

## APORTES PARA PENSAR LA ARTICULACION DE LA ENSEÑANZA: UN DESAFÍO COMPARTIDO

**Dirección Provincial de Educación Inicial**

**Dirección Provincial de Educación Primaria**

**Dirección Provincial de Educación de Gestión Privada**

En el marco de las líneas prioritarias de las Direcciones Provinciales, la enseñanza se configura como un proceso que da sentido a las acciones educativas que se proponen en las *Instituciones de ambos niveles* y gestiones. Por tanto, es una responsabilidad plantear su continuidad de manera que los niños realicen su recorrido educativo sin rupturas que impacten en el desarrollo de sus aprendizajes, y donde la organización de los niveles revise los modos de enseñar y de aprender.

Es nuestra intención, que se plantee como condición primera, la articulación entre ciclos y años al interior de cada institución educativa. Solo así, la continuidad de la enseñanza se constituye en eje de la articulación entre los niveles educativos (Inicial-Primaria).

Este propósito se sostuvo como rector en las reuniones entre las Directoras Provinciales, los equipos de asesores de gestión estatal y gestión privada, y especialistas en las áreas de enseñanza de Matemática y de Prácticas del Lenguaje.

Se realizaron las siguientes acciones conjuntas:

- Análisis de Proyectos de Articulación de ambas gestiones desarrollados en 5 –cinco- regiones educativas
- Organización de encuentros para el estudio y sistematización de las propuestas para identificar las concepciones de enseñanza, aprendizaje, trayectorias educativas, contenidos de enseñanza, enfoques didácticos y la evaluación que atraviesan los diferentes proyectos.
- Elaboración de un Documento Marco sobre la Articulación Nivel inicial- Nivel Primario.

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

*Silvia González y Pilar Gaspar*

Proponemos a los Inspectores de área, a los equipos directivos y docentes, Equipos de Orientación Escolar que consideren este documento como un **dispositivo** que invite a pensar, cuestionar, reflexionar sobre las propuestas de articulación que se llevan a delante en sus instituciones.

## PRIMERA PARTE

### Los proyectos de articulación y su puesta en práctica

La lectura exhaustiva de los proyectos relevados nos permitió acercar algunos supuestos en torno a las prácticas llevadas adelante respecto a la articulación y a su vez, por un lado, poner en tensión nuestras propias experiencias como maestras, directoras, inspectoras y, por otro, pensar de qué forma éstas discusiones podían aportar ideas que pongan en valor las experiencias que se realizan en todo el ámbito de la provincia de Buenos Aires.

Con el propósito de conocer las concepciones que sustentan los proyectos de articulación entre los niveles (inicial-primario) se solicitó a las regiones designadas para el relevamiento que la información se organizara en torno a:

1. propósitos
2. acciones para cada actor interviniente
3. fortalezas en la implementación del proyecto
4. debilidades en la implementación del proyecto
5. resultados en el proceso de alfabetización al finalizar la Unidad Pedagógica.<sup>1</sup>

A continuación compartimos algunos de los análisis realizados lo que no impide realizar otros.

### 1.-En relación a los **propósitos**

El análisis de los propósitos enunciados en los proyectos nos permitió establecer cuatro (4) categorías:

- Propósitos generales sin referencias específicas en relación a la articulación

---

<sup>1</sup> Es importante considerar que la información analizada corresponde a lo que en diferentes momentos de su recorrido o trayectoria las instituciones pueden comunicar respecto de sus acciones.

- Propósitos generales referidos a la enseñanza
- Propósitos específicos referidos al cambio de Nivel Educativo
- Propósitos específicos referidos a la enseñanza y al aprendizaje de prácticas sociales del lenguaje y matemática.

### 1.1- Propósitos generales sin referencias específicas en relación a la articulación.

De un total de cincuenta y dos (52) enunciados un 32% plantea propósitos generales sin referencias específicas en relación a los proyectos de articulación, es decir que los enunciados podrían adecuarse o referirse a proyectos interinstitucionales que involucrarían diferentes dimensiones del hacer institucional; no hay ninguna referencia específica que le dé al lector un indicio de qué aspectos o cuestiones tendrían en cuenta al pensar la articulación entre niveles. Al analizar algunos de los enunciados como *“Establecer relaciones interinstitucionales que permitan la circulación de experiencias y producciones”*<sup>2</sup> podríamos considerar que, si bien hay intenciones de pensarse conjuntamente, se dan por supuestos que las “experiencias y producciones” se estarían refiriendo a acciones presentes en el proyecto; esas experiencias y esas producciones están enunciadas con un grado de generalidad que no nos permitiría establecer si se refieren a prácticas de enseñanza, a situaciones didácticas, a encuentros con la comunidad, etc.

A su vez, enunciados como *“Habilitar espacios de diálogo y reflexión, favoreciendo la construcción de acuerdos que den lugar a una práctica institucional coherente y de calidad”*<sup>3</sup> dan cuenta de buenas intenciones respecto a la comunicación con otras instituciones, la importancia de los acuerdos, la idea de compartir prácticas institucionales pero sin especificar en qué, cómo, cuándo y para qué articularían.

Otros enunciados anticipan la importancia que se le da al trabajo en equipo como condición necesaria *“Fomentar la participación entre grupos de trabajo”*<sup>4</sup> pero no se especifica quiénes serían los responsables de las tareas a asumir en el proyecto.

En este aspecto, podríamos pensar que las instituciones que enuncian algunos de sus propósitos con un grado amplio de generalidad, estarían naturalizando ciertas acciones que se llevan adelante en las instituciones o entendiendo que la especificidad de las mismas está implícita en los enunciados.

Cuando pensamos en proyectos institucionales, cualquiera fuese su ámbito de concreción, sería pertinente establecer propósitos generales y específicos, ambos que den cuenta de las diferentes dimensiones que abarcarían las acciones del mismo.

Sería interesante pensar para quiénes escribimos un proyecto, cómo se inscriben en la cultura institucional las relaciones con la comunidad, con otras instituciones, si el proyecto se piensa unilateralmente, si lo formulamos porque lo “pide” el/la inspector/a, si es sólo un trámite más entre otros que la institución realiza para cumplir con un formulismo, si todos los años se realizan las mismas propuestas, si se piensa en innovar, o modificar, si las evaluaciones de los mismos permiten realizar ajustes.

<sup>2</sup> Ver Anexo (tabla 1)

<sup>3</sup> idem

<sup>4</sup> idem

## 1.2-Propósitos generales referidos a la enseñanza

Otro 32% de los enunciados plantea también propósitos generales pero con referencias específicas a la enseñanza donde se hace mención a propuestas didácticas, estrategias de intervención, procesos de aprendizaje, pero no se especifican las áreas de enseñanza ni los contenidos relacionados con las situaciones didácticas enunciadas.

Si bien son propósitos generales, los enunciados permitirían identificar algunas especificidades de los proyectos; enunciados como: *“Favorecer la articulación de contenidos entre NI y 1º ciclo”*<sup>5</sup> avanza en el sentido de establecer referencias a la continuidad en la enseñanza ya que el propósito de la articulación sería pensar en los contenidos comunes entre los niveles educativos. En este sentido, *“Garantizar la continuidad de los procesos de aprendizaje”*<sup>6</sup> pone de relieve la necesidad de pensar en las trayectorias escolares de los niños. También se visualiza el reconocimiento de la política curricular y la intervención docente como aspectos primordiales a la hora de plantear los propósitos: *“Difundir y garantizar la socialización de los diseños y propuestas entre los docentes de cada institución.”*<sup>7</sup> Los cambios de nivel educativo son visualizados como una posibilidad de continuidad de la enseñanza: *“que los niños puedan realizar el paso del nivel inicial a la EP con una continuidad en la propuesta didáctica.”*<sup>8</sup>

Pensar en la continuidad de la enseñanza implica un avance en relación a plantear propósitos generales sin referencias específicas; este avance significa que la articulación se está pensando como continuidad de la trayectoria de los alumnos y la importancia de las propuestas didácticas en este sentido.

## 1.3- Propósitos específicos referidos al cambio de Nivel Educativo

El 21% de los enunciados plantea propósitos generales referidos al cambio de nivel educativo donde la mayor preocupación reside en favorecer el cambio ya que en los enunciados se visualizaría una presunción de que es una instancia traumática. Se hace referencia al paso de nivel como una situación adversa, difícil, angustiante: *“Que los niños puedan realizar el paso de NI a EP”*<sup>9</sup>, *“Favorecer el pase sin angustias, garantizando la continuidad de las trayectorias escolares”*<sup>10</sup>, *“Propiciar un paso entre niveles, atendiendo a la unidad y a la adversidad”*.<sup>11</sup>

Sería interesante poder reflexionar acerca de qué cuestiones se ponen en juego a la hora de pensar en los propósitos, ya que las **biografías escolares** de cada uno de los actores intervinientes podría ser uno de los aspectos que aportaría algún indicio sobre las vivencias en torno al comienzo de la escuela primaria, cómo la

<sup>5</sup> Ver Anexo (tabla 2)

<sup>6</sup> idem

<sup>7</sup> idem

<sup>8</sup> idem

<sup>9</sup> Ver Anexo (tabla 3)

<sup>10</sup> idem

<sup>11</sup> idem

experiencia de haber realizado el nivel inicial o no influye en este cambio, cuáles son las ideas que prevalecen en el **imaginario** acerca del comienzo de la escolaridad, son algunas de las cuestiones interesantes para pensar.

**1.4-** Propósitos específicos referidos a la enseñanza y al aprendizaje de prácticas sociales del lenguaje y matemática.

Por último, un 15% de los enunciados plantea propósitos específicos referidos a la enseñanza y al aprendizaje de prácticas sociales del lenguaje y matemática entendiendo que la continuidad en la enseñanza se debe abordar pensando en la trayectoria de los alumnos más que en las “rupturas del sistema”.

Los enunciados en este sentido son claros y específicos: *“Elaborar estrategias de intervención para afrontar las dificultades en la apropiación de contenidos matemáticos y lingüísticos de los niños del nivel inicial y primario”<sup>12</sup>*, además se hace mención en el mismo enunciado a la intervención de los docentes, las estrategias en torno a las situaciones didácticas sobre dos áreas de conocimientos en particular. Esta referencia permitiría pensar que la continuidad de la enseñanza es uno de los propósitos primordiales de los proyectos, incluso se involucra ya desde el enunciado, a los niños de ambos niveles.

*“Fortalecer la mirada en las prácticas docentes, imprescindible revisarlas ya que los diseños curriculares de ambos niveles presentan una continuidad y la misma debe ser abordada teniendo en cuenta las situaciones de enseñanza que se prescriben a fin de optimizar los procesos que lleven a la apropiación de los contenidos estipulados para cada nivel.”<sup>13</sup>* Estos enunciados permitirían entender que ciertos proyectos de articulación se plantean en torno a la continuidad de la enseñanza y no sólo en coordinar un cambio de espacio y modalidad en la organización institucional.

A su vez, en algunos enunciados hay un posicionamiento en relación a concepciones de aprendizaje que fundamentan dichas decisiones: *“Promover situaciones de enseñanza en que los niños/as puedan iniciarse en la apropiación del lenguaje escrito, poniendo en juego sus propios saberes para conceptualizarlos y construir otros nuevos.”<sup>14</sup>*

Los propósitos enunciados en esta categoría, si bien constituyen un bajo porcentaje, nos estarían permitiendo visualizar avances en el sentido de que los proyectos de articulación se piensen como parte de la planificación anual de la enseñanza, donde el trabajo con contenidos de las áreas de matemática y prácticas del lenguaje sean el eje de un trabajo articulado entre las instituciones involucradas.

Los criterios de ordenamiento de las categorías corresponden a la cantidad de enunciados que aparecen en cada una de ellas.

---

<sup>12</sup> Ver Anexo (tabla 4)

<sup>13</sup> idem

<sup>14</sup> idem

## 2.-En relación a las acciones para cada actor interviniente

Los actores intervinientes en las diferentes acciones son:

- Inspectores
- Equipos Directivos
- Docentes a cargo de grupo
- Otros docentes
- Niños y Niñas
- Familia/comunidad

### 2.1-inspectores

Solo dos acciones involucran a los niveles supervisivos; uno de los enunciados se refiere a acciones propias se la supervisión (supervisar y orientar) y el otro enunciado justifica el compromiso que deben asumir las familias: *“Desde ambas instancias supervisivas consideramos involucrar a las familias en dicho proyecto(ya que vivenciando el proceso seguramente empiecen a tomar importancia de revalorizar las instituciones, se las debe convocar, informar y que su participación sea activa para lograr un compromiso acompañando a sus hijos/as en esta transición)”*<sup>15</sup>

En estas orientaciones podríamos establecer que a nivel supervisivo se visualiza como importante la participación de las familias, aunque no se especifica en particular cuáles serían las acciones en la que su participación sea activa.

Si bien es relevante que las instituciones comuniquen sus propuestas pedagógicas, la comunicación del proyecto de articulación cobraría importancia ya que garantizaría el logro de los objetivos.

Es interesante pensar un trabajo conjunto desde los niveles de supervisión de manera de orientar a los equipos directivos y docentes a considerar la articulación como acciones que estén previstas en la organización anual de la enseñanza, en las áreas más sensibles como prácticas del lenguaje, profundizando el ámbito de la literatura y matemática y no como un proyecto que se piensa en algunos casos sólo desde una institución, o en otros casos que lo asume el Equipo de Orientación Escolar como se aprecia en otros enunciados.

### 2.2-Equipos Directivos

Analizando los enunciados de las acciones que involucran a los equipos directivos, de un total de 13 enunciados, 10 son generales y sólo refieren a reuniones o encuentros con el propósito de acordar aspectos organizativos: *“Reuniones de Equipos directivos de Nivel Inicial y E.P”, “Reuniones entre Equipos Directivos y entre docentes.”, “Se valoriza el intercambio entre los directivos”*<sup>16</sup>; solo 1 enunciado refiere a acciones que involucran la enseñanza haciendo mención a áreas curriculares específicas: *“Acuerdos entre ambas instituciones para la enseñanza de Prácticas*

<sup>15</sup> Ver Anexo (tabla 5)

<sup>16</sup> Ver Anexo (tabla 6)

del lenguaje y matemática.”<sup>17</sup> Otros enunciados implican a diferentes actores de la institución como actores necesarios.

Si bien los Equipos directivos estarían responsabilizándose de los aspectos organizativos de los proyectos y coordinando diversas acciones, sería conveniente plantear además con más especificidad, acciones referidas a establecer criterios de organización anual de la enseñanza, la planificación de situaciones o propuestas didácticas, de selección de contenidos, y seguimiento de las actividades propuestas.

### 2.3- Docentes a cargo de grupo

De un total de 24 enunciados, 9 de ellos hacen referencia a encuentros y reuniones sin especificar los propósitos de las mismas: *“Encuentros entre docentes de ambas escuelas”*; *“Intercambio de maestras”*, *“Encuentros entre docentes de 3º sección y la EP”*<sup>18</sup>; uno de ellos hace referencia al propósito circunscribiéndolo al intercambio del legajo único: *“Desde la escuela primaria se prevén encuentros entre docentes de primer año y última sala de nivel inicial (para que conjuntamente aborden el tema del Legajo único y se genere un intercambio constructivo y enriquecedor sobre cada alumno en particular)”*<sup>19</sup>; otros 12 enunciados involucran acciones referidos a situaciones didácticas o actividades puntuales; ya sea para organizarlas y/o compartirlas; y 3 enunciados se refieren a actividades puntuales de las áreas curriculares: *“Observación de clases a cargo de los docentes de ambas instituciones (Prácticas del Lenguaje-Matemática) a fin de enriquecer la lectura del proceso de aprendizaje y compartir estrategias de abordaje.”*<sup>20</sup>

Se observa una gran diversidad de acciones que involucran a los docentes, desde encuentros sin especificar los propósitos hasta actividades específicas donde se definen las áreas de enseñanza, la intervención y los propósitos de las mismas. Esta variedad nos estaría mostrando los diferentes grados de involucramiento en la definición, construcción, puesta en marcha y seguimiento de los proyectos analizados.

Al igual que los enunciados que involucran acciones de los equipos directivos, son pocos los proyectos que plantean reuniones plenarios, de discusión, reflexión y toma de decisiones en torno a los propósitos, acciones y evaluación de los mismos.

Consideramos que estas reuniones permitirían la construcción de acciones más articuladas donde el foco de la propuesta esté en la continuidad de la enseñanza en las áreas ya mencionadas.

### 2.4- Otros docentes

Sólo un enunciado involucra acciones específicas para los Equipos de Orientación Escolar junto con los docentes; los demás enunciados involucran a otros actores pero no se pueden inferir los propósitos de

<sup>17</sup> idem

<sup>18</sup> Ver nexos (tabla 7)

<sup>19</sup> idem

<sup>20</sup> idem

incorporarlos, ni las actividades específicas que realizarían; sólo se mencionan actividades compartidas de prácticas del lenguaje y la articulación de áreas de los lenguajes artísticos. *“Incorporación del EOE en las reuniones”; “Articulación entre maestros de música y plástica”.*<sup>21</sup>

La necesidad de involucrar a otros actores podría visualizarse por un lado como una práctica naturalizada de contemplar todos los actores y por otro de pensar que los EOE aportan un acompañamiento particular desde una perspectiva que entiende la articulación como una dificultad.

## 2.5 – Niños

De los 19 enunciados que involucran a los niños, 14 se refieren a actividades sobre la enseñanza de diferentes áreas curriculares especificando las situaciones didácticas o para compartir actividades particulares. *“Actividades de Prácticas del Lenguaje, situaciones de lectura: seguimiento de autor y situaciones de escritura: escritura de nombres de autores y biografías”; “Niños de 3º sección y 1º realizan una actividad de matemáticas”; “Escritura de notas y textos descriptivos”*<sup>22</sup>

Otros 3 enunciados establecen encuentros entre niños de ambos niveles educativos pero las actividades no están descritas o son de carácter general: *“Participación de niños de N.I y 1º en actividades en ambas instituciones”*<sup>23</sup> Sólo uno de los enunciados no describe la acción sino que refiere a una de las variables a considerar en las situaciones didácticas, ej: *“Agrupamiento: sala multiedad de 4 y 5 años y primer año de EP.”*<sup>24</sup>

Es interesante que en las acciones que involucran a los niños, estén presentes las actividades con un mayor grado de especificidad; a su vez habría que pensar si estos enunciados no serían también interesantes plantearlos como acciones para ambos actores, docentes y niños, ya que las mismas son parte de las propuestas didácticas que deciden los docentes llevar adelante.

## 2.5-Familias

De los 3 enunciados que involucran a las familias, sólo un enunciado establece la participación de las familias en actividades de enseñanza; los otros se refieren a la comunicación de las propuestas del proyecto. *“Participación de los alumnos y las familias en actividades de prácticas del lenguaje y matemática”, “Reunión con padres del jardín”, “Organización de muestra pedagógica con participación de la comunidad”*<sup>25</sup>

Es interesante observar cómo se piensa la intervención de las familias; tal vez sería necesario establecer desde qué institución se están pensando las acciones (nivel inicial o primario) que involucran a las mismas ya

<sup>21</sup> Ver Anexo (tabla 8)

<sup>22</sup> Ver Anexo (tabla 9)

<sup>23</sup> idem

<sup>24</sup> idem

<sup>25</sup> Ver Anexo (tabla 10)

que, en general son distintas las relaciones vinculares que se sostienen con ellas en los dos niveles educativos.

Un total de 17 enunciados refieren acciones generales y específicas sin delimitar quienes las llevarán adelante o definir los diferentes grados de responsabilidad en la tarea. No obstante se puede inferir quiénes serían los responsables por el tipo de tarea que refieren; *“Acuerdos para la planificación y evaluación”*; *“visita a las aulas”*, *“Encuentros para diseñar estrategias pedagógicas, a fin de evaluar y proponer nuevas acciones, de continuidad en los objetivos planteados”*<sup>26</sup>

#### 4.- en relación a las debilidades

El análisis de las debilidades enunciadas en los proyectos nos permitió establecer las siguientes categorías:

- Debilidades relacionadas con el espacio y el tiempo
- Debilidades relacionadas con diferentes actores institucionales y de la comunidad
- Debilidades relacionadas con acciones del ámbito pedagógico

##### 4.1- Debilidades relacionadas con el espacio y el tiempo

El 43% de las debilidades enunciadas se relacionan con los espacios y los tiempos para llevar adelante las diferentes acciones planificadas: *“Falta de sistematización de las actividades y temporalización de las acciones; Dificultades para el cumplimiento del cronograma de actividades; La distancia entre instituciones; Falta de tiempo y espacio para realizar un monitoreo sostenido.”*<sup>27</sup>

Habría una preocupación en ajustar los tiempos sobre las propuestas didácticas, los encuentros institucionales, la evaluación y por otro lado se percibe una preocupación en torno a los espacios, las distancias entre instituciones y la envergadura que tendría el proyecto.

El espacio y el tiempo son variables que intervienen en el desarrollo de todas las acciones institucionales; las referidas a llevar adelante proyectos compartidos las ponen aún más en tensión. La idea sería poder pensar en el espacio y el tiempo no como un obstáculo sino como dos variables que intervienen a favor del desarrollo de las acciones, considerarlas en términos realistas, es decir, son variables medibles, visibles, esperables, por lo tanto las acciones planificadas deberían estar en función de ellas.

##### 4.2- Debilidades relacionadas con diferentes actores institucionales y de la comunidad

<sup>26</sup> Ver anexo (tabla 11)

<sup>27</sup> Ver anexo (tabla 16)

El 37% de las debilidades enunciadas están relacionadas con diferentes actores institucionales y de la comunidad: Participación de la comunidad, *“Dificultades en la concreción de los encuentros debido a la asistencia de los alumnos o los factores climáticos, Falta de continuidad en el plantel docente, Acompañamiento de la familia, No incluir a los profesores especiales, No cuenta con E.O.E.”*<sup>28</sup>

Por un lado se percibe la falta de acompañamiento de la familia, la falta de inclusión de profesores especiales; de Equipos de Orientación Escolar; por otro lado la debilidad se percibe en la falta de continuidad en la asistencia de alumnos y docentes.

La visualización de las debilidades está centrada en actores secundarios que no tienen responsabilidad directa en el desarrollo de situaciones didácticas inherentes a la continuidad de la enseñanza y que generalmente son los designados en las instituciones para definir las acciones de los proyectos (EOE). Por otro lado la inasistencia de alumnos y docente pone de relieve la necesidad de considerar un plan de continuidad de manera de garantizar el desarrollo de las acciones previstas.

#### 4.3- Debilidades relacionadas con acciones del ámbito pedagógico

El 20 % de las debilidades enunciadas están relacionadas con aspectos pedagógicos de los proyectos sin especificar las situaciones de enseñanza ni los contenidos a abordar: *“Prácticas aisladas y esporádicas; Se presentan actividades poco atractivas que no favorecen el trabajo de los contenidos de cada nivel.”*

Se perciben las actividades como aisladas, esporádicas y por fuera de los enfoques propuestos desde los documentos curriculares.

Los enunciados en torno a las debilidades parecieran reconocer una inconsistencia o incoherencia en el planteo del proyecto de articulación, entendemos que al ser reconocidas se estarían pensando acciones que modifiquen las situaciones planteadas.

### 5.- en relación a los resultados en el proceso de alfabetización al finalizar la Unidad Pedagógica

El análisis de los enunciados relacionados con los resultados en el proceso de alfabetización nos permitió establecer las siguientes categorías:

- Acciones desarrolladas o a desarrollar en torno a la evaluación.
- Valoración de los procesos de alfabetización

#### 5.1- Acciones desarrolladas o a desarrollar en torno a la evaluación.

<sup>28</sup> Ver anexo (tabla 17)

El 62.5% de los enunciados se refieren a acciones que implicarían evaluar los aprendizajes de los alumnos en diferentes áreas de conocimiento; *“Sería relevante y significativo replantear el cronograma de Agosto y septiembre, aumentando las visitas entre ambos grupos donde se desarrollen secuencias de actividades que otorguen continuidad a la trayectoria escolar y culminen con una evaluación que brinde un análisis de las condiciones de enseñanza propuestas y el impacto en los aprendizajes en cada uno de los niños,”*<sup>29</sup> sólo un enunciado propone la evaluación de las situaciones de enseñanza y las condiciones en las que se desarrollarían: *“A partir del mes de Agosto, semanalmente se realizaran observaciones del área de lengua y matemática, las docentes de EP e Inicial a fin de evaluar los distintos tipos de intervención en las áreas curriculares.”*<sup>30</sup>

## 5.2- Valoración de los procesos de alfabetización

El 37.5% de los enunciados valorarían positivamente el trabajo articulado entre docente y visualizarían como positivo anticipar lo que saben los alumnos/as: *“A través del trabajo en equipo se ha logrado que los niños en su gran mayoría ingresan a la EP alfabetizados, otros en proceso”, “El conocimiento anticipado de lo que saben los alumnos/as permite un mejor acompañamiento de sus trayectorias detectando anticipadamente las dificultades.”*<sup>31</sup>

Se observa que la cultura evaluativa tiene diferentes grados de anclaje en las instituciones, por un lado se percibe la valoración de los procesos evaluativos como una premisa a concretar y por otro lado se valoran los logros de los niños que permitirían garantizar un pasaje de nivel más “exitoso” en términos de alfabetización.

## ALGUNAS CONSIDERACIONES FINALES

El análisis realizado nos permitió visualizar algunos aspectos de los proyectos que consideramos interesantes.

En este sentido, los equipos directivos y demás actores intervinientes podrían tomarlos como puntos para discutir, reflexionar y poner en tensión las ideas y concepciones que circulan a la hora de definir los proyectos, históricamente llamados de articulación entre niveles.

¿Por qué hablamos de articulación?; ¿qué cuestiones son las que se articulan?; ¿cómo afecta la trayectoria real de los niños el cambio de nivel educativo?; ¿la debe afectar?; ¿por qué no pensar en términos de continuidad de la enseñanza, de continuidad de las propuestas didácticas? Éstas son algunas preguntas que guiaron nuestras reflexiones y que invitamos a realizarlas en los ámbitos institucionales acordados para pensar en las trayectorias educativas de los niños y niñas.

<sup>29</sup> Ver anexo (tabla 19)

<sup>30</sup> ibidem

<sup>31</sup> Ver anexo (tabla 20)

Decíamos en el análisis de los propósitos que muchos enunciados estarían expresados en términos generales, y que en algunas ocasiones el proyecto se piensa unilateralmente, es decir, una institución propone y la otra acuerda; pocos son los enunciados que nos permiten observar un espacio de encuentro para discutir enfoques teóricos, propuestas didácticas con continuidad, en el marco de la organización anual de la enseñanza, la intervención docente, las actividades de los niños, es decir, pensando en sostener criterios de diversidad, continuidad y progresión en las situaciones de enseñanza que involucran aprendizajes en torno a dos áreas sensibles y fundamentales: prácticas sociales del lenguaje y matemática.

Los espacios de encuentro y/o reuniones expresados con mucha frecuencia en los enunciados analizados, se refieren a aspectos organizativos de las visitas de los alumnos a ambas instituciones para compartir diferentes actividades, algunos acuerdos entre docentes sin especificar que cuestiones se discutirían, que también son visualizadas como dificultades; otros enunciados nos permitieron observar avances en el sentido anteriormente planteado, es decir, pensar en la continuidad de la enseñanza donde docentes se reúnen para discutir, reflexionar y plantear situaciones didácticas que les permitan a los niños y niñas una apropiación progresiva de los contenidos presentes en los diseños curriculares de ambos niveles educativos.

En este sentido, generalmente son los docentes los que se sientan a discutir y reflexionar; los otros actores intervinientes, en muchos enunciados se limitan a regular cuestiones organizativas relacionadas con los espacios y tiempos en que se desarrollarán las actividades planificadas.

Es necesario pensar los diferentes niveles de responsabilidad en relación a pensar en la trayectoria educativa de los niños. Sería propio de los equipos directivos asumir desde cada una de las propuestas de desarrollo curricular en las instituciones, cuáles son las que permitirían sostener los criterios de continuidad, diversidad y progresión de manera de garantizar aprendizajes de calidad para los alumnos de los dos niveles involucrados en las áreas ya nombradas.; lo que no invalida además, llevar adelante interesantes propuestas en otras áreas de enseñanza como la de los lenguajes de las artes y los medios.

A su vez, seguramente, muchos inspectores de enseñanza definen en sus respectivos PES acciones propias para garantizar en sus ámbitos de gestión que la continuidad de la enseñanza se materialice en diferentes proyectos. También sería interesante ampliar los ámbitos de discusión y reflexión junto a directivos, docentes y demás actores involucrados con el propósito de definir a nivel distrital los criterios a tener en cuenta para llevar adelante las diferentes propuestas, siempre enmarcadas en términos prescriptos desde la política curricular vigente:

*“Toda prescripción curricular se recrea en su proceso de especificación. En la toma de decisiones vinculadas a la planificación y desarrollo didácticos, los docentes definen los sentidos específicos de su práctica en el marco de un contexto institucional y comunitario y de un grupo de alumnos particular. En este proceso,*

*asume una postura teórico-epistemológica y política al constituirse en autor/a creativo/a de alternativas de enseñanza".* Marco General de Política Curricular | 33

*"Es importante señalar la relevancia de propiciar la articulación con otros niveles del sistema educativo. Sin embargo, los contenidos establecidos en los diseños curriculares de cada uno de los niveles garantizan que los alumnos/as que acreditan terminalidad de un nivel están en condiciones de proseguir su trayecto educativo, sin que sea necesario adelantar el tratamiento de contenidos correspondientes al nivel siguiente".*  
Marco General de Política Curricular | 35

Estas consideraciones finales son una invitación a pensar juntos con otros en las trayectorias de los niños y niñas, en trayectorias reales, posibles que no queden atrapadas en un papel, en una planilla, en una carpeta; que se materialicen en las mejores propuestas didácticas, de enseñanza y de aprendizaje porque son un derecho y es nuestra responsabilidad.