

***Condiciones de escolarización e inclusión en la escuela primaria. Una lectura desde el análisis de la Resolución 174/12 del Consejo Federal de Educación de la República Argentina en vinculación con el caso de una escuela pública.***

Paula Basel  
Emilio Ducant

**Introducción**

En el presente capítulo, proponemos un ejercicio analítico de doble vía. En la primera parte, analizamos la Resolución Nº 174/12 sancionada por el Consejo Federal de Educación (CFE) de la República Argentina, vinculándola en algunos pasajes del texto con otras políticas educacionales formuladas desde la órbita nacional en el período 2004-2015. Consideramos a la mencionada resolución como componente del discurso pedagógico oficial (Bernstein, 1998) que, en tanto tal, pretende configurar determinados rasgos y procesos de la escuela primaria tanto en lo instrumental como en lo regulativo (y sus relaciones). Asimismo, entendemos a la escuela primaria como parte de un dispositivo pedagógico, es decir, de un conjunto de reglas - distributivas, de recontextualización y evaluación - socialmente construidas y que producen un sistema complejo de creación y distribución de potenciales de significados pedagogizados no neutrales, sino asociados a procesos de (re) producción del poder y el control social (Bernstein, 1998).

Atendemos para la construcción del análisis de la normativa a cuestiones como los principios sobre los que se sostiene discursivamente; la perspectiva desde la cual entiende aspectos como las trayectorias escolares, la enseñanza y el aprendizaje; y fundamentalmente a las orientaciones que introduce respecto de distintos componentes que hacen a la configuración de la escuela primaria<sup>1</sup>. En relación con esto último, delineamos cuatro claves de lectura a partir de las que reconocemos continuidades y reformulaciones que la Resolución plantea para esa configuración. De tal manera, este análisis nos permite responder al interrogante respecto de *qué pretende regular la Resolución*.

Por otra parte, sabemos que la definición de políticas educativas de carácter nacional es objeto de procesos de especificación (Terigi, 1999). Esto implica la intermediación de la historia, tradiciones, tramas de poder, intereses, saberes y capacidad técnica acumulada, etc., que en las diversas jurisdicciones e instituciones operan resignificando las formulaciones de las normativas a través de su materialización en otras elaboraciones políticas de carácter provincial, así como en las prácticas que se desenvuelven en el cotidiano de las escuelas. En el recorrido que proponemos, y como segunda vía de análisis, intentamos reconocer procesos de especificación a nivel institucional de la Resolución 174/12, en la escala de las políticas jurisdiccionales. De cualquier modo y como plantearémos más adelante, la consideración de la palabra de maestras y directoras da cuenta de que los procesos de especificación aludidos no se definen exclusivamente en una lógica “de arriba

---

<sup>1</sup> De acuerdo con la letra de la Resolución 174/12 estas modificaciones normativas se comenzaron a implementar de manera gradual a partir del año 2013, y deberían haberse desarrollado en el año 2016 en todas las escuelas de nivel primario del país. En una primera aproximación al proceso público de producción de argumentos y definiciones en torno de la unidad pedagógica en la escuela primaria, exploramos la construcción de una agenda y el carácter político de “categorías diagnósticas” sobre la escuela y la enseñanza; también algunas tensiones en torno de la UP, desde la perspectiva de las propias directoras y maestras de escuelas primarias (Basel, Ducant, Picca, 2015).

hacia abajo". En otro sentido, también parece evidenciarse que la propia formulación de ciertos discursos pedagógicos oficiales nacionales recientes, más particularmente la elaboración de la normativa anteriormente mencionada, se produciría también desde la reinterpretación de construcciones que las instituciones y las jurisdicciones vienen desarrollando como respuestas a situaciones particulares de cada contexto.

A partir del trabajo de campo que venimos desarrollando en escuelas de gestión estatal, ubicadas por lo general en la periferia y los barrios pobres de las ciudades, nos preguntamos por los múltiples matices que asumen estos procesos en los recorridos institucionales y en una gran heterogeneidad de experiencias escolares que transitan niños y niñas de sectores populares.

Las investigaciones socio-antropológicas en escuelas primarias, desarrolladas en nuestro país como también en otros de Latinoamérica, han permitido comprender de qué manera se van anudando, en una trama compleja, procesos de desigualdad social y desigualdad educativa en las escuelas. Al mismo tiempo, estos estudios posibilitaron reconocer espacios de lucha, intersticios, fragmentos de utopías, imágenes de futuros posibles en las significaciones que construyen los docentes, los niños y niñas, sus familias. Redondo y Thisted (1999) sugerían hace algunos años que en las escuelas *sujetas* particularmente por los contextos que las rodean, las políticas y las realidades que las atraviesan, los modos en que se articulan educación y pobreza no configuran un mismo destino fatalmente determinado. Es posible pensar en recorridos institucionales que tienen una historia, en los que se despliegan acciones potencialmente transformadoras de estas realidades. Experiencias formativas colectivas y políticas, en contextos marcados por la desigualdad, que dan cuenta de procesos relacionales y multidimensionales para pensar las trayectorias educativas.

Recuperando esta perspectiva, en la segunda parte del capítulo intentamos advertir algunos sentidos que maestras, directora y otros miembros del equipo institucional de una escuela de la Ciudad de Córdoba construyen sobre sus prácticas en aspectos relacionados a las definiciones que propone la Resolución 174/12. Intentamos visibilizar así expresiones que dan cuenta de procesos institucionales orientados a la construcción de alternativas pedagógico-didácticas para sostener "una escuela en la que entran todos". Invenciones institucionales que anteceden en muchos aspectos a las definiciones de la resolución y que en ese sentido y tal como lo advertíamos anteriormente, obligan a repensar los modos de entender los procesos de especificación de las políticas.

### **Las pautas para el mejoramiento de las trayectorias escolares: replanteos y continuidades en torno a la configuración de la escuela primaria.**

Sancionada en el año 2012, la Resolución Nº 174 del CFE consiste fundamentalmente en la enunciación de un articulado de "Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares para los niveles inicial, primario y sus modalidades" (Res. 174/12, 2012: 2). Nos interesa comenzar señalando ya dos cuestiones que creemos relevantes en términos analíticos: en primer lugar, el carácter formalmente consensuado a nivel federal de las orientaciones presentadas por la Resolución, a través de un órgano (el CFE) constituido por los representantes de la cartera educativa de cada una de las jurisdicciones del país junto con el

Ministro de Educación de la Nación. Al mismo tiempo, que las pautas presentadas por el documento se construyen en la intersección de distintas y complejas dimensiones (trayectorias escolares, enseñanza, aprendizaje), con la intención de constituir aportes para la mejora de estos procesos en todo el país.

Creemos que estos indicios se contraponen a cierto imaginario social y que circula en el campo de las escuelas, desde el que se concibe a la Resolución como una determinación exclusiva del Ministerio de Educación Nacional, reduciendo asimismo su carácter a un supuesto impedimento – destinado a escuelas, directivos/as y docentes– de que los/as alumnos/as repitan primer grado. Sin constituir un objetivo de nuestro análisis en esta ocasión, es posible conjeturar que disputas de orden político de la última década en nuestro país, junto con algunos aspectos de la propia formulación de la resolución así como de los modos de comunicación de esta herramienta de política educativa, hayan contribuido en buena parte a la instalación de ese imaginario.

En la actualidad, el viraje en las orientaciones de la política educativa, inscripto en un mapa más amplio de claras transformaciones en las perspectivas políticas, económicas, culturales y sociales a partir de la asunción de un nuevo gobierno Nacional y del de varias jurisdicciones a finales de 2015, ha recrudescido la estigmatización de la Resolución 174/12 como una política demagógica orientada a la mejora de las estadísticas educativas y sin cuidado de la calidad educativa como elemento indiscutible para el progreso social. Desde algunas voces representativas de este nuevo discurso pedagógico oficial, la repitencia ha vuelto a considerarse como herramienta estándar para aprender<sup>2</sup>, en un marco de retorno a la estandarización de los procesos y fundamentalmente de los resultados educativos medidos vía instrumentos de evaluación de sujetos e instituciones también estandarizados.

La Resolución contempla, además de pautas generales para la mejora de los procesos anteriormente aludidos en los niveles inicial, primario y modalidades, determinaciones específicas para cada uno de ellos. En este análisis, nos concentramos en las pautas específicas para el nivel primario puesto que es este nivel el que constituye el eje de las indagaciones que venimos desarrollando<sup>3</sup>. Entendemos que estas pautas se desprenden como discurso pedagógico oficial, es decir, en tanto proceso social encarado por agencias estatales que producen la inserción de un discurso de instrucción o instruccional en otro de orden regulativo (Bernstein, 1998). De esta manera, se descolocan y recolocan discursos en un proceso de pedagogización que construye al mismo tiempo los mensajes legítimos para la escuela, junto con las formas de transmisión legitimadas estatalmente.

---

<sup>2</sup> Véase: <http://www.infobae.com/2016/05/10/1810325-para-maria-eugenia-vidal-es-mejor-que-el-alumno-repita-aprender-y-no-que-pase-saber-nada/>

<sup>3</sup> Proyectos de doctorado en curso. Paula Basel: “Las invenciones de los Maestros para la enseñanza: *en la trama* de las producciones curriculares oficiales, las culturas escolares y prácticas en la escuela primaria”. Directora: Dra. Adela Coria. Co-Director: Dr. Gustavo Bombini. Emilio Ducant: “Experiencias formativas en el nivel primario: Curriculum y Prácticas de enseñanza en grados del primer ciclo en escuelas de gestión público estatal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires” Directora: Dra. Adela Coria. Co-Director: Dr. Gustavo Bombini.

Más específicamente, consideramos que el articulado de la Resolución refiere eminentemente al mantenimiento y recreación de las reglas de orden e instrucción sobre las que deberían sostenerse los procesos de transmisión en el nivel primario, redefiniendo así la configuración de la escuela primaria como dispositivo: se redefinen disposiciones respecto de la organización de los contenidos en el tiempo, de la definición de criterios de evaluación de los adquirentes, de los criterios de agrupamientos entre sujetos, entre otros. Evidenciamos que para este proceso de construcción del discurso pedagógico oficial, se produce una deslocalización y relocalización de otros discursos en términos de la recuperación y especificación de ciertos saberes producidos dentro del campo académico de la educación, especialmente de aquellos que vienen señalando la necesidad de reconsiderar los rasgos del formato escolar como condición para la producción de igualdad educativa.

### **Algunas apreciaciones en torno a la construcción discursiva de la normativa**

Las pautas que define el documento se conciben como necesarias de ser introducidas en la organización y prácticas de las escuelas a los fines de adecuarlas a los principios de *igualdad e inclusión educativas*, de *calidad de los aprendizajes (planteados como equivalentes)* de todos los alumnos y alumnas independientemente de su situación social, todo ello sobre la base de la *educación – ingreso, tránsito y egreso a los distintos niveles del sistema educativo – concebida como un derecho*. Entendemos que estos principios se identifican ya en el rastreo de las formulaciones de política educativa que comienzan a elaborarse nacionalmente a partir de la post crisis de 2001. La enunciación de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) en el año 2004 planteaba en avanzada la necesidad de recuperar la integración de un sistema educativo que se advertía sumamente heterogéneo y fragmentado, inscripto en condiciones de injusticia y extrema desigualdad educativa entre y dentro de las jurisdicciones, al calor de una crisis social reciente que se significaba como inédita y cruel. De esta manera, se señalaba la necesidad de recrear las prácticas escolares para revertir las desigualdades educativas, inscribiendo al Estado Nacional en tanto garante de las condiciones que hicieran posible tal recreación como camino hacia la inclusión de sujetos cuya situación social se concebía como anterior a su ingreso al sistema escolar. La misma formulación de los NAP advertía que la construcción de igualdad como horizonte debía contrarrestar las “(...) huellas de políticas homogeneizantes en condiciones provinciales e institucionales tan diversas y adversas...” (NAP, 2004: 7) , que terminaban por profundizar las desigualdades. Creemos que se trata de ciertas marcas de la política educativa nacional que se va configurando en el período de post crisis, que se manifiestan inicialmente en la elaboración de los NAP pero que se pueden reconocer en formulaciones oficiales posteriores, de carácter estructural, como lo son la Ley de Financiamiento Educativo del año 2005 o la Ley de Educación Nacional sancionada en el año 2006, las que enmarcarán la creación de otros instrumentos como la propia Resolución 174/12.

Nos parece interesante advertir que, desde la perspectiva que se sostiene en el diseño de la política educativa en el período considerado (2004-2015), y del que da cuenta la Resolución que analizamos, la pretensión de igualdad educativa se construye al menos desde tres aspectos discursivos: cuestionando la equivalencia entre homogeneidad e igualdad; colocando al estado como garante de las condiciones para que todos los sujetos (pero especialmente aquellos provenientes de los sectores más vulnerables de la sociedad) construyan aprendizajes equivalentes; y advirtiendo la

responsabilidad de las propias condiciones del sistema escolar en la producción de posibilidades para la construcción de la igualdad aludida. En relación con este último aspecto, si bien no parecen desconocerse desde la política las incidencias de las condiciones socioeconómicas de los sujetos y de otros factores extra escolares en los procesos y resultados alcanzados por los/as chicos/as en la escuela, se transforman en objeto de intervención estatal elementos que configuran al propio formato escolar, por considerarlos como factores que posibilitan/obstaculizan los señalados procesos y resultados.

Es desde estas claves de lectura que creemos posible entender la centralidad que adquiere la noción de *trayectorias escolares* en las formulaciones de las políticas en el período considerado por sobre la de otros significantes tales como los de “fracaso escolar” o “deserción escolar”. Esto en tanto se pretende interpelar la naturalización de ciertas configuraciones escolares típicas, poniendo en juego por el contrario un enfoque relacional entre aquellos pre-requisitos que el sistema impone para avanzar en él conforme a sus propias reglas, y las condiciones desiguales y diversas de vida de los sujetos (Terigi 2009).

Hace ya varios años, el análisis en perspectiva sociológica propuesto por Basil Bernstein (1993) desglosaba los supuestos de clase contenidos en la definición de las reglas de la práctica pedagógica y, en esta línea, el poder selectivo de esta práctica en términos de quiénes pueden adquirir y quiénes no sus reglas constitutivas. Más específicamente, afirmaba que la lógica interna de la práctica pedagógica en tanto transmisor cultural, como forma de relación social específica entre transmisores y adquirentes, actúa selectivamente no sólo en relación con aquello que puede ser transmitido, sino también seleccionando quiénes pueden apropiarse exitosamente de lo transmitido en esos términos. De igual manera, los estudios de Bernstein (1990) sobre el dispositivo pedagógico daban cuenta de los procesos por medio de los que los grupos dominantes de la sociedad cuentan con mayor poder para inscribir las reglas a través de las que se distribuyen diferentes tipos de conocimiento (y por ende de conciencia) a los distintos grupos sociales, se crean los discursos pedagógicos legítimos y se evalúan los saberes legitimados escolarmente.

En esta línea, resulta interesante constatar que en el articulado de la Resolución 174/12, la problemática del sostenimiento de las trayectorias escolares y los aprendizajes de todos/as los y las chicos y chicas se delinea como un asunto multidimensional, que involucra a las condiciones socioeconómicas de los sujetos y sus familias, pero asimismo a las propias condiciones de organización, de enseñanza y de aprendizaje del sistema escolar como asuntos a revisar por parte del Estado Nacional y de las Jurisdicciones. Así, las pautas promovidas intentan introducir modificaciones a ciertos rasgos de funcionamiento de los niveles involucrados en términos de revisiones de las lógicas de escolarización y de las condiciones de enseñanza y de aprendizaje, las que se vislumbran como obstáculos para sostener las trayectorias de todos/as los/as chicos/as. De este modo, la preocupación por la enseñanza y por los aprendizajes no se concibe como un asunto doméstico de cada docente o de cada escuela, sino como una responsabilidad política del Estado (Terigi, 2004).

Igualmente interesante nos parece el reconocimiento de una preocupación explícita que manifiesta la Resolución, en concordancia con otras formulaciones de política educativa del período: que los y

las alumnas y alumnos transiten una escuela que les resulte significativa y relevante, y que esto sea planteado en términos de un derecho. Recuperar esta dimensión subjetiva, experiencial y singular del aprender nos parece importante frente a otras perspectivas de política educacional que se formulan, diseñan y evalúan con predominio de conceptos-indicadores y estándares que terminan desatendiendo y descentrándose de aquello que les ocurre a los sujetos que transitan y construyen el cotidiano escolar.

### ***Definiciones en torno a la reconfiguración de la escuela primaria***

A lo largo de la lectura analítica de la Resolución 174/12 identificamos que en su articulado, se proponen continuidades y reformulaciones respecto de aspectos que hacen a la configuración de la escuela primaria. Presentamos el análisis de estas continuidades y reformulaciones en torno a lo que proponemos como cuatro claves de lectura de la resolución: diversificación, presencialidad y continuidad, gradualidad y flexibilización.

#### ***a) Diversificación***

Junto con los términos inclusión, igualdad y calidad en el marco de la educación como derecho a los que hemos aludido anteriormente, *diversidad* constituye otra noción que integra de manera recurrente el marco discursivo del conjunto de políticas educativas formuladas en el período que venimos considerando. Lo homogéneo parece agotado e incluso como productor de desigualdades educativas tanto entre jurisdicciones –como ya expresamos lo señalaba la formulación de los NAP– como dentro de ellas y dentro de cada escuela. Un mismo formato, unos mismos contenidos, un mismo tiempo/ritmo de aprendizaje se señalan desde las políticas como variables productoras de posibilidades diferenciales de rendimiento escolar, puesto que desatienden las particularidades (producto de la diversidad o de la desigualdad) entre los sujetos.

En lo que refiere a los procesos de enseñanza, la Resolución refiere a movimientos de diversificación al plantear la necesidad de “superar prácticas y saberes que esperan lo mismo, de la misma manera, y al mismo tiempo de todas y todos los estudiantes” (Res. 174/12, 2012: 2). Si bien se alude a un conjunto de políticas pedagógicas desplegado en los años inmediatos anteriores a la resolución, tendiente a interpelar el carácter homogeneizante de las prácticas de enseñanza, consideramos que el articulado de la Resolución no introduce consideraciones o criterios que orienten a las jurisdicciones y a las escuelas en la construcción de propuestas de enseñanza diferenciadas en sus abordajes. De esta manera, el “desafío” anteriormente citado queda como una aspiración, meta, o responsabilidad de las jurisdicciones y de las escuelas, difusa en el propio documento.

La diversificación parece en cambio presentarse con formas más específicas en lo que, a partir del articulado de la Resolución, remite a una diferenciación de las reglas que configuran la lógica del sistema y que contribuyen a la conformación del formato escolar. En relación con ello, se reconocen esfuerzos jurisdiccionales y se alienta a continuar con la elaboración de propuestas que planteen diversos agrupamientos al interior de un ciclo con fines de enseñanza. Asimismo, la modificación de los criterios de promoción para el nivel constituye un componente central de estos procesos de diversificación, al atender a puntos de partida y ritmos de aprendizaje distintos entre

los/as alumnos/as, y habilitar en consecuencia la coexistencia de itinerarios y secuencias diversas dentro de un mismo grado. Ampliaremos en otro punto la cuestión de la promoción, por considerar que se articula con otras claves de análisis propuestas. Podemos decir también que lo escolar se intenta diversificar atendiendo a la situación de niños y niñas que por distintas razones se trasladan a lo largo de un año dentro o entre jurisdicciones y que de esta manera no pueden continuar su trayectoria en una sola institución. Al concebir esta situación no como un “problema” individual de los chicos/as y sus familias sino como un desajuste entre la situación de los sujetos y las reglas escolares típicas, la resolución apela a que “lo escolar” pueda reconocer y acoger dentro de sus márgenes a estos chicos, y no solo a aquellos que permanecen como mínimo un año en un mismo lugar y en un período coincidente con el ciclo lectivo que marca la agenda clásica de escolarización.

Del mismo modo, lo escolar se diversifica cuando la Resolución plantea el pasaje de un estudiante con discapacidad a una escuela especial como excepcionalidad y no como regla. Esto es, rompiendo la idea de escuela común como agrupamiento de sujetos homogéneos, procurando la existencia de procesos de diversificación *dentro de* y no *entre* las instituciones del nivel primario.

#### ***b) Presencialidad y continuidad***

La presencialidad constituye uno de los componentes duros del formato escolar (Terigi, 2013), en términos de que tradicionalmente se ha entendido que la manera por excelencia para que las y los estudiantes se apropien de los saberes definidos por el currículum es que estén físicamente presentes en la escuela, frente a un maestro y con el grupo de compañeros/as, constituidos típicamente como grado escolar. La tradición sostiene además que esta presencialidad debe ser continua, es decir, la apropiación del currículum demanda que el/la estudiante asista a la escuela de manera sostenida en el tiempo: diariamente, durante las horas que se extiende la jornada escolar, anualmente, durante los meses que componen el ciclo lectivo, y a lo largo de los seis (o siete) años que marca la trayectoria escolar teórica dependiendo de la jurisdicción.

Presencialidad y continuidad son rasgos del formato que la Resolución parece no cuestionar. Por el contrario, estas características se reafirmarían, al concentrarse la política en la definición de alternativas para lograr que todos/as los/as estudiantes asistan de manera sostenida en el tiempo a la escuela. De esta manera, se demanda a las jurisdicciones construir estrategias no solamente de seguimiento de la asistencia de alumnos y alumnas, sino para intervenir en caso de inasistencias reiteradas, indagando las condiciones que producen esta situación y creando mecanismos para que los/las estudiantes en esta condición puedan “(...) re-establecer la continuidad y recuperar los saberes pertinentes.” (Res 174/12, 20012: 3).

Es posible pensar que la expansión y consolidación del formato escolar en nuestro país generó como efecto extraescolar de la escolarización (Rockwell, 1995), la organización de las rutinas familiares, comerciales, laborales, etc. en torno de los ciclos lectivos escolares típicamente definidos. Sin embargo, creemos que es posible advertir la existencia de poblaciones cuya organización temporal y/o espacial dadas sus condiciones de trabajo y vivienda, entre otras, no coincide de manera articulada con los tiempos-espacios de la escuela en su versión estándar. En este sentido, creemos

que la lógica escolar que plantea la Resolución, al menos en este punto, mantiene un núcleo duro que puede seguir resultando expulsivo para ciertos sujetos y por lo tanto exige mayor discusión.

Por otra parte, advertimos que la *continuidad* se concibe desde la Resolución como un factor que potencia las posibilidades de sostenimiento de las trayectorias de los estudiantes en términos de extender el tiempo que los alumnos y las alumnas comparten con un mismo docente, no acotándolo a un solo ciclo lectivo. Se alienta con ello la profundización de este rasgo, al orientar a que las jurisdicciones y escuelas dispongan –previa consideración del equipo directivo– que el docente de primer grado continúe en el grado siguiente con el mismo grupo, evitando así no solamente rupturas en las trayectorias individuales de los sujetos, sino también de los grupos en tanto tales.

Como otra forma particular de reafirmación de la continuidad podría considerarse la política de extensión de la jornada escolar, que a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional en el año 2006 se instaló en el período considerado como política nacional. Esto es, el agregado de tiempo escolar en la vida de las poblaciones infantiles, a partir de acciones orientadas a la masificación de escuelas con prolongación de jornada, ya sea mediante los regímenes de jornada extendida o bien de jornada completa.

### **c) Gradualidad**

Entendemos que la Resolución plantea tensiones en relación con este aspecto. La gradualidad constituye un componente nodal del formato escolar clásico, en términos de que plantea la distribución de los contenidos del curriculum por grados a los que a su vez les corresponden agrupamientos de alumnos/as de edades homogéneas y una duración anualizada (Terigi, 2006). De acuerdo con la lectura del documento, parece sostenerse este rasgo escolar, de allí que plantee la necesidad de que las jurisdicciones insten a las escuelas a la elaboración de planificaciones institucionales que especifiquen *la* secuenciación de contenidos al interior y entre *grados*, y que en otro punto abogue por mecanismos que permitan la incorporación en el menor tiempo posible de aquellos/as sujetos que ingresan tarde o reingresan al nivel al grado *que les corresponde por edad*.

Consideramos que estos enunciados permiten identificar que la elaboración de secuencias únicas por grado y el agrupamiento en grados por edades establecidas persiste operando como regla constitutiva de la escuela primaria. Sin embargo, otras definiciones del documento tales como la que sostiene la necesidad de inscribir a un sujeto en edad de ingresar a primer grado más allá de que no haya completado el nivel inicial, o bien los artículos que consideran la construcción de un régimen de promoción acompañada, introducen rupturas con la definición de contenidos por grado, y del grado como agrupamiento de sujetos de edades idénticas. Este tipo de definiciones aludidas diversifican de alguna manera los puntos de partida, ya siempre variables de un mismo grupo de alumnos/as, interpelando a la creación de materiales para la enseñanza y secuencias distintas para atender a esta diversidad<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Desde el Ministerio de Educación de la Nación se han producido materiales específicos que intentan dar respuesta a esta problemática. La Colección “Piedra Libre”, conformada por 30 fascículos, busca favorecer el aprendizaje en las áreas de Matemáticas, Lengua, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. La *serie* se plantea

En este sentido, es posible pensar en una tensión entre la definición clásica gradualidad del sistema escolar y su revisión. Sin embargo, interpretamos que la regla que ordena la práctica pedagógica sigue siendo la de la organización de los contenidos asociados al grado y la del grado como grupo de sujetos de la misma edad. Aún así, se autoriza e incluso se orienta desde la propia regulación a que (tal vez en carácter de excepciones a esa regla), se construyan otras prácticas en las que los contenidos se piensen en función de los itinerarios singulares de los sujetos, lo que asimismo habilita la creación de agrupamientos de alumnos/as con edades y recorridos diversos.

#### **d) Flexibilización**

Finalmente, advertimos que la resolución plantea a lo largo de su articulado la flexibilización de ciertas reglas que aún así siguen constituyéndose como ordenadoras de la práctica pedagógica y de la escuela primaria como dispositivo. En otros términos, no se trata siempre de la propuesta de nuevas reglas que una vez más establezcan criterios homogéneos y rígidos para ordenar las prácticas (ingreso, tránsito, promoción, egreso, etc.) de todos/as los/as alumnos/as y a consecuencia de que muchos/as queden afuera, sino de flexibilizar algunas de las regulaciones existentes. La flexibilización, en este sentido, podría leerse como la habilitación de excepciones a algunas de las reglas tradicionales (que se siguen sosteniendo), que permitan a los sujetos que por distintas razones no están en condiciones de “jugar el juego escolar” tal como típicamente se plantea, participen en condiciones equivalentes de él sin ser expulsados.

En este sentido, y ofreciendo un ejemplo, la regla *típica* sigue postulando el cumplimiento del nivel inicial para el comienzo del primer grado del nivel primario. El sostenimiento de esta definición tiene que ver posiblemente con la necesidad de mantener el ordenamiento y graduación de contenidos comunes en el marco de un sistema que es masivo, así como la defensa (mediante la obligatoriedad) del derecho a la educación temprana de todos y todas los chicos y chicas. Entendemos que aún así y sin romper con la regla de obligatoriedad del nivel inicial, la Resolución habilita espacios donde flexibiliza tal regulación sobre el supuesto de defensa del derecho a la educación de los chicos y chicas, esto es, priorizando el derecho a ingresar a la escuela primaria de aquellos/as niños/as con la edad para hacerlo por sobre el requerimiento del sistema de haber cumplimentando el nivel inicial. Del mismo modo, y como ya lo hemos señalado, la distribución de contenidos por grados se sostiene como característica del formato escolar clásico. Sin embargo, la introducción de los regímenes de unidad pedagógica (UP) y de promoción acompañada (PA) por los cuales –a nuestro entender de manera equivocadamente simplificada y *pars pro toto*– se ha considerado únicamente a esta resolución en parte del ámbito educativo y también mediático, flexibilizan la gradualidad estándar.

---

como una oportunidad para acercar a los chicos a diversos contenidos curriculares a partir de propuestas de actividades secuenciadas y organizadas por contenido y edad, distanciándose de la clásica organización por grado. La elección y desarrollo de los temas se definieron según tres grupos etarios (7 a 9 años, 10 a 12 años y 13 a 15 años), por considerarlos más cercanos a las edades de los chicos que reingresan a la escuela y a las de los que transitan su escolaridad de manera discontinua. El material fue diseñado e ilustrado por artistas como Rep, Istvansch, Isol, Claudia Legnazzi, Bianki y Bernasconi.

Creemos que la implementación de los regímenes de promoción aludidos condensan las claves de análisis que venimos planteando, puesto que *flexibilizan* el criterio para el pasaje de los alumnos de un grado a otro (anteriormente y de manera rígida centrado en la definición de desempeños homogéneos y a un mismo ritmo para todos/as), atendiendo a la *diversidad* de tiempos para aprender y de trayectorias (personales y escolares) de los sujetos y priorizando *la continuidad* no solamente de los/as alumnos/as e incluso del/la docente en un mismo grupo, sino especialmente del proceso de aprendizaje de cada niño/a. Todo ello al cuestionar la ruptura que implica el volver a comenzar, con otro docente y otro grupo, un trayecto ya recorrido, esto es, la repitencia como solución típica al “problema” del desajuste entre los rendimientos esperados y los efectivamente alcanzados en tiempos y formas homogéneas.

**Sentidos y prácticas construidos en una escuela pública en torno a la unidad pedagógica (UP): “No fue fácil. Primero uno tiene que tratar de entender por qué el cambio de enfoque, cuál es el sentido de la UP, los desafíos...”**

Desde que comenzamos esta indagación estuvo presente el interés por reconstruir de qué manera se (re)significan distintas dimensiones de la Resolución 174/12 y los modos en que se construye la “unidad pedagógica” en contextos locales, para reconocer procesos de apropiación dinámicos y singulares que se producen en el interjuego entre los procesos de *control* y de *apropiación* (Ezpeleta y Rockwell, 1985). Los estudios de corte etnográfico han permitido desentrañar la trama de relaciones que hacen de cada institución un mundo singular y complejo; también la vinculación entre la vida cotidiana en las escuelas, los contextos y procesos sociales más amplios.

Esta perspectiva ha permitido sostener que tanto las escuelas como los sujetos implicados no reciben las políticas y programas y realizan una aplicación lineal (Ezpeleta, 2001). A partir de una conceptualización dinámica de *sujeto*, es posible reconstruir reacciones y respuestas ante las acciones estatales que no son homogéneas, unidireccionales, predecibles: “La relación entre el Estado y los sujetos adquiere contenidos particulares en su existencia cotidiana y, en tanto tales, históricos, al tiempo que en dicha relación operan múltiples mediaciones que no pueden ser definidas a priori” (Montesinos y Sinisi, 2009).

El trabajo de campo sostenido en estos años en escuelas primarias<sup>5</sup> nos permitió realizar numerosas entrevistas abiertas, semiestructuradas y en profundidad (algunas individuales y otras hechas en forma grupal) a equipos directivos, maestras a cargo de la UP, maestras comunitarias, maestras de apoyo<sup>6</sup>. El registro de algunas entrevistas da cuenta de una profunda interacción entre entrevistadas y entrevistadoras/es en torno a la temática que abordamos en este artículo.

---

<sup>5</sup> En escuelas de la Ciudad de Córdoba y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

<sup>6</sup> Las maestras a cargo de la UP trabajan en 1º y 2º grado en sus escuelas (en las escuelas donde realizamos el trabajo de campo, con la idea de continuidad con el mismo grupo de alumnos). Las maestras comunitarias son una figura relativamente reciente y vigente en pocas escuelas públicas del país; estas maestras integran los equipos CAI (Centro de Actividades Infantiles) y realizan tareas de seguimiento y acompañamiento a los niños y sus familias. Las maestras de apoyo trabajan con las maestras de primer ciclo en las escuelas que forman parte del Programa de Fortalecimiento Pedagógico en Lengua, Ciencias y Matemática del Ministerio de Educación de la Prov. de Córdoba.

Una de las cuestiones que aparece de manera recurrente (y que consideramos clave para explorar los procesos de reinterpretación de una política educativa nacional y provincial), se vincula con los modos en que los cambios que se introducen (a nivel de las políticas) entran en diálogo y en tensión con la propia historia institucional, las preocupaciones, proyectos y expectativas de cada escuela. Y también con las condiciones de escolarización materiales y de organización pedagógica y laboral habilitadas por las propias políticas. Nuestra hipótesis es que las escuelas no solo “especifican” las políticas, sino que las políticas “materializan” también preocupaciones, sentidos y prácticas que se vienen generando desde las propias escuelas, a partir de dinámicas singulares.

Por eso nos interesa analizar estos procesos como un *campo de mediaciones* donde se juegan los contenidos concretos que asumen las políticas estatales ((Montesinos y Sinisi, 2009), a partir de documentar sentidos particulares construidos por los actores que resignifican las orientaciones y prescripciones presentes en la agenda política de la Resolución 174/12, en su fase de adaptación<sup>7</sup>.

Para comprender algunos aspectos de la relación entre los procesos de productividad estatal y la construcción de sentido que le otorgan los propios actores que protagonizan estos procesos, decidimos tomar como caso para el análisis lo que sucede en la dinámica cultural de una escuela (Rockwell, 1997), “la escuela del fondo”, “la escuela donde van los chicos más pobres”, “la escuela donde entran todos”, expresiones locales que circulan en el contexto elegido como caso de análisis.

La escuela está situada geográficamente en los márgenes de la Ciudad de Córdoba, cruzando el canal que dibuja espacial y simbólicamente la periferia de la ciudad. Esta escuela se ubica en lo que podríamos denominar territorios sociourbanos en transformación, atravesados por procesos de privación económica, estigmatizados como “barrios peligrosos”, habitados históricamente por “los de más abajo”, alejados socialmente de posibilidades de acceso al trabajo, los servicios básicos, la educación, la salud, los centros culturales. Llegar a la escuela implica atravesar el canal, que parece delimitar un adentro y un afuera. La escuela se ubica “al fondo”, a varias manzanas de la última avenida con asfalto, en una zona que se ha ido poblando aceleradamente en los últimos años (en invierno todavía se corta la luz en el barrio y la escuela porque los transformadores no soportan la demanda). Para la Directora de la escuela, esta caracterización naturalizó algunas prácticas que condicionaron la cotidianeidad de la escuela desde una mirada que se centró en las “posibilidades o no de los chicos”, en el momento de abordar el problema de la repitencia, también en la sanción como solución a las dificultades o frente a la heterogeneidad, “pensado que la autoridad y la exigencia eran la solución para cambiar la mirada del afuera que se tenía de la escuela”. A partir del año 2008, en esta escuela se comenzaron a sostener de manera sistemática reuniones de personal para avanzar en la comprensión del contexto y responder a lo que sentían como el mandato de la escuela (un mandato de inclusión e igualdad):

“Comenzamos con los talleres de formación permanente y pusimos el foco en lo pedagógico. Hemos leído e intentamos reflexionar acerca del Diseño Curricular de la provincia (ya que es nuevo desde el año 2013) y a través de los Programas Nacionales PIIE

---

<sup>7</sup> Es importante señalar que Ezpeleta (2004) recomienda hablar de “adaptación” de las políticas y programas estatales, en lugar de “implementación”, ya que están en juego procesos de apropiación dinámicos que producen una reformulación de los presupuestos originales, en una trama compleja de relaciones.

y CAI, jornada extendida y las iniciativas pedagógicas pudimos focalizar la mirada primero en la expresión artística, luego en la Lengua con el trabajo de Literatura y en estos dos últimos años en Ciencias Naturales con la apuesta que la propuesta de enseñanza de los Talleres se trabaje también en las aulas. Desde el año 2009 formamos parte de la Red Interinstitucional del barrio AGENDA IPV que tiene como eje de participación la Radio Comunitaria Rimbombante. Niños, jóvenes y adultos nos encontramos en los pasillos de la escuela, pero todavía falta conexión... ¿Se escuchaba en realidad el barrio?" (Directora de la escuela, 2015)

Si bien en este escrito no abordamos en profundidad los procesos de territorialización de la pobreza, consideramos que la noción de frontera como metáfora ayuda a repensar críticamente las distinciones entre el adentro y el afuera: el concepto de frontera como un "espacio entre dos", *entre* la inclusión y la exclusión, en espacios complejos que habilitan múltiples posiciones de los sujetos. Siguiendo los trabajos etnográficos de Patricia Redondo, se trata de una perspectiva que intenta producir conocimiento acerca de la realidad escolar, "a partir de reconocer el lugar de los sujetos, no capturados por su negatividad sino por su potencialidad: maestros y maestras, niños y niñas y grupos familiares que -en la trama de la educación y la pobreza- conforman identidades en movimiento en situaciones extremadamente adversas" (Redondo, 2004). En este sentido, a medida que avanzamos en la investigación, fue posible reconocer una diversidad de estrategias, expectativas, posiciones de quienes habitan y transitan las escuelas y dan sentido a la experiencia escolar de un modo diferente, heterogéneo, incluso contradictorio. Trabajar en esta dirección amplió nuestra mirada sobre los procesos de inclusión, las condiciones que exceden a la organización del dispositivo escolar (y refieren a cuestiones como, por ejemplo, el cuidado y la seguridad para que los chicos y los maestros vayan a la escuela), los procesos de reinterpretación de la UP:

"La construcción de la escuela que tenemos no fue fácil. Peleamos para que la policía esté en nuestra escuela y nos cuide. Y a la vez, peleamos un poco contra eso. Por esta escuela transita mucha gente, son los riesgos que corro. Somos una escuela de puertas abiertas. Por muchos años, no nos han robado, justamente, porque en la escuela, en esta escuela, había algo. Eso me crea a veces tensiones, roces, no me es fácil, pero es una apuesta. Hay una apropiación de la escuela por parte de otros actores..." (Directora de la escuela, 2016)

"Yo mucha capacitación sobre la unidad pedagógica no tenía, salvo lo que me fueron contando acá en la escuela. Pero lo que veo es que dentro de la escuela ya se venía trabajando esa mirada, ya veníamos trabajando que algunos chicos necesitan más tiempo, que no todos aprenden en los mismos tiempos. Nosotros en nuestro contexto tenemos alumnos que no han asistido al nivel inicial, o que llegan a la escuela a mitad de año, hay mucho movimiento, muchas inasistencias. A veces las familias trabajan y los llevan a los chicos a trabajar y priorizan eso. Entonces nos planteamos, a lo mejor por nuestro contexto, que no era necesario hacerlos repetir sino buscar otras estrategias, otros agrupamientos, no evaluar a todos iguales..." (Maestra de 1º grado y Maestra comunitaria, 2017)

En diferentes entrevistas a las maestras de esta escuela, la portera y las cocineras del PAICOR<sup>8</sup>, encontramos la definición de “una escuela donde entran todos”. Como parte de este imaginario, aparece con fuerza un discurso de inclusión y cuidado de las trayectorias de “todos los chicos”, que se construye e intenta materializar a través de determinadas propuestas y reorganizaciones institucionales y pedagógicas, en el marco de distintos proyectos (PIIE, CAI, maestras comunitarias, maestras de apoyo y UP). En numerosas oportunidades las docentes entrevistadas plantearon que la Unidad Pedagógica en esta escuela venía, de alguna manera, a reforzar y/o profundizar búsquedas que se venían trabajando institucionalmente en talleres con todo el colectivo docente:

“Me parece que dentro de la escuela, sin querer, lo veníamos trabajando. Esta mirada que tiene que ver con darles a todos los chicos oportunidades, en este contexto, un contexto donde el problema de las inasistencias es muy importante... Una vez una maestra de 3º grado dijo *estos chicos no saben nada*. Pero no es nivelar para abajo. Los chicos trabajan con las mismas actividades pero adecuamos, por ejemplo, las consignas. La directora mueve a las maestras de todo el primer ciclo en este proceso, así pudimos armar diferentes grupos teniendo en cuenta sus aprendizajes. A 1º grado llegan chicos que a veces no saben manejar el lápiz o escribir su nombre... En los tiempos que estamos viviendo es necesaria la UP” (Maestra de 2º grado y Maestra comunitaria, 2016).

“No fue fácil. Primero uno tiene que tratar de entender por qué el cambio de enfoque, cuál es el sentido de la UP, los desafíos. Yo creo que hubo mucha resistencia por falta de información y de formación. A muchas escuelas llegó a través de lo que decían los medios, fueron pocas las capacitaciones que se hicieron en la provincia, si tenemos en cuenta el movimiento que hay de docentes. Pero poco a poco comenzamos a armar grupos en algunos momentos a los que les planteamos la misma actividad pero con tareas diferenciadas, con distinta complejidad. Por ejemplo, este grupo lee el mismo texto, una receta. Este grupo busca un ingrediente en particular, este otro grupo busca uno de los pasos de la preparación, este grupo lee solito la receta. Por ejemplo, cuando trabajamos con el cuento de Blancanieves, este grupito tenía un listado de frutas y tenía que buscar y reconocer la palabra manzana, otro grupo tenía que escribir la palabra manzana, otro grupo tenía que escribir un diálogo de una escena...” (Maestra de 1º grado y Maestra comunitaria, 2017)

Cuando la directora y las maestras entrevistadas de esta escuela hablan de la Unidad Pedagógica, no sólo se refieren a la cuestión de introducir la regla de “no repetir” primer grado<sup>9</sup>. En sus relatos aparecen otras miradas sobre los tiempos homogéneos para aprender, los puntos de partida

---

<sup>8</sup> Para un número importante de familias resulta clave el aporte alimentario que sus hijos reciben a través de la “copa de leche” y el comedor del Programa de Asistencia Integral de Córdoba (PAICOR) que funcionan en la escuela, del mismo modo que la “caja” que retiran en los meses de enero-febrero.

<sup>9</sup> En un trabajo anterior (Basel, Ducant, Picca, 2015) analizamos de qué manera en algunos discursos circulan en las escuelas, la unidad pedagógica aparece vinculada principalmente a la no repetencia en primer grado, desde una lectura y resignificación que desconoce otras dimensiones sobre las que intenta tallar la resolución. Esta mirada es acompañada muchas veces por supuestos y representaciones que se sostienen desde afirmaciones del tipo “ahora no pueden repetir porque se frustran”, “lo que quiere el gobierno es dibujar las estadísticas”, “te presionan para que pasen de grado sin aprender”, etc.

desiguales, las condiciones de vida y las trayectorias educativas de sus alumnos, miradas situadas en un contexto que la directora y las maestras sienten que “conocen bien”. En este contexto de preocupaciones y expectativas es posible comprender algunas tensiones que surgen:

“Las maestras comunitarios del CAI y la Maestra de Apoyo posibilitaban avances en los procesos de aprendizajes de los chicos pero, cuando regresaban a las aulas, no encontraban continuidad en las propuestas de enseñanza. Algunos docentes siguen exigiendo que respondan a actividades homogéneas con lecturas y resolución de actividades que requieren a veces de estrategias cognitivas o aprendizajes que aún no tienen y ante la sensación de fracaso responden a través de no hacer nada, el desinterés o se amparan en los problemas de conducta, sin dar respuesta a la heterogeneidad y diversidad de trayectorias escolares marcadas por el ausentismo, la discontinuidad... En el cierre de cada trimestre, a la hora de concretar la acreditación de los aprendizajes obtenidos, se presentan siempre las mismas contradicciones en algunos docentes: qué miramos, qué evaluamos, cómo son los instrumentos de evaluación. Las dudas aparecen... Cómo hacer para que la inclusión no sea cuestionada por aprendizajes “deficitarios”. Cómo hacer para que la mirada exterior de “a esa escuela van los peores no recibidos por otras escuelas” (ubicadas a pocas cuadras) continúe sin lograr mirar lo que sí se viene trabajando...” (Directora de la escuela, 2015)

En este recorrido, nuevamente asume relevancia la pregunta por las condiciones de acompañamiento desde la gestión de cada escuela y en el nivel de las acciones implementadas desde las políticas educativas nacional y jurisdiccional a los docentes que trabajan en los primeros grados como UP. Una de las líneas de indagación más interesantes que es necesario abrir y continuar profundizando (y constituye todavía un área de vacancia ya que se trata de una política educativa muy reciente) tiene que ver con la posibilidad de acceder y documentar no sólo aquello que las y los maestros “dicen” sobre la UP, sino también lo que las y los maestros “hacen” en sus prácticas cotidianas en las aulas. Por ejemplo, en esta escuela, a través de la propuesta de un aula-taller común a las que asisten chicos y chicas de distintas edades. Terigi (2010b) ha señalado la potencialidad del reagrupamiento periódico de los alumnos, para movilizar a los chicos y chicas de los lugares en los que suelen quedar rápidamente encasillados “cuando han pasado cuatro o cinco semanas de clase y las cartas están jugadas”:

“El aula-taller fue un gran desafío... Tuvimos una reunión este año, eligieron una escuela de cada zona, nos preguntaron cómo estábamos trabajando. Cuando la Directora tuvo la idea empezamos con unos veinte chicos de distintas edades y grados. Al poco tiempo nos dimos cuenta que teníamos que trabajar con menos chicos y menos horas porque se cansaban mucho. Ahora el aula taller funciona de lunes a jueves, dos horas, en el entre turno, desde las 12 a las 14 hs. Trabajamos con secuencias que nos permiten integrar contenidos” (Maestra de 2º grado y Maestra comunitaria, 2016)

### **Reflexiones finales (un ejercicio de pensamiento)**

Hemos propuesto cuatro claves para analizar las orientaciones que imprime la Resolución 174/12 en pos de mejorar los procesos de enseñanza, los de aprendizaje y de sostener las trayectorias de los chicos y chicas que asisten al nivel primario. Planteamos así que en tanto discurso pedagógico oficial, la política aludida introduce definiciones sobre distintas reglas de orden y de instrucción que apelan a la conformación de “lo escolar” como parte de un dispositivo pedagógico que distribuye formas de conocimiento y por ende, regula la formación de conciencia de los sujetos. Advertimos que en esta conformación, se pueden identificar revisiones de las reglas típicas del dispositivo escolar mientras que otras definiciones apuntan al sostenimiento y consolidación de regulaciones tradicionales de aquel. Encontramos en este sentido que la resolución plantea en su seno ciertas tensiones que asimismo hemos identificado en el análisis de sentidos y prácticas construidos en las escuelas, registrados en el desarrollo de nuestros respectivos procesos de investigación.

Por una parte, identificamos tensiones entre el sostenimiento de ciertas reglas estándar o típicas de la configuración histórica del formato escolar del nivel y la introducción de otras regulaciones que apelan a su flexibilización. En ese sentido, inscribimos el sostenimiento de la gradualidad asociada a contenidos distribuidos homogéneamente por grados y a agrupamientos que se configuren mediante conjuntos de alumnos/as de igual edad, al mismo tiempo que se habilita la redefinición de las reglas de promoción asociadas a la diversidad de tiempos para aprender y a la necesidad de construir itinerarios o secuencias de aprendizaje más adaptadas a las trayectorias singulares de los sujetos. Creemos que este tipo de tensiones pueden inscribirse, de manera más general, en la tensión que se origina en cierta homogeneidad que demanda el funcionamiento de un sistema que es masivo y diverso para funcionar como tal, y la atención sensible a los sujetos que constituyen esa masividad y diversidad. Creemos que es necesario seguir explorando los modos en que esta tensión homogeneidad/diversidad se materializa fundamentalmente en el nivel de las prácticas educativas, es decir, en el ámbito local de las escuelas y en la cotidianidad de los procesos de enseñanza y evaluación de los chicos y chicas.

En relación con lo anterior, consideramos que otras tensiones se inscriben en la complejidad (e incluso en la imprecisión) de ciertas definiciones que la Resolución propone como horizonte para las prácticas de enseñanza en el marco del nivel, y las condiciones que las jurisdicciones e instituciones disponen para asumirlas. “(...) una planificada y renovada propuesta de enseñanza” (Res 174/12, 2012: 3), “(...) proponer y construir distintas formas de escolarización que permitan superar prácticas y saberes que esperan lo mismo, de la misma manera y al mismo tiempo, de todas y todos los estudiantes” (Res 174/12, 2012: 2), o la indispensabilidad de “Repensar los modos de transmisión de los saberes en la escuela...” (Res 174/12, 2012: 2), constituyen orientaciones que podrían especificarse, ligándolas con definiciones más cercanas a dimensiones de las prácticas y quehaceres cotidianos de las escuelas y de las/los maestras/os. Definiciones que el propio Ministerio de Educación elaboró, por ejemplo, en producciones diseñadas en el período 2004-2015 como parte de la creación de condiciones estatalmente habilitadas para el acompañamiento de los maestros y maestras en la enseñanza, tales como las que hemos mencionado en un pie de página en este mismo capítulo.

Advertimos que el articulado de la Resolución pone el acento en la consideración de los distintos *tiempos* para aprender, descuidando quizá la cuestión de los *estilos* de aprendizaje y de la

promoción de propuestas de enseñanza variadas, algo que en la definición de los NAP ya aparecía en estricta relación: “Estos núcleos de aprendizajes prioritarios serán un organizador de la enseñanza orientada a promover múltiples y ricos procesos de construcción de conocimientos, potenciando las posibilidades de la infancia pero atendiendo a la vez ritmos y estilos de aprendizaje singulares a través de la creación de múltiples ambientes y condiciones para que ello ocurra” (NAP, 2004: 10).

Creemos que reducir la diversidad de los aprendizajes a la variable tiempo/ritmo, desligándola de la oferta de formas de acceso diferenciadas a distintos saberes contiene el riesgo de naturalizar, en otro sentido, los procesos de aprendizaje de los sujetos. En otras palabras, es correr el riesgo de concebir que hay tiempos de aprendizaje diferentes que *esencialmente* están inscriptos en cada sujeto, independientemente de las características que asuman los ambientes y condiciones de las experiencias de formación ofrecidas ya sea escolarmente como en otros contextos de su vida. La atención a los diversos aprendizajes corre así el riesgo de reducirse a una simple *espera* de los tiempos *de* cada uno/a, como condición ya dada.

La Resolución Nº 174/12 cuestiona la naturalización de los ritmos de aprendizaje definidos por la gradualidad escolar estándar, los que muchas veces y a diferencia de lo que suelen pensarse, han operado como base para la elaboración de distintas teorías con sesgo evolutivo sobre el desarrollo intelectual de los niños y niñas (Baquero y Terigi, 1996). Concebir la *equivalencia* de los aprendizajes y la *diversidad* de los ritmos mediante los que estos se construyen como orientación pedagógico-didáctica implica entonces desnaturalizar y deconstruir un supuesto profundamente instalado en las escuelas acerca del logro de aprendizajes idénticos a un mismo ritmo como respeto a una *normalidad* basada en la *homogeneidad*. En otras palabras, el desafío consiste en desarrollar una mirada pedagógico-didáctica flexible que asuma la diversidad no como tolerancia a lo que se aleja de una *homogeneidad significada como normalidad*, sino como sensible a los múltiples modos y tiempos en los que los sujetos aprenden. Entendemos que esta interpelación fue una contribución que la Resolución comenzó a instalar a nivel del sistema, quizá por primera vez en muchas escuelas. Sin embargo, se trata también de un marco normativo que permitió legitimar sentidos ligados a la inclusión y prácticas ya existentes en escuelas situadas en territorios sociourbanos de pobreza, marcados por la desigualdad.

En relación con lo anterior, Terigi (2010b) señala que mucho de lo que sabemos acerca de “cómo enseñar” es lo que sabemos acerca de cómo hacerlo bajo los supuestos de las trayectorias teóricas ideales, desde el supuesto de la escolaridad moderna: secuencias unificadas de aprendizajes sostenidas a lo largo del tiempo con el mismo grupo de alumnos de forma tal que al final de un período, todos hayan logrado aprender las mismas cosas. Pensar la práctica de la enseñanza desde un lugar que recupere la diversidad de procesos implicaría dar lugar a otros tiempos y espacios para la enseñanza. Por ejemplo, trabajar con la diversidad de ritmos de aprendizaje, y con aprendizajes que puedan ser significados como equivalentes y no idénticos. Ello requiere de la introducción de criterios de evaluación y promoción que habiliten la construcción de secuencias asociadas a itinerarios singulares de los sujetos más que a contenidos estrictamente asociados a grados o ciclos. Aún así esto constituye no solamente un desafío en términos de las condiciones (organización pedagógica de las escuelas, modos de organización del trabajo docente, saberes pedagógico-

didácticos disponibles, etc.) para lograr esta singularidad en la realidad cotidiana de las escuelas primarias del país, sino también un debate ético-político en relación con la deseabilidad de la construcción escolar de tales procesos de singularización/individualización de las secuencias didácticas y de las trayectorias escolares.

Por último, nos parece importante señalar que la Unidad Pedagógica resulta un asunto muy interesante que permitiría construir y acumular saber pedagógico y didáctico que está haciendo falta, si logra sobrevivir a los avatares y embates del presente, a partir del cambio de autoridades en el Ministerio de Educación de la Nación (a partir de diciembre de 2015). Nos referimos a un discurso que intenta reinstalar la relación lineal entre “fracaso escolar” y esfuerzo individual (desde una mirada meritocrática), poniendo en riesgo los sentidos más profundos de la inclusión en las escuelas. En palabras de la propia directora de la escuela a la que hemos referido anteriormente:

“Tengo miedo que se retroceda en el camino que fuimos haciendo en todos estos años en las escuelas más vulnerables, el camino que hicimos desde un posicionamiento ideológico para poder entender muchas cosas. Por ejemplo, la necesidad de un cambio de mirada sobre las familias y los chicos de nuestra comunidad... Algunas familias ya eligen nuestra escuela, porque sienten que pueden entrar a la dirección para hablar, participar de muchas decisiones y colaborar con lo que hace falta, aunque también reconocen que hay muchos chicos con problemas muy serios. Nos costó mucho poder transmitirlo a las docentes y que se sientan parte. Vos podés hablar con las mismas maestras que llegaron a esta escuela en el 2005 y entender cómo fue cambiando su mirada en estos diez años...” (Directora de la escuela, 2016)

## **Bibliografía**

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

Baquero, R. y Terigi, F. (1996). "En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar". En Dossier Apuntes pedagógicos de la revista *Apuntes*. Buenos Aires: UTE/CTERA

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

Basel, P.; Ducant, E.; Picca, S. (2015). "El proceso público de producción de argumentos y definiciones en torno de la Unidad Pedagógica en la escuela primaria". IX Jornadas de Investigación en Educación: *Políticas, Transmisión y Aprendizajes. Miradas desde la Investigación Educativa*. Escuela de Ciencias de la Educación y Área de Educación del Centro de Investigaciones de la FFyH de la UNC.

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

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

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

(Ezpeleta y Rockwell, 1985) Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (1987). "La escuela: relato de un proceso de construcción inconcluso". En Madeira, F. y Namó de Mello, G. (coords.). *Educação na América Latina, Os modelos teóricos e realidade social*. Pp. 151-172. Sao Paulo: Cortez Editora -Editora Autores Asociados.

Ezpeleta, J. (2004). "Innovaciones Educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación". En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Abril/junio 2004. Vol 9, NUM 21. pp 403-424.

(Ezpeleta, 2001). "Notas para estudiar las innovaciones educativas. A propó-sito del Proyecto OEI. La gestión escolar como escenario de proyectos de innovación". México.

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

(Montesinos y Sinisi, 2009). "Entre la exclusión y el rescate. Un estudio antropológico en torno a la implementación de programas socioeducativos". En *Cuadernos de Antropología Social* Nº 29, pp. 43-60. Buenos Aires: FFyL - UBA.

Redondo, P. (2004). *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Buenos Aires: Paidós.

Rockwell, E. (1997). "La dinámica cultural en la escuela". En ALVAREZ, A. y DEL RÍO, P. (eds.) *Hacia un currículum cultural: un enfoque vygotskiano*. Madrid: Saleme.

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

Terigi, F. (1999). *Curriculum: Itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires: Santillana

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

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

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

Terigi, F. (2010a). "El saber pedagógico frente a la crisis de la *monocronía*." En G. Frigerio y G. Diker (comps.) *Educación: saberes alterados* (pp. 99-110). Buenos Aires: Del estante.

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

Terigi, F. (2013). "Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación" En *VIII Foro Latinoamericano de Educación: saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué*. Buenos Aires: Santillana.

### **Documentos consultados**

Ministerio de Educación de la Nación (2004). "Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. 1º Ciclo EGB/Nivel Primario".

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

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

Ministerio de Educación de la Nación (2012). Colección "Piedra Libre" (fascículos elaborados por la Dirección de Educación Primaria y la Coordinación de Materiales Educativos del Ministerio). Disponible en: <https://www.educ.ar/recursos/118471/serie-piedra-libre>

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