Soy Juana de Aceleración" es el signo de que, en la escuela, en Aceleración, Juana en tanto alumna puede contar su propia historia.

El espacio que habitamos

"Con frecuencia le digo que los demás se equivocan
cuando aseguran que un buen profesional
debe encontrar la distancia ideal con los pacientes.

Le digo que lo que tenemos que encontrar es la presencia ideal.

Y que no se trata en absoluto de un simple juego de palabras."

Eduardo Berti, *Una presencia ideal*.

Pensar en el espacio desde lo educativo es pensar en formas "poli": sémicas y fónicas; multiplicidad de significados y voces de algunos/as, muchos/as, varios/as.

También implica situarlo con una pregunta que en el programa es central e inaugural: ¿Dónde? ¿Hay lugar para ese encuentro entre maestros/as y alumnos/as? Un encuentro que *a priori* tiene que estar hecho de paredes para alojar sillas y mesas, mochilas y personas. Paredes para escribir y leer, casi innegociable. Sin embargo, a veces el "tener un espacio" no asegura que sea habitado y muchas veces en nuestra práctica, aprendemos a *soportar* que el espacio sea nómada, "que vaya de un lugar a otro sin tener residencia fija" (RAE, 2024).

En estos años aprendimos que todo empieza con cierta mirada, y es a partir de esa mirada particular que se inicia la construcción de unos "finísimos hilos" para fundar una relación educativa que estará, en principio, sostenida en "la co-presencia, la contigüidad y la continuidad de los cuerpos hechas de gestos, miradas, ademanes, palabras regaladas y tiempos perdidos..." (García Molina, 2015: 33) y el espacio.

Arrimarse al fogón

Sin embargo, estos hilos de los que nos habla García Molina son para algunos niños, niñas y sus docentes apuestas algo inciertas: a veces se trata de una construcción en ciernes, que deberá disponerse a jugar en las alternancias de los espacios y los tiempos, pero sobre todo en un docente dispuesto a permanecer estable y a la vez preparado para salir del espacio tradicional del aula.

Pero como condición inaugural, tal vez antes de transitar esos caminos, es fundamental la presencia de los/as niños/as en la escuela y en ese sentido hay todo un trabajo que hacer...

Que lo/as alumnos y alumnas estén... "es una meta, un punto de llegada" (Torres, 2012: 3).

"¿Vino Damián hoy?" es la frase con la que nos saludamos casi cotidianamente. Nos preocupa que no venga a la escuela, nos preguntamos qué estará haciendo todas esas horas en las que antes estaba acá... y que esté a tiempo... "Asiste diariamente a la escuela, pocas veces llega a horario viviendo tan solo a seis cuadras de distancia". Y que se sostenga en el tiempo: "La madre cuenta que hasta mediados de 2011 Héctor y su hermano vivían en Paraguay con su abuela, mientras sus padres buscaban trabajo en Argentina. Allá él comenzó dos veces primer grado, pero no sostenía la asistencia y ambas veces perdió la regularidad. Por lo tanto, el presente año es el primero que cursa completo en la escuela".

A veces, son las preguntas de los/as docentes las que comienzan a "dar espacio":

La pausa y la aceleración suenan, a priori, contradictorias. Sé que no lo son. Sé que es necesario. Sé que en una carrera puede ser tomar aire y recargar energías. Pero acá la tensión viene doble. Por un lado, porque funcionamos dentro de una escuela con otras lógicas. Por otra parte, porque el eje de nuestro rol docente está en los contenidos culturales.

Tal vez en principio se trate de la búsqueda de un lugar y una forma de convocarlos y convocarlas que no los y las aleje, aun cuando haya que ensayar distintas invitaciones posibles:

Antes del recreo, me acerco y le digo: "Hugui, después en la clase de inglés tengo ganas de que charlemos un ratito fuera del aula. ¿Puede ser?"; sacudió la cabeza y se fue corriendo. Sabía que no iba a ser fácil...

Sin embargo, aun cuando la presencia –de alumnos, alumnas y de maestros y maestras– es condición fundamental, no siempre es suficiente.

Rancho aparte

Algunas veces y en ciertos momentos, la posibilidad de diferenciarse solo se entrevé probable en un espacio diferenciado y/o individual donde el/la docente pueda velar/ocultar (aunque sea un poco) su deseo de enseñar. O, en términos del espacio, donde la tarea se trate de circunvalar, orillar, rodear, zigzaguar para que de este modo muchos de nuestros niños y niñas puedan aceptar aprender; estar junto/as pero no revuelto/as:



Mientras algunos defienden su lugar, otros reclaman estar en el mismo. Y estas alternativas parecieran oponerse o verse como incompatibles. Pero, a mi juicio, ocurre todo lo contrario: existe la necesidad de oscilar entre el estar en el mismo espacio y estar en lugares propios diferenciados. Estar juntos y estar distantes, ser juntos, pero no ser lo mismo. (Yarza, 2013: 41)

A veces, las decisiones se toman a partir de la observación: “En el grado, empezó a sentarse cada vez más aislado, a esconderse bajo los bancos”; otras son fruto de la experiencia: “Nos referimos a las múltiples ocasiones en que tenemos un aula que empieza en marzo, poblada de personas con voz bajita, miradas que se desvían, cuerpos que buscan la invisibilidad y pocas preguntas”, y en algunas oportunidades es la alternancia lo que permite evaluar los mejores lugares para aprender: “Se le armó de entrada espacio grupal algunos días por semana y otros, espacio individual”.

En esta tensión entre lo común y lo singular, en el desafío de atender a las trayectorias particulares y que en esta atención haya huellas o promesas de lo compartido, es donde se intenta construir un lugar posible. Aceleración es un lugar, entonces, donde lo común está representado aun cuando a veces la propuesta –al menos por un tiempo– sea individual.

El que se va a Sevilla, ¿pierde su silla?

Ofrecer-se como “guardián del espacio” es una de las formas que nuestro/as docentes encuentran para la construcción del reconocimiento de un lugar de y para todos y todas; sin embargo, algunos alumnos y alumnas desafían la propuesta bajo diferentes modos:

"Pero ante estos ofrecimientos, José se ofuscaba, pateaba los muebles, corría por la escuela".

"Mariela deambulaba por la escuela y se negaba a entrar al aula".

"Diego estaba convencido de que las maestras teníamos que 'obedecerlo'. Frente al límite se iba".

"Escucha ruido afuera y pide ir al baño. Esteban suele provocar y despistar a la clase".

Entonces, ¿cómo cuidar un espacio que no se habita? En este punto, son las preguntas de los/as docentes –¿Qué le pasa a Hugo? ¿Cómo volver a convocarlo a la tarea?– las que comienzan a "dar espacio": a veces, la búsqueda de un lugar fuera del aula y una forma de invitar que no aleje, aun cuando haya que ensayar distintos ofrecimientos posibles: "Durante un año entero la maestra del programa trabajó con él a solas. El trabajo a veces era esperarlo, otras veces era decirle que lo estaba esperando; a veces era perseguirlo y a veces ignorarlo".

En palabras de Mondzain (2002): "No hay relación sin distancia". O, como interpreta Dussel (2018) citando a la misma autora: una tarea pedagógica importante es volver a establecer distancias. En el espacio de aceleración siempre hay movimiento, los/as niños/as a veces entran y también salen corriendo; se retorna y se abandona. Niños y niñas que escapan, niños y niñas que resisten, algunos/as que vuelven, otros/as que se "atrincheran" ("Yo me quedo acá, a mi grado no voy más") ... ¿Qué les pasa? Tal vez, como plantean Balbi y Zelmanovich:

“

Si no hay alguien a quien ligarse, ante el muro solo le queda intentar hacer un agujero con el cuerpo o escaparse. El cálculo supone abrir una pregunta a partir de leer los indicios que nos ofrece el sujeto: ¿qué posición conviene adoptar desde el lugar del agente, ante un sujeto que se escapa, o frente a uno que se esconde, o ante quien reclama a los golpes? (2010: 7).

Tal vez el programa, sus docentes, sus espacios, lo que hacen sea ofrecer al desborde un poco de orilla o, en palabras de Violeta Núñez, territorios de frontera:

“

Y allí, en los bordes, en los territorios de frontera, han de intentar tejer red social, en tanto que educativa. Allí, han de repartir llaves de acceso al mundo simbólico, pues es el lugar del derecho a la inscripción de cada sujeto humano. Se han de ocupar de cada uno. Sobre todo, de aquellos de los que muchos solo se preocupan para ponerles un rótulo, encuadrarlos en una categoría y considerarlos flujos estadísticos a los que se prefigura un destino cierto: la exclusión cultural, social y económica. (2007: 4)

Avanzar con pie de plomo

¿Cómo saber que no me deslizo al lugar que José me propone? El de pasar inadvertido. Los viernes me quedaba durante la merienda (momento en el que José me proponía merendar en el patio y no compartir espacio del comedor con el resto de los chicos) y cuando entraba al taller, yo me retiraba.

Hay muchos lugares posibles y a veces no hay donde ubicarse. No solo son los/as alumnos/as quienes “deambulan” por las es-

cuelas, también los/as docentes lo hacen; en algunas ocasiones, acompañándolos/as.

Me levanté de la silla, me acerqué a ella y traté de contenerla para que se tranquilizara, y la convencí de salir del aula. Mi intención era llevarla a la dirección para pensar con otro adulto qué hacer, cómo contenerla. No lo logré, nos quedamos a mitad de camino, sentadas en el escenario de la escuela, conversando.

De acuerdo con Marie Bardet no podemos hacer una “teoría-práctica de los relevos en los que no hay uno que teorice y otro que practique, uno que piense y otro que mueva, sino un flujo continuo y multidireccional. Heterogeneidad de dos series inconmensurables, no-relación, y sin embargo... encuentro” (2012:10).

Lo que estos movimientos y circulación por los espacios plantean es una apuesta a que algo se modifique, se mude para que el encuentro educativo sea posible: “Un cierto cambio de posición en el sujeto debe operarse, debe reencontrar la capacidad de confiar en alguien y de ser reconocido como un sujeto, con márgenes de libertad” (Tizio, 2003: 51).

Intenté acercarme para saludarla y giró su cabeza primero y después su cuerpo, para evitar todo contacto. Entonces decidí volver solo desde la palabra y ella empezó a caminar presurosa por el pasillo y evitarme. Le propuse venir a una antesala que tiene el espacio de Aceleración para mostrarle algo y aceptó, pero, aun así, temerosa y desconfiada mantenía distancia y me miraba con la cabeza gacha y de reojo.

Quienes trabajamos en el Programa sabemos que siempre y cada vez:



La intervención es “artesanal” en el sentido de que requiere atender las particularidades de cada participante: la espera, la confianza, la definición del tema de enseñanza, el tiempo que se dedica a la revisión y la corrección de la escritura, la explicitación y el sostenimiento del conflicto, del problema que se les presenta al escribir. (Rossano, 2020: 87)

En las semanas siguientes, acordamos con la asistente técnica que se le preguntara a Galo antes de cada clase si tenía ganas de salir a trabajar, atendiendo a su grado de predisposición. Las primeras tres clases dijo no querer salir, prefería quedarse en el aula. En una cuarta ocasión, accedió a salir a trabajar.

En el fondo, hay lugar

Reconocer un espacio lleva tiempo y muchos movimientos de parte de todas las personas que participan de estos encuentros-desencuentros. Para que los/as alumno/as aprendan y los/as maestro/as enseñen debe producirse un encuentro; a veces sucede entre las paredes de un aula, a veces no. Tal vez ocurra mientras se lee, se escribe o se hacen cuentas, otras veces, mientras se conversa:

Le digo que estamos algo preocupados, que vemos que él por momentos avanza y por momentos se queda; cuando parece que ya se va a largar a leer y escribir, se detiene, o no tiene ganas de salir a trabajar, etc.

Si acordamos en que la filiación –ser parte de algo– es lo que permite entender que “la distancia no solo separa; ella es, decididamente, el entre que nos une” (García Molina, 2015: 33) tal vez

podamos volver al inicio de este apartado para recuperar con qué espacios contamos en nuestro trabajo, aquellos que una y otra vez transitaremos: del adentro y del afuera, de pertenencia, de desconocimiento, espacios transitorios, inciertos y desconocidos, lugares para ocupar y hermohear, habitar...

“

En esta dirección, si abandonamos el camino de la inclusión y lo sustituimos por formas proclives a la filiación, estaremos ante tres acciones: la de inscripción -afiliación-, la del sostén del ritual que da lugar a esa inscripción y la posibilidad del reconocimiento subjetivo, deseo de ser parte de...
(Minnicelli, 2013: 4)

Para concluir: ¿El saber ocupa lugar?

Saber ocupa muchos lugares, uno es Aceleración, espacio ubicuo. El paso por el programa es un sitio hecho de marcas y que deja huellas. Es de todo/as. Es de cada uno/a. Es común.

Hasta aquí, quienes pasamos por Aceleración hemos compartido esta construcción de saber colectivo en torno a las invenciones del hacer afines a los vínculos, el tiempo y el espacio, que se continúa en la práctica que habitamos, y también en otros espacios.

Capítulo 5

La formación de los niños y las niñas como estudiantes y su relación con el grupo y la escuela

5.1. La diversidad de puertas de entrada a los saberes escolares: desvíos que son atajos*

Luciana Santos Vieira Palma y Mariela Helman

La tarea del docente de grupo en Aceleración está atravesada por diferentes tipos de tensiones. Una de ellas se presenta en el momento de seleccionar y elaborar propuestas de trabajo, buscando que sean adecuadas y pertinentes y que tengan en cuenta los puntos de partida de los estudiantes, los objetivos y propósitos que queremos lograr. Pero contemplando, especialmente, que el estudiante que trabaja en nuestros espacios es el mismo que también está en su grado y, por lo tanto, es responsabilidad de todas/os las/os maestras/os construir un recorrido formativo con sentido compartido y no fragmentado.

En el trabajo con grupos es bastante usual identificar que, como los contenidos y alcances abordados en el grado son demasiado complejos para nuestros estudiantes, es necesario, en nuestro espacio, proponer un aparente “volver para atrás” con el objetivo de recuperar o consolidar aprendizajes previos. No obstante, esa niña, ese niño que sale de su grado –uno de sus espacios de pertenencia en la escuela– puede tener la sensación de encontrarse en una situación incómoda, ya que está “a medias” en su salón y

* En este apartado se amplía, con el relato de algunas experiencias concretas, uno de los ítems mencionados en el trabajo: “Entre el grupo de aceleración y el grado: ¿un puente demasiado lejos?” de Di Marco, Helman y Santos Vieira Palma, presentado en el II Congreso Internacional sobre Inclusión Escolar: no todo es inclusión. Diplomatura Universitaria de Inclusión Escolar con orientación en TES, Universidad de Tres de Febrero, 24 y 25 de noviembre de 2022.

deja, momentáneamente, de ser parte, de compartir y transitar las propuestas elaboradas por su maestra.

En nuestro trabajo analizamos y problematizamos estas situaciones de diferentes modos y cuidando el caso a caso: si el estudiante está en el grado, pero se encuentra lejos de la actividad propuesta o la siente ajena, ¿realmente *está*?, ¿no está también de esa manera “a medias”? Si está en otro espacio realizando algunas actividades diferenciadas, ¿eso necesariamente supone que deja de ser parte del grado y de transitar las propuestas que allí se abordan?



Si el punto de partida es otro que el que quisiéramos o esperamos, ¿ir a buscarlo en sus aprendizajes significa “volver para atrás”? ¿o es que habíamos avanzado sin el sujeto?, es decir, ¿se había realmente avanzado? ¿Será que el único destino es “volver para atrás”? ¿no podríamos pensar en “entrar por otro lado”?

En ese sentido, tal como hemos mencionado en un trabajo anterior (Di Marco, Helman, Santos Vieira Palma, 2022), para atender esta tensión hemos encontrado como respuesta posible elaborar propuestas que impliquen otras puertas de entrada o vías de acceso al contenido con el que están trabajando los estudiantes en el grado. Si bien no siempre es factible de ser llevado adelante por diversos motivos (el tema, las características de la institución, el diálogo más o menos fluido con la docente de grado), el propósito es cuidar que no se abandone totalmente el contexto temático trabajado de su grado y, a la vez, se maneje la flexibilidad necesaria para delinear propuestas que atiendan a las prioridades formativas particulares de cada estudiante o grupo. Pero además de tender puentes entre lo que ocurre en el grado y lo que sucede en Aceleración, la apuesta fuerte es que esas otras puertas de entrada permiten fortalecer a los chicos en su posición de estudiantes, que se convierten en nuevas oportunidades

de vincularse con la experiencia escolar y con ellos mismos como aprendices y productores de conocimiento.

A continuación, compartimos algunas propuestas que hemos desarrollado que van en esa línea.

El álbum de dragones: ahora nos volvimo' a ilusionar



Esta propuesta fue realizada con un grupo de estudiantes de tercer grado con el que trabajamos durante todo el ciclo lectivo 2022. La mayoría de sus integrantes había empezado el año en segundo grado, en la instancia de promoción acompañada, por el hecho de no haber concluido su proceso de alfabetización inicial y, en abril, ingresaron al grado siguiente. En ese sentido, los contenidos vinculados al sistema de escritura fueron el eje de nuestra tarea con este grupo.

La última secuencia del año con la que se trabajó en prácticas de lenguaje en el grado fue el recorrido propuesto por el material *Estudiar y Aprender* (2021) sobre los dragones en la literatura. Decidimos tomar este tema, así como la mayoría de los textos propuestos por el material, pero con un propósito comunicativo particular: armar un álbum de figuritas de dragones, aprovechando el fervor por el Mundial que se estaba desarrollando en ese momento y también por su álbum correspondiente que tenía gran circulación en las escuelas.

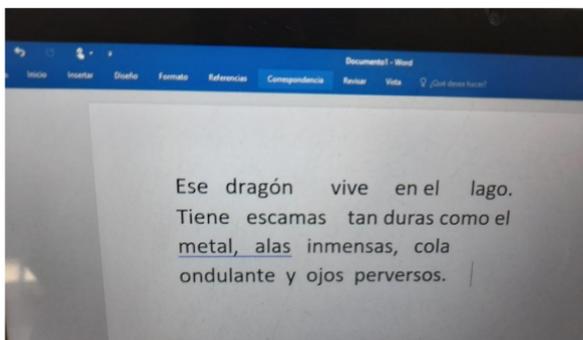
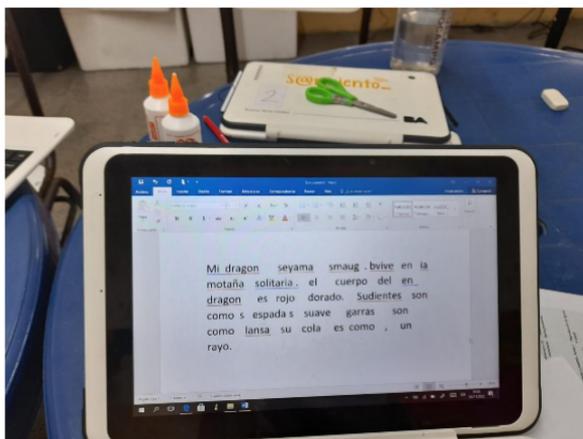
En el trabajo en el espacio de Aceleración, se propuso que, luego de la lectura de cada uno de los textos, completáramos una ficha (ficha 1) correspondiente al dragón que el texto describía. En ese momento, poníamos en discusión la información que nos aportaba el texto y también que, al tener una ficha “genérica”, no siempre la íbamos a poder completar en su totalidad, ya que había algunas características que no eran mencionadas. En ese sentido, trabajamos cuestiones vinculadas a cómo buscar una información en el texto, así como aspectos relacionados con su estructura (¿En qué párrafo está el color del dragón? ¿Qué es un párrafo?, etc.).

Dragones: ficha informativa (ficha 1)	¡Llegó el momento de hacer las figuritas! (ficha 2)
Nombre: _____ Dónde vive: _____ Piel: _____ Ojos: _____ Dientes: _____ Garra: _____ Cola: _____ Otros datos: _____	Escribí un pequeño texto sobre el dragón que te tocó. El texto va a estar al lado del espacio para pegar la figurita. No te olvides de poner dónde vive, algo sobre su cuerpo y, por fin, alguna información que te parezca importante o interesante. _____ _____ _____ Ítems para revisar luego de la escritura: - Volve a leer tu texto y fijate si se entiende. - Revisa cómo escribiste las palabras difíciles. - Fijate si pusiste las M y las R que a veces te cuestan.

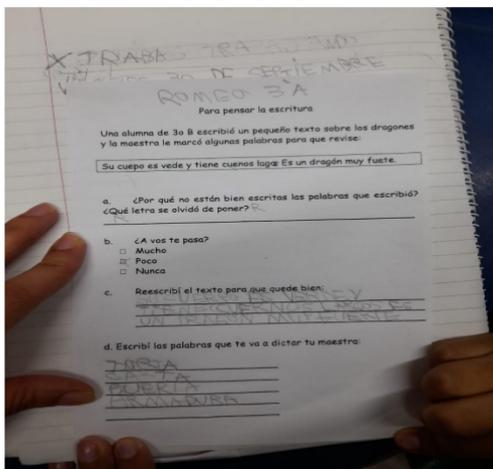
Luego del armado de fichas, cada estudiante eligió un dragón sobre el que le gustaría investigar y saber más y, a partir de la información sistematizada, escribir un breve texto que descri-

quiera ese dragón con la mayor cantidad de detalles posibles, ya que las figuritas no tendrían números. Sus textos serían la única información disponible que tendría el dueño de cada álbum para decidir dónde deberían pegar la imagen de cada dragón. A partir de estos textos, desplegamos distintos procesos de revisión, colectiva e individual, tematizando cuestiones del sistema de escritura, pero también del lenguaje escrito.

La siguiente imagen muestra una situación de “pasando en limpio” de las primeras descripciones de los dragones:



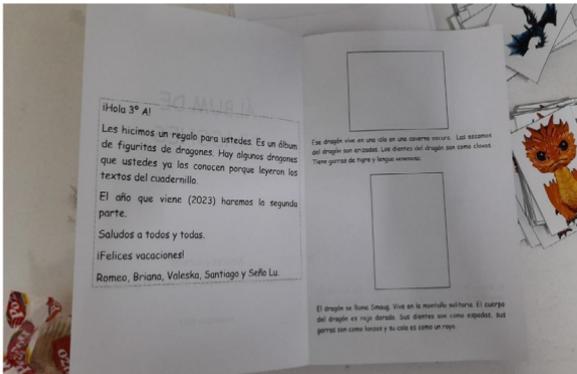
Posteriormente, se propuso revisar una oración en la que había que corregir varias palabras con sílabas complejas, es decir, sílabas que no se corresponden con el patrón consonante-vocal: cuerpo, verde, cuernos, fuerte...



La oración por corregir era: *Su cuerpo es verde y tiene cuernos largos. Es un dragón muy fuerte.*

Luego se realizó una situación de escritura de palabras al dictado que presentan sílabas complejas. Y también en una situación de dictado a través de la maestra se elaboró de manera compartida un texto de “apertura” que explicaba qué era nuestro álbum.

Finalmente, cada estudiante buscó y seleccionó de Internet la imagen que consideraba que mejor representaba a su dragón. Como cierre del proyecto, fuimos al grado y los chicos y chicas presentaron lo que habían hecho y repartieron a sus compañeros un ejemplar del álbum para cada uno y las figuritas para que pudieran completarlo.



Fue un momento muy emocionante para todos y todas, ya que hubo una reacción muy positiva por parte de los compañeros que quedaron muy impresionados por el trabajo realizado. La maestra también estaba muy contenta por la producción en sí, pero también por el hecho de que el grupo de estudiantes de aceleración pudo presentarla con entusiasmo y protagonismo. En ese senti-

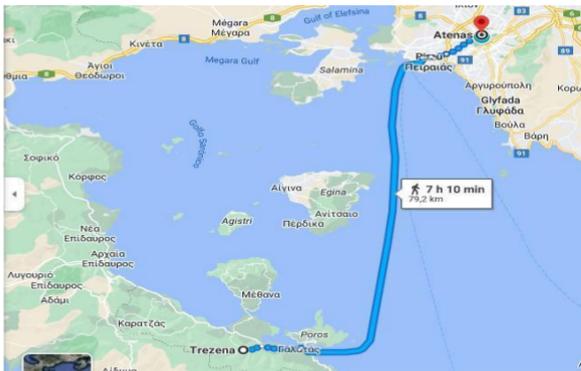
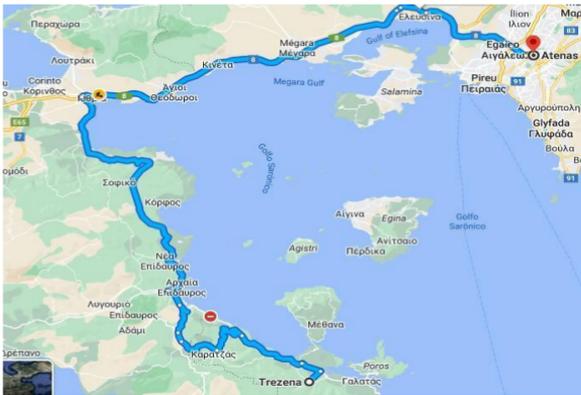
do, es importante destacar que la potencialidad de este tipo de propuestas es mucho mayor cuando la docente de grado las pone en valor y se trabaja articuladamente. En este caso, así como en el siguiente, este es un elemento que seguramente contribuyó para que hayan sido propuestas “exitosas”.

El mapa de Teseo y el camino del estudiante

Este trabajo fue desarrollado con dos alumnos de sexto grado con los que el objetivo principal era abordar temas vinculados al sistema de escritura (omisiones e inversiones de letras en sus producciones). En su grado estaban trabajando con el mito de Teseo (propuesta del *Estudiar y Aprender* de 6°) y como no presentaban dificultades acerca de la comprensión de los textos y tampoco en lenguaje escrito, optamos por propuestas que focalizaran específicamente en el sistema de escritura y su reflexión. Empezamos haciendo listas de palabras, seleccionadas del texto, lugares, personajes y objetos importantes, aprovechando el hecho de que muchas de esas palabras presentaban ciertas características que nos interesaban (sílabas complejas - Grecia, Etra, Creta, etc.; estructura no canónica vocal-consonante, consonante-vocal-consonante - Espada, Sandálía, etc.).

Todavía no habíamos enmarcado la historia de Teseo como parte de los mitos griegos. Luego de esa primera actividad, uno de los alumnos comentó que para él esa historia era un mito griego, ya que muchos de los lugares mencionados estaban en Grecia. Esa intervención nos habilitó para hablar de ciertas características de los mitos que muchas veces traen discusiones entre los alumnos: *Si esos lugares existen y son reales, ¿los hechos narrados en las historias también lo son? ¿Tiene algo de veracidad lo que cuentan acerca de los lugares? ¿Es cierto que realmente había dos caminos – el marítimo y el terrestre– para que Teseo fuera de Trecén a Atenas?*

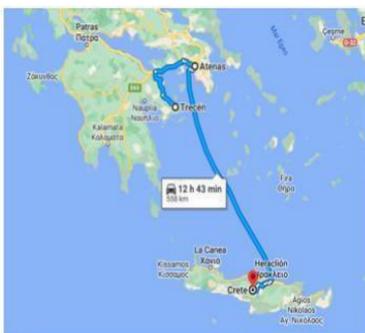
¡Miremos el mapa! Abrimos el Google Maps y vimos que realmente era así, que entre Trecén y Atenas había dos opciones y que la elección de Teseo por el camino terrestre fue la primera decisión que tomó el joven para empezar a construir su camino como héroe, ya que debería probarse enfrentando a todos los desafíos que esa opción conllevaba.



También vimos que entre Trecén y Atenas realmente estaba Salamina, lugar en el que Teseo enfrenta a uno de los peligrosos bandidos y descubrimos que Creta era una isla al sur de Grecia; razón por la cual sí o sí tenían que ir en *naves*. Observamos que Naxos era una isla muy chiquita entre Creta y Atenas. Y así el análisis del mapa dotó de sentido algunos elementos de la historia y nos hizo profundizar nuestra comprensión acerca de los sucesos y de algunas de las decisiones que habían tomado los personajes. Esta es la ficha que trabajamos para sistematizar nuestros intercambios:

Teseo y el minotauro

Este es el trayecto que hace Teseo desde que deja Trecén hasta que llega a Creta.



1. Explicá por qué Teseo elige el camino terrestre y no el marítimo para ir de Trecén a Atenas.
2. Cuando Teseo vuelve a Atenas, ocurre una tragedia. Contá a alguien que no leyó el mito qué pasó.

Decidimos que no podíamos quedarnos con toda esa información y que estaría buenísimo compartirla con el grado. Usamos entonces una herramienta del Google Maps que permite crear mapas personalizados, ubicando distintos puntos y agregando breves descripciones de esos lugares. Consensuamos que los textos deberían explicitar la relación entre el lugar y la historia de Teseo. Discutimos si eso era o no *spoilear el mito*, pero, finalmente, llegamos a la conclusión de que los usuarios de nuestro futuro mapa serían lectores del mito, así que no habría problema.

La propuesta de escritura los enfrentó a la tarea de seleccionar y priorizar qué, de todo lo que sabían, era lo más relevante para agregar a sus producciones y de qué manera hacerlo. Además, la escritura de textos breves nos permitió focalizar las revisiones en los problemas de sistema de escritura que era uno de nuestros objetivos

En el momento del armado del mapa, tuvimos discusiones interesantes ya que había dos “lugares” de nuestra lista original que no eran reales. ¿Qué hacemos con el “Olimpo” que es la morada de los dioses? ¿Dónde lo ponemos? Eso nos sirvió para investigar acerca del Monte Olimpo y fácilmente solucionamos el tema. Lo mismo

nos ocurrió con el “Laberinto de Teseo”. Obviamente, quisimos ubicarlo en Creta, pero nos vimos obligados a crear un nuevo lugar que no existía en el mapa bajo la categoría de comercio. Nos divertimos mucho con esta tarea y cuando Google nos pidió que llenemos la información correspondiente a nuestro negocio, frente a las opciones ofrecidas por la plataforma, no hubo duda acerca de la elección: *¡carnicería!*, dijeron los chicos, lo que demuestra un profundo conocimiento acerca de la historia. ■

Tal como hicimos con los niños de 3°, organizamos con su maestra de grado un momento para compartir con todos nuestro mapa. Con el proyector armado y con distintas computadoras repartidas, los estudiantes presentaron sus producciones y sus compañeros de 6° grado recorrieron el camino del héroe, gracias a Google Maps y al trabajo que habían realizado los chicos. ■■



■ La elección de *carnicería* como categoría asociada al laberinto se explica por el hecho de que allí vivía el Minotauro, criatura monstruosa que cada cierta cantidad de años devoraba a los jóvenes atenienses.

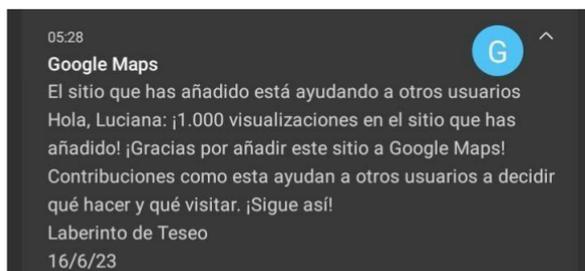
■■ Se puede ver la producción ingresando al siguiente enlace: <https://maps.app.goo.gl/VHz7tb-BUK5CZVdbg7>

Palabras finales

Consideramos que el valor de cada una de las experiencias relatadas está en ofrecer oportunidades en las cuales se invita a los estudiantes a vincularse con los saberes que circulan en la escuela, a través de otras vías. Además, suponen una articulación entre el grupo de aceleración y el grado: sin bajar la apuesta, buscando propuestas adecuadas, que ponen a chicos y chicas en el lugar de productores/as de conocimiento. Obviamente, esos son casos que “salieron bien” y, muchos otros, no tuvieron el mismo final. Sin embargo, nos parece interesante la potencia que tiene para

nuestros estudiantes el volver al grado para compartir con sus compañeros algo que estuvieron haciendo mientras “se ausentaban”. Llenar esa momentánea ausencia de contenido y significado también es devolverle pertenencia a su grupo, empoderarlos como aprendices y colaborar en la construcción de otra posición como estudiantes.

Hasta el día de hoy nos siguen pidiendo el volumen 2 del álbum de dragones e incluso Google está muy agradecido por nuestro trabajo:



5.2. La formación de los chicos como estudiantes de la escuela: brújulas, amuletos y GPS

Ianina Gueler, Mariela Helman, Alejandra Ojeda y Egle Pitton¹

Desde los inicios del programa, en el año 2003, trabajamos con los grupos algunas rutinas que tienen por objetivo brindar a los/as alumnos/as herramientas para colaborar en el sostenimiento de su escolaridad apuntando, progresivamente, a su mayor autonomía y a su formación como estudiantes. Estas rutinas también cumplen el propósito de nuclear y conformar al grupo, ya que demandan tomar decisiones conjuntas, organizarse e ir asumiendo diferentes roles a lo largo del año. Algunas de ellas tienen frecuencia semanal, otras diarias; es clave establecerlas claramente con los chicos y garantizar su sostenimiento en el tiempo.

Presentamos cuatro situaciones habituales como ejemplos posibles del trabajo en torno a la formación de los y las estudiantes:

- La sistematización de las asistencias/inasistencias,
- el trabajo en torno a la autoevaluación y coevaluación,
- la organización de la tarea y su registro, y
- la sistematización de saberes en la producción de diversos carteles.

La sistematización de las asistencias / inasistencias

Desde los inicios del programa hemos puesto atención y trabajo particular al tema de la asistencia, pues muchos de nuestros estudiantes han repetido grados por la dificultad de sostener una asistencia regular. En tanto uno de los determinantes estructurales de la organización escolar es la presencialidad, la inasistencia recurrente constituye un motivo, entre otros, por el cual las trayectorias escolares se desencauzan.

¹ El Genially que acompaña el final de este capítulo: "La formación de los chicos como estudiantes". Bitácora de experiencias y reflexiones (Di marco *et al.*, 2024), despliega diversas estrategias de trabajo sobre esta dimensión.

	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31			
01	P	A	P	A																														
02	K	P	P	P	P																													
03	V	A	A	P	P																													
04	P	P	P	P	P																													
05	P	P	P	P	P																													
06	P	P	P	P	P																													
07	A	P	P	P	P																													
08	A	P	P	P	P																													
09	A	A	P	P	P																													
10	A	A	P	P	P																													
11	A	A	P	P	P																													
12	A	A	P	P	P																													
13	A	A	P	P	P																													
14	A	A	P	P	P																													
15	A	A	P	P	P																													

Al mismo tiempo, nos “devuelve” la pregunta respecto del lugar de la escuela en las causas de dichas ausencias y los modos en que respondemos a este problema; es decir, cómo intervenimos para promover la asistencia de los chicos y también de qué formas garantizamos que aun aquellos que no asisten todos los días, no queden por fuera de la propuesta de enseñanza.

Tanto en los grados como en los grupos de aceleración, desde el comienzo del año se establece con los estudiantes la necesidad de que comprometan su presencia diaria en la escuela. Esto supone, entonces, tomarla como tema de trabajo. Considerar como objeto de trabajo la asistencia incluye, como primera instancia, incorporar tanto en los grados como en los grupos de aceleración la rutina de pasar lista y dejar un registro escrito público de esta (por ejemplo, en una cartulina que se cuelga en las paredes del aula). Como plantea Mirta Torres (2012), de esta manera, el/la docente da presencia a los que no han venido, los “trae”, los hace visibles para sus compañeros/as y contribuye a desnaturalizar la inasistencia. Es importante destacar desde dónde se propone esta intervención: el hecho de que se haga pública la inasistencia de cada estudiante no tiene por objetivo exponer a los/as chicos/as, sino mostrar que es importante estar y que no nos da lo mismo su presencia o su ausencia.

Este proceso de “desanonimizar” es una intervención profesional con la que se muestra que todos/as y cada uno/a de los/as estudiantes son esperados/as:

“

El propio nombre en la voz del maestro que advierte públicamente la presencia de un niño –o su ausencia–, a quien saluda al recibirlo y al despedirlo, hace de cada niño un niño único y lo saca del anonimato. Cuando se es anónimo –y estas familias han pasado anonimizadas las etapas de la crisis social– da lo mismo venir o estar ausente (Torres, 2012: 17)

En este sentido, pensamos el trabajo en torno a la asistencia como una de las tantas acciones que podemos llevar adelante en la escuela en pos de favorecer el reconocimiento de nuestros estudiantes. Al respecto, pensando en la formación ciudadana, Schujman (2012) plantea que una de las aristas de la participación política estudiantil se relaciona con el hecho de *ser y formar parte* de un grupo. Y que para ello resulta necesario sentirse reconocido por los otros. El reconocimiento, entonces, se vincula no solamente con estar, sino con ser para los otros, ser vistos por los otros semejantes.

Pero volviendo a las acciones concretas que podemos llevar adelante, el abordaje de la asistencia como tema de trabajo incluye sostener su seguimiento sistemático y ofrecer herramientas para que se haga visible para cada estudiante cuánto ha venido a la escuela, cuánto ha faltado, cuáles fueron las circunstancias que lo/la llevaron a ausentarse, etc. Hemos visto que en muchos casos los estudiantes y sus familias no tienen registro de cuántas inasistencias acumulan los chicos hasta que se entrega el boletín; por ello, resulta valioso contar con esos registros escritos y disponibles para su revisión.

Algunos momentos parecen propicios para hacer este trabajo: por ejemplo, al finalizar el mes y “cambiar la hoja/cartulina/registro” para el mes nuevo; antes de cerrar un bimestre y antes del receso de invierno para ver “cómo anduvo cada uno/a con el tema de la asistencia en esta primera parte del año y qué deberíamos tener en cuenta para la próxima mitad”. Se trata de involucrar y comprometer a los chicos en la asistencia y ofrecer oportunidades para poder pensar con ellos al respecto. Es decir, si los carteles

están allí, pero no se retoma esta información para su análisis, pierden sentido, pues no es la cartulina, sino lo que hacemos con ella lo que en verdad importa.

El trabajo en torno a la autoevaluación y coevaluación

Muchas veces nos encontramos con alumnos/as que no han tenido oportunidades de reflexionar sobre su proceso como estudiantes; pareciera que es solo el maestro quien sabe si les está yendo bien o mal, mientras ellos/as no tienen explicaciones acerca de los motivos de su situación escolar. De hecho, muchas veces repiten un grado sin tener claridad sobre las razones que provocaron la repetencia. Por tal motivo, creemos importante dedicar un tiempo a reflexionar con los chicos y las chicas sobre su propio trabajo y el de sus compañeros, haciendo más visibles tanto los logros como las dificultades.

Desde el inicio del programa y con la intención de que se “suban al tren”, proponemos que nuestros alumnos participen en situaciones de autoevaluación y coevaluación de algunos aspectos del trabajo y de la convivencia escolar. El trabajo de autoevaluación y coevaluación es un proceso que involucra distintas instancias –individuales y grupales– sostenidas en el tiempo. En otros términos, se trata de ir avanzando hacia un proceso de reflexión sobre sí mismo en relación con su posición como estudiante en el que es fundamental, también, el sostén y la mirada de los otros.

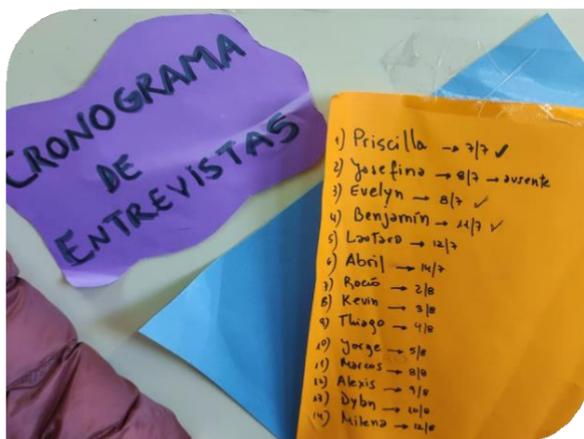
Este objetivo, que reviste suma importancia, requiere de un trabajo escolar paulatino y cuidadoso para que la situación sea realmente formativa para las y los alumnos. Creemos necesario que estas propuestas se lleven adelante de manera sistemática: mensualmente, al cierre de cada bimestre, al finalizar el cuatrimestre, al terminar una secuencia. Es decir, abrir un espacio conjunto para la autoevaluación y la coevaluación solo es posible si se realizó previamente un trabajo de preparación; es casi como un punto de llegada grupal y no un punto de partida.

Presentamos algunos ejemplos para ilustrar distintas prácticas de autoevaluación y coevaluación. Dan cuenta de que la modalidad

del abordaje (el cómo) está íntimamente vinculada tanto con el tema que se selecciona como objeto de reflexión (el qué) como con los propósitos (el para qué) con los que se evalúa.

¿Cómo estamos en la escuela?

Para empezar un trabajo vinculado a pensar y pensarse sobre cómo estamos en la escuela en relación con la convivencia sugerimos que las primeras situaciones de autoevaluación se den en el espacio de entrevista individual con el/la maestro/a y no delante de todo el grupo. Paulatinamente, se podrá ir ampliando el número de personas involucradas en la situación de autoevaluación hasta llegar a la coevaluación grupal.



Muchas veces, el boletín queda en el ámbito privado del/la maestro/a, queda en “secreto” hasta ser entregado a las familias. Consideramos fundamental hacer partícipes a los estudiantes, que puedan reflexionar sobre su proceso y dar cuenta, como docentes, de las decisiones que aparecen reflejadas en el boletín.

Es necesario que los aspectos que se evalúan, su sentido y los criterios con los que se llega a una determinada calificación sean lo más claros posibles para que la autoevaluación les sirva a los

chicos como herramienta para reflexionar sobre su propio proceso, para que los ayude a precisar qué es necesario modificar de su desempeño, qué tienen que continuar trabajando, en qué aspectos tienen que “continuar así”.

Otra cuestión para decidir, no menos importante, es qué se va a proponer autoevaluar. Es frecuente que se evalúe más de lo que se enseña; por ejemplo, evaluar la posibilidad de los alumnos de trabajar en equipo, de colaborar con otros, etc., sin haber realizado actividades de enseñanza tendientes al aprendizaje de estas cuestiones. Por ello, en principio, un criterio básico permite plantear que seleccionemos solo aquello que hayamos trabajado; es decir, al igual que en cualquier área, no sería correcto evaluar algo que no se enseñó en términos de haberle destinado tiempo escolar dentro del aula.

Por otra parte, en estas primeras situaciones recomendamos seleccionar aspectos que puedan ser claramente visualizados por los chicos (por ejemplo: cumple con las tareas para la casa, colabora en la organización y el cuidado de los materiales, etc.). Ítems tales como “compromiso con el trabajo” y “solidaridad con los compañeros” resultan demasiado amplios, y si se seleccionaran debería destinarse un momento a aclarar específicamente mediante qué aspectos más visibles podríamos evaluar, por ejemplo, el compromiso. También en este punto es posible pensar en una progresión desde la evaluación de aspectos más concretos a cuestiones más amplias. Para estas instancias de autoevaluación se pueden generar instrumentos que contengan los ítems en los que se quiere focalizar. Este podría ser un ejemplo:

CONVIVENCIA

¿Cómo tratás a los demás chicos y chicas de tu grupo? ¿Por qué?

¿Cómo sentís que te tratan a vos? ¿Por qué?

¿Pedís ayuda cuándo lo necesitás? ¿A quién?

¿Trabajás en la clase o los/las profes te lo tienen que decir y recordar muchas veces?

¿Cuántos días vine a la escuela?

Como mencionamos en el apartado anterior, la asistencia es un contenido a trabajar y, para ello, es importante hacer visible cuántos días cada uno estuvo ausente, cuántos presente y aquello que se “perdió” por no haber estado. Estas situaciones ponen en evidencia que es importante estar, que en la escuela pasan cosas: se lee, se escribe, se investiga, se experimenta.

Evaluación del primer bimestre

Para pensar la asistencia
Observá tu asistencia y reflexioná acerca de ella.

	DÍAS DE CLASE	ASISTENCIAS	INASISTENCIAS
Febrero	5	5	—
Marzo	21	19	2
Abril	19	17	2
Mayo	6	4	2

$10 + 20$
 10
 $+ = 12$
 10
 $+ 2$

- ¿Cuántas veces viniste a la escuela? VINE 40
- ¿Cuántas veces faltaste a la escuela? FALTE 6 DÍAS
- ¿Te parecen muchas o pocas? ¿Por qué? A MI ME GUSTA PORQUE ME GUSTA LOS DÍAS
- Cuando no venís, ¿sentís que te perdés de algo? ¿De qué? YO SIENTO QUE ME PERDI UNA ESCURSION

La asistencia, dice Mirta Torres, “no tiene un valor en sí misma; la escuela enseña a los chicos a valorarla en relación íntima con la pérdida de lo trabajado en su ausencia, de lo enseñado, de la participación, de los contenidos” (2012: 18).

Prácticas del lenguaje

Cuentos con gatos

	LO LEÍ	EN MI CARPETA TENGO...
El Negro de París	NO LEÍ CON MI PADRE	CUADROS DE BOTAS
La única dama	CON MI PADRE	PISTAS
Mateo y su gato rojo	CON MI PADRE	CARTAS DE MATEO Y SU GATO ROJO
Los gatos en las diferentes culturas (egipcios, incas, Europa)	NO LO LEÍ	NO TENGO

- ¿Aprendiste a usar comas? ¿Cuándo se usan? EN LISTAS
- Separación de palabras: ¿separás correctamente todas las palabras? ¿Lo tenés más en cuenta al momento de escribir? SE ME ASE DIFÍCIL

En línea con lo que venimos comentando, luego del cierre de una secuencia de seguimiento de cuentos con gatos, el maestro elaboró un instrumento para que sus alumnos realizaran una autoevaluación de su desempeño.

Así, podemos ver que, en uno de los ejemplos, el alumno participó de la lectura, pero no estuvo presente en las propuestas de escritura. Más allá de visibilizar las ausencias, este instrumento permitió identificar si la carpeta estaba completa, si se entendía su organización y cómo los chicos recuperaron el trabajo hecho.

Esta propuesta tuvo como intencionalidad pedagógica volver a revisar lo que se hizo, volver hacia atrás, identificar los aciertos, así como los aspectos a seguir mejorando. Permitió visualizar el recorrido propuesto y formar parte de él. Además de ser una buena herramienta para autoevaluarse, puede resultar una buena estrategia para estudiar, reconocer los contenidos trabajados, el tipo de actividades propuestas, señalar páginas importantes o “carteles para recordar”.

La organización de la tarea y su registro

A lo largo de los años hemos puesto a disposición de los/as estudiantes diferentes instrumentos para organizar la tarea que permiten anticipar y prever las entregas de trabajo, y la organi-

zación de los tiempos de las tareas dentro y fuera de la escuela, entre otros aspectos.



Para ampliar sobre este aspecto recomendamos la lectura del siguiente texto:

Helman, M. y Fridman, M. (2007). La tarea fuera de la escuela como tarea de la escuela. *Papel y Tinta para el día a día en la escuela*, N° 19, noviembre, 12(ntes) SA, pp. 6 y 7.

Una grilla de horario semanal

Mostrar la organización del tiempo, de las asignaturas y del contenido asumiéndolo como objeto de trabajo y reflexión permite entender a los estudiantes por dónde están transitando, ubicarse en el tiempo y el contenido.



El uso de la agenda

La agenda posibilita ordenar, situar y anticipar la tarea presente y futura, dar cuenta de lo hecho, consultar como ayuda memoria, aprender a través de ella. Realizada de manera colectiva permite dar a conocer y también reflexionar sobre lo que vendrá. Cola-

bora situando al grupo en relación con los contenidos que serán enseñados, con los acontecimientos que formarán parte del grupo (salidas, festejos). La agenda también se utiliza para registrar momentos de evaluación en sus distintas modalidades. Contribuye, además, a la construcción de autonomía en el sentido de que los estudiantes se pueden apoyar en ella como ayuda memoria para cumplir con lo pactado.

Mes: JUNIO

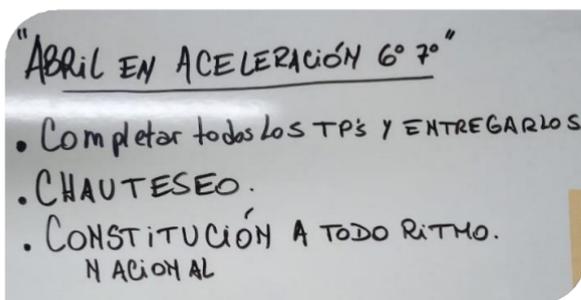
dom	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
1				1	2 TRABAJO INDIVIDUAL DE LOS CINCOLOS	3	4
2	5 Reunión de padres	6 Natación	7 HACER TRABAJO DE FESTE	8	9	10	11
3	12 Completar el plan de escritura	13 Natación	14	15 Biblio: traer libro para decodificar	16 ASAMBLEA GRUPAL	17	18
4	19 FERIA	20 FERIA	21 PROMESA A LA BIBLIOTECA	22	23	24	25
5	26	27 Natación	28	29 SIMULACION DE EVALUACION	30		

“

Al sostener una actividad específica de manera frecuente y sistemática, los alumnos tienen la posibilidad de instalarse en ella, de recordarla fuera de la escuela (“¿Mañana es viernes? Tengo que devolver el libro de la biblioteca”), de ir adquiriendo criterios e intereses personales. (Torres, 2012: 19)

La planificación compartida

1º	A.I.
2º	NOTAS
3º	E.P./MATE
4º	PLA'STICA
5º	MATE
6º	C.N.

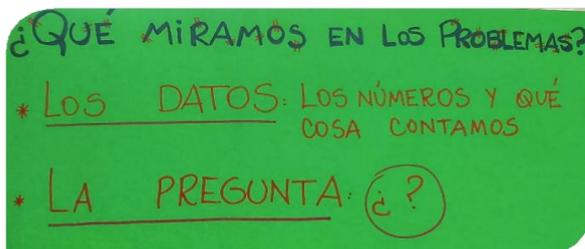


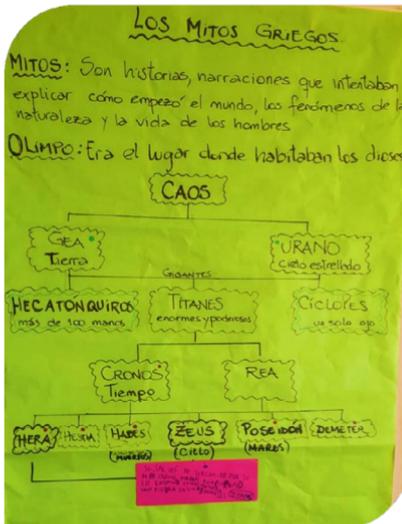
Anticipar lo que va a suceder en el día o lo que debería pasar en determinado tiempo (por ejemplo, en un mes) es otra manera de organizar la tarea, de hacer pública la planificación del/la docente: todos/as tenemos que lograr determinados objetivos. Todos, chicos y docente, saben para dónde están transitando.

La sistematización de saberes: paredes para apoyarse

Los enfoques didácticos con los que trabajamos y organizamos la enseñanza incluyen, como aspecto relevante, generar condiciones para que los estudiantes puedan ganar autonomía en sus aprendizajes y desempeños. Esto supone, entre otras cuestiones, que puedan responsabilizarse, tomar riesgos y “hacerse cargo” de aquello que se construyó en el marco de la experiencia escolar recorrida.

En este sentido, incluimos la producción de instrumentos que se materializan en la escritura como resultado del trabajo colectivo. Sistematizaciones de lo aprendido, conclusiones elaboradas entre todos, ayudas generales y personales, pistas, notitas de “atentis” para tener en cuenta cuando... Estas escrituras –a veces en las carteleras del aula, a la vista de todos, otras en la carpeta de algunos– van formando parte del espacio en la medida que se avanza en el trabajo del año. El sentido es retomado cada vez que se vuelve a ellos, es el lugar donde hacer pie y ganar autonomía, son apoyos para próximos trabajos.





- ### ALGUNAS REGLAS PARA ESTUDIAR LAS TABLAS.
- * CUALQUIER NÚMERO MULTIPLICADO POR 0 ES 0
 - * CUALQUIER NÚMERO MULTIPLICADO POR 1 ES IGUAL A SÍ MISMO.
 - * PATRÓN DE TABLA DEL 5 LOS RESULTADOS TERMINAN EN 0 O EN 5
 - * AL MULTIPLICAR POR 10 LE AGREGAS UN 0 A CADA PRODUCTO.
 - * EN LA TABLA DEL 9 AL SUMAR LOS DÍGITOS DEL RESULTADO, DAN 9.

El trabajo del docente es clave para poner en valor su uso. En este sentido, un gran desafío para las y los adultos que acompañamos a los estudiantes es también nosotros apoyarnos en esos carteles –en vez de dar respuesta inmediata a cualquier pregunta de los chicos– y derivar algunas de las demandas a estas producciones que median entre nosotros y los estudiantes: “Justo ayer escribimos un cartel sobre eso, ¿te acordás? Andá a fijarte”. Se tardará un poco más de tiempo en la resolución de la consulta, pero se ganará considerablemente en términos de autonomía.



Para ampliar el tema analizado se sugiere visualizar:

Di Marco, J., Gsponer, S., Gueler, I., Helman, M., Martos, M., Ojeda, A., Pitton, E. y Santos Vieira Palma, L. (2024). “La formación de los chicos como estudiantes”. Bitácora de experiencias y reflexiones. Cuadernos del IICE, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Genially: [Formación del estudiante](#)

Capítulo 6

Buscar a los y las estudiantes en sus diversos puntos de partida

6.1. Armar la red para lanzarse a la escritura[▪]

Andrea Fernández

Es jueves por la tarde y la profesora de inglés entra al aula en horario. Vanesa, la maestra del grado de aceleración, junta algunos cuadernos y antes de salir del aula, le advierte:

–Cualquier problema me llamás. Voy a estar en una reunión con el padre de Brian. Tené paciencia porque están bastante difíciles estos días...

Vane tenía razón. La semana había traído destrozos varios, enañamientos con algunos compañeros, peleas con los chicos de la escuela de al lado, quejas de los maestros y una imposibilidad sistemática para poder llevar adelante las clases. En todas las situaciones se repetía un nombre: *Brian* (los nombres de los niños y de sus familiares están cambiados). Por esos días, yo era la asistente técnica del grado y trabajaba con ellos y con la maestra dos veces por semana en el marco del Programa de Aceleración que funcionaba en la escuela. Vane era la maestra y estaba todos los días. Era una apuesta difícil, el grupo era complejo, muchas situaciones de pelea se producían durante el día de trabajo. Sabíamos, antes de iniciar el año lectivo, que varios niños y niñas estaban muy desfasados en los contenidos esperados para un 4° grado y venían con mucha historia de “portarse mal” en sus gra-

▪ Video: “Fragmentos de una conversación entre Guillermo Micó y Andrea Fernández: Armar la red... 10 años después”.

dos anteriores, entre ellos estaba Brian. Ya antes de iniciar las clases nos preguntábamos si íbamos a lograr que aprendieran; ya habíamos aceptado el desafío.

Vane y yo nos cruzamos en la secretaría mientras firmaba el cuaderno de asistencia. Vane, de espaldas a la puerta de entrada, ase-gura, refiriéndose al papá de Brian:

–Le puse el aviso, pero no va a venir, Andre...

El tablero de llaves indica que todos los espacios de la escuela están ocupados. Mientras la secretaria intenta dar con un lugar libre, el padre de Brian atraviesa el primer pasillo largo.

–No va a venir –insistía Vane de espaldas a la entrada –*Ya lo ci-tamos cinco veces* –la escucho mientras, a lo lejos, lo veo llegar a la puerta, hasta donde está Daniel, el señor encargado de segu-ridad. Intercambian unas palabras. Me pregunto cómo se habrá presentado, qué habrá dicho, qué explicación habrá dado de por qué vino a la escuela...

Pocos días antes Brian lloró por primera vez y sus palabras reso-naban con cada paso que su papá daba por el eterno pasillo. Lo veo avanzar tratando de evitar una lluvia incipiente, corriendo casi debajo de un sector techado del patio grande. No viene solo, una mujer lo acompaña, creo que puedo reconocerla. La escena se repetía cada vez que llamábamos a su casa:

–Buenos días... ¿El papá de Brian?

–Ya le paso –decía una voz masculina.

Y enseguida la voz femenina:

–Buen día. No soy la mamá, pero puede decirme a mí. ¿Qué hizo esta vez?

Ahora lo veo acercarse y pienso en mis prejuicios. ¿Cómo reci-birlo sin el eco del relato de Brian? ¿Cómo suspender las voces de los otros “que de verdad saben lo que pasa en esa familia”?

–Borracho, me dijo que no soy su hijo y que cuando mi mamá salga me va a llevar con ella. Pero yo sí soy su hijo.

Una escalera infinita conduce hasta el primer piso de la escuela. Muchas veces en el día subo y bajo por esas escaleras para alejarme un poco, al menos, de las demandas del grupo, de los pedidos de exclusividad o afecto, de las resistencias constantes y sistemáticas a querer aprender. Subo y bajo con la secreta esperanza de que algo se nos va a ocurrir...

Muchas veces pienso que ese subir o bajar es tal vez la entrada a un tiempo muerto, un tiempo muerto para sostener cierta exigencia interna, en palabras de Serge Boimare (2000), la de poseer la disponibilidad psíquica suficiente como para responder a todos esos pedidos de ayuda sin romper el diálogo, sin sentirse herido, sin dejarse manipular, sin caer en la demagogia o el descontrol. Subo y bajo con la certeza de que algo se nos va a ocurrir.

En eso pensaba cuando subimos con el padre de Brian hasta el laboratorio, el único lugar libre de la escuela: dos mesas largas, un horno viejo y una pileta destartalada.

Se sienta en una punta con su cuerpo hacia la puerta. No se saca la campera inflable y se cruza de brazos. Su mujer se sienta junto a él.

-Le decía a ella: me parece raro que no me llamen.

-Mire, la cosa es así -agrega- La verdad no vivió nunca conmigo. Se crió con la madre y los tíos en Fuerte Apache. No sabe lo que eran, unos animales. Hasta que la mamá... bueno, le pasó lo que le pasó y ahí se hizo cargo María que es la hermana de la madre. Pero empezó a portarse mal, María no podía con él, lo dejaba con la abuela. La abuela no podía con él y lo dejaba con los tíos. Se escapó varias veces de la escuela, entonces ahí María me buscó. Yo recién ahora lo conozco y la verdad es que cuando la madre salga se va a volver con ella.

Vane y yo nos miramos. ¿Era una expresión de deseo? ¿Era su propia imposibilidad? Deseo o imposibilidad, poco importaba, era lo que teníamos y había que tratar de hacer algún intento.

-Brian no aprendió a leer -dice Vanesa

–Me di cuenta –dijo el padre.– Tampoco sabe atarse los cordones ni decir qué día es hoy, ayer o mañana. Uno le pregunta algo de ayer y no se acuerda...

El padre estaba en lo cierto. Había reconocido con pertinencia algo que advertimos cuando intentamos reconstruir con Brian su trayectoria escolar:

–¿Y qué pasó en 3°? ¿Terminaste?

–Ah... no me acuerdo. Yo no iba casi.

–¿Te acordás si repetiste algún año?

Decía *sí*, pero podía ser *no*. Una memoria en sombras, nada era seguro.

El padre de Brian mira el reloj por tercera vez, atiende un llamado telefónico, se lo nota incómodo:

–La propuesta sería reunirnos más o menos cada quince días, que Brian vea que usted viene a la escuela, que estamos tratando de pensar entre varios lo mejor para él en este momento. También necesitamos que lo traiga por la mañana algunos días al grupo de alfabetización. Por ahora lo vamos a dejar en este grado y en quince días evaluaremos si es mejor que vaya a otro grupo.

–Sí, me llaman y listo –afirmó mirando a su mujer. –Una pregunta...cualquier cosa... ¿Puede venir ella?

–Sería importante para Brian que viniera usted –sostuvimos.

Nos estábamos despidiendo cuando Vane soltó casi de improviso su pregunta final:

–Ah!, me olvidaba, ¿sabe qué pasó con la computadora? Las entregan a todos los chicos de 4° de manera gratuita, pero Brian no la tiene y la vamos a necesitar.

¿Por qué preguntamos? Ya sabíamos lo que había pasado, no era una pregunta ingenua. Brian nos había dicho:

–Fui con mi papá a retirarla, llevamos todo, pero como él no me reconoció, yo tengo el apellido de mi mamá y no me la dieron. ¡Qué se la metan en el culo, yo igual no la quería!

Brian hablaba de *ser reconocido*. Del mismo modo que se habla en el artículo 135 del código de familia. Me preguntaba de dónde había sacado esa palabra, en qué momento empezó a cargar con ella. La Real Academia Española dice del término reconocer: “examinar con cuidado algo o a alguien para enterarse de su identidad, naturaleza y circunstancias”. En otras acepciones aparece: “conceder a alguien, con la conveniente solemnidad, la cualidad y relación de parentesco que tiene con el que ejecuta este reconocimiento, y los derechos que son consiguientes”.

En este caso, la norma de la escuela tendiente a transparentar la entrega de materiales solo servía para reforzar cierta fragilidad en la que parecía estar “ese conceder” en la trama de vínculos de Brian:

“El equipo puede ser retirado por un familiar –informaba por mail la referente del Plan Sarmiento, responsable de entregar las computadoras– pero también necesita acreditar el lazo familiar y eso se hace con base en las partidas de nacimiento, por lo que deberá traer la partida del familiar que tenga su mismo apellido, la de la madre y la del alumno. Igual, de no contar con las mismas, podemos ver si este puede ser entregado en la escuela como remanente y que pueda usarla ahí. Pero, insisto, es necesario acreditar el lazo familiar. La próxima entrega de equipos es el 15 de octubre”.

La palabra *remanente* nos hizo desistir rápidamente de esa propuesta. Solo quedaba una posibilidad, encontrar un familiar directo que tuviera su mismo apellido y la documentación necesaria.

La profesora de inglés abre la puerta del laboratorio.

–Terminó mi hora –avisa. –¿Los bajo al recreo?

–Por favor –dice Vanesa.

Bajamos la escalera en silencio, el recreo ya había empezado. Casi en el último escalón suena mi teléfono, era una llamada del Programa. Nuestro compañero psicólogo había leído los relatos que mandábamos con Vanesa contando la semana de Brian y tenía una pregunta para hacernos: ¿Y si buscamos a la mamá?

Un día Vane trajo una bella versión ilustrada de *La Odisea* y la dejó sobre su escritorio.

–*¿Esto qué es?* –dijo Brian.

–*Una historia que me gusta mucho* –dijo Vane como al pasar.

Brian pasa uno a uno los capítulos hasta llegar al dibujo final...

–*Si hay tiempo en la última hora la empiezo a leer.*

–*¿Todo eso?* –dijo con preocupación.

Vane aprovecha el recreo para hacer una ronda con las sillas, pero a la vuelta del recreo Brian desarma toda la ronda, se sube a una mesa, agarra una pelota escondida en lo alto y empieza a patear contra una pared del aula. Vane lo ignora, vuelve a formar la ronda y empieza a leer. Lee y cuenta, cuenta y lee, conoce muy bien la historia, y quiere que todos entren en ella: *Ulises no quería ir a la guerra, vivía feliz en Ítaca con su mujer Penélope y su hijo Telémaco que acaba de cumplir un año.* Brian deja de patear y empieza a despegar la cinta de unos afiches de la pared del fondo. *Pero la guerra de Troya no podía empezar sin su presencia.* Brian se da vuelta y mira la ronda, luego vuelve a despegar la cinta de los carteles con mucho cuidado. Está escuchando... *Eso había dicho el oráculo* –continúa Vanesa. *La guerra duró diez años y otros diez tardará Ulises en volver a su tierra.* Brian, de espaldas a la ronda, sigue sacando la cinta de los carteles, pero hace cuentas:

–*Uh* –dice –*cuando vuelva, el hijo va a tener 20 años.*

–*Exacto.* –dice Vane –*Si es que vuelve* –agregó con misterio.

Brian insiste:

–*Para mí va a volver...*

–*Sí* –dice Luis –*pero cuando vuelva el hijo ya no lo va a querer.*

–*¿Qué hablásss vos?* –lo increpa Brian. Se sienta enojado arriba de una mesa ya más cerca de la ronda y dice: –*Para mí sí lo va a querer.*

Brian sabe que su mamá un día va a volver. Nos había contado que antes iba a visitarla y que desde hacía ya mucho tiempo no

sabía nada de ella. También decía que a veces tenía miedo de que le pasara algo malo y no enterarse. Los días que siguieron Brian esperaba en la puerta del aula a Vane y le decía amenazante:

–¿Trajo el libro?

–*Me parece que no* –respondía Vane y se reía cómplice.

La Odisea avanzaba, día tras día, capítulo a capítulo. El clima del aula había cambiado y Brian se había convertido en un experto: conocía en detalle todos los personajes, todos los lugares y todas las situaciones. Por esos días, había comenzado a trabajar en el grupo de alfabetización del turno mañana con la maestra Corina, quien también había aceptado tener a Brian en sus clases de Matemática por las tardes. A la primera clase del grupo de alfabetización, Corina llevó un planisferio gigante para mostrarle a los chicos el recorrido de algunos grandes viajeros. Llegué justo cuando la clase había terminado y encontré a Brian gateando sobre el planisferio gigante, estaba a punto de retarlo cuando levantó la mirada:

–¿Dónde es Ítaca? ¿Y Troya? ¡Ah! y acá es donde estaban las sirenas... Y La Plata, seño ¿Dónde es La Plata?

Explica Bomaire:

“

Los mitos, los cuentos, parte de nuestra literatura, de nuestra pintura, de nuestra música, están llenos de historias que han atravesado las edades y que traducen, representan y organizan las inquietudes y los temores de aquellos que vivieron antes que nosotros (...)

Quando las historias, las imágenes, aunque sean crudas se dan en un marco riguroso con adultos que (...) son garantes de leyes y referencias, estos niños pueden entrar en un ámbito temido, pues disponen de un marco para acercarse a sus temores y de un filtro para llevar la mirada hacia el mundo interno. (2000: 116-117)

–Brian, el otro día me quedé pensando... ¿por qué querías saber dónde queda La Plata?

–Por qué ahí es donde está mi mamá... Igual, ya lo sé. Fui a visitarla.

–Ah ¡qué bien! No teníamos ningún dato, ahora tal vez podamos encontrarla y mandarle una copia de tu boletín y un informe.

–¿Quéeee? ¿Pero usted sabe dónde está mi mamá? ¡Qué le vas a mandar vos! ¡Qué hablásss!! –dijo Brian, incrédulo.

El primer día de octubre la secretaria de la escuela pega un afiche con la lista de papeles que hay que entregar para obtener la computadora. Había remarcado con color rojo la dirección de entrega y la fecha "15 de octubre". No había posibilidad de ir un día antes, ni un día después, y como ya bien había expresado la coordinadora del Plan Sarmiento: "Necesita acreditar el lazo familiar y eso se hace en base a las partidas de nacimiento, por lo que deberá traer la partida de la mamá, la del familiar directo que tiene su mismo apellido y la del niño".

Por esos meses, el padre de Brian viene sistemáticamente a la escuela cada quince días, como habíamos acordado. Ya no se sienta mirando a la puerta. Brian avisa: *–Mire que hoy viene mi papá. Mi papá dijo que va a llegar un poco más tarde, pero va a llegar.* Brian estaba en lo cierto, su papá no faltó a ninguna de las demandas de la escuela:

–Ya conseguí turno para que vaya a la psicóloga. Lo llevé al clínico y él le consiguió rápido un turno. La verdad me parece que a mí también me vendría bien –nos decía.

El 15 de octubre estaba ya muy cerca, pero el padre de Brian estaba lejos de poder ofrecer una solución:

–No tengo relación con ninguno de la familia de la madre, ni quiero tenerla. Es mejor que quede todo así –decía. –Después veo si le consigo una computadora.

Desde el programa nos ponemos en contacto con la Procuración Penitenciaria de la Nación[■] para ver si, a través de ellos, era posible ubicar y contactar a la mamá de Brian. Nos enteramos así que había sido trasladada desde el Penal de Mujeres de La Plata al Instituto Correccional de Mujeres “Nuestra Señora del Carmen”, ubicado en la provincia de La Pampa... Habíamos conseguido ubicarla. Nos dieron también el teléfono de la unidad, el pabellón en el que estaba alojada y el dato de que era posible comunicarse con las detenidas a ese teléfono fijo.

El teléfono de la escuela tenía restringidas las llamadas de larga distancia. Teníamos muy poco tiempo, así que anoté todos los datos y salí de la escuela un rato antes de lo habitual. El teléfono sonó cuatro o cinco veces.

–*Correccional Santa Rosa* –contestaron.

Advertí que el nombre del penal no coincidía, pero seguí adelante:

–*Buenas tardes. Necesito comunicarme con la señora Marta Yanos.*

–*¿En qué pabellón está?*

–*Pabellón 13* –respondí.

–*Ah no, espere, puede que haya sido trasladada. Aquí no figura.*

El silencio aumentaba la incertidumbre. Era la primera vez que “como escuela” apelamos a la ayuda de una madre que estaba detenida[■]. ¿Cómo sería su reacción? ¿Y si no quería saber nada de Brian? ¿Y si ningún familiar estaba en contacto con ella? ¿Qué sería lo peor que podría pasar?

–*Hola sí, ¿quién habla?* –dijo una voz lejanísima.

–*Buenas tardes, ¿la mamá de Brian?*

–*¿Qué pasó?* –dijo temblorosa.

–*No, cálmese, no pasó nada. Soy maestra de Brian. Nos comunicamos con usted para ver la posibilidad de enviarle una copia del boletín y contarle un poco como le está yendo en la escuela.*

■ La Procuración Penitenciaria es un organismo público de carácter autónomo, inserto en el ámbito del Poder Legislativo de la Nación, con el objetivo de proteger los derechos humanos de las personas privadas de libertad, por cualquier motivo, en jurisdicción federal.

■ Lo que se incluye en el relato es una reconstrucción de la conversación telefónica que mantuvimos de manera privada.

–Ayyy, no lo puedo creer –gritaba la mamá. Se notaba agitada. – Presenté un recurso al juez porque desde que está con el padre no tuve más noticias. Cuénteme, por favor ¿Pregunta por mí? ¿Qué dice? ¿Cómo está? Por favor dígame que se porte bien ¿Toma el remedio para el asma? ¡Él era muy pegado a mí!

–Bueno, ahora está un poco mejor, pero no resultó fácil. Es muy inteligente, pero a veces los problemas de conducta ocupan todo el tiempo de clase. De todos modos, avanzó mucho, pero hay que estar muy cerca de él. Preguntó muchas veces por usted. Seguro que saber que está bien le va a dar tranquilidad.

–Por favor, dígame que puede llamarme a este mismo número, que vaya a un locutorio a ver si el padre lo puede ayudar. ¿Está bien con él? Solo estuvieron poco tiempo porque cuando Brian nació él cayó preso, después salió, pero nunca tuvo relación con él – agrega la mamá.

–Yo le voy a dar el número para que pueda llamarla. Vamos a tratar de comunicarnos mensualmente y si hay algo que le preocupe de Brian en la escuela puede decirnos.

–Sí sí, por favor ¿le puede enseñar a leer? porque él no aprendió... En matemáticas le va mejor, pero para leer es muy duro... Y lo que le cuesta, no lo quiere hacer.

–¡Exacto! –digo sorprendida.

La mamá conocía muy bien la dificultad. Brian se resistía a enfrentar lo que le demandaba esfuerzo o elaboración.

–Por eso lo estamos ayudando a que “no se escape” cuando algo le cuesta o cuando es necesario revisar o recomenzar. ¿Entiende?

–Sí sí, ay, ¡cuánto le agradezco el llamado! Ahora le voy a contar a las chicas –agregó – ¿Cuándo me vuelve a llamar?

Le confirmo un día cercano y agrego:

–Mire, le quería comentar también otro tema, a ver si usted nos puede ayudar: Brian no pudo recibir la computadora porque tiene solo su apellido y no el del padre. ¿Tiene posibilidad de contactar a algún familiar suyo que tenga el mismo apellido para que

lo acompañe el próximo lunes 15 de octubre a las 8 de la mañana a retirar la computadora?

–Sí, sí, seguro –repetía la mamá– Ahora a las siete, cuando llame mi hermana María, le digo.

–Necesito entonces que anote lo que tiene que llevar María y dónde tiene que ir.

–Ayy espere, qué problema.

La madre de Brian murmura por lo bajo y habla con otras mujeres:

–Hay que anotar una lista, es para que a Brian le den la computadora ¿Cómo hacemos ahora?

Trato de entender sin éxito lo que está pasando.

–Tengo que anotar algo que me dice la maestra de mi hijo –decía por lo bajo Marta.

–Ah no sé –contestaba alguien– Mejor Vale, ¿no? No, me parece que no. Llámala a Yami que traiga un marcador, un lápiz, lo que tenga que está la maestra en el teléfono ¡Dale!

Creí entender que tomar nota a la distancia no era algo fácil para las detenidas que allí estaban, hasta que llegó Yami y muy segura dijo:

–Dígame.

–María debe concurrir a la escuela 17, Corrales 2340, Villa Soldati a primera hora para retirar las planillas de entrega de la computadora.

–Bien ¿qué más? –decía Yami con seguridad.

–Debe llevar copia del DNI de ella y de Brian y las partidas de nacimiento de ella, de Brian y de la mamá porque lo importante es “acreditar el lazo familiar” de lo contrario no le darán la máquina.

–Perfecto –dijo Yami, repitiendo a la perfección lo que acababa de dictar.

–Yo le explico a Marta y cuando llame la hermana le pasamos todo.

El lunes 15 de octubre a las 7:30 de la mañana la tía María estaba en la puerta de la escuela:

–Le conté a la señora donde trabajo en Belgrano y me dio permiso para entrar más tarde. Tomé el colectivo a las 5:30. Tenía miedo de no llegar.

María había traído todo lo necesario para acreditar el lazo familiar.

El martes 16 de octubre Brian trae la computadora por primera vez.

Entra al salón en horario. Se pone presente en el panel de asistencia y se sienta frente al escritorio de Vane:

–Me tiene que borrar el ausente del jueves porque yo vine, pero me dijeron que no había agua, por eso me fui y después resultó que vino el agua... pero yo no tengo la culpa.

–Tenés razón –dice Vane mientras prepara las cosas para la clase. *–Tenés inasistencia justificada.*

Brian saca sus cosas. Hace una pila con la carpeta, un cuaderno y la cartuchera. Pone todo en un costado. Hace lugar y saca su computadora. Los chicos se acercan para verla.

–A ver, a ver, a ver qué puedo buscarr –dice sonriendo con cierto orgullo– *A ver... a ver: La O di sea* –escribe en el buscador.

–Há ha ha blame, Mu sa, del va rón de gran ingenio, que an duvo errante mu chí si mo tiem po, des pués de que des tru yó la sa grada ciudad de Troya.

Vane y yo nos miramos sorprendidas. Brian estaba aprendiendo a leer.



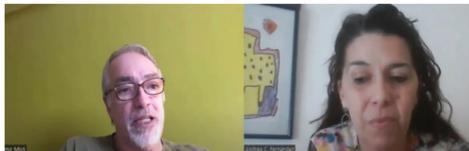
En diciembre del 2016, Brian recibió su título de 7º grado.

Su mamá pudo estar con él en la escuela ese día, acompañándolo, para recibirlo.



Andrea Fernández –asistente técnica autora de este texto– y Guillermo Micó –psicólogo que trabajó muchos años en el Programa de Aceleración– se reunieron para volver a intercambiar ideas a partir de esta crónica, que fue escrita originalmente varios años atrás, pero reescrita y revisada para esta publicación. En el siguiente enlace se puede acceder a algunos fragmentos de esa conversación.

<https://youtu.be/g66xclTVV4M?si=saJFotPKXIEMmtcx>



6.2. ¿Por qué hay luces en medio del mar? Desplegar otras formas de conocer y convocar a nuestros estudiantes

Carolina Rovira

Transcurría el año 2016, comenzaba el mes de marzo y yo había ingresado a trabajar como maestra de aceleración. En esa escuela, el programa funcionaba, hacía varios años, con la modalidad de grupos conformados por alumnas/os del segundo ciclo. La experiencia que relataré aquí se llevó adelante con un estudiante de 5º grado; fue una acción desarrollada de “uno a uno”.

Alex participaba de acciones del programa desde el año anterior y, leyendo los informes previos, pude saber que –si bien había avances en sus aprendizajes– aún requería continuar trabajando en su proceso de alfabetización inicial, pues todavía omitía e invertía letras al escribir, presentaba dificultades para segmentar las palabras correctamente y la lectura por sí mismo resultaba muy compleja. Tomé nota, también, sobre su trayectoria escolar: cambios de escuela y repitencias varias, pero siempre escolarizado. En el momento de la experiencia vivía en Moreno, junto con su mamá y su papá. Para asistir a la escuela, viajaba en colectivo y en tren con su madre, quien trabajaba por la zona, y regresaba solo, en algunas ocasiones junto con su primo, que cursaba sexto grado en la misma escuela.

Establecidos los acuerdos con sus maestras de grado y el equipo de conducción, el alumno comenzó a asistir al espacio de aceleración una vez por semana. Durante los primeros encuentros se destinó un tiempo a la presentación, para poder conocernos y comenzar a definir las pautas necesarias para organizar la tarea que nos proponíamos emprender. En esos encuentros, el estudiante comentó que él no sabía leer, ni escribir, ni dividir, se mostró poco interesado en las propuestas escolares, pero comentó que tenía muchas actividades sin completar en su carpeta y que no sabía cómo hacer para ponerse al día. Fuimos explorando juntos las carpetas, conversando sobre lo pendiente y ofreciendo estrategias para que pudiera ir completando, considerando su interés

en hacerlo. Le resultaba difícil leer lo que copiaba del pizarrón, eran los momentos en los que manifestaba que él no sabía leer, hacía gestos como de “causa perdida”, y apoyaba por unos minutos su cabeza en el banco. A partir de algunas intervenciones, lo-
grábamos retomar el trabajo.

En uno de esos primeros encuentros me comentó que había ido a pescar con algunos familiares, conversamos un rato, le pregunté a dónde habían ido, qué habían pescado. Tenía poca información, pero se lo notaba interesado por averiguar, y me dijo que iba a preguntar. Ahí quedó el asunto. Me quedé pensando en la pesca, en la conversación con el estudiante, y en la posibilidad de ofrecerle emprender el estudio de un caso. Estábamos, junto con la asistente técnica, en pleno proceso de planificación de las propuestas de enseñanza. Me parecía que allí podría haber una oportunidad para avanzar en el proceso de alfabetización a través del estudio de un tema que resultara convocante y desafiante para el alumno, sin resignar la complejidad de los contenidos correspondientes al grado que estaba cursando. La asistente técnica y sus maestras estuvieron de acuerdo.

Diseñar la propuesta, poner en juego diversas variables

Tomando en cuenta lo que relevamos en relación con sus aprendizajes, los objetivos que nos propusimos alcanzar, el abordaje de un tema que había despertado cierto interés por parte del estudiante y los contenidos que propone el Diseño Curricular se diseñó una propuesta de enseñanza para estudiar sobre la pesca del calamar en el Mar Argentino. La propuesta incluía el trabajo con mapas elaborados a partir de información de origen espacial, imágenes satelitales, coberturas vectoriales, mapas, imágenes, terrenos en 3D y fotos.

Elaboré esta secuencia apoyándome en los conocimientos que tenía sobre los materiales, las propuestas, las notas y el software que el Programa 2Mp de la CONAE⁴ tenía desarrollados para incluir el uso de la tecnología satelital en la enseñanza. Había trabajado durante cuatro años para el Programa 2Mp generando materiales, diseñando e implementando propuestas de enseñanza que

⁴ Se puede consultar en [Programa 2Mp | Argentina.gov.ar](http://Programa2Mp.gov.ar)

incluyeran la tecnología satelital en escuelas primarias y secundarias de todo el país. Por eso conocía los materiales disponibles para trabajar sobre la distribución y la pesca del calamar en el Mar Argentino. Había experimentado el modo en que la inclusión de estos materiales que privilegian otros modos de conocer, otra forma de representación del conocimiento más allá de la palabra escrita, facilitaban el acceso a la información y favorecían la comprensión. Apoyada en estas experiencias previas, consideré que el uso de este tipo de materiales y la netbook[■] contribuirían, por un lado, a avanzar en el estudio del tema, posicionando al niño como estudiante y, por otro lado, al fortalecimiento en sus posibilidades de leer y escribir por sí mismo.

Poner en marcha la propuesta: navegar es preciso

A partir de retomar con el estudiante lo conversado sobre el día de pesca que habían compartido con su familia, recuperamos las preguntas que habían quedado pendientes: ¿A dónde habían ido a pescar?, ¿qué pescaron? Esto me permitió instalar un nuevo interrogante: ¿viven peces en todos los lugares donde hay agua (ríos, mares, océanos, lagos, lagunas)?, ¿habrá alguna forma de saber qué se puede pescar en cada lugar?, ¿de qué dependerá la presencia de peces u otras especies de seres vivos en esos lugares?

Le comenté, entonces, que íbamos a estudiar un tema en particular relacionado con la pesca, en esta ocasión con la pesca en el Mar Argentino. Asintió con la cabeza, como “dando el visto bueno”. Comenzamos a trabajar explorando un mapa de luces nocturnas de la República Argentina, conversamos sobre sus interpretaciones acerca de la información que allí aparecía, aplicamos coberturas vectoriales con el trazado de los límites políticos para contribuir en la interpretación. Una vez que logró identificar que las luces correspondían probablemente a zonas pobladas, le propuse centrar el análisis en el conjunto de luces que se podían observar sobre una zona en particular del Mar Argentino, para pensar cómo se explicaba su presencia en esa zona. ¿Por qué aparecían luces en el medio del mar?

■ A través del Plan Sarmiento cada alumna/o del nivel primario contaba con una netbook para trabajar. La escuela disponía de equipamiento producto de ese plan y de Conectar Igualdad, programa que se discontinuó a partir de 2016.

Registramos sus ideas y le propuse ver un video que mostraba los buques poteros, de noche, llevando a cabo la pesca de calamares y que permitía apreciar las intensas luces que utilizan los barcos para realizar esa pesca. A través de un intercambio y de información que fui aportando, pudo darse cuenta de que la presencia de luces en esa zona del Mar Argentino se debía a la presencia de ese tipo de barcos. Registramos estas primeras conclusiones y dejamos instalados nuevos interrogantes para las próximas clases: ¿Cómo está distribuida la vida en el océano? ¿Cómo se explica la presencia del calamar *illex* en el Mar Argentino?

En los encuentros que siguieron se propusieron diferentes actividades, con variadas fuentes de información. Se privilegió la integración de materiales educativos desarrollados a partir de información de origen espacial⁴: imágenes satelitales, terrenos en tres dimensiones, mapas de variables oceánicas, mapas de luces, mapas batimétricos. Todos ellos fueron presentados y operados a través del Software educativo 2Mp, que se instaló en la netbook del alumno. Este entorno de trabajo le permitió explorar, intervenir y poner en relación las diferentes fuentes de información, para construir explicaciones y respuestas cada vez más ajustadas a los interrogantes que nos habíamos planteado.

La escritura y la lectura se pusieron al servicio de conocer más sobre el caso. Registrar información, elaborar epígrafes, nombrar y describir los nuevos materiales que se fueron incorporando al trabajo, leer fichas, noticias, textos explicativos, resultaron tareas necesarias para profundizar los conocimientos sobre la pesca del calamar y, al mismo tiempo, permitieron avanzar en sus posibilidades de leer y escribir por sí mismo. Es importante mencionar que se procuró generar momentos de trabajo para reflexionar sobre esas prácticas.

Así, los materiales y fuentes de información se convirtieron en fuentes de consulta seguras para apoyar sus escrituras. El avance en el conocimiento del tema le permitía desplegar estrategias de lectura adecuadas para abordar los textos difíciles y volver sobre sus propias anotaciones. En este recorrido, también se destinaron momentos de trabajo para que el alumno pudiera identificar los aprendizajes que iba logrando y sus avances. Advertir esos

⁴ Se pueden consultar en [Aportes de la Tecnología Satelital a la Actividad Pesquera | Argentina.gov.ar](#)

logros, favorecía su predisposición frente a la tarea, lo alentaba a escribir y leer, sin incomodarse como al principio, algo del interés por saber más sobre el tema contribuía al desarrollo del trabajo.

Al ver que Alex ya no era el mismo estudiante que antes, nos animamos a dar un paso más y le propusimos ahora estudiar otro aspecto sobre la pesca del calamar: ¿Cómo está configurada la pesquería de dicha especie?, ¿cuáles son las principales problemáticas que enfrenta la pesca del calamar en esa zona?, ¿quiénes son los actores sociales involucrados en esta actividad productiva?, ¿cuáles son sus intereses?, ¿a qué se le llama zona económica exclusiva? Si bien la dinámica de trabajo fue similar a la del primer momento, en esta segunda etapa, los saberes que Alex había construido le permitieron abordar los nuevos desafíos con mayores recursos y autonomía.

Compartir ¿con todos? lo aprendido

Avanzado el estudio del caso, le propuse preparar una presentación para comunicar a sus compañeros lo que había aprendido sobre la pesca del calamar en el Mar Argentino. No aceptó la propuesta, decía que no quería exponerse delante de ellos. Luego de insistir y considerando su indeclinable negativa, sugerí realizar la presentación ante la directora, la vicedirectora, la facilitadora tecnológica y la asistente técnica del Programa de Aceleración. Finalmente aceptó ... Vale aclarar que no dejé mucho margen para la negativa... No desde la imposición, pero sí desde la convicción de que era un momento ineludible para mostrar –y mostrarse a sí mismo– el avance en sus aprendizajes. Además de que era muy interesante y novedoso para los otros lo que había estudiado; así se lo presenté y lo sostuve.

La instancia de preparación de la presentación resultó muy potente, permitió recuperar todo el trabajo realizado, decidir qué y cómo presentarlo a otros. Contaba con la seguridad en el manejo del software, que operó como medio para apoyar la exposición, allí tenía los materiales, sus producciones y las herramientas de exploración necesarias para contar a otros lo que había aprendido. Realicé varias intervenciones para contribuir en la organización de la exposición, utilizamos como ejes las preguntas que

orientaron el trabajo en cada uno de los momentos, y recurrimos a los cuadros en los que había registrado las informaciones:

Nuestras preguntas:		
Fuentes de información consultadas	Información que obtuvimos	Conclusiones

No fueron pocos los intentos del estudiante por eludir la instancia de presentación, la ensayamos varias veces, lo persuadí sobre la relevancia de ese momento y la necesidad de que pudiera contar a otros algo de lo que había aprendido, que había sido mucho.

Y ese día llegó.

A primera hora preparamos en la sala de informática la pantalla, el proyector y la netbook. Cuatro sillas en forma de U. Estaba nervioso, creo que si hubiera podido salir corriendo lo hubiera hecho. Yo también, lo había puesto en esa situación, la apuesta era un pleno, pero no necesitábamos el azar: él había trabajado, sabía sobre el caso, había preparado la exposición, la había ensayado y contaba con el apoyo necesario para poder explicarlo.

Llegó el público, se acomodaron en las sillas. Apagamos las luces para poder proyectar, se acomodó al lado de la pantalla, me miró profundo, lo miré con confianza. Proyectó el mapa de luces nocturnas y les preguntó qué eran esas luces. Las espectadoras, interesadas, sugirieron que debían ser las luces de las zonas pobladas, entonces Alex –cual experto– hizo zoom en la zona del Mar Argentino en el que se podían apreciar unas intensas luces en el agua y les preguntó a qué atribuían la presencia de esas luces, hubo silencio... luego arriesgaron algunas explicaciones. Me miró sonriendo, cómplice, porque eran parecidas a las que él había propuesto en la primera clase. Les contó que eran buques poteros, se escuchó un “Ahhh”, y entonces les explicó qué eran esos buques y a qué se dedicaban, les mostró el video. Ellas estaban sorprendidas e interesadas. Esto le dio más confianza:

había algo que sabía que otros no y se dispuso a avanzar en su exposición. Fue proyectando las imágenes satelitales en las que se podían apreciar las floraciones de fitoplancton y su coincidencia con la presencia de los buques poteros. Expuso los mapas de variables oceánicas que permitían conocer la temperatura superficial del mar y la presencia de clorofila, así como el mapa con batimetría y el terreno en 3D a través de los cuales había conocido sobre el relieve oceánico y había logrado identificar la plataforma continental de nuestro mar. Todas variables que, junto con las corrientes marinas, le habían permitido explicar la presencia del calamar en esa zona del Mar Argentino. Logró contarles, también, los problemas que enfrentaba esta actividad producto de la usurpación ilegítima de las Islas Malvinas y la concesión de los permisos de pesca que realiza Inglaterra a diferentes países. El interés del público resultó notable, le hacían preguntas, escuchaban con atención lo que nuestro estudiante les explicaba. Las felicitaciones del final fueron realmente genuinas.



Mapa elaborado por Alex, utilizando el software 2Mp, a partir de la exploración y análisis del mapa de luces estables.

Hallazgos, imprevistos, nuevos problemas, logros

Sin lugar a duda, uno de los logros fundamentales de esta experiencia fue el modo en que Alex cambió su posición como estudiante. Logró acercarse a la lectura de diferentes textos expositivos y, al tiempo que lograba avances en estas aproximaciones, fue también incrementando la confianza en sus posibilidades de leer por sí mismo. Creemos que el interés por conocer y explicar los interrogantes que iban surgiendo y las intervenciones específicas que fuimos realizando favorecieron este proceso. A lo largo de la secuencia asumí diferentes situaciones de escritura, registrando en su carpeta y en la netbook los interrogantes y explicaciones parciales a las que iba arribando clase a clase. A lo largo de los encuentros fue disminuyendo su resistencia a leer y escribir por sí mismo y se fueron estableciendo acuerdos de lectura, en los que se alternaban la lectura del docente con la lectura por parte del alumno. Pudo intervenir los textos con diferentes criterios, y señalar información relevante acorde con las preguntas que lo habían acercado a estos.

Tal como planteamos al principio, el uso de la netbook, las imágenes satelitales y los materiales elaborados a partir de información de origen espacial fueron muy importantes para facilitar el acceso a la información. Privilegiar de esta manera otras formas de conocer permitió que Alex avanzara en la comprensión del caso de estudio y en sus posibilidades de leer, interpretar y producir textos al respecto. No podemos dejar de señalar que el recorrido fue complejo y tuvo sus momentos de incertidumbre, también para nosotros desde el programa. Por ejemplo, el grado que cursaba el estudiante tuvo varios cambios de docentes, lo cual supuso volver a plantear acuerdos con cada uno de ellos y articular el trabajo que realizaba Alex dentro y fuera del aula.

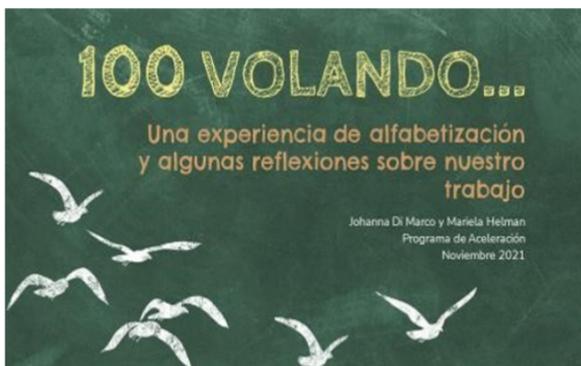
Por otra parte, la negativa que mostró y sostuvo de realizar la presentación frente a sus compañeros de grado nos vuelve como pregunta: ¿Cuán cerca o lejos, cuán dentro o fuera de la propuesta escolar se encuentran algunos de nuestros alumnos?, ¿cómo seguir generando condiciones para que puedan apropiarse de aquello que, todavía, parece serles ajeno? Hacer lugar a esos interrogantes nos muestra que, al mismo tiempo que los avances

pueden ser significativos, siempre están relacionados con los puntos de partida, las posibilidades, intereses y deseos de cada sujeto. Hay allí un trabajo permanente a realizar desde quienes acompañamos trayectorias desencauzadas, entre las expectativas nuestras y las de nuestros estudiantes, para que el estudio de la pesca del calamar, las imágenes satelitales o el mapa de luces sean eso: distintas vías que les ofrecemos con el propósito de generar condiciones de posibilidad de otras experiencias escolares, pero abiertas y atentas a lo que los sujetos puedan y quieran hacer con ellas.

6.3. 100 volando. Una experiencia de alfabetización y algunas reflexiones sobre nuestro trabajo[▪]

Johanna Di Marco y Mariela Helman

▪ Video: "Otra forma de hacer escuela", Inés Dussel.



La experiencia que compartimos recupera una propuesta llevada a cabo en el año 2021, en el marco del Programa. El título "100 volando" hace referencia a un proyecto que se fue construyendo sin previo aviso, encuadrado en esas acciones que llevamos adelante cuando vamos a buscar a nuestros estudiantes en sus puntos de partida, a veces muy lejanos a lo que anticipamos o deseamos. En este caso, el proyecto fue tomando forma a lo largo de varios meses y terminó conformando un Museo de Aves, VIVAS. Esta aclaración es de Mati, el niño cuyo proceso de alfabetización nos propusimos narrar y analizar: que en este museo no hubiera aves muertas ni embalsamadas. Compartiremos el proceso que llevamos adelante hasta llegar a la presentación del museo para todos los chicos y las chicas de 5º grado, compañeros/as de nuestro estudiante.

Cuando lo conocimos, Mati era alumno de 5º grado, en una escuela primaria de la Ciudad de Buenos Aires. A comienzos de 2021 llega a Aceleración luego de años con escolaridad muy interrumpida, un año incluso no asistió a la escuela y tampoco ha-

bía conseguido sostener algún tipo de continuidad. A fines del año 2020, la escuela logra contactar a la familia y se comienza un trabajo fino y sostenido –caminito de hormiga– de revincular a Mati con la escuela, y lograr una asistencia más continua como condición necesaria básica para que pudiera también conectarse con los saberes escolares. Cuando llegaba a su grado, Mati se sentaba en el fondo, apoyaba su cabeza sobre sus brazos y se dormía. Sus maestras lo querían mucho, pero, al mismo tiempo, no sabían cómo ayudarlo para que avanzara en sus aprendizajes.

Mati escribía su nombre, aún no su apellido, ni el nombre de los demás y copiaba del pizarrón perfectamente. Como muchos otros niños y niñas con quienes nos hemos encontrado en estos años de programa, era un excelente copista. En las primeras clases que compartimos, pudimos observar que tenía en cuenta la letra inicial de las palabras y/o la longitud para anticipar el sentido, pero cuando se presentaba un conflicto no se animaba a ratificar o rechazar su anticipación. Permanecía silencioso detrás de su barbijo y debajo de su capucha. En cuanto a sus escrituras, predominaba el esquema silábico con todas las sílabas representadas con alguna letra que efectivamente la integran.

En los primeros encuentros en el espacio de aceleración, comenzamos a armar una cartelera con todos los nombres de las chicas y chicos que pasaron o pasaban tiempo en esa aula, dado que queríamos reinstalar la dimensión colectiva del aprendizaje escolar, conformar grupalidad. Y, paralelamente, para los propósitos de alfabetización, habilitar el trabajo con el nombre propio y el de los demás, el ambiente alfabetizador, la reflexión colectiva, que con la pandemia y la virtualidad se habían visto tan trastocados en sus posibilidades de ser llevados a la práctica. En ese primer momento, Mati puso su nombre, la fachada de la escuela, un sol, nubes, dos helicópteros, un avión y un coche.

A fines de marzo, comenzamos con una secuencia sobre cuentos de estructura repetitiva (*El nabo gigante*, *Cuello duro*), y fuimos copando las paredes del aula/comedor con el ambiente alfabetizador que crecía en cada encuentro. Un día, cuando estábamos enfocados en hacer la lista de animales de cada cuento utilizamos un libro con ilustraciones muy reales e infografías. Descu-

bién posibilitaba dar continuidad al trabajo, sistematizar algunos saberes y no “volver a empezar” cada día.

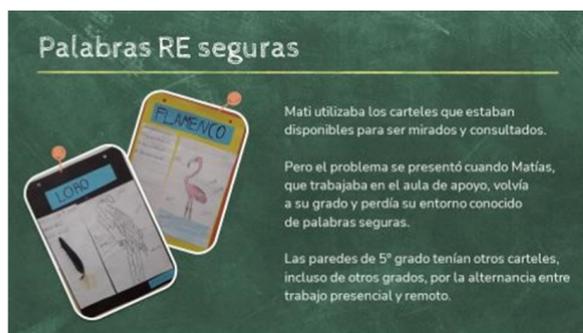


Pensamos en cómo sistematizar toda la información que estaba sobrevolando, entonces le propusimos hacer nuestras propias hojas como las del libro. Elaboramos rótulos y epígrafes. El loro llamó su atención porque nunca había visto uno de cerca, solo en la televisión. Finalmente, descubrimos que Mati desde su casa escuchaba ¡un benteveo! Las paredes del ambiente alfabetizador se fueron llenando de huellas, con palabras como “nido”, “pata”, “pico”, “ala”, y las difíciles como “plumas” y “garras”.



Mati utilizaba los carteles que elaboramos conjuntamente y que estaban disponibles para ser mirados y consultados. Estos se convirtieron en puntos de apoyo para poder producir otras escrituras, por tal razón, los llamábamos Palabras Re seguras.

Pero el problema se presentaba cuando volvía a su grado y perdía su entorno conocido de palabras seguras. Las paredes del aula de 5º tenían otros carteles, incluso de otros grados, por la alternancia entre trabajo presencial y remoto. Había en ese pasaje una distancia demasiado grande donde parecía que aquello construido en nuestro espacio de aceleración se perdía entre los pocos metros que separaban un aula de la otra...



Era necesario construir un puente

Ante esta problemática que detectamos –que Mati podía producir escrituras y reflexiones sobre ellas en el aula de aceleración, pero cuando volvía al grado se ponía la capucha y se dormía otra vez– pensamos de qué manera podía llevarse algo de ese ambiente alfabetizador al grado para ganar seguridad en sus escrituras. Así nació la idea de ‘el bolsillero’, que no es otra cosa que un alfabeto con las palabras que él consideraba seguras, pero, además de estar en el afiche del aula de aceleración, lo pusimos en un acordeón de cartulina.

Lo pensamos como un ambiente alfabetizador móvil, de bolsillo, cómodo de llevar y traer de la escuela a la casa y de la casa a la es-

cuela, generando un puente por el que Mati pudiera ir transitando y ganando autonomía en la conquista del sistema de escritura.

La idea era que fuera portátil, trasladable, que pudiera llevarlo y traerlo a casa, al aula de apoyo, al grado, y también que fuera fácil de reponer en caso de que se extraviara o rompiera. Pero, sobre todo, que lo tuviera al alcance de su mano en caso de necesidad y/o ganas de recurrir a él. No acordamos escribir solamente palabras que habíamos trabajado al realizar los rótulos y los epígrafes de aves, sino que le dimos libertad para incluir otras palabras que él quisiera llevarse para poder usar en el grado o donde le gustara escribir:



Cuando diseñamos recursos como este, creemos que son apuestas, dispositivos que pueden funcionar o no... el sentido se termina de construir con la apropiación que hacen los/as chicos/as de ellos, o con su no-apropiación, lo cual nos invita a barajar y dar de nuevo. En este caso, por suerte, no fue necesario.

En la tapa se lee "Estas me las sé", que fue el título que le habíamos inventado, pero Mati lo rebautizó como "bolsillero", porque siempre lo llevaba en su bolsillo del guardapolvo, como un objeto valioso, lo cual fue para nosotras otro indicador de apropiación genuina. Creemos entonces que cuando se ofrece un recurso y los chicos lo hacen suyo, es posible ganar en autonomía y también en protagonismo en el proceso de aprendizaje.

Describimos a continuación otras situaciones que sirven de ejemplo de esto que señalamos. Antes de las vacaciones de invierno y preocupadas por la discontinuidad que teníamos en ese contexto complejo, queríamos instalar algunas propuestas que supusieran anticipar la vuelta, que de hecho los/as chicos/as quisieran volver y volvieran a la escuela luego de las vacaciones. Con esa preocupación pensamos hacer con nuestros estudiantes algunos juegos en el espacio de aceleración para “acelerar las vacaciones” y plantear la promesa de que a la vuelta del receso íbamos a hacer la revancha del juego.



Fue complicada la metodología por el protocolo vigente en ese momento, dado que no podíamos traspasar cartas o fichas de un tablero. Así que utilizamos un juego online que tenía un Museo para conocer su parque, que era un Jumanji de aves, que implicaba no solo leer, sino también adivinar aves por su canto, o pistas de sus características, etc. Cuando terminamos el juego, quedaban diez minutos para que sonara el timbre y entonces le propusimos a Mati jugar una nueva partida, pero Mati dijo que no, que quería completar el bolsillero con las palabras nuevas. Luego de hacerlo copió también las mismas palabras en el ambiente alfabeticador de la pared, por si acaso, como una copia de seguridad del bolsillero.

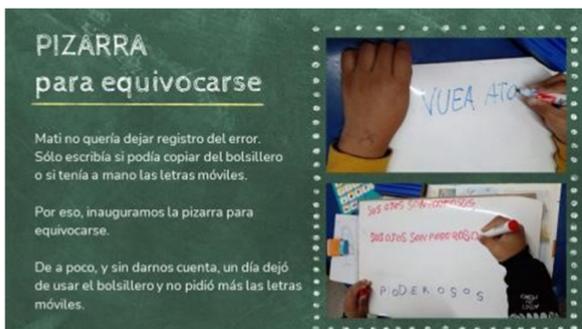
Unos meses después, con el retorno a la presencialidad completa, lo que era nuestra aula de aceleración volvió a ser el come-

dor de la escuela. Nos pareció importante, dado que el ambiente alfabetizador se había construido junto a los diferentes grupos que pasaron por allí, que los/as chicos/as colaboraran con la mudanza al nuevo espacio sacando los afiches, viendo qué queríamos dejar, qué queríamos completar, etc. Era una buena excusa también para recuperar lo hecho y reelaborarlo en términos de poder mirarlo como un proceso, un recorrido transitado donde poder reconocer el punto de partida y el punto actual.

Cuando era el turno de Mati, le dijimos en broma: “Mati, vamos a tener que volver a pegar todo de nuevo en otra aula”, a lo que respondió muy “cancheramente”: ¡Ya no lo necesito!, desplegando en el aire su bolsillero.



Otro dispositivo que inauguramos fue la “Pizarra para equivocarse”, porque –a pesar de todos los avances– Mati tenía mucho temor a dejar registro del error. Solo escribía si podía copiar del bolsillero o si tenía a mano las letras móviles. Era un cartón blanco con la tapa transparente de una carpeta que unimos, y funcionaba con el marcador de pizarra.



Una vez más, se lo propusimos a modo de apuesta/deseo/oferta a ver si... Y, una vez más, Mati lo tomó, se subió al recurso para poder avanzar. Sin embargo, no dejamos de observar cuán alejado (¿o alienado?) puede sentirse un estudiante de la propuesta escolar que no quiere dejar marca de su posible error.



¿De dónde surgió esa ajenidad y total exterioridad de lo escolar? ¿Cómo se construyó esa posición de estudiante y esa relación particular con el conocimiento que circula –o no– en la escuela? Imposible no recordar las huellas de exclusión y de escolaridad previa de las que nos habla Marcela Kurlat (2011).

Con el tiempo (léase: ¡trabajo sostenido!), y sin darnos cuenta (¡claro que sí nos dimos cuenta!), Mati dejó de usar el bolsillero y no pidió más las letras móviles. Porque justamente ese es el sentido de este tipo de recursos: constituirse puntos de apoyo, trampolín donde hacer pie y pegar el salto, para luego dejar de usarlos una vez que cada sujeto logra hacer propio ese saber que se construyó colectivamente.

En esta experiencia que estamos compartiendo se ponen en evidencia varias cuestiones. En primer lugar, la importancia de acer-

caros con nuestras propuestas hasta el lugar donde está cada uno de nuestros alumnos, sin importar el grado que estén cursando. En segundo lugar, poner a su disposición recursos simples, pero que resultan significativos porque se convierten en puentes para llegar a un lugar diferente, avanzando en los aprendizajes. No es solo o principalmente el recurso, sino el proceso mediante el cual se elabora; dicho de otra manera, no se trata de una receta o un machete que le pasamos al sujeto, sino de la construcción que resulta del trabajo, la intervención, el intercambio y la interacción que, luego, se materializa en una pizarra para equivocarse o en un bolsillero o... Los recursos son simples, la intencionalidad pedagógica que los moviliza no lo es.

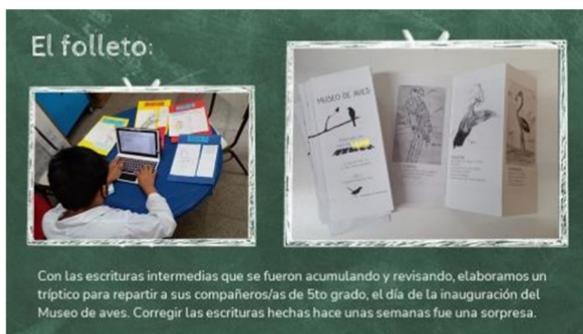


En tercer lugar, esta experiencia permite también resignificar el ambiente alfabetizador y diversificarlo, convirtiéndolo, en este caso, en algo asequible, trasladable, manipulable. Finalmente, vemos en la experiencia una vía fértil para colaborar con los y las estudiantes para que crezcan en su autonomía y protagonismo en el proceso de aprendizaje. En algún momento de este proceso se hizo necesario volver a pensar de qué manera hacer más porosos los bordes entre lo que Matías hacía en aceleración y lo que hacía en su grado. En otras palabras, ver de qué maneras esos avances que habían sido posibles por su cambio de posición como estudiante también se hicieran visibles y repercutieran de alguna manera en su forma de estar y participar en el grado.

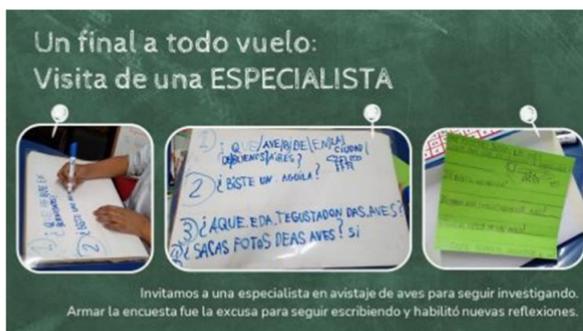
En el marco de esa preocupación y con ese propósito, se nos ocurrió que Mati podía invitar a sus compañeros/as para mostrarles todo lo que había trabajado en el año, y así nació la idea de inaugurar un Museo de Aves –“vivas” aclararía Mati-. Una situación muy interesante que se presentó fue la siguiente. Escribir “Ciudad de Buenos Aires” presentó todo un desafío. Decidimos dejarlo para más adelante y salimos al recreo. Mati volvió corriendo luego de unos minutos al aula, emocionado porque había encontrado escritas esas palabras difíciles en un plano que había en la pared del patio indicando las salidas de emergencia. Fue a buscar su hoja para copiar las palabras en la entrevista. Todo de forma autónoma.

Si bien la anécdota permite ver cómo el recurso a la copia persiste, también notamos un cambio muy relevante en el reconocimiento de lo escrito y en la intencionalidad de buscar con sentido aquello que estaba escrito y, sobre todo, en el hecho de querer buscar entusiasmado en lo escrito alguna información. Recordemos el inicio de Mati, durmiendo hecho bollito en la parte de atrás del aula...

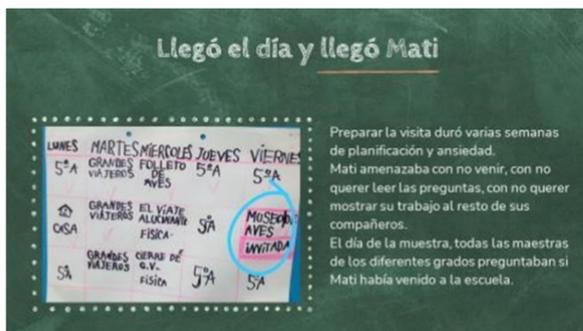
Con las escrituras intermedias que se fueron acumulando y revisando, decidimos elaborar un tríptico para repartir a sus compañeros/as de 5° grado, el día de la inauguración del Museo de Aves (vivas). Revisar las escrituras hechas hace unas semanas fue una sorpresa, porque Mati no solo corregía sus propias producciones, sino que también incorporaba palabras nuevas para evitar repeticiones.



Para sumar informaciones al Museo, invitamos a una especialista en avistaje de aves, Bárbara Pereyra, a hacer una entrevista por zoom. Resultó que ella vivía muy cerca de la escuela así que se ofreció a venir. Eso nos dio la oportunidad de presentarle a Mati otra situación de escritura que saliera de los rótulos y epígrafes: elaborar la entrevista, para preguntarle cosas pertinentes e interesantes. Paralelamente, la presentación del Museo ya tenía fecha y eso supuso un trabajo previo coordinado con la maestra de su grado (otra vez, la importancia de tender puentes y trabajar articuladamente en un espacio y otro). Pero su docente no solo hizo lugar a la actividad del Museo y la visita de la especialista en avistaje de aves, sino que subió la apuesta al trabajo compartido, pues tomó como tema con el resto del grado la elaboración de preguntas para sumar al momento de la visita. 'Qué sabemos y qué queremos aprender sobre las aves' pasó a ser un tema del grado. Mati y Bárbara nos van a contar muchas cosas que no sabemos, ¿qué querríamos preguntarles?



Preparar la visita duró varias semanas de planificación y ansiedad. Todos los días Mati amenazaba con no venir, con no querer leer las preguntas, con no querer mostrar su trabajo al resto de sus compañeros/as.



El día de la muestra, todas las maestras de los diferentes grados, amigas por WhatsApp, curriculares, preguntaban si Mati había venido a la escuela. Había mucho deseo compartido y sostenido colectivamente. Les adelantamos que sí vino.

En estas imágenes les mostramos cómo pudimos contar al grado lo trabajado, y cómo sus compañeros/as celebraron que Mati tuviera su nombre en el folleto y en el museo portátil. También armamos una mesa de libros, que dio cuenta del camino transitado y de todo lo que nos faltaba por conocer todavía.



Como ya comentamos, la visita de la especialista, que en un comienzo sería solamente para trabajar con Mati y recopilar infor-

mación que nos faltaba, se convirtió en una actividad grupal de todo el grado.



El momento mágico sucedió cuando de forma inesperada un carancho decidió sobrevolar el patio, planear un rato y descansar por unos minutos sobre una antena de televisión. ¡Ni que lo hubiéramos planificado!

Hacia el final vamos a volver un ratito a este día en especial para hacer zoom en algo particular, pero queremos contarles también lo que fue el día después. Ponderamos la planificación como acto colectivo, dialógico. Como escenario de tomas de decisiones institucionales que se enriquecen al ser pensadas entre varios/as. Finalizada esta secuencia se nos presentaba la disyuntiva de cómo seguir: por momentos pensábamos que continuar con aves era lo más adecuado, porque el tema daba para mucho: aves urbanas, aves desconocidas, aves marinas, etc. Pero sobre todo porque Mati, por primera vez en muchos años, se sentía autor de su saber, y con deseos incansables de contárselo a todo el mundo.



Entonces, ¿por dónde seguir?

Nuestro trabajo compartido, una tarea que se piensa y se teje entre varios/as, ofrece condiciones para poner en tensión las distintas posturas y hacer lugar a la reflexión. Nos daba temor sacar a Mati de ese lugar de seguridad, de autoría de un saber, que tanto había costado lograr y consolidar, pero, al mismo tiempo, sabíamos que no era el propósito que hiciera un doctorado en aves... ejem... En última instancia, había que poner fichas y confiar en la experiencia ya transitada y en el valor de ese proceso. Tal vez Mati ya no estaba en la misma posición que antes... y nosotras tampoco. Finalmente, pusimos en el centro este maravilloso rol que tiene la escuela de ofrecer el mundo y sus alrededores. Ser una ventana al universo de conocimientos. Así que después de mucho debate, decidimos saltar... de tema. Y fue maravilloso lo que sucedió porque Mati no es que estaba interesado solo en aves, quería conocerlo todo. Iniciamos la propuesta de *Grandes Viajeros*, con el capítulo de Eric el Rojo. Ya al recorrer los libros de la colección, Mati descubrió con mucho placer que hace siglos que existen personas que dibujan aves para conocerlas, y así conoció a los primeros naturalistas.



Fue necesario sostener algunas prácticas como, por ejemplo, la pizarra para equivocarse –cuesta mucho terminar de mover esas marcas de fracaso previo–, pero su escritura se complejizó notablemente, y terminó el año con una escritura alfabética y grandes avances en la lectura por sí mismo.

Algunas reflexiones

Para terminar, queremos compartir algunas reflexiones a partir del trabajo realizado. Creemos que hay una serie de condiciones que favorecieron y posibilitaron que se hayan dado las cosas así. En primer lugar, determinadas condiciones institucionales: si bien el comienzo de año en “burbujas” y la imposibilidad de Mati de tener clases virtuales por falta de conexión obstaculizaron el proceso de aprendizaje, el equipo directivo de la escuela propuso el trabajo uno a uno –porque dentro de su grado era el único niño que estaba en un proceso de alfabetización tan inicial– habilitando las acciones del programa y favoreciendo un trabajo articulado entre aceleración y el grado. Y, desde esta línea, es necesario destacar la apertura de la docente de su grado que hizo lugar a nuestro trabajo y puso en valor los avances de los aprendizajes de Matías.

En segundo lugar, las condiciones particulares de nuestro trabajo de aceleración: como ya mencionamos antes, el hecho de poder reflexionar con otros/as –docentes y asistentes técnicas, en este

caso– las prácticas y las opciones didácticas y pedagógicas que asumimos, producto de ese análisis compartido. Esto es propio del programa desde siempre... En este caso particular del contexto de pandemia, el hecho de trabajar en algunas ocasiones de manera remota permitió tener más registro y archivo de las cosas que iban pasando, los intercambios con otras docentes, entre nosotras, etc. Este registro escrito nos permitió volver sobre él y habilitar una reconstrucción del proceso que se estaba llevando a cabo, lo cual, a su vez, posibilitó otras reflexiones a propósito de nuestra tarea.

Por otra parte, acá hicimos un recorrido de las prácticas que nos dieron resultado, pero hubo mucho de trabajo artesanal, de prueba y error, de frustración y volver a intentar otra cosa. Por ejemplo, quisimos utilizar el bolsillero con otros niños/as que estaban en proceso de alfabetización, pero con algunos de ellos no resultó, lo que nos obligó a pensar otras intervenciones y recursos acordes con el interés y posibilidad de uso de cada uno y de cada una.



Otra reflexión que nos resultó interesante es la capacidad que tiene el uso de la lengua para cambiar de posición a una persona en el mundo, cosa que ya sabíamos, pero fue muy significativo para Mati y para nosotras este cambio. Como vemos en las fotos que aparecen a continuación, por momentos, Mati, era “un bollito” encerrado en sí mismo, en su capucha, su barbijo, dormía en clase porque no podía ser partícipe de las propuestas. Tenía una

relación de absoluta exterioridad o ajenidad con los saberes escolares. Luego de todo este proceso –o durante y a través de estas maestras de grado nos contaban cómo Matías iba cambiando su actitud en clase. Comenzó a levantar la mano, a participar y, en palabras de las colegas, “ahora reclama que le expliquemos cuando hay algo que no entiende”.

Por último, y volviendo al día de la inauguración del Museo y la visita de la especialista en aves, tenemos una serie de fotos que ilustran ese cambio de posición como estudiante frente al grado y frente al conocimiento. Ese día, al inicio de la actividad, cuando la especialista se estaba presentando, Mati estaba sentado detrás de una mesa. Recordemos que hasta último momento dijo que no iba a venir. En un segundo momento, Mati se fue corriendo y de pronto estaba en la ronda participando junto a sus compañeros/as con las preguntas y esbozando bajito algunas respuestas que se las ree sabía.

La visita originalmente iba a durar una hora, pero como daba para mucho más y chicos y docentes estábamos entusiasmados, acordamos con la maestra del grado continuarla después del recreo. Y aconteció que, a la vuelta, luego del timbre, Mati de forma autónoma decidió sentarse al frente del museo, a la par de la especialista, y responder junto a ella las preguntas sobre aves.

La foto que ilustra ese cambio:





Y esta es casi una yapa: dado que compartimos la experiencia de trabajo con Mati, nos pareció pertinente traer sus reflexiones sobre el proceso de aprender a leer y escribir. Hacia fin de año y teniendo como destinatarios a otros chicos a los que el año siguiente les tocara aprender a leer y a escribir, escribió este mensaje: *Hola soy Mati (...) Leer está buenísimo. Podés leer libros de dinosaurios y escribir cosas y mensajes. Yo hice un museo.*



Después de la lectura de estos dos últimos relatos (6.2. ¿Por qué hay luces en medio del mar? Desplegar otras formas de conocer y convocar a nuestros estudiantes, y 6.3. 100 volando. Una experiencia de alfabetización y algunas reflexiones sobre nuestro trabajo), les proponemos escuchar a Inés Dussel quien, en este video, “Otra forma de hacer escuela”, comparte algunas ideas generadas a partir de conocer esas experiencias.

<https://youtu.be/zWM9bVAyMWc?si=RSgzBq87k9nHUhw>



Epílogo

Justo con estos pibes[▪]

Notas libres tras estudiar este Cuaderno

Flavia Terigi

"Hola soy Mati (...) Leer está buenísimo. Podés leer libros de dinosaurios y escribir cosas y mensajes. Yo hice un museo."

(Mati, alumno de 5° grado)

Desde que las coordinadoras de este Cuaderno proyectaron su escritura, generosamente me invitaron a ser parte de él en distintas oportunidades y de distintas maneras. Me reuní con ellas en un par de ocasiones, tuve acceso a sus archivos de trabajo desde el inicio, pero –por diversas razones^{▪▪}– no pude responder a su invitación hasta que el texto ya estaba finalizado: escrito, corregido, diseñado y editado. En ese momento, volvieron a insistir, y se los agradezco. He leído durante varias semanas el Cuaderno, lo he estudiado de manera clásica (resaltador en mano, bolígrafo y anotador al alcance, la web disponible) y, tras pensarlo un poco, decidí que la mejor opción sería comentar algo sobre lo que aprendí leyéndolo y, ocasionalmente, aportar mi mirada sobre el contexto teórico y político de surgimiento del Programa de reorganización de las trayectorias escolares, coloquialmente conocido como Programa de Aceleración. Por eso, este escrito se ubica al final, y no al comienzo; no es un prólogo que invita a la lectura, sino un epílogo que trabaja con el texto ya conocido.

▪ *Pibes*: expresión coloquial que se utiliza en amplias zonas de Argentina para referirse a niños y niñas.

▪▪ Entre ellas, el año que hemos vivido... Este Cuaderno se leerá durante muchos años, estoy segura de ello. Por eso me interesa dejar constancia del año peculiar en el que fue producido: 2024, el primer año de un nuevo gobierno en Argentina, un gobierno del que lo único que diré aquí es que organizó el más feroz ataque a la universidad pública y al conocimiento científico del que tenga memoria este país desde la última dictadura militar. Por cierto, en esas circunstancias, me alegra que la universidad pública aloje la producción de los conocimientos macerados reflexivamente a lo largo de veinte años de un programa de inclusión educativa como es el Programa de Reorganización de las Trayectorias Escolares de la Ciudad de Buenos Aires.

Comencemos con una escena

Tuvo lugar a comienzos del Programa de reorganización de las trayectorias escolares, en una reunión de supervisores/as de nivel primario de la Ciudad de Buenos Aires, a quienes estábamos presentándoles la propuesta del Programa que no se llamaría de Aceleración. Un supervisor genuinamente preocupado por la inclusión educativa, en cuyo distrito se localizaban algunas de las escuelas con mayores tasas de (sobre)edad[■] de la ciudad, coincidía con nosotros en la identificación de la población destinataria del programa, pero expresaba sus dudas sobre la propuesta de *acelerar*.



¿Dos grados en uno? ¿Justo con estos chicos?
¿Qué nos hacía pensar que, si no habían
logrado avanzar en el tiempo previsto,
podrían hacerlo en menos tiempo?

Esta es la clase de interpelación que obliga a pensar mucho, porque está sostenida en un conocimiento experimentado del funcionamiento del sistema escolar y porque expresa que hay algo que estamos *comunicando* mal, por lo cual hay que asegurarse de que no estamos además *pensándolo* mal. Repasando esa reunión poco después, me prometí que alguna vez escribiría sobre este Programa un artículo que se titularía "Justo con estos pibes". Finalmente, la oportunidad llegó, con la preparación de este texto.

"Justo con estos pibes" tiene dos significados, los dos solidarios: el que le daba el supervisor (¿precisamente con ellos?) y el que podemos darle tras la lectura de este Cuaderno (justicia con ellos). Para que, precisamente con ellos, se haga justicia en un sistema escolar como el que tenemos hacen falta condiciones (didácticas, institucionales, políticas), y de eso busca dar cuenta este Cuaderno.

■ El paréntesis es deliberado. Busca llamar la atención sobre el hecho de que los/as niños/as no "tienen" sobreedad: la edad de los/as niños/as es interpretada como "sobre", como "exceso", por la escuela, en virtud de la correspondencia edad cronológica/ grado escolar/ ciclo lectivo.

La perspectiva de las trayectorias escolares

En la presentación de este Cuaderno se hace una referencia a la apuesta de los inicios, en la gestión educativa de la ciudad del año 2003. No lo sabía con claridad como lo sé ahora, pero por entonces estaba generándose la perspectiva de las trayectorias escolares. Pensábamos la *transición* de la primaria a la secundaria y hablábamos de trayectorias escolares *inconclusas*; pensábamos en el problema de la (sobre)edad en el nivel primario, y hablábamos de la necesidad de *reorganizar* las trayectorias escolares.

No voy a extenderme sobre la perspectiva de las trayectorias escolares porque han pasado dos décadas y ya está ampliamente difundida; en la bibliografía de este Cuaderno se consignan varias referencias para profundizar en ella. Diré que la perspectiva permitió introducir las condiciones institucionales en las discusiones sobre el denominado “fracaso escolar”, que tendían a plantearse escindiendo condiciones estructurales y subjetivas y a desconocer las institucionales.

Podríamos hablar de una variedad de condiciones institucionales, pero aquí quiero limitarme a la estructuración del sistema escolar sobre la base de esperar *lo mismo, de la misma manera, y al mismo tiempo*, de todas las personas que se incorporan a la escuela en carácter de alumno o de alumna. El sostenimiento de *a cada grado según una edad cronológica, lo mismo para todos*, tuvo como efecto, para algunos, la repitencia, la (sobre)edad, el rezago educativo, como sostienen las autoras de este Cuaderno. Para atender a la cuestión de la (sobre)edad, fue necesario preguntarse qué es lo que la educación da por presupuesto con respecto al tiempo. Este Cuaderno da un paso enorme en ese sentido: del tiempo como determinante duro de la escolarización, al tiempo como don (apartado 4.4.). Gracias por este aporte.

Las autoras de este Cuaderno y yo misma sabemos que las condiciones de la escolarización hacen parte de la producción de lo que por entonces se denominaba fracaso escolar. Sabemos que es necesario proponer otras condiciones para transitar la escolaridad. La (sobre)edad, el rezago educativo que supone, justifica que se

hable de acelerar. Sin embargo, advertimos tempranamente que no se trataba de acelerar, si por ello se entiende hacer *lo mismo, pero más rápido*, sino que había que hacer otras cosas, y por eso el Programa que empezó pensado como de aceleración (ya existía la denominación en experiencias de otros países⁴ acabó denominado “Programa de reorganización de las trayectorias escolares”.

Ahora bien, saber que es necesario proponer otras condiciones, y ser capaces de identificar algunas de ellas, no es lo mismo que saber cómo desarrollar la enseñanza en esas otras condiciones que podríamos denominar *alteradas*. Como señalamos hace tiempo (Terigi, 2004b), políticas igualadoras tropiezan inexorablemente con los límites que les plantea una enseñanza que no haya sido interpelada en sus supuestos homogeneizadores. En las experiencias en las que, por distintas razones, el modelo organizacional no es el del aula estándar, se plantean problemas didácticos específicos.

⁴ El Documento Base del Programa (Terigi, 2002) menciona el *Projeto de Reorganização da Trajetória Escolar no Ensino Fundamental: Classes de Aceleração, de la Prefeitura da Educação de Porto Alegre* (1996), y el *Programa de Aceleración del aprendizaje*, del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (1999).

Necesitamos saberes didácticos novedosos para desafiar el aula estándar, pero no contamos con ellos con anterioridad a la experiencia misma de alterar las condiciones usuales de la escolarización. ¿Cómo evitar quedar encerrados en esa situación de necesitar lo que no existe?

Veinte años de experiencia recogida en este Cuaderno, sumados a otras experiencias que también se refieren en él, nos recuerdan el camino: poner la enseñanza en el centro de la política educativa. Contra un planeamiento pobre en conocimiento fundado sobre la enseñanza y que delega el problema de la enseñanza en maestros/as y profesores, reafirmamos la profunda implicación de la didáctica en el proyecto político más general de producción y circulación social del saber.

Estas chicas, estos chicos

En el año 2001, más de 8000 chicas y chicos que cursaban cuarto grado en las escuelas de gestión estatal de la Ciudad de Buenos Aires presentaban la condición de (sobre)edad; es decir, tenían uno o más años que la edad teórica correspondiente al grado que cursaban. De esos 8000 chicos, más de 1500 tenían dos o más años de (sobre)edad, lo que significa que encontrábamos en 4º grado de la escuela primaria estatal 1500 chicos y chicas con 11, 12, 13 o más años de edad (datos recogidos en Terigi, 2004a).

El Cuaderno nos permite conocer mejor a estos chicos y chicas. Saber sobre sus recorridos escolares y también sobre su vida fuera de la escuela. Cuando en el capítulo 1 conocemos a Javier, Briselda, Maxi y Cristian, cuando nos encontramos con Brian en el capítulo 6, se nos impone la noción de *acumulación de desventajas* (como la trabaja Vecino, 2024, en su tesis doctoral, con base en distintos autores). Esta noción “es útil para dar cuenta de procesos y situaciones que acontecen en diferentes momentos del ciclo vital de los sujetos y que se encadenan de múltiples formas provocando efectos desiguales y desventajosos en diferentes momentos de la experiencia biográfica, generando consecuencias de larga duración en los sujetos” (p. 117). No ingresar a la escuela, hacerlo tardíamente, abandonar temporalmente... Estos y otros avatares caracterizan las trayectorias reales de muchos sujetos, según lo que muestran las estadísticas educativas y las investigaciones cualitativas, muchas de ellas basadas en historias de vida de chicos y chicas como Javier, Briselda, Maxi, Cristian y Brian.

Pero, si sobre algo he insistido desde hace tiempo (al menos desde Terigi, 2009) es sobre el modo en que las condiciones estructurales y las condiciones subjetivas se imbrican con las condiciones propias del sistema escolar (sus arreglos institucionales, sus regímenes académicos, sus tradiciones pedagógicas, entre otras condiciones) para generar lo que conocemos como exclusión, (sobre)edad, bajo rendimiento, entre otras denominaciones. En ese sentido, una propuesta escolar que no puede acoger recorridos desencauzados se convierte ella misma en una desventaja que se acumula.

¿Qué consecuencias tiene un recorrido escolar no encauzado[■] sobre la experiencia de los sujetos? El Cuaderno señala algunas: no terminan de consolidarse aprendizajes que son centrales para seguir avanzando; se vive el desencuentro entre lo que la institución escolar espera y lo que esperan y traen los y las estudiantes; estos/as experimentan dificultades para construir un proyecto de aprendizaje en la escuela. Los chicos y chicas que participan de las propuestas del Programa están en la escuela; pero, como se señala en el Cuaderno, encontraron un modo de transitar la escolaridad sin que se pusiera de relieve que no leen y escriben de manera convencional; han aprendido a disimular que no entienden, a copiar las respuestas que formularon otros, a desconfiar de sus ideas. El ausentismo, la posición desafiante frente a las reglas del trabajo escolar, la posición dependiente en relación con las tareas y con los saberes (capítulo 4), son respuestas subjetivas frente a una situación cuya solución escapa a las posibilidades de los sujetos, quienes (no olvidemos) son niñas y niños en edad escolar.

¿En qué se ha transformado en estos veinte años aquella idea inicial de acelerar? En algo más completo y más sutil: que cada uno pueda ocupar otro lugar en el grupo, organizar su tiempo en la escuela, asumir responsabilidades y adquirir una autonomía progresiva para consolidar su propio proyecto de aprendizaje. Quizás todo esto estaba contenido en la propuesta inicial del Programa, pero, si lo estaba, sin dudas no estaba desplegado. Encontramos en el Cuaderno numerosos aportes sobre cómo trabajar en dirección a esta versión más completa de aquella idea inicial de acelerar. Más adelante me referiré en particular a los modos de trabajar para producir dominio sobre el saber.

El problema de los “chicos grandes”

En la lógica de la correspondencia edad cronológica/ grado escolar/ ciclo lectivo, los *chicos grandes* constituyen un problema. En las secciones escolares simples de las escuelas urbanas, los *chicos grandes* son aquellos que, en los términos del sistema escolar, están desfasados respecto de la edad teórica correspondiente al grado que cursan; son grandes por las diversas razones

■ Cuando hablo de trayectorias no encauzadas retomo la expresión empleada por el *European Group for Integrated Social Research* (EGRIS) para referirse a las características que presentan las trayectorias de vida de los jóvenes europeos, con referencias al empleo, la escolarización y otros aspectos.

expuestas en el capítulo 2 de este Cuaderno[■], y se encuentran en un grupo de compañeros/as más chicos, con los que pueden no compartir intereses, además de que frecuentemente requieren atención didáctica específica para sortear las dificultades que les provocan los aprendizajes poco consolidados de los grados anteriores. Algo de la vergüenza que sienten muchos *chicos grandes* ante la mirada de sus compañeros/as más chicos/as asoma en el relato del proceso de Alex (capítulo 6), quien se niega repetidamente a exponer frente a sus compañeros lo que había aprendido sobre la pesca del calamar en el Mar Argentino, pero acepta finalmente una presentación frente a... la directora de la escuela, la vicedirectora, la facilitadora tecnológica y la asistente técnica del Programa. Público exigente, podríamos pensar; pero Alex, pese a sus nervios, parece haber considerado menos gravoso equivocarse frente a este auditorio –experto, pero docente– que hacerlo frente a sus compañeros.

El problema de los *chicos grandes* lo advertimos también en los plurigrados de las escuelas primarias rurales, en los que maestros y maestras necesitan ocupar a estos chicos, los más avanzados en la escolaridad, en tareas que puedan desarrollar con relativa autonomía, para que ellos (sus maestras y maestros) puedan dedicar una mayor proporción de su tiempo a los neños y las neñas que están en los inicios de la escolaridad, o simplemente en grados anteriores en los recorridos de aprendizaje previstos por el sistema. El resultado suele ser el aplanamiento de las oportunidades de aprendizaje de los *chicos grandes*, porque las tareas que se les proponen no siempre pueden presentar contenidos nuevos y porque cuentan con menores oportunidades de interacción con sus docentes (Terigi, 2008).

Unos porque saben poco, otros porque saben mucho, los desfases en los aprendizajes son un problema para un sistema que se ha especializado a lo largo de décadas en el desarrollo sincrónico de los aprendizajes[■]. El sistema escolar convirtió las distintas posiciones de los sujetos sobre un mismo objeto de conocimiento en un problema, porque la heterogeneidad de los puntos de partida era algo insospechado en los tiempos de la primera masificación de la escuela. Los avances de la investigación y la producción didáctica han mostrado la fertilidad del intercambio

■ Recordemos la enumeración que se propone en el Cuaderno: el ingreso tardío a primer grado, las repeticiones reiteradas, la discontinuidad en la concurrencia a la escuela por abandonos temporarios debidos a razones de vulnerabilidad social, mudanzas reiteradas que desorganizan la vida cotidiana, la derivación a circuitos de recuperación, y la discrepancia entre los contenidos que dominan los niños y niñas que llegan desde países limítrofes y las expectativas de la escuela.

■ Antes de la pandemia, utilicé habitualmente el término *monocronía*, que me parece que expresa adecuadamente el ritmo uniforme de aprendizajes que propone el proyecto escolar estándar. Desde la pandemia, en el campo escolar nos hemos familiarizado con el término *sincronía*, que expresa bien la idea de *al mismo tiempo*. Propongo utilizarlo indistintamente, porque la sincronía que nos dejó la pandemia nos permite entender también esta idea de hacer algo al mismo tiempo.

entre sujetos que se encuentran en distintas posiciones sobre los contenidos escolares, bajo ciertas condiciones. Los capítulos 3 y 4 de este Cuaderno exploran esas condiciones para la situación específica de los chicos con (sobre)edad, en quienes se combinan las marcas de la exclusión con la especificidad de sus experiencias; el capítulo 6 se detiene en las formas que ha tomado en distintas propuestas desarrolladas este gesto de buscar a los y las estudiantes en sus diversos puntos de partida.

La cuestión del dominio del saber

Con niños y niñas que encontraron un modo de transitar la escolaridad pese a que no están aprendiendo en el ritmo y de las formas en que lo espera la escuela, un aspecto central de la aceleración (cualquier cosa que signifique aceleración) reside en ayudarles a construir otra posición respecto del aprendizaje, a pasar de una posición de no saber al progresivo dominio de lo aprendido.

Es necesario recordar que la apropiación de los contenidos escolares (en verdad, de cualquier instrumento cultural) es el resultado de procesos complejos y sostenidos en el tiempo. Lo que ha hecho la escuela como institución es organizar unas ciertas formas de trabajo con la intención de que la apropiación inicial de los instrumentos culturales que propone avance hacia una posición final de dominio de lo aprendido. El dominio se caracteriza por la autonomía que logra el aprendiz respecto de aquello de lo cual se ha apropiado, por la posibilidad de utilizarlo fuera del contexto en que lo aprendió y de utilizarlo para aprender otras cosas. La escuela desarrolló, a lo largo de más de un siglo, unos modos muy sistemáticos para introducir a los sujetos en la apropiación de los instrumentos culturales hasta el punto del dominio. Pero lo hace con pedagogías relativamente unificadas que tienen muchas dificultades para entrar en diálogo con las apropiaciones parciales que realizan chicos y chicas que no han aprendido en los ritmos y de las formas en que lo espera la escuela. En consecuencia, se puede estar en la escuela, se puede asistir día a día, y sin embargo no avanzar en el dominio de los contenidos escolares.

Las autoras nos hablan de estudiantes que pasaron desapercibidos porque encontraron un modo de transitar la escolaridad sin

que se pusiera de relieve que no leen o escriben de manera autónoma y convencional (capítulo 3). El interrogante sobre cómo ayudar a estos chicos y chicas a pasar de una situación evitativa a una posición de involucramiento con el saber y con el aprender ha llevado al Programa a generar estrategias para sortear la secuenciación escolar usual, que supedita el trabajo con contenidos avanzados al dominio de los dos grandes sistemas externos de representación con los que trabaja la escuela primaria en el primer ciclo: la escritura y la numeración. Vemos en el capítulo 6 cómo el avance en el proceso de alfabetización a través del estudio de un tema convocante trastoca ese ordenamiento usual, y permite mantener la complejidad propia de los contenidos del grado que cursa el estudiante mientras se generan momentos de trabajo para reflexionar sobre el sistema de escritura. A su tiempo, el avance en el conocimiento del tema permite desplegar estrategias de lectura adecuadas para abordar textos difíciles, permite avanzar en las posibilidades de leer, interpretar y producir textos.

La opción que comparten las autoras va a contrapelo de la práctica frecuente de simplificar los contenidos para que sea más fácil aprenderlos, ya que proponen, por ejemplo, incluir en los problemas matemáticos más información que la necesaria para resolverlos, o menos de la que se requeriría, para convertir en objeto explícito de trabajo didáctico el tratamiento de la información antes de lanzarse a resolver un problema (capítulo 4). Hablamos de un aporte de la didáctica de matemáticas sobre la enseñanza de la resolución de problemas en *cualquier* contexto, pero lo importante es que, en *este* contexto (después de todo, se trata de un cierto número de chicos y chicas que no pueden enfrentar todavía la lectura autónoma del enunciado de un problema), lejos de tomar el atajo de plantear un abordaje simplificado, la propuesta didáctica pone a los chicos en situaciones que requieren abstracción y reflexión, prestándoles el soporte de la lectura y la escritura de los otros (de los docentes, de los asistentes técnicos, de los compañeros que leen y escriben) para que ese no sea el obstáculo que impida hacer matemática.

En el mismo sentido van la decisión de no cambiar las palabras difíciles por otras más accesibles en la propuesta de estudio de los mitos griegos, y la de leer sin interrumpir el relato para abar-

carlo en su totalidad. Cómo hacer matemática cuando no se puede enfrentar todavía la lectura del enunciado de un problema, cómo invitar a intercambiar pareceres como lectores, aunque se sea lector a través de la lectura del o de la docente, cómo convertirse en experto en un tema de interés mientras se completa el proceso de construcción del sistema de escritura, son aportes de este Cuaderno a la escolarización de *estos pibes*.

Hay un hallazgo de este Programa que me interesa comentar. Encontraron que estos chicos y chicas no muestran todo lo que saben y que, en ciertos casos, aunque sus primeras escrituras parecen corresponder a etapas muy iniciales del proceso de alfabetización, en situaciones cuidadas y con intervenciones específicas producen escrituras que muestran un grado de apropiación mayor; otros chicos y chicas se encuentran más cerca de los inicios de la alfabetización, aunque pueden poner en juego conocimientos adquiridos en su compleja trayectoria escolar, como el nombre de las letras o sus sonidos, ciertas escrituras “seguras” y una afilada capacidad para la copia. Nos cuentan las autoras que fue necesario generar condiciones para encontrar a cada uno/a en el punto donde se encontraba respecto de la escritura como instrumento cultural, ya sea para promover avances, ya sea para consolidar conocimientos más básicos. La formación de grupos de alfabetización surgió como una propuesta específica sobre la que se sistematizan tres condiciones (capítulo 4): instalar secuencias y proyectos donde leer y escribir tenga sentido, realizar al menos dos productos finales por año, y sostener en todos los encuentros situaciones de reflexión sobre el sistema de escritura. La combinación de este trabajo “afuera del aula” con el trabajo “adentro del aula” se propone hacer a los chicos y chicas partícipes de una comunidad de lectores y escritores sin soslayar el trabajo diferenciado que se reconoce necesario para que puedan sistematizar el aprendizaje del sistema de escritura.

El dominio incluye también la formación de los niños y niñas como estudiantes. Se trata de un asunto que convoca desde hace tiempo a la reflexión didáctica, desde el segundo ciclo de la escuela primaria hasta la educación superior; en contraposición con cierta visión espontaneísta según la cual la mera experiencia de estar en el ámbito escolar y repetir rutinariamente una serie de

prácticas formaría aquella posición. Pues bien, este asunto es tanto más urgente *justo con estos pibes*, que no han aprendido en qué consiste ser estudiante de la escuela primaria y se resisten a entrar en tarea o a salir de las formas estereotipadas de resolución.

El Cuaderno nos enseña que la formación de los niños y niñas como estudiantes supone visibilizar y hacer más explícitos aspectos de la propuesta de enseñanza y de la organización del trabajo escolar; y hacerlo no en un momento puntual, sino con intervenciones sostenidas, sistemáticas y entramadas con los contenidos de las áreas del currículum. En el Cuaderno se presentan estrategias muy valiosas para experiencias análogas (capítulo 5), como el registro sistemático y colectivo de la asistencia, no para exponer a quien no está viniendo, sino para desanonimizarlo dentro del grupo y para ayudar a chicos/as y familias a visibilizar la (in)conurrencia a la escuela; o la sistematización y el registro de lo que se ha aprendido, para visualizar el recorrido propuesto y para que no sea solo el/la maestro/a quien cuenta con explicaciones sobre la situación escolar de cada quien.

La cuestión de los materiales

El Cuaderno despliega otros asuntos valiosos para experiencias análogas, en los que no me detendré; entre ellos, cómo se reinventa el espacio de la entrevista para adecuarlo al trabajo con estos niños y niñas, o sobre qué asuntos trabajan colaborativamente los/as docentes y los/as asistentes técnicos/as, una figura novedosa cuando comenzó el Programa. Quiero detenerme, sin embargo, en algo que fue una marca de origen del Programa y que, en la experiencia de dos décadas, ha experimentado una indudable evolución: la cuestión de los materiales.

Aprendimos leyendo estudios sobre experiencias pedagógicas orientadas a la inclusión educativa que estas se ven compelidas a afrontar un problema didáctico: les resulta difícil contar con materiales adecuados para presentar los contenidos a niños y niñas que son más grandes que los que imaginan habitualmente los autores y autoras de libros de texto, manuales y otros materiales. Cuando se escribe un texto para –por ejemplo– cuarto grado, se tiene en mente –se lo advierta o no– a un niño o niña

de nueve años; los *chicos grandes* pueden tener otros intereses, resonar con otras historias, al mismo tiempo que afrontan dificultades para la lectura por sí solos. La combinación entre textos accesibles y temas pertinentes ha exigido a muchos de estos programas producir materiales nuevos, que no se encuentran entre los usualmente disponibles.

Se suma a ello una idea liminar del planeamiento del Programa, según la cual para acelerar hay que generar condiciones para un mejor aprovechamiento del tiempo en el aula, lo que incluye evitar que los maestros deban lidiar con la provisión de materiales; de aquí la idea inicial de generar materiales didácticos específicos que mediaran los aprendizajes.

De la lectura del Cuaderno surge que aquella lógica inicial experimentó modificaciones, entre las cuales encuentro especialmente interesante la elaboración de materiales atendiendo a la progresión en el avance de los contenidos, más que a los grados particulares, y a la presentación de ciertos contenidos de manera ciclada; y la elaboración local (entre docentes y asistentes técnicos) de secuencias didácticas para temas que no formaban parte de la producción del Programa.

También surge de la lectura del Cuaderno cierta insuficiencia de los materiales *para todos* en la lógica del *uno a uno*. Las autoras argumentan sobre la importancia de acercarse con las propuestas didácticas hasta el lugar donde se encuentra cada uno/a de los/as alumnos/as; señalan que, al ir en la búsqueda de los saberes, los puntos de partida, los intereses de chicos/as cuyos aprendizajes se encuentran rezagados, es importante encontrar un punto de apoyo desde el cual proyectar el trabajo; pero ese punto de apoyo puede ser adecuado para *tal* alumno, no para todos/as. A modo de ejemplo, el estudio de Mati sobre las aves (capítulo 6) tiene su punto de apoyo en un comentario del niño sobre los cantos de aves que se escuchan desde su casa; en su proceso a lo largo del estudio, Mati le encuentra sentido a afinar su escritura cuando advierte que, de lo contrario, un buscador en línea marca error o no responde a la búsqueda que se le solicita.

Destaco entonces la necesidad tempranamente advertida de elaborar propuestas “a medida”, como “¿Por qué hay luces en el me-

dio del mar?”, armada para Alex, y “100 volando”, que le permitió a Mati generar su Museo de Aves (VIVAS; como él mismo aclara con insistencia). El bolsillero, la pizarra para equivocarse (capítulo 6), el álbum de dragones sin números en el que los textos son la única información disponible para ubicar una figura (capítulo 5), “bajar el pizarrón” (capítulo 4) para tomar apuntes, son variantes muy significativas respecto de aquella idea inicial, eventualmente simple, de producir materiales propios del Programa, *para todos*. Programas como el que se refiere en este Cuaderno van armando su propio repertorio, y el sentido mismo del Cuaderno es que ese repertorio pueda quedar disponible para otros/as y abierto a su ampliación.

La cuestión de las condiciones

A lo largo del Cuaderno encontramos numerosas referencias a distintas variables que se tensan al organizar modalidades alternativas al aula estándar. Los modos de resolución que se han encontrado, las experiencias exitosas, el repertorio construido, hablan de unas ciertas condiciones. A riesgo de simplificar, tres grandes categorías de condiciones se despliegan en el texto: condiciones didácticas, institucionales y políticas.

Este epílogo ha tomado en consideración principalmente las condiciones didácticas. Sin embargo, no querría entregar un texto que omita la referencia a las otras condiciones. No las trataré con el mismo detalle que a las primeras, pero dejaré algunas consideraciones.

En su planeamiento inicial, el Programa preveía ciertas condiciones institucionales. Entre ellas, la conformación de una sección escolar con un número reducido de alumnos/as, los grupos de aceleración como alternativa organizacional a la sección escolar conformada, el establecimiento de un marco curricular específico, aunque basado en el currículum vigente para el nivel, la producción de materiales propios del Programa, la figura del asistente técnico. La experiencia del Programa ha puesto de relieve otras condiciones, a construir en cada escuela. Es importante recordar que, para quienes realizan su escolaridad en el marco de propuestas diferenciadas del aula estándar –como los grados

de aceleración–, esta instancia será su escolaridad habitual, por lo que es necesario asegurar las condiciones que se garantizan en aquella. También es interesante recordar (como lo hace el capítulo 2) cuántas opciones se enhebran en la trayectoria escolar de un estudiante con (sobre)edad, porque no necesariamente un mismo propósito se corresponde con la organización de una única modalidad de agrupación.

De allí la importancia, en la dimensión institucional, del *trabajo entre varios*. Como se señala en el capítulo 3, no se interviene solo ni se puede armar una alternativa que descansa exclusivamente en la intervención de un solo docente. Ni siquiera en una escuela rural unitaria, esa donde un/a solo/a docente está a cargo de todos los grados, se puede solo.

Ser docente es participar en una gran conversación que atraviesa generaciones y contextos, pero ciertos contextos requieren una conversación en tiempo real, porque se tensa la organización habitual de la escuela y los modos específicos de resolución de las situaciones no están contenidos en la nueva organización: esta los hace posibles, pero hay que inventarlos.

Se subraya entonces la necesidad de generar condiciones de trabajo que pongan cuidado en que el/la estudiante no quede atrapado/a en una suma de interacciones inconexas con distintas figuras docentes. Un trabajo diferenciado con dos alumnos de sexto grado sobre el mito de Teseo, que permita focalizar en el sistema de escritura (capítulo 5), requiere articulación entre el grupo de aceleración y el/la docente del grado, para sostener la trayectoria de los/as estudiantes en su grado y también para que, al volver al grado, fortalecidos como aprendices, puedan compartir sus producciones con sus compañeros, lo que constituye un cambio en su posición respecto del saber. La planificación se convierte así en un acto colectivo, dialógico, requiere un escenario institucional que permita planear y sostener las decisiones entre varios/as.

¿Qué decir de las condiciones políticas? En esta oportunidad, solo dos ideas. La primera retoma una de las decisiones más controversiales en el inicio del Programa: la cuestión de la escala. En su edición 2003, el Programa de Aceleración alcanzó a unos 150 chicos de 4º grado a través de los grados de aceleración, y a unos 15 chicos a través de los grupos de aceleración; poco más del 10% de la población de 4º grado con dos o más años de (sobre)edad. Fue necesario aceptar un desajuste importante entre la envergadura del problema y el alcance de la solución, al menos en los momentos iniciales de la atención del problema, porque partíamos de un desajuste previo: entre la complejidad del problema que debía ser atendido, y la imprecisión de las estrategias y recursos pedagógicos con los que contábamos, visto el saber acumulado en el campo educativo. Bajo esas condiciones (lo he sostenido muchas veces, desde Terigi, 2004a), la política debe hacerse cargo de acumular el conocimiento que se requiere: conocimiento institucional, conocimiento pedagógico y, en particular, conocimiento didáctico, y ello no siempre es posible en gran escala.

La segunda idea reafirma la principalidad del Estado en la generación de condiciones que aseguren el derecho a la educación cuando el aula estándar no lo logra. Veinte años de un programa como este, que se ha sostenido a lo largo de gestiones de gobierno de muy distinta orientación política, probablemente hablen del reconocimiento común de un problema que el aula estándar no solo no puede resolver, sino que contribuye a generar. Sin la transformación de las prácticas escolares, que supone la transformación de las condiciones organizacionales, la escuela seguirá produciendo candidatos a programas de aceleración, de (re)ingreso, etc. La modificación de las condiciones de escolarización, la provisión de otras condiciones, es responsabilidad principal del Estado en el desarrollo de políticas públicas hacia la escuela.

El Estado tiene que estar presente, proveyendo condiciones, generando capacidad para investigar problemas didácticos, formulando saber comunicable en el marco de las experiencias de innovación, estudiando la forma en la cual unos logros pedagógicos obtenidos bajo ciertas condiciones pueden extenderse a toda la población potencialmente alcanzada por un problema.

En el cierre, otra escena

La escena que propongo para cerrar tuvo lugar a fines del primer año de funcionamiento del Programa. A quienes lo coordinaban les pareció, o les propusimos (no lo recuerdo con precisión), que sería interesante que las autoridades educativas nos reuniéramos con aquellos chicos y chicas participantes del Programa que terminarían la escuela primaria en ese primer año, y/o que estaban más avanzados. Cuando ingresé a la sala de reuniones del edificio donde funcionaba la entonces Secretaría de Educación, los/as estudiantes y sus docentes y directivos ya estaban allí. Recuerdo el impacto que me produjo verlos: no eran chicos grandes... eran chicos y chicas de fin de primaria, de 12, 13, 14 años... Por un momento temí que (como no es infrecuente) el Programa hubiese ido virando en la población atendida porque, como se señala en este Cuaderno, cuando en las escuelas se realiza una intervención referida a la (sobre)edad se visibilizan las situaciones de otros/as estudiantes que, sin (sobre)edad, también requieren propuestas diversificadas y la organización de distintos agrupamientos con propósitos particulares. Pero luego entendí.

Sí, tenían 12, 13, 14 años, pero a fines del año anterior tenían 11, 12, 13, estaban posiblemente en cuarto o quinto grado, y lo que sucedió es que la acción del Programa los había colocado al final de su escolaridad primaria con una edad cronológica más acorde a la expectativa del sistema. No siempre se da así, no siempre funciona, pero en ese momento estaba por reunirme con unos chicos y chicas para quienes sí había funcionado. Se trata de persistir hasta encontrar los modos, se trata de entender que ciertos modos funcionan pero no con todos, se trata de no abandonar la invención del hacer, se trata de un trabajo entre varios, y se tra-

ta también de documentar la experiencia porque, como se señala en el capítulo 3, lo que se presenta en instancias particulares puede convertirse en problemas más generales y transversales; para conversar entre docentes, para traer a la mesa de conversación ese saber-hacer de la práctica que ha ido sedimentando en el Programa, como proponen las autoras; para construir saber pedagógico, como lo hacen a lo largo de todo el Cuaderno. Celebro que lo hagan porque, como señalo con insistencia, además de inventar el hacer, hay que formular el saber pedagógico que lo sostiene, para que se incorpore a la teoría pública y pueda ser aprovechado por otros.

Celebro este Cuaderno. Celebro los veinte años de este Programa, con todos sus avatares, gestión tras gestión. Celebro todos y cada uno de los esfuerzos, de estas colegas y de tantos maestros y maestras, por defender que el derecho a la educación es de todos, o no es derecho; y, en especial, celebro la insistencia de hacerlo efectivo, justo con estos pibes.

Referencias bibliográficas

- Baquero, R. y Terigi, F. (1996). En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. Dossier Apuntes pedagógicos de la revista *Apuntes*. UTE/ CTERA.
- Bardet, M. (2012). *Pensar con mover. Un encuentro entre danza y filosofía*. Cactus.
- Boimare, S. (2000). *El niño y el miedo de aprender*. Fondo de Cultura Económica.
- Brignoni, S. (2014). Síntomas actuales en ámbitos educativos. Saber y sublimación. Clase 3, Seminario I. Especialización "Psicoanálisis y prácticas socioeducativas", Flasco Argentina.
- Brissiaud, R. (1984). La lecture des énoncés de problèmes, en *INRP, Rencontres pédagogiques*, Nº 4, Paris.
- Castoriadis, C. (1986). Lo imaginario: la creación en el dominio histórico-social. *Los dominios del hombre: las encrucijadas del laberinto*. Gedisa.
- Cullen, C. (2015). La ética docente entre la hospitalidad y el acontecimiento. Ramírez Hernández, I., *Voces de la Filosofía de la Educación*. Ediciones del Lirio. pp. 103-112.
- Charlot, B. (1986). La epistemología implícita en las prácticas de enseñanza de las matemáticas. Conferencia dictada en Cannes, marzo de 1986.
- Charlot, B. (2005). *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje*. Artmed.
- Derrida, J. (1995). *Dar (el) tiempo. I La moneda falsa*. Ed. Paidós.
- Dib, J. (coord.), Grunfeld, D., Perelman F., Heredia, E. y Rubínovich, G. (2019). *Diseño Curricular para la Escuela Primaria: primer ciclo, Prácticas del Lenguaje*, Ministerio de Educación CABA.

- Dussel, I. (2018). Enseñar con medios digitales: la reconfiguración de la distancia como nuevo problema pedagógico. <https://www.flacso.org.ar/noticias/ensenar-con-medios-digitales-la-reconfiguracion-de-la-distancia-como-nuevo-problema-pedagogico/>
- Eliade, M. (1999). *Mito y Realidad*, Kairós.
- Etchemendy, M., Sadovsky, P. y Tarasow, P. (2016). La relación entre sentidos de una operación aritmética. *Revista Nova Escola*. Edição 39, 5/1/2016. [Artículo NovaEscola](#)
- García Molina, J. (2015). *Palabras que no tienen cosa. Apuntes para una pedagogía de la distancia*. Homo sapiens.
- Goodman, K. (2000). El proceso de lectura. Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. (comps.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Siglo XXI editores.
- Helman, M., Pitton, E., Sokolowicz, D. y Horn, A. (2024). Hacia la construcción de una posición autónoma en relación con los saberes escolares. Castorina, J. y Sadovsky, P. *Las relaciones entre desigualdad y conocimiento en las prácticas educativas*. Unipe (en prensa)
- Kaufman, A. y Caldani, F. (2018). *Progresiones de los aprendizajes. Prácticas del Lenguaje: primer ciclo*. Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. <https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/media/document/2018/12/10/655a2499f45f3e02491396e73b392f1f35dd016d.pdf>
- Kessler, G. (2007). Escuela y delito juvenil. La experiencia educativa de jóvenes en conflicto con la ley. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, núm. 32, enero-marzo, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. pp. 283-303.
- Kurlat, M. (2011). Procesos de alfabetización en jóvenes y adultos: Ismael y sus laberintos de escritura. *Revista Interamericana de Educación de Adultos* 33 (2), Crefal, pp. 69-95.
- Kurlat, M. (2014). El 'culto a las letras' en los procesos de alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas: un obstáculo

- en los caminos de escritura. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 36 (1), Crefal, pp. 59-90.
- Kurlat, M. y Perelman, F. (2013). Procesos de alfabetización inicial en personas jóvenes y adultas ¿Hacia una historia de inclusión? *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación* (32), Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras UBA.
- Lacan, J. ([1945] 2008). El tiempo lógico y el aserto de certidumbre anticipada. *Lacan, J. Escritos 1. Siglo XXI*.
- Larrosa, J. (2000). *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Coedición Comisión de estudios de posgrado, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela - Novedades educativas.
- Lerner, D. (2007). Enseñar en la diversidad. *Revista Lectura y vida*, 28 (4). http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a28n4/28_04_Lerner.pdf
- Lerner, D. (2003). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lerner, D. (2002). La autonomía del lector. Un análisis didáctico. *Lectura y Vida*, 23 (3) septiembre. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a23n3/23_03_Lerner.pdf
- Lerner, D. (1996). La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición. Castorina, Ferreiro, Kohl y Lerner, *Piaget-Vygotsky: Contribuciones para replantear el debate*. Paidós.
- Minnicelli, M. (2013). *Ceremonias mínimas. Una apuesta a la educación en la era del consumo*. Homo Sapiens.
- Molina, Y. y Zelmanovich, P. (coords.) (2023). *Malestar, sujetos y educación. Transpandemia, efectos y abordajes*. Lugar Editorial.
- Mondzain, M. (2002). *L'image, peut-elle tuer?*, Bayard.
- Montes, G. (1997). *Las peleas de los dioses. Mitología griega*. Página 12.

- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Santillana/Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117740_spa
- Moyano, S. (2010). Los contenidos educativos: bienes culturales y filiación social. Clase 10, Módulo 3. Diploma Superior "Psicoanálisis y prácticas socioeducativas", Flasco Argentina.
- Núñez, V. (1999). *Pedagogía social: cartas para navegar en un nuevo milenio*. Santillana.
- Núñez, V. (2003). Los nuevos sentidos de la tarea de enseñar. Más allá de la dicotomía 'enseñar vs. asistir'. Seminario internacional "La formación docente entre los siglos XIX y XXI", 28 y 29 de noviembre. Buenos Aires.
- Núñez, V. (2007). *Pedagogía Social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos*. Universidad de Barcelona.
- Parra C. y Saiz, I. (2007). Problemas, sentidos, procedimientos y escrituras. *Enseñar aritmética a los más chicos. De la exploración al dominio*. Homo Sapiens.
- Peltier, M. (2003). Problemas aritméticos. Articulación, significados y procedimientos de resolución. *Educación Matemática*, 15(3), 29-55. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=40515303>
- Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (2003). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. Fondo de Cultura Económica.
- Rancière, J. (2014). *El reparto de lo sensible. Estética y política*. Prometeo.
- Rossano, A. (2020). *Opciones didácticas en el desarrollo de propuestas de alfabetización inicial en el Programa de Aceleración*. Trabajo final para la Especialización en Escritura y Alfabetización, UNLP.

- Sadovsky, P. (1997). Pensar la matemática en la escuela. Poggi, M (comp.). *Apuntes y aportes para la gestión curricular*. Kapelusz.
- Sadovsky, P. y Castorina, J. (2020). Enseñar en tiempos de excepción: nuevos desafíos pedagógicos, incertidumbre y reconocimiento social. Dussel, L, Ferrante, P. y Pulfer, D. *Pensar la educación en tiempos de pandemia II. Experiencias y problemáticas en Iberoamérica*. Clacso-Unipe. [Pensar la educación en tiempos de pandemia II. Experiencias y problemáticas en Iberoamérica.](#)
- Sadovsky, P. y Castorina, J. (2024). Acerca de las relaciones entre autonomía y desigualdad en el campo educativo. *Las relaciones entre desigualdad y conocimiento en las prácticas educativas*.
- Schujman, G. (2012). La participación estudiantil como ejercicio responsable de la acción y la palabra. [Conferencia en el marco del ciclo Cátedra Abierta], Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas, Ministerio de Educación de la Nación.
- Shabel, P. (2024). *Hacer rancho. Desobediencias afectivas contra el adultocentrismo*. Chirimbote.
- Siede, I. (2001). *Propuesta para un taller de integración grupal*. Dirección de Currícula, DGP, SED, GCBA.
- Siede, I. (2024). Cap 4: Educar en la ciudadanía desde el ambiente institucional. *Ciudadanía desde la infancia. Construir democracia en las escuelas*. Homo Sapiens Ediciones. 109-137.
- Smith, F. (1983). *Comprensión de la lectura*. Trillas.
- Terigi, F. (2024). Si las aulas han sido siempre heterogéneas, ¿cuál es el problema para la enseñanza? *Revista Análisis de las Prácticas*, 3(3), Unipe. 9-26
- Terigi, F. (2020). La pedagogía del “para todos” desafiada por el “uno por uno”. Zelmanovich, P. y Minnicelli, M. *Resistidas y desafiadas: las prácticas en las instituciones entre demandas, legalidades y discursos*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. 241-246.

- Terigi, F. (2012). *Los saberes docentes: formación, elaboración en la experiencia e investigación*. Documento Básico. Santillana.
- Terigi, F. (2010). El saber pedagógico frente a la crisis de la monocronía. Frigerio, G. y Diker, G. (comps.). *Educación: saberes alterados*. Colección Clacso-Del estante.
- Terigi, F. (2010b). Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. [Conferencia] Ministerio de Cultura y Educación. Gobierno de La Pampa.
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de la política educativa. Proyecto hemisférico "Elaboración de políticas y estrategias para la prevención del fracaso escolar"*, Ministerio de Educación de la República Argentina /OEA.
- Terigi, F. (2008). *Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales*. Tesis de Maestría. Directora: Justa Ezpeleta Moyano. Maestría en Ciencias Sociales, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso), Argentina. <http://www.flacsoandes.org/dspace/handle/10469/1266>
- Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. [Conferencia] III Foro Latinoamericano de Educación "Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy". Fundación Santillana. Buenos Aires, 28, 29 y 30 de mayo.
- Terigi, F. (2004a). La aceleración del tiempo y la habilitación de la oportunidad de aprender. AA. VV. *Una ética en el trabajo con niños y jóvenes. La habilitación de la oportunidad*. Fundación Centro de Estudios Multidisciplinarios/ Ediciones Novedades Educativas.
- Terigi, F. (2004b). La enseñanza como problema político. Dicker G. y Frigerio G. (comps.) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos: un concepto de investigación acción*. Novedades Educativas.
- Terigi, F. (2002). *Bases pedagógicas de los grados de aceleración. Programa de reorganización de las trayectorias escolares de los alumnos con sobriedad en el nivel primario de la ciudad de Buenos Aires*. DGPL/ SUBSED/ SED, octubre.

- Tizio Domínguez, H. (comp.) (2003). *Reinventar el vínculo educativo*. Gedisa.
- Torres, M. (2012). *La enseñanza como especificidad de la institución escolar*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Trilla, J. (1985). *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela*. Laertes.
- Vecino, L. (2024). *La escolarización secundaria en un contexto de pobreza estructural en un distrito del oeste del conurbano bonaerense: condiciones de posibilidad, barreras de acceso y fronteras*. Tesis doctoral. Directora: Dra. Mariana Chaves. Doctorado en Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.
- Yarza De los Ríos, V. (2013). Hacer sitio al que llega: pedagogía, educación especial y formación. *Contextos de Educación*, 14, 36-43.
- Zelmanovich, P. y Balbi, C. (2010). Modalidades de intervención a favor de la producción del sujeto en el lazo social. Clase 7, Módulo 2. Diploma Superior "Psicoanálisis y prácticas socio-educativas", Flacso Argentina.