



UNIVERSIDAD  
NACIONAL  
DE LA PLATA

Universidad Nacional de La Plata  
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación  
Secretaría de Posgrado  
Departamento de Ciencias de la Educación  
Especialización en Escritura y Alfabetización

# **Vínculos entre la enseñanza simultánea y espacios focalizados en propuestas de lectura y escritura**

*Reflexiones a partir del quehacer de maestras y maestros que acompañan  
trayectorias escolares*

Trabajo final para obtener el título de Especialista en Escritura y Alfabetización

Alumno

**Prof. Pablo Clementoni**

Directora:

**Mg. Cinthia Kuperman**

24 de julio de 2020

## ÍNDICE

<b>1. INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>2</b>
1.1 Justificación.....	3
1.2 Formulación del problema.....	5
<b>2. MARCO TEÓRICO.....</b>	<b>7</b>
<b>3. RESOLUCIONES METODOLÓGICAS.....</b>	<b>12</b>
3.1 Contextualización.....	12
3.2 Población y muestra.....	12
3.3 Instrumentos de recolección de datos.....	13
3.4 Tipo de análisis.....	14
<b>4. ANÁLISIS DE DATOS.....</b>	<b>15</b>
4.1. Caracterización del rol.....	15
4.1.1 La incidencia de la formación en servicio.....	17
4.2 La organización del tiempo didáctico.....	19
4.2.1 Un ejemplo de horario semanal.....	22
4.3 Las propuestas de enseñanza: entre el aula y el espacio focalizado.....	26
4.3.1 Reagrupamientos provisorios por contenidos.....	26
4.3.2 Focalización de la enseñanza dentro y fuera del aula.....	27
4.4 Planificación compartida: entre el aula y los reagrupamientos.....	31
<b>5. CONSIDERACIONES FINALES.....</b>	<b>35</b>
<b>6. BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>39</b>

# 1. INTRODUCCIÓN

La escuela, como hoy la conocemos, tiene un modelo organizacional que surge en la Modernidad y que, en los países de América Latina, se instala con fuerza en la segunda parte del siglo XIX. Los avances tecnológicos y las transformaciones de las demandas sociales exigen que este modelo sea revisado. Por esta razón, el presente Trabajo de campo propone hacer foco en los formatos escolares tradicionales a partir de explorar una experiencia educativa que invita a pensar los modos de organización escolar y resignifica el lugar de la enseñanza en la escuela al construir modelos que ponen en cuestión la lógica de la escuela graduada y la enseñanza simultánea.

Para ello se toma, como un caso específico, el modo de organizar el trabajo docente desde un rol relativamente novedoso en el sistema educativo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, que es el del Maestro Acompañante de Trayectorias Escolares, conocido –dentro de esa jurisdicción– como “MATE”, denominación que asumimos para el resto del trabajo.

Este nuevo actor institucional tiene a su cargo un conjunto de niños y niñas<sup>1</sup> de distintos grados y secciones –diferente a la habitual organización escolar en la que debe responsabilizarse de un grado–, y transita la escuela con la intención de generar situaciones que permitan intensificar la enseñanza de aquellos contenidos necesarios para que las trayectorias escolares de los alumnos y alumnas en cuestión no se vean perjudicadas. En este trabajo se reflexionará sobre el modo de organizar la tarea y las propuestas de enseñanza en torno a las prácticas de lectura y escritura que se sostienen en espacios de enseñanza focalizada y, también, sobre el modo en que estos se vinculan con las situaciones de enseñanza simultánea que se dan en el grupo clase a cargo del maestro de grado, con o sin el acompañamiento del MATE. Específicamente, circunscribimos las reflexiones en torno a una experiencia observada entre tercer y séptimo grado.

---

<sup>1</sup> Es importante aclarar que la producción de este Trabajo de campo se ha realizado desde una perspectiva de igualdad de género a pesar de que no aparezca diferenciado en todas las articulaciones gramaticales con el fin de agilizar la lectura.

Entendemos que este tipo de experiencias contribuyen a la resignificación de la escuela pública como el lugar en el que todos los niños y todas las niñas pueden aprender porque los docentes asumen un rol que profesionaliza su trabajo al desplegar estrategias que generan otros dispositivos de enseñanza. Por tal motivo, uno de los propósitos de este trabajo es invitar a pensar diversos modos de organización de la enseñanza de la lectura y la escritura en instituciones que hacen esfuerzos para acompañar trayectorias escolares. Más allá de la existencia de un cargo destinado a tal fin, el trabajo tiene la intención de explicar otras maneras en que las instituciones pueden diseñar dispositivos para acompañar las trayectorias escolares que están en riesgo.

No se trata de confirmar una creencia generalizada según la cual si hay más maestros en la escuela se puede enseñar más y mejor. Sabemos que no es posible establecer una relación directa entre la cantidad de maestros y la mejora de la enseñanza. Más allá de la creación de nuevos cargos docentes, el desafío es pensar otras maneras de llevar adelante la enseñanza de la lectura y la escritura de modo tal que se pueda sostener y acompañar trayectorias escolares.

## **1.1 Justificación**

La Resolución 174/12 del Consejo Federal de Educación legitima dispositivos escolares que suponen, de algún modo, una ruptura con la escuela de estructura graduada y simultánea, que respondía a las necesidades del Estado argentino de fines del siglo XIX y principios del siglo XX. De este modo, se comienzan a habilitar, desde la normativa, otras formas de transitar la escuela primaria, lo que genera resistencias y adhesiones entre los actores institucionales. Los agrupamientos flexibles –entendidos como formas alternativas de agrupar a los alumnos en función de propósitos de la enseñanza, cuya organización no necesariamente está dada por el grado al que pertenecen– se vuelven un campo de disputas y de representaciones sobre la escuela y los sujetos que la transitan. La normativa interpela a las escuelas y les exige poner en cuestión su modelo organizacional, desnaturalizar el fracaso escolar como un problema de los sujetos y asumir la responsabilidad de que todos los niños y todas las niñas aprendan efectivamente en la escuela pública.

Un año más tarde de que se promulgue la legislación mencionada, en consonancia con el marco que esta propone, se sanciona la Resolución N° 2571-MEGC/13, que aprueba el

Proyecto “Maestro Acompañante de Trayectorias Escolares”, con el objetivo de incorporar “un nuevo actor institucional que acompañe, oriente y promueva nuevas acciones institucionales y que permita encontrar diferentes formas de incluir a los niños en los espacios escolares con éxito, mejorando los aprendizajes”. En la actualidad, se cuenta con ciento cuarenta y siete cargos docentes afectados al Proyecto MATE que alcanza a un total de ciento veintiséis escuelas públicas, primarias y comunes de la ciudad.

Cabe aclarar que en la ciudad de Buenos Aires existen, desde el año 2003, enriquecedoras experiencias educativas vinculadas al abordaje de las problemáticas del acompañamiento y sostenimiento de las trayectorias escolares, y que son llevadas a cabo por programas socioeducativos conocidos como “Grados de Aceleración”<sup>2</sup> y “Grados de Nivelación”.<sup>3</sup>

De este modo, la normativa vigente en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires promueve una nueva figura en el sistema educativo que exige a la escuela pensar dispositivos escolares que cuenten con estrategias para abordar la heterogeneidad de las trayectorias escolares. La concreción de este proyecto requiere poner en “entredicho” –como plantea Flavia Terigi (2010)– la idea educativa que supone que “para lograr aprendizajes equivalentes se requieren enseñanzas similares”. Por lo tanto, se torna indispensable intentar relevar los modos en que la escuela resuelve esta tensión. Es preciso analizar, por un lado, en qué medida los agrupamientos flexibles –que la normativa instala como opción para atender a la diversidad– logran darle solución a este problema y, por otro, cómo impactan en el encauce de las trayectorias de los alumnos al constituirse como espacios que generan aprendizajes equivalentes a partir de propuestas que focalizan la enseñanza de algún contenido.

En el presente trabajo nos proponemos analizar otras maneras de llevar adelante la organización de la enseñanza de la lectura y la escritura a partir del caso específico de los MATE. El quehacer de este singular rol institucional desafía la idea de que el acompañamiento de trayectorias es un trabajo solitario de un maestro o una maestra y un grupo reducido de alumnos en un espacio fuera del aula.

---

<sup>2</sup> Programa destinado a niños y niñas con una importante sobreedad, ofreciendo una alternativa de prosecución de su escolaridad en un tiempo menor que el que establece la progresión un grado/un año.

<sup>3</sup> Programa destinado a niños y niñas de 8 a 14 años que nunca asistieron o que abandonaron la escuela.

La acción de los MATE supone que se establezcan puentes entre las situaciones de lectura y escritura que se proponen a determinados niños en los agrupamientos flexibles y las situaciones que suceden dentro del aula bajo la lógica de la enseñanza simultánea a cargo del docente de grado.

Nuestro propósito es, entonces, establecer qué dispositivos permiten acompañar aquellas trayectorias escolares que lo requieran y promover, efectivamente, avances en los conocimientos de la lectura y la escritura por parte de los alumnos y las alumnas.

## **1.2 Formulación del problema**

La creación de un cargo más en las escuelas de gestión pública de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, con el propósito de acompañar y sostener trayectorias escolares, indudablemente genera condiciones que permiten ofrecer múltiples oportunidades a todos los niños que transitan esas escuelas y que requieren de instancias de profundización de la enseñanza. También nos invita a reflexionar acerca de otros modos de organizar la tarea de enseñar a leer y a escribir en la escuela poniendo en movimiento la estructura tradicional. Sin embargo, el hecho de contar con esa figura en una escuela genera condiciones pero no garantiza que dichas oportunidades se puedan ofrecer. Es necesario realizar un análisis del modo en que los docentes organizan su acción en la escuela para asegurar situaciones de enseñanza que brinden oportunidades de alcanzar aprendizajes equivalentes en las prácticas de la lectura y la escritura.

¿Cuáles son los modos de organizar las propuestas de lectura y escritura de un maestro o una maestra que tiene a cargo un conjunto de niños y niñas de diferentes grados y secciones? ¿Son los agrupamientos flexibles el modo privilegiado para que los niños alcancen aprendizajes equivalentes a los que alcanzaron sus compañeros del mismo curso de manera “exitosa” bajo condiciones de enseñanza simultánea? ¿Se puede generalizar un dispositivo con todos los grupos de niños o en cada caso la situación requiere de una mirada particular? Entendiendo que en cada escuela con un maestro que focaliza su tarea especialmente en acompañar trayectorias escolares existen condiciones institucionales que dificultan o favorecen, más o menos, las posibilidades de generalizar la acción, ¿es posible, sin embargo, encontrar algunos modos de organizar la tarea que se puedan trasladar a distintos contextos institucionales?

En este sentido, el trabajo se propone los siguientes objetivos:

- Establecer cuál es el modo de organizar la tarea para un docente que tiene la responsabilidad de acompañar la trayectoria escolar de niños y niñas de diferentes grados y que no tiene a cargo un grado. ¿Con los niños de qué grados trabaja? ¿Cómo se define el grupo que acompaña? ¿Cómo gestiona el tiempo didáctico? ¿Prioriza situaciones a las que les dedica más tiempo semanal o reparte la disponibilidad horaria de manera equitativa entre los alumnos que atiende?
- Caracterizar el tipo de propuesta didáctica de lectura y escritura que plantean los docentes que acompañan trayectorias escolares: ¿Qué contenidos priorizan? ¿Qué propuestas sostienen para enseñar dichos contenidos? ¿Cómo se articulan con las propuestas del aula?
- Describir el tipo de acuerdos institucionales que requiere la acción de un maestro que acompaña trayectorias escolares. ¿Cómo se define el conjunto de niños con los que trabaja? ¿Qué se espera de la intervención?

## 2. MARCO TEÓRICO

Dado que en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires el Diseño Curricular<sup>4</sup> vigente asume una perspectiva constructivista de la enseñanza, en este trabajo el análisis de las propuestas se realizará desde esa perspectiva.

De acuerdo a la teoría desarrollada por Jean Piaget, el conocimiento se construye en interacción con el objeto. El sujeto trata activamente de conocer el mundo y de resolver los interrogantes que se le plantean en esta interacción. Según Emilia Ferreiro, el sujeto que conocemos a través de la teoría de Piaget

“... no es un sujeto que espera que alguien que posee un conocimiento se lo transmita, en un acto de benevolencia. Es un sujeto que aprende básicamente a través de sus propias acciones sobre los objetos del mundo, y que construye sus propias categorías de pensamiento al mismo tiempo que organiza su mundo” (Ferreiro, 1979: 28).

Desde esta teoría se plantea que el equilibrio en esta relación entre el sujeto y el objeto resulta del vínculo entre dos mecanismos: asimilación y acomodación. La asimilación remite a la acción del sujeto sobre el objeto, que supone una transformación e incorporación del objeto en función de los esquemas cognitivos del primero. La acomodación es el proceso simultáneo y complementario a la asimilación. El objeto repercute sobre los esquemas del sujeto, modificando la propia función asimiladora.

La construcción de conocimiento supone un recorrido que no es lineal. Nos acercamos al conocimiento a partir de aproximaciones sucesivas que implican reestructuraciones globales de los esquemas. En ese camino algunas de estas reestructuraciones erróneas son, sin embargo, constructivas. Esta idea de “errores constructivos” es clave en la psicología piagetiana, que entiende esos errores como prerequisites necesarios para la obtención de respuestas correctas (Ferreiro, 1979).

Como la teoría de Piaget es una teoría general que abarca a todos los procesos de adquisición de conocimiento, es necesario remitirnos a teorías que expliquen de manera particular el dominio de la adquisición de la lectura y la escritura. En este sentido se tomarán como insumo las investigaciones ya clásicas de Ferreiro y Teberosky sobre el

---

<sup>4</sup> Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Dirección General de Planeamiento. Dirección de Currícula, 2004. Diseño Curricular para la Escuela Primaria. Primer Ciclo y Segundo Ciclo.



proceso de adquisición de la escritura publicadas en 1979 en su obra *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* y los posteriores trabajos que continuaron explicando, con mayor detalle, tanto los diferentes momentos de la adquisición como otros aspectos de la escritura –como la separación léxica, la puntuación, la construcción textual y la ortografía–. Estas investigaciones revelan el modo en que los niños construyen ideas sistemáticas y lógicas sobre el modo en que funciona el sistema de escritura y el lenguaje escrito, y cómo las ponen en acción cuando intentan interpretar y producir la escritura. Sin embargo, estas ideas no son emergentes espontáneos, más o menos ingeniosos. Se trata de un “proceso constructivo (que) involucra procesos de reconstrucción, de coordinación, de integración, de diferenciación, etc.” (Ferreiro, 1991).

Con relación a la lectura, desde esta perspectiva, los niños intentan interpretar los escritos que los rodean mucho antes de leer en el sentido convencional del término. “El acto de lectura debe concebirse como un proceso de coordinación de informaciones de diversa procedencia (con todos los aspectos inferenciales que ello supone), cuyo objetivo final es la obtención de significado expresado lingüísticamente” (Ferreiro, 1997).

Las investigaciones didácticas que toman como referencia las contribuciones de la psicología genética y la psicolingüística han realizado aportes durante los últimos cuarenta años para llevar adelante, en las aulas, proyectos de enseñanza de lectura y escritura que ofrezcan a los niños y a las niñas oportunidades de desempeñarse como lectores y escritores, aun cuando no lo hagan en el sentido convencional del término.

Para Delia Lerner (1996), la pregunta epistemológica fundamental de la psicología genética que plantea Piaget, “¿Cómo se pasa de un estado de menor conocimiento a un estado de mayor conocimiento?”, puede trasladarse a la didáctica constructivista: ¿Cómo lograr que los alumnos pasen de un estado de menor conocimiento a uno de mayor conocimiento, poniendo al alumno como sujeto didáctico? El sentido de esta pregunta se vincula con la transmisión de saberes culturales, es decir, de aquellos saberes culturales que se seleccionan como contenidos escolares.

Desde esta perspectiva, los contenidos tienen un papel central ya que no alcanza con desarrollar ciertas estructuras de pensamiento para, luego, poder acceder a cualquier conocimiento; muy por el contrario, se sostiene que:

“Ni en la realidad ni en la mente existen contenidos sin estructura, ni estructuras vacías de contenido. Como afirma Piaget las estructuras se construyen estructurando lo real. Por lo tanto, el aprendizaje, para ser significativo y provocar desarrollo, requiere trabajar con contenidos relevantes” (Lerner, 1996: 74).

Para generar avances es importante que los maestros propongan a los niños situaciones y ocasiones que les permitan progresar. “Se trata de ponerlos frente a situaciones que les planteen nuevos problemas y de encadenar estas situaciones unas con otras” (Lerner, 1996: 70).

En este sentido, el aprendizaje cobra un lugar central en la interacción entre pares y con el docente, en la construcción del conocimiento. Para eso se postula, como un principio pedagógico fundamental, el propiciar la cooperación permanente entre los niños y las niñas para generar intercambios que promuevan la confrontación entre las diferentes hipótesis y los conocimientos que ellos poseen. En este marco cobra relevancia el concepto de conflicto cognoscitivo como generador de progreso; para que el conflicto aparezca, las interacciones tienen que darse entre sujetos que se encuentran en niveles de desarrollo diferentes pero cercanos. De este modo, se pone en primer plano la interacción entre el sujeto cognoscente, el objeto a conocer y la interacción de cada sujeto con los otros que conocen junto a él el objeto.

A partir de estas investigaciones se ha realizado una tipología de las situaciones didácticas para cumplir con los propósitos de la enseñanza de la lectura y la escritura tomando como referencia las prácticas sociales (Castedo, 2016). Existen publicaciones que fueron construyendo progresivamente esta conceptualización. Las primeras realizadas –en trabajos paralelos y con ciertas coincidencias– son las de Teberosky, Lerner y Kaufman y datan del año 1982. Luego, una de Lerner en 1994 se aproxima a la idea sostenida actualmente. La más reciente es del año 2015, un trabajo realizado por Kaufman y Lerner en el que sintetizan la tarea que se viene realizando. Las cuatro situaciones fundamentales a las que hacen referencia son:

- Leer a través del maestro: el maestro lee, los niños escuchan e intercambian en discusiones colectivas.
- Escribir a través del maestro: los niños dictan al maestro.

- Leer por sí mismos: los niños, con los textos disponibles en sus manos, interpretan lo que dice, antes de leer en el sentido convencional del término.
- Escribir por sí mismos: los niños producen textos en diversos soportes aún antes de hacerlo alfabéticamente.

En las primeras situaciones el énfasis está puesto en ejercer las prácticas de los lectores y escritores mientras se avanza en el conocimiento sobre el lenguaje escrito, que Blanche- Benveniste (1982) denominó *lenguaje que se escribe* y se refiere al conjunto de expresiones lingüísticas que son usuales en la escritura, y que pueden no serlo en la oralidad. Las otras situaciones se centran en el conocimiento del sistema de escritura, es decir, el sistema de notación gráfica del lenguaje, integrado en el sistema alfabético por letras, signos y relaciones entre esos elementos.

Desde esta perspectiva, la propuesta anual de Prácticas del Lenguaje debería garantizar diversidad de situaciones con mucha frecuencia y sostenidas en el tiempo con continuidad, aunque dicha continuidad no significa que no se establezcan progresiones en los desafíos que se proponen a los niños. Las situaciones que se plantean son alternadas con otras, que se sostienen de manera simultánea, de modo que se pueda presentar la complejidad del objeto de enseñanza. Es decir, la organización de las propuestas se da en el marco de una planificación atravesada por conceptos de diversidad, alternancia, simultaneidad, frecuencia, continuidad y progresión. El modo de organizar las situaciones surge a partir de alternar el trabajo en proyectos, secuencias y actividades habituales (Castedo, 2016).

Las situaciones de reflexión sobre el lenguaje y de revisión sobre lo escrito, lejos de ser libradas a la “oportunidad” del docente de descontextualizar un aspecto del lenguaje sobre el que se quiere profundizar la enseñanza, constituyen un espacio sistemático y frecuente. Conforme avanza la escolaridad, dicho espacio va tomando mayor relevancia y los alumnos van teniendo más ocasiones para reflexionar sobre aspectos del lenguaje, que, luego de haber sido identificados en prácticas contextualizadas, se trabajan en secuencias de sistematización. En estas secuencias, claramente, el propósito didáctico predomina por sobre el propósito comunicativo (Torres, 2002).

Es preciso mencionar que tomamos como referencia las reflexiones pedagógicas sobre el sostenimiento de trayectorias escolares y el vínculo que los sujetos mantienen con la escuela que diversos autores han desarrollado (Kessler, 2003; Terigi, 2007; Terigi, 2010; Terigi, 2014; Perrin Glorian, 2014; Filidoro, 2018). En este sentido, este trabajo se apoya en conceptualizaciones sobre la escuela inclusiva, entendiéndose como aquella que asume su función de promover el aprendizaje de todos los que la transitan, respetando las singularidades y comprometiéndose en el despliegue de estrategias y recursos que garanticen oportunidades que permitan alcanzar el éxito escolar.

Esos autores desarrollan ideas que nos permiten sostener que el sistema educativo reconoce, en muchas ocasiones, un desacople entre las trayectorias teóricas –entendidas como los recorridos de los sujetos en el sistema siguiendo la progresión lineal prevista por este– y las trayectorias reales de los alumnos. Estas “trayectorias no encauzadas” dejaron de ser conceptualizadas por el sistema educativo como un desvío del que eran responsables los sujetos, para transformar la mirada sobre el problema y considerarlo como un tema de inclusión que trae consigo una preocupación por asegurar, desde las políticas educativas, que los sujetos realicen trayectorias escolares continuas y completas (Terigi, 2009).

### **3. RESOLUCIONES METODOLÓGICAS**

#### **3.1 Contextualización**

Este trabajo realiza un análisis cualitativo<sup>5</sup> que intentará responder los interrogantes que fueron planteados a partir del análisis de un estudio de caso, entendiendo que el mismo no es representativo de la organización del trabajo docente de un MATE, sino que, desde la singularidad de este caso, aporta para entender su complejidad.

#### **3.2 Población y muestra**

Para la selección de la escuela se establecieron criterios que permitieron identificar una institución en la que fuera posible llevar adelante la indagación. Fue necesario identificar escuelas que:

- Tengan un MATE que focalice su intervención en algunos grados de la escuela,<sup>6</sup> de modo que se pueda circunscribir y profundizar la indagación con los maestros involucrados.
- Donde el equipo de conducción y el cuerpo docente se caractericen por estar dispuestos a revisar y pensar las prácticas docentes.
- Tengan condiciones institucionales que favorezcan el desarrollo de la tarea del MATE.

Se consultó a la coordinación del proyecto para seleccionar un conjunto de escuelas que respondiesen a los criterios desarrollados y, en función de las opciones que ofrecieron, se visitaron escuelas para entrevistar a las conducciones y a los MATE con el fin de decidir cuál de ellas reunía las mejores condiciones para llevar adelante el trabajo de campo. En función de esas entrevistas se seleccionó una Escuela Pública de Gestión Estatal, Primaria y Común de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, que está emplazada en el barrio de Lugano próxima a la Villa N° 15, más conocida como Ciudad Oculta.

---

<sup>5</sup> Debido a que en el presente trabajo se analiza el modo en que se organiza la enseñanza, se tomarán como referencia algunas de las resoluciones metodológicas de la investigación realizada por Flavia Terigi (2008) en escuelas rurales sobre el modo de organizar la enseñanza en los plurigrados.

<sup>6</sup> Dependiendo de la situación institucional y del aporte de otros programas con los que cuente la escuela para atender los desafíos que plantea evitar la repitencia como único modo de reagrupar a los niños que no muestran los avances esperados, los MATE pueden tener intervención en toda la escuela o solo en uno de los ciclos o, incluso, en un recorte diferente (por ejemplo, de 3.º a 5º. grado).

Históricamente a la escuela accedió una comunidad de clase media y, a medida que Ciudad Oculta fue creciendo y hubo necesidad de más vacantes, sucedió un desplazamiento de esa clase hacia otras escuelas del distrito quedando esta con una población mayoritariamente proveniente de Ciudad Oculta. La directora, que la conduce desde hace nueve años, relata que en el distrito esta institución es reconocida por el trabajo de inclusión que lleva adelante desde hace años. Además de contar con el Proyecto MATE, la escuela también tiene otros programas de inclusión educativa como Maestro + Maestro,<sup>7</sup> PIIE<sup>8</sup> y con dos cargos de Maestra de Apoyo Pedagógico.<sup>9</sup> La conducción de la escuela coordina estos recursos evitando la superposición de acciones y delimitando las intervenciones de cada uno de los recursos. Por esta razón, la MATE no aborda ni a los niños que transitan la Unidad Pedagógica –ya que quedan bajo la intervención del Programa Maestro + Maestro– ni aborda la situación de niños con discapacidad –ya que de eso se ocupan las Maestras de Apoyo Pedagógico.

### **3.3 Instrumentos de recolección de datos**

El relevamiento de datos consistió en un conjunto de observaciones cualitativas que se llevaron adelante en el plazo de dos meses con una frecuencia de asistencia de una a dos veces por semana. En la primera semana se realizaron entrevistas iniciales, relevamientos de documentos, se participó de eventos de la vida escolar, etc. En las siguientes semanas se realizaron observaciones de las situaciones de enseñanza focalizada para pequeños grupos de diferentes grados y secciones en una sala destinada a tal fin y de las clases en las aulas que se vinculan a dichas situaciones. Todas las observaciones se plantearon del modo más abierto posible, sin desconocer que toda observación incluye una selección. Sin embargo, la intención de no definir categorías de

---

<sup>7</sup> Maestro + Maestro es un programa socioeducativo dependiente del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires que acompaña con un maestro más en algunas de las escuelas públicas del GCBA. La intervención se centra en acompañar una propuesta de lectura y escritura en los primeros grados.

<sup>8</sup> PIIE (Programa Integral para la Igualdad Educativa) es un programa generado y financiado por el Ministerio de Educación de la Nación en convenios con todas las jurisdicciones del país. Si bien no aporta maestros a la escuela, cuenta con asistentes técnicos que ayudan a garantizar acciones pedagógicas y comunitarias que apunten al fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje y a promover, a partir de la provisión de equipamiento y capacitación docente, el uso de las TIC en la propuesta pedagógico-didáctica de cada institución.

<sup>9</sup> El cargo de Maestra de Apoyo Pedagógico depende de la modalidad de Educación Especial y colabora en la Escuela Común interviniendo en la inclusión de los niños y las niñas con discapacidad o restricciones cognitivas, conductuales, sensoriales o motoras.

análisis *a priori* colaboró con una observación que permitió atrapar la singularidad de las prácticas (Terigi, 2008).

Los instrumentos que se utilizaron fueron:

- Entrevistas a la conducción de la escuela, a la MATE y a los docentes involucrados. Se entiende por entrevistas diálogos formalmente acordados cuyas condiciones también hayan sido convenidas. Las mismas fueron grabadas para su posterior desgrabación.
- Observaciones de clase, tanto en situaciones de aula como de enseñanza focalizada. Se tomaron registros manuscritos y se grabaron las clases. En los primeros se registró todo lo posible, sin decidir *a priori* si los acontecimientos se vinculaban o no con la organización de la tarea de la MATE. También es importante destacar que se intentó registrar del modo más objetivo posible, diferenciando lo que se observaba del propio juicio.
- Análisis de documentos relevados en el terreno: horarios, planificaciones y producciones infantiles de las clases observadas.

### **3.4 Tipo de análisis**

Se realizaron lecturas de los registros manuscritos, de las desgrabaciones de las clases y de las entrevistas. Luego de lecturas sucesivas de los materiales, se comenzó el análisis. Se focalizó en el modo de organizar la enseñanza de la lectura y la escritura de la MATE a partir de los ejes que se desarrollan en el siguiente apartado.

## 4. ANÁLISIS DE DATOS

A continuación, analizamos cuatro ejes que permiten dimensionar algunos de los desafíos que tienen los docentes que asumen esta tarea en la escuela. En primer lugar, la **caracterización del rol**, el modo de construirlo y la incidencia de la formación en servicio en las prácticas de enseñanza. En segundo lugar, el modo de organizar **el tiempo didáctico** y las articulaciones con todas las maestras<sup>10</sup> de grado que exige. En tercer lugar, la manera de pensar las **propuestas de enseñanza de la lectura y la escritura**, de modo que las mismas promuevan los avances necesarios para permitirles a los niños y a las niñas estar en mejores condiciones como lectores y escritores y, por lo tanto, tener “éxito” en relación con las propuestas de la maestra de grado. Por último, analizaremos el modo de pensar una **planificación compartida** que contemple un puente entre las situaciones que suceden en el aula en el marco de proyectos o secuencias didácticas y aquellas que se proponen a un grupo reducido de alumnos fuera de dicho marco pero que les permiten transitar mejor esos proyectos o secuencias.

### 4.1. Caracterización del rol

El trabajo que llevan adelante los MATE en las diferentes escuelas de la ciudad de Buenos Aires es diverso porque las posibilidades de acción están vinculadas a los contextos institucionales. En función de qué otros programas intervienen en la escuela, los MATE tienen mayores o menores posibilidades de complejizar su intervención, por ejemplo, la cantidad de alumnos que requieren su mirada, las posibilidades de los equipos docentes y directivos de revisar las prácticas y llevar adelante cambios sustantivos en las lógicas de organización de la tarea de enseñar, etc.

Es importante mencionar que la manera en que los MATE acceden al cargo es a través de una decisión institucional que toma la conducción de la escuela avalada por la supervisión distrital. Es decir que, en la mayoría de los casos, hay un consenso institucional acerca de qué maestra es más idónea para el trabajo de acompañar trayectorias escolares, por su propia trayectoria profesional, por su flexibilidad al momento de pensar la organización escolar, por su conocimiento didáctico, etc. Esto constituye una diferencia sustantiva con

---

<sup>10</sup> Si bien en la escuela el equipo docente se encuentra conformado también por un maestro de grado, en este trabajo nos referiremos a las maestras de grado por tratarse de un equipo constituido mayoritariamente por mujeres.



los programas socioeducativos de la jurisdicción, en la que los maestros y maestras acceden al cargo en juntas de clasificación específicas, generalmente con apoyo de asistentes técnicos que visitan con cierta frecuencia las mismas. En el caso de los MATE, el maestro surge de la misma escuela con un reconocimiento que favorece su inserción institucional.

Para la conducción de esta escuela la tarea de la MATE (en adelante se menciona también como “J.”) es prioritaria porque entiende que la institución tiene que ser garante de oportunidades para los chicos y las chicas que recibe, en su mayoría, en situación de vulnerabilidad. Esa determinación genera también condiciones para que esta maestra pueda entrar en diálogo más profundo con el equipo docente. Por ejemplo, J. no reemplaza en sus tareas a maestras de grado que eventualmente se ausentan; esto implica que la propia conducción se debe hacer cargo de los grupos en los casos en los que no se consigue maestra suplente. Sabemos que esta decisión es poco frecuente en las escuelas donde trabajan los MATE –por lo que ellos mismos relatan–. Que en una institución se tome esta determinación –con el esfuerzo que le demanda a la conducción y sabiendo que es diferente a la cultura de las escuelas en términos generales– indudablemente genera, entre el cuerpo de maestras, un respeto por la tarea de la MATE que permite que su accionar se torne una prioridad institucional.

En el caso particular en el que focalizamos el análisis, J. distribuye sus acciones alternando momentos en donde, previamente acordado con las maestras de grado, entra a las aulas para compartir el trabajo con el grupo total, colaborando con el acompañamiento más cercano de algunos niños y niñas que requieren su intervención y momentos de trabajo de enseñanza focalizada en su espacio de trabajo con esos niños y niñas que acompaña dentro del aula.

Las condiciones que se le generan también son materiales ya que cuenta con un espacio físico, dispone de una mesa y algunas sillas donde puede organizar el trabajo con grupos reducidos de alumnos. Es importante destacarlo pues no es frecuente que en todas las instituciones se propicien otros espacios físicos específicos para llevar adelante situaciones de enseñanza alternativas al aula graduada. En este caso también cuenta con un armario en el que organiza sus materiales de trabajo y un pizarrón.

De este modo, el complejo trabajo de la MATE es organizar, planificar y llevar adelante la tarea de enseñar a un grupo de niños y niñas que se encuentran en diferentes grados y secciones de la escuela, articulando las propuestas de trabajo del aula con los contenidos que, entre las docentes, consideran que necesitan fortalecer y profundizar.

Esta manera de pensar la enseñanza de la lectura y la escritura desafía la estructura graduada y la enseñanza simultánea –que tan arraigada tiene la institución escolar– y plantea una gran complejidad al momento de pensar la tarea docente.

#### **4.1.1 La incidencia de la formación en servicio**

El Proyecto MATE cuenta con un dispositivo de capacitación en las áreas de Prácticas del Lenguaje y Matemática en el que se convoca en grupos de 30, aproximadamente, con una frecuencia que en principio fue semanal y luego pasó a ser quincenal. En esos encuentros se reúnen los MATE con equipos de capacitadores de las áreas. Los temas que se abordan están vinculados a profundizar el conocimiento didáctico de cada área específica de conocimiento y repensarlo en función de las necesidades que el rol asume en cada escuela. En este sentido, J. relata:

“En estos espacios, a partir de los diálogos con otros colegas, de la lectura de bibliografía con la que se trabaja y del intercambio con los capacitadores, comienzo a pensar un dispositivo más complejo que me permite salir de la lógica de ‘llevarse niños y devolverlos con más conocimientos’ para empezar a enlazar lo que sucede fuera del aula con lo que sucede por dentro, de manera que los espacios de focalización se transformen en verdaderos momentos de enseñanza que redunden en que los niños puedan participar de mejor manera de las propuestas del aula”.

Romper con la lógica de que “acompañar” niños significa organizar tareas de lectura y escritura solamente afuera del grado resultó muy movilizador para las prácticas de enseñanza en la escuela. Se comienza a pensar que no solo resulta necesario generar espacios de trabajos focalizados, sino que lo que allí ocurre debe estar fuertemente vinculado con las propuestas del aula. Esto lleva a discutir entre colegas qué contenidos es necesario enseñar, cuáles son las propuestas más productivas para vehicularlos, qué es necesario evaluar y cuáles son los contenidos imprescindibles para discutir las promociones.

En entrevistas con la conducción de la escuela y J., relatan que el modo en que el ciclo lectivo 2019 se organizó la tarea de acompañar trayectorias fue muy diferente a los años anteriores. “Cada año el trabajo se profundiza y requiere realizar ajustes que van complejizando la tarea”, comenta J. en la entrevista. Esta frase alude tanto al modo en que J. decide llevar adelante su trabajo como también a la manera en que dichos ajustes impactan en la institución. En particular reconocen que este impacto se advierte en las rutinas de las aulas y, fundamentalmente, en los intercambios entre los docentes en torno a la enseñanza y la evaluación.

“En los dos primeros años de mi trabajo me centraba mucho en que los niños que más les preocupaban a las maestras de grado salieran del aula para trabajar conmigo en algunos aspectos de la lectura y la escritura. Sin embargo, conforme pasaba el tiempo observaba que algo no terminaba de resultar productivo. El hecho de que los niños y las niñas salieran del aula a trabajar conmigo no siempre se traducían en que estuvieran en mejores condiciones con relación a las propuestas del aula.”

En este sentido relata que los espacios de capacitación en el marco del Proyecto fueron de gran insumo para repensar la práctica.

La MATE relata que, simultáneamente al movimiento que ocurría en la escuela, en los espacios de capacitación se profundizaba en el modo de pensar la propuesta de Prácticas del Lenguaje para garantizar, como una de las condiciones didácticas centrales, que los niños permanezcan en los contextos de lectura en períodos más prolongados. En este sentido, Delia Lerner (2002) plantea que:

“Instalar a los alumnos en la duración supone propiciar que puedan volver sobre lo ya hecho y anticipar lo que harán, que puedan generar un tiempo didáctico propio –tanto en el aula como en la casa– para desarrollar su proyecto de aprendizaje, para concretar ciertos propósitos compartidos por la clase”.

Debido a la frecuencia con que J. podía ver a los niños, notaba que, en las aulas, la idea de instalar a los niños en esa duración no sucedía con tanta profundidad como es esperable. El tiempo que le destinaban a las propuestas en las aulas era breve y no le permitía a ella generar espacios de trabajo suficientes entre las clases que sostenía la maestra de grado. Esto motivó la decisión institucional de que en 2019 J. participase de al menos una clase semanal de Prácticas del Lenguaje en el aula y de instancias

intermedias con los niños fuera del aula. Para poder sostener esa articulación se decidió que en febrero se establecieran cuáles serían las secuencias o proyectos de trabajo de largo alcance que ocurrirían en cada momento del año, en cada uno de los grados. También, se establecieron qué títulos se leerían en cada secuencia y qué tiempo sería necesario destinar a cada uno. Estos acuerdos generaron excelentes condiciones para que a lo largo de 2019 no solo J. pudiera prever sus acciones sino que, entre las clases que compartían la MATE y la maestra de grado, sucedieran instancias previstas entre ambas que efectivamente pusieron a los niños en mejores condiciones respecto de la propuesta del aula.

## **4.2 La organización del tiempo didáctico**

El tiempo en la escuela siempre representa un desafío. Resulta escaso en relación con la cantidad de contenidos que debemos enseñar y es insuficiente para transmitir a las niñas y a los niños todo lo que desearíamos enseñarles en su paso por la escuela.

“Para aprender, los aprendices necesitan disponer de un tiempo propio en el cual puedan apropiarse de los conocimientos. Tiempo propio no quiere decir tiempo individual (...) La producción del conocimiento se hace en grupo –‘en tribu’, dice Chevallard” (Lerner, 2007).

Sería un error asumir que la contracara de la enseñanza simultánea es la enseñanza individual y que destinar más tiempo a quienes más lo necesitan supone un trabajo personalizado del docente con un solo alumno. Es necesario generar instancias que garanticen aprendizajes construidos grupalmente. Para que la organización del tiempo didáctico sea efectiva, es preciso desplegar acciones que alcancen a más sujetos.

La maestra que tiene en sus manos la responsabilidad de acompañar trayectorias escolares también tiene la posibilidad de hacer un uso diferente del tiempo didáctico a favor de los niños y las niñas que acompaña. De esta manera, puede lograr que su intervención favorezca la profundización de esos contenidos que consideramos indispensables que conozcan en su paso por la escuela primaria. Asumir esa responsabilidad supone un trabajo complejo que exige minuciosidad al momento de priorizar *qué enseñar, a quiénes, cuándo y dónde*.

Respecto a *qué enseñar*, hay que determinar sobre qué aspectos de la lectura y la escritura es preciso trabajar para que todos los alumnos se encuentren en mejores

condiciones y puedan enfrentar los desafíos que les permitan progresar como lectores y escritores más autónomos, lo que –en el mejor de los casos– conlleva enfrentar los desafíos del aula. Muchas veces a los docentes se nos hace visible qué niños se encuentran alejados de las propuestas del aula; sin embargo, no siempre es fácil establecer con precisión qué es necesario profundizar. Por esto es preciso entrar en diálogo con las maestras de los diferentes grados con los que se trabaja y afinar la mirada sobre lo que es necesario enseñar. ¿Se debería focalizar en diferentes prácticas de lectura?, ¿en la construcción de planes de escrituras?, ¿en la revisión de las producciones? ¿Se debería descontextualizar algún contenido que ya no se está tematizando en el aula y que, sin embargo, algunos necesitan seguir pensando? Estos interrogantes llevan a identificar mejores modos de organizar los grupos articulando lo que necesitan aprender los niños y dónde está puesto el foco de enseñanza en las aulas.

Definir *quiénes* necesitan una intervención de la MATE, como venimos desarrollando, es toda una decisión institucional que requiere de diálogos. En este caso, atendiendo a los recursos disponibles en la escuela, la conducción y J. establecieron que la intervención alcance de 3.º a 7.º grado. Sin embargo, la decisión del rango de grados que van a ser alcanzados por este dispositivo es el inicio de decisiones más complejas. En la escuela sostienen como criterios para priorizar quiénes trabajarán con la MATE a aquellos que presenten asistencia irregular y/o a quienes mantengan un vínculo débil con su escolarización:

- El ausentismo es el criterio más generalizable por el que las maestras solicitan que sus alumnos sean acompañados por la MATE. Terigi (2010) plantea que un principio que estructura nuestro saber didáctico es el de la presencialidad y que cuando este supuesto se pone en riesgo la escuela se ve desafiada a dar respuestas pedagógicas. En este sentido la intervención de la MATE es un modo de garantizar “otros tiempos” con quienes tienen esta presencia discontinua en la escuela.
- El establecimiento de un vínculo débil con la escuela, tal como lo define Kessler (2003), genera “una escolaridad de ‘baja intensidad’, caracterizada por lo que llamamos el ‘desenganche’ de las actividades escolares”. El autor en su trabajo refiere una actitud que las maestras suelen observar en algunos alumnos y

alumnas con los que trabajan: además de concurrir con una asistencia irregular sostienen con poco compromiso las actividades escolares, no suelen estudiar, no hacen las tareas solicitadas, no llevan materiales y, sobre todo, no les preocupan las consecuencias por no hacerlo.

Con relación a *cuándo* la MATE va a plantear su intervención, es preciso advertir que combinar sus horarios con las rutinas de las diferentes aulas puede ser muy desafiante si no hay una voluntad institucional. En este sentido, la conducción de la escuela tiene la firme voluntad de generar condiciones para que la rutina de la MATE sea afectada de la menor manera posible con aspectos que puedan ser previstos. De este modo, tanto J. como las maestras de grado establecen acuerdos acerca de la materia de la que se van a ausentar sus alumnos cuando estén trabajando por fuera del aula y también cuándo sucederán las clases que compartirán en el aula con todo el grupo.

La decisión de *dónde* ocurrirán las clases se vincula al recorrido que tengan previsto entre J. y la maestra de grado para el grupo reducido de alumnos. Como se trata de trazar una propuesta que acompaña las salidas del aula con lo que efectivamente ocurre adentro, pensar dónde se trabaja implica articularlo con qué se enseña y cuándo.

Atendiendo a esa complejidad, J. planifica su tarea de modo que su intervención acompañe las propuestas del grado garantizando espacios diferentes a los grupos de niños que requieren otras instancias. Por ejemplo, si se está focalizando con un grupo de niños de 5.º grado sobre la coherencia de los textos que están escribiendo y en la semana la maestra planifica reescribir un episodio de la novela que están leyendo, J. garantiza que entre la clase en la que se lee el capítulo y la clase en la que se comienza a escribir les va a proponer al grupo de niños en cuestión trabajar fuera del aula, en su espacio, una hora sobre el plan de escritura, anticipando que en los días sucesivos van a escribir en el aula. El día que esa escritura acontezca, J. trabajará con ellos en el aula recuperando el plan de escritura que hicieron fuera de ella.

Es necesario a la hora de planificar el trabajo de los docentes lograr una articulación en el plan de enseñanza que contemple las variables de *qué* enseñar, a *quiénes* enseñarlo, *cuándo* y *dónde*. A partir de organizarlo entre colegas es posible armar un cronograma de trabajo semanal que permita llevar adelante las acciones previstas.

#### 4.2.1 Un ejemplo de horario semanal

La organización del horario de trabajo supone atender las diferentes variables antes expuestas que deben conciliarse en un complejo entramado en el que es indispensable pensar qué enseñar atendiendo a quiénes, cuándo y dónde.

Para graficar mejor esta complejidad analizaremos el horario semanal que J. diseñó y utilizó en el período octubre-noviembre de 2019.

	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
1	<i>Prácticas del Lenguaje</i> 6.° C <sup>11</sup> AULA	<i>Prácticas del Lenguaje</i> 3.°, 4.° y 5.° REAGRUPAMIENTO "Sistema de escritura"	<i>Matemática</i> 6.° B AULA	<i>Prácticas del Lenguaje</i> 3.° AULA	<i>Prácticas del Lenguaje</i> 4.° AULA
2		5.° FOCALIZADO			
<b>Recreo</b>					
3	<i>Prácticas del Lenguaje</i> 5.° FOCALIZADO	<i>Matemática</i> 6.° B AULA	<i>Prácticas del Lenguaje</i> 7.° AULA	<i>Prácticas del Lenguaje</i> 5.° AULA	<i>Prácticas del Lenguaje</i> 5.° FOCALIZADO
4	6.° B AULA				<i>Matemática</i> 5.° y 6.° REAGRUPAMIENTO "Repertorio multiplicativo"
<b>Recreo</b>					
5	<i>Prácticas del Lenguaje</i> 6.° B AULA	<i>Matemática</i> 5.° FOCALIZADO	<i>Prácticas del Lenguaje</i> 4.° AULA	<i>Prácticas del Lenguaje</i> 3.°, 4.° y 5.° REAGRUPAMIENTO ○ "Sistema de escritura"	<b>COMODÍN</b>
6	<i>Matemática</i> 3.° y 4.° REAGRUPAMIENTO Agrupamiento: "Sistema de Numeración"	<i>Prácticas del Lenguaje</i> 6.° B y C REAGRUPAMIENTO		<i>Matemática</i> 3.° y 4.° REAGRUPAMIENTO ○ "Sistema de Numeración"	

**Cuadro I.** Horario semanal confeccionado por una maestra que acompaña las trayectorias escolares

<sup>11</sup> Solo se expresa la sección de grado en los casos en los que hay dos. Cuando solo hay una sección de grado se omite la designación.

En primer lugar, es preciso advertir que J. alterna las horas de trabajo entre la enseñanza de las áreas de Prácticas del Lenguaje y Matemática; alterna el trabajo en el aula con el trabajo fuera del aula -tanto en espacios focalizados como en reagrupamientos reducidos- y alterna los reagrupamientos, los focalizados y los grados que atiende a lo largo del día.

Analizaremos con más detenimiento las acciones que plantea para la enseñanza de las Prácticas del Lenguaje a lo largo de la semana. Estas se organizan en dos tipos de situaciones: las que comparte en el *aula* y las que organiza por fuera, con diversos trabajos *focalizados* o *reagrupamientos* de niñas y niños.

- *Situaciones de trabajo en las aulas*

Se observa que J. participa de las propuestas de 3.º a 7.º grado al menos una vez en la semana durante dos horas. J. explica que esta decisión está dada por la necesidad de garantizar una articulación entre las propuestas del aula y las que suceden afuera.

Acordar la planificación con las docentes de grado de las clases compartidas y de las que sucederán sin la presencia de J. hasta la próxima clase que compartan, favorece que se permanezca durante un lapso en un corpus de textos que se están leyendo y sobre los que luego escribirán. Es decir, le garantiza a J. que la secuencia o proyecto en cuestión perdurará lo suficiente en el aula.

Estas clases compartidas en el aula suelen ser gestionadas por la maestra de grado, la MATE o por ambas y, en los momentos en los que el grupo trabaja de manera individual, en parejas o en pequeños grupos, las dos maestras se distribuyen el modo de recorrer los bancos acompañando la tarea y realizando intervenciones didácticas. Por lo general, J. está presente con los niños con los que comparte tiempo fuera del aula mientras que la maestra de grado trabaja con todo el grupo.

- *Situaciones de trabajo con reagrupamientos y focalizados*

Dentro de las situaciones que plantea fuera del aula podemos discernir dos tipos de propuestas. Por un lado, *reagrupamientos* de niños y niñas de diferentes grados con el propósito de abordar aspectos del sistema de escritura de manera descontextualizada de los proyectos y secuencias. Esta es una necesidad que se advierte en la escuela al



observar que en los diferentes grados se encuentran con niños y niñas que necesitan más tiempo y propuestas para pensar sobre esos aspectos del sistema de escritura. Dichos contenidos –en los contextos de las aulas– ya no se constituye como un tema para la mayoría del grupo, sin embargo, sigue siendo un desafío para ciertos niños. Los *reagrupamientos* también pueden constituirse con niños y niñas de diferentes secciones del mismo grado que están transitando las mismas secuencias o proyectos. Estas instancias tienen como propósito intensificar la enseñanza que se lleva adelante en las aulas por fuera de las mismas con grupos que tienen necesidad de profundizar en diversos contenidos.

Por otro lado, organiza *focalizados* para niños y niñas que pertenecen a un mismo grado. En estos espacios J. los convoca fuera del aula para profundizar el trabajo de las propuestas que allí se realizan. Para ello, le resulta fundamental haber participado de instancias en las aulas, ya que formar parte del contexto del grupo total le permite advertir cómo se desempeñan los niños con los que luego focalizará la tarea. Según dichos de J., estos momentos “en clase” le permiten planificar con mayor precisión el trabajo que hace con esos niños fuera del aula.

Esta situación es diversa en función de los grados y del momento del año. Por ejemplo, en 3.º, en 4.º y en 5.º grado, en los últimos meses del año, algunos niños participan de instancias de trabajo con J. para las situaciones de reflexión sobre el sistema de escritura (martes 1º hora y jueves 5º hora). En otros grados, como en 5.º y 6.º, el trabajo se centra en anticipar y fortalecer el trabajo que se realiza en el aula. En 5.º, por ejemplo, se focaliza la tarea tres veces por semana pues es un grupo que consideraron como prioritario en la atención (lunes 3º hora, martes 2º hora y jueves 3º hora). En 6.º grado se reagrupa una vez a la semana a niños de las dos secciones, dado que tienen la misma docente a cargo del área (martes 6º hora).

En 7.º grado ocurre algo diferente, pues se intenta una autonomía creciente por parte de los alumnos. Se realiza un acompañamiento teniendo en cuenta que estos alumnos serán en breve alumnos de la secundaria. En estos casos, es menor la participación de la MATE en la gestión del aula y mayor la mirada sobre los procesos de los niños con los que trabaja más cercanamente (miércoles 3º y 4º hora).

En síntesis, hacia fines del año escolar, de las treinta horas<sup>12</sup> que tiene disponibles, veinte son destinadas a Prácticas del Lenguaje, ocho a Matemática y dos –a las que J. llama “comodín”– quedan destinadas a responder a emergentes: niños que estuvieron ausentes durante la semana, alguna clase que no pudo ocurrir por emergentes institucionales que interrumpieron la rutina, etc.

20 Horas Cátedra (HC) de Prácticas del Lenguaje							
Modalidad	HC Total	3.º	4.º	5.º	6.º B	6.º C	7.º
En el aula acompañando las propuestas planificadas con las maestras de grado	14 HC en las aulas:	2 HC	4 HC	2 HC	2 HC	2 HC	2 HC
Fuera del aula en situaciones de intensificación de lo que ocurre en las aulas	6 HC fuera de las aulas:			3 HC (en 3 encuentros semanales)	1 HC		
Fuera del aula en situaciones de reflexión descontextualizada sobre el sistema de escritura		2 HC (en 2 encuentros semanales)					

**CUADRO II.** Síntesis de la distribución de la carga horaria destinada a la enseñanza de Prácticas del Lenguaje.

Como puede advertirse hay una presencia significativa de la MATE en las propuestas del aula. Su estrategia en el acompañamiento de las trayectorias no pasa exclusivamente por llevar un trabajo personalizado fuera de las aulas, sino que su intervención se centra en garantizar una presencia fuerte que sostenga a los niños en las propuestas de las aulas articulando con otras intervenciones específicas fuera del aula, pero sin dejar de atender lo que allí sucede.

<sup>12</sup> Esta diferencia entre el tiempo dedicado a cada área se vincula a una decisión institucional tomada luego de analizar el desempeño de los niños y las niñas en 2018. En esa evaluación institucional, el equipo docente junto con el equipo directivo llegaron a la conclusión de que para que los niños escriban más deberían tener más instancias en las que se les proponga escribir. J. relata que al fortalecer en las planificaciones de Prácticas del Lenguaje las propuestas de escritura acordaron que sería necesario mayor acompañamiento de la MATE a lo largo del año en esta área.

### **4.3 Las propuestas de enseñanza: entre el aula y el espacio focalizado**

La organización del trabajo de la MATE, como se mencionó anteriormente, requiere la voluntad institucional de generar condiciones para que entre colegas se habiliten reflexiones en torno a qué se enseña en la escuela, rompiendo la lógica de “cada maestro con su libro”. Se vuelve necesario discutir qué prácticas y saberes consideramos indispensables que aprendan en determinado año de la escolaridad y cómo evaluamos ese proceso. Nos interesa fundamentalmente, a los fines de este trabajo, detenernos en analizar cuáles son las propuestas de enseñanza de la lectura y la escritura que despliega la MATE con el propósito de establecer puentes entre lo que sucede afuera del aula y los espacios de enseñanza intensificada que plantea a los grupos reducidos que acompaña.

En este sentido, podríamos generalizar las propuestas en dos tipos: por un lado, aquellas situaciones que se les propone a niños de diferentes grados que se reúnen a reflexionar sobre algún aspecto del sistema de escritura que aún no han resuelto; por otro lado, las situaciones pensadas para niños que forman parte de un mismo grado y que requieren de una intensificación de algún aspecto de la enseñanza de la lectura y la escritura, en el marco de la secuencia o proyecto que se esté llevando adelante en el aula, de manera que les permita participar en mejores condiciones de esa situación áulica.

#### **4.3.1 Reagrupamientos *provisorios* por contenidos**

En los diálogos con las maestras de grado, J. identifica que en ocasiones algunos niños que pertenecen a diferentes grados comparten la necesidad de reflexionar, de manera más sostenida en el tiempo, sobre aspectos del sistema de escritura que aún no tienen apropiados. Identifica, por ejemplo, qué niños de los diferentes grados necesitan problematizar lo que saben sobre la separación de las palabras, o cuáles tienen dificultades para escribir con todas las letras cuando se trata de palabras compuestas por sílabas complejas,<sup>13</sup> o quiénes requieren discutir nuevamente algunas restricciones básicas del sistema de escritura. Estos aspectos ya no son abordados en situaciones de reflexión sobre el lenguaje en las aulas, sobre todos en 4.º y 5.º grado, razón por la cual la MATE organiza un agrupamiento específico para tratar estos temas descontextualizados

---

<sup>13</sup> Nos referimos a palabras que contengan sílabas compuesta por: CCV como la primera de *bruja* CVV como la primera de *piano*; CVC como la primera de *canguro*; CVVC como la primera de *ciempiés* (C es abreviatura de consonante y V, de vocal).

de las propuestas de las aulas de manera que le permita convocar a alumnos de diferentes grados.

Estos reagrupamientos son *provisorios* ya que se tematiza en diversos aspectos a lo largo del año y se convoca a los niños y niñas en función de las necesidades que tengan de participar de ese espacio. Es probable que haya alumnos que, por la discontinuidad con la que asisten a la escuela, se encuentren demasiado alejados y sean convocados a muchos de los temas que se trabajan a lo largo del año. Otros, sin embargo, participan del espacio en el momento del año en el que se discute, por ejemplo, la separación entre palabras, pero no son convocados cuando se trate la omisión en las sílabas complejas, puesto que ese tema ya lo saben.

#### **4.3.2 Focalización de la enseñanza dentro y fuera del aula**

Es oportuno retomar en este punto la idea que plantea Terigi (2010) sobre el supuesto educativo de que existe una relación directa entre la enseñanza similar y los aprendizajes equivalentes. Poner en discusión en la escuela esta idea que estructura las prácticas de nuestro sistema educativo implica comenzar a pensar en instalar propuestas diversificadas. En el artículo al que nos referimos la autora explicita que:

“Si la diversificación es que algunos puedan aprender todo el currículum y otros aprendan versiones empobrecidas del currículum, eso desde luego lo discutiría. Ahora, si la diversificación es generar diferentes cronologías de aprendizaje que a la larga conduzcan a resultados equivalentes, a mí eso me parece completamente defendible”.

En este sentido J. organiza situaciones de enseñanza de lectura y escritura con los niños que se encuentran más desaventajados en relación con las propuestas de las aulas, diseñando otras diferentes y complementarias a las que suceden en las aulas de manera acompañada y con fuertes enlaces planificados con las maestras de los grados.

Las situaciones que se llevan adelante en los espacios de focalización son múltiples, pero podríamos generalizar en dos que tienen cierta frecuencia y resultan productivas para promover avances en los niños y las niñas: las situaciones de anticipación y las sesiones de escritura.<sup>14</sup>

---

<sup>14</sup> Se toman como referencia las situaciones propuestas como modos de organizar reagrupamientos para fortalecer avances en el “Seminario acerca de la Evaluación” (Kaufman, Lerner, Castedo y Torres, 2015).

- *Situaciones de anticipación*

En ocasiones la MATE plantea algunas situaciones que se anticipan a las que ocurrirán en las clases con el resto de grupo. El propósito es que los niños se encuentren de manera más favorable con la propuesta y logren tener una participación más eficaz, con autonomía creciente en las situaciones grupales. Dependiendo de la propuesta del grado y de lo que necesiten fortalecer los niños, las situaciones pueden variar. Estas pueden tratarse de la anticipación de la lectura de un capítulo de la novela que se está leyendo en clase y se considera que, por su centralidad en la trama, es importante que se detengan un poco en discutir de manera anticipada su interpretación. También puede tratarse de anticipar el armado de un plan de texto de una escritura que va a realizarse en torno a un cuento leído. Es decir, se diseñan situaciones que prevén algunas dificultades con las que pueden encontrarse los niños en el grupo total.

**Anticipar el espacio de intercambio entre lectores en 5.º grado**

En 5.º grado, en la segunda parte del año llevan adelante la secuencia “Cuentos policiales”. A lo largo del trabajo en el aula los niños participan en situaciones de lecturas a cargo del docente y espacios de intercambio entre lectores; realizan relecturas por sí mismos para recuperar información sobre personajes, espacios, formas de contar, elementos propios del relato policial, etc.; toman breves notas en torno a lo leído: descripciones de los personajes, escenas del crimen, pistas, etc.

El maestro de grado y J. advierten que un grupo de niños suele tener una participación débil en los espacios de intercambio: no toman la palabra, no expresan de otras maneras el modo en que están interpretando lo leído o la posición que tienen frente a lo que se está conversando, no vuelven al texto de manera autónoma o lo que comentan no se ajusta a las interpretaciones posibles que permite el texto. Por esta razón, a los docentes les cuesta identificar si están realizando interpretaciones ajustadas de los cuentos que se van leyendo en clase y deciden convocar a Natalia, Tael y Hana a participar de manera anticipada de la lectura del próximo cuento que se leerá en clase en los días siguientes: *Tres portugueses bajo un paraguas (sin contar al muerto)* de Rodolfo Walsh<sup>15</sup>.

J. realiza la lectura del cuento y abre un espacio de intercambio de opiniones. Allí los niños se sienten cómodos para expresar lo que interpretan. Se les entrega una copia del cuento para que puedan releer y volver sobre algunas pistas que el mismo ofrece para ajustar las interpretaciones que hacen sobre el asesino del cuento. Entre todos arman en la pizarra un gráfico que les permite interpretar dónde está ubicado cada uno de los personajes, información esencial en este cuento para poder interpretar cómo es

<sup>15</sup> En *Cuento para tahúres y otros relatos policiales*, Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 1996.

que uno de ellos mata a otro y cómo hace el detective para darse cuenta. Al finalizar la clase todos acuerdan en cómo sucedió el crimen.

Dos días después J. participa junto al maestro de grado de la clase en la que leen para todo el grupo el cuento que los tres niños ya leyeron. El maestro de grado lee para todo el grupo el cuento y abre un espacio de intercambio entre lectores que gestionan junto a la MATE.

En esta situación algunos niños del grado participan pero no necesariamente realizando una correcta interpretación del texto. Mientras el grupo trata de desentrañar el crimen y las pistas por las que el detective acusa a uno de los personajes, se observa a Tael con una participación más activa de la habitual haciendo comentarios pertinentes que abren la discusión con las interpretaciones que hacen sus compañeros. Por su parte Natalia y Hana no opinan en voz alta. J. las invita con algunas preguntas puntuales a participar y eso hace que Natalia responda de manera pertinente en algunas ocasiones. Hana, en cambio, prefiere no participar en voz alta de la situación. Sin embargo, se observa que, en diálogo en voz baja con su compañero de banco, intenta explicarle la disposición de los personajes bajo el paraguas la noche de lluvia y, para que su compañero lo entienda mejor, en una pequeña hoja lo representa con un gráfico similar al que habían realizado con J. en el espacio reducido del que había participado.

Como puede advertirse, los niños participaron de diversas maneras del espacio de intercambio, en todas ellas se observaron cambios favorables respecto al modo en que venían haciéndolo en las clases anteriores –según relatan sus maestros–. Comenzar a intervenir en los espacios de intercambio entre lectores es un avance que se puede advertir, pero también lo es la posibilidad de responder a preguntas puntuales o poder ayudar a que otro compañero interprete un aspecto central, y complejo, del cuento utilizando las estrategias que le brindó la maestra: un modo gráfico de explicarlo. Es decir, se pueden considerar como indicadores de avances las diferentes maneras de participar del intercambio, sin esperar, necesariamente, desempeños similares para todos los niños y las niñas del aula.

Ellos advierten que anticiparles la lectura y generar un espacio de discusión en torno a lo leído más reducido favorece en el modo en que intervienen en los espacios de intercambio grupales. Pero el hecho de aumentar las oportunidades para pensar y discutir en torno a lo leído, también generan mejores condiciones para afrontar con creciente autonomía las producciones escritas que suceden en la clase posteriores a las lecturas de los cuentos.

- *Sesiones de escritura*

En estas instancias las propuestas ponen en primer plano la escritura en torno a las situaciones de los proyectos o secuencias que se sostienen en los grados. En grupos reducidos, la MATE aprovecha las lecturas que suceden en el aula y propone escribir en torno a esos textos que los niños ya tuvieron oportunidad de leer. En estas situaciones puede proponerse la revisión de la producción escrita que se inició en el aula sobre un episodio del cuento que leyeron, o la escritura de textos breves que sintetizen todo lo que saben sobre un tema que están estudiando en clase, o leer producciones de otros compañeros y proponerles sugerencias que mejoren el texto desde la perspectiva del lector. Analizaremos a continuación un ejemplo que nos permite comprender las posibilidades que estas articulaciones entre el espacio focalizado y el aula propician.

**Revisar la reescritura de un capítulo de la novela que están leyendo en 4.º grado**

En 4.º grado leen *¿Quién le tiene miedo a Demetrio Latov?*<sup>16</sup> La maestra de grado y la MATE saben que algunas de las niñas que acompañan requieren un acompañamiento mayor al momento de producir textos más extensos. Advierten que en esas producciones suelen condensar la información, omitir algunos núcleos narrativos y/o realizar reiteraciones innecesarias. Por esa razón planifican con frecuencia situaciones de reescritura en torno a lo leído, ya sea en el marco de la situación habitual de la lectura de novelas o en el marco de la otra propuesta que sostienen, que es una secuencia de seguimiento de la obra de la autora Ema Wolf. Estas producciones que suceden frecuentemente les da múltiples oportunidades para pensar en la organización de textos y, de manera diferida, la revisión de los mismos.

La maestra lee un nuevo capítulo de la novela y abre un espacio de intercambio como hace de manera habitual. En la hora siguiente, luego del recreo, como tienen previsto en su horario semanal, se incorpora a la clase J. Ambas proponen: “escriban todo lo que ocurrió cuando Demetrio va por primera vez a la casa de su compañero nuevo de la escuela”. De manera colectiva, arman un plan de texto en el pizarrón que les sirve de guía para escribir. Luego, se comienza con la producción individual y la maestra de grado rota por los bancos haciendo intervenciones. Mientras tanto, la MATE convoca en un espacio del aula a Celeste, Tatiana y Morena, con quienes interviene exclusivamente para ayudarlas a que organicen la escritura tomando como referencia el plan de texto. Al finalizar la hora la mayoría tiene un texto bastante avanzado. J. y la maestra de grado acuerdan que la semana siguiente convocará a trabajar fuera del aula a Morena, Celeste y Tatiana con el propósito de reflexionar sobre algunos recursos cohesivos que necesitan para alcanzar mejores producciones. Para ello acuerdan, además, que al otro día les daría un tiempo más para que finalicen de escribir, esta vez ya sin la presencia de J.

<sup>16</sup> Ángeles Durini, Buenos Aires, Ediciones SM. Serie Naranja. Barco de Vapor, 2009.

A partir del intercambio deciden que lo que ya produjeron es un buen puntapié para completar con mayor autonomía el trabajo. En cualquier caso, la maestra de grado intervendrá para que logren continuar con el escrito.

La semana siguiente, J. convoca a las niñas con las que estuvo trabajando, solo participan Morena y Tatiana ya que Celeste no asistió a la escuela. La clase comienza recordando las escrituras de la semana anterior. Evocan el episodio sobre el que escribieron e incluso J. vuelve a leer algunos fragmentos del capítulo porque las niñas no recordaban con precisión algunos detalles. J. les cuenta que los niños de otra escuela también habían escrito sobre ese episodio y que cuando leyó lo que habían escrito les tuvo que señalar algunas palabras que le parecía que repetían demasiado. Como ese es un tema que ellas vienen trabajando en instancias anteriores, les propone que revisen el trabajo de esos niños y le hagan sugerencias para modificarlo de manera que se eviten las reiteraciones innecesarias.

J. lee el fragmento, da un tiempo para que las niñas comiencen a resolver y empiezan a discutir distintas maneras de hacerlo. Recurren al episodio para advertir cómo la autora evita reiterar la mención de los personajes. Recuerdan algunas formas de evitar esas repeticiones que ya habían trabajado y lo registran. La propuesta continúa en otra clase en el espacio focalizado en el que las niñas tendrán oportunidad de reutilizar lo que estuvieron sistematizando revisando su propio texto y corrigiendo algunas repeticiones innecesarias.

Las sesiones de escritura hacen un uso provechoso de los contextos de lectura que brindan las aulas y ponen a los niños rápidamente en situación de escritura en los tiempos acotados que salen del aula. En este caso, se aprovecha el escaso tiempo que les puede brindar a este grupo reducido de alumnas para recuperar un texto que se produjo en el marco del aula y retomar un aspecto de la escritura sobre el que vienen trabajando de manera recursiva.

#### **4.4 Planificación compartida: entre el aula y los reagrupamientos**

Como ya hemos mencionado en los apartados anteriores, la planificación del MATE requiere de una organización que atienda complejas variables. Si la propuesta es que los reagrupamientos que se plantean por fuera de las aulas se tornen efectivamente en espacios que ofrezcan a los niños oportunidades diferentes a las que se están llevando adelante en las aulas para alcanzar aprendizajes equivalentes a los que alcanza el resto de la clase, es preciso que exista una planificación de la clase compartida. De esa manera



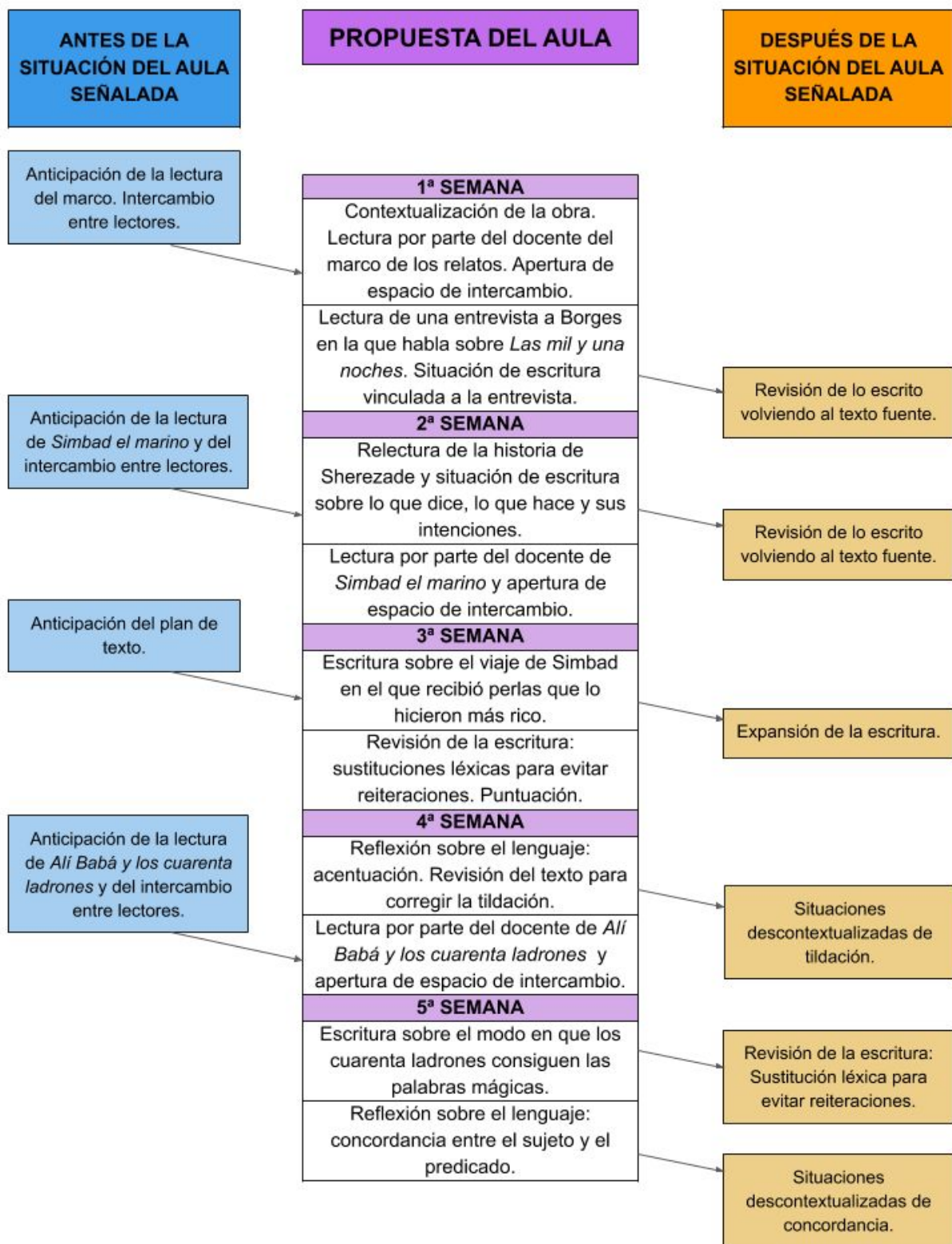
la MATE puede prever en qué momento se combinan las situaciones que se proponen en los reagrupamientos provisorios. Es decir, J. necesita pensar la propuesta del aula como un eje estructurador del que se van a desprender diferentes situaciones que tienen como destinatario un grupo reducido de niños que necesitan instancias de intensificación de la enseñanza. Estas situaciones están “atadas” a la propuesta estructuradora del aula ya que en ocasiones esas clases se tornan condiciones para las clases del reagrupamiento. En otras ocasiones sucede al revés: los reagrupamientos se vuelven una condición para un grupo de niños que va a verse fortalecido en la clase del aula.

A partir del diálogo con J. advertimos la compleja planificación que sucede en dos tiempos, en dos lugares diferentes y que se retroalimentan entre sí. Esta situación favorece a los alumnos y las alumnas que necesitan mayor tiempo de enseñanza y acompañamiento, que requiere de ciertas previsiones, para sostener y enriquecer sus trayectorias escolares.

A continuación, desarrollamos un modo de representar dicha planificación que nos permite comunicar el modo en que estas situaciones se vinculan para diseñar propuestas complejas que permitan a algunos niños transitar actividades diferentes a las del grupo total con el propósito de alcanzar aprendizajes equivalentes.

Este modelo no responde necesariamente al modo en que planifican en la escuela, ni se trata de una planificación que efectivamente estén llevando adelante. Se trata de una propuesta de lectura y escritura en torno a *Las mil y una noches* en la que se planifica una frecuencia de trabajo en el aula de dos clases por semana y prevé un reagrupamiento de niñas y niños que necesitan intensificar la enseñanza, también de dos veces por semana, fuera del aula.

En el esquema que se presenta a continuación (Cuadro III), se puede advertir el *vaivén* entre las “Propuestas del aula” (columna central) y lo que sucede afuera, antes (primera columna de izquierda a derecha) y después (tercera columna de izquierda a derecha) vinculada con las situaciones del aula señaladas en las que participa todo el grupo.



CUADRO III. Modelo de planificación compartida entre el aula y los reagrupamientos.

Las situaciones de anticipación (primera columna de izquierda a derecha) se constituyen en oportunidades para que los niños y las niñas puedan participar mejor de las situaciones de lectura y escritura que se proponen en el aula. Por ejemplo, la situación de anticipación de la lectura de *Simbad el marino* ofrece la posibilidad de haber leído antes el relato que se va a trabajar *a posteriori* en clase y el hecho de tenerlo disponible cada uno ante sus ojos favorece que los alumnos tengan más posibilidades de interpretarlo. También los predispone mejor para participar de los espacios de intercambio de opiniones entre lectores ya que J. anticipa algunas discusiones que pueden suscitarse en el aula.

En el caso de la anticipación del plan de texto, también estas situaciones ofrecen oportunidades para que los niños se desempeñen con mayor autonomía en las propuestas de escritura que se llevan adelante en las aulas. J. anticipa algunos problemas con los que se pueden encontrar y los encauza de manera que, al momento de escribir en el aula, ya hayan tenido la posibilidad de pensar en problemas que la escritura suscita como, por ejemplo, organizar el texto, discutir qué momentos del relato no pueden faltar, el punto de vista del narrador, recurrir a la fórmula de inicio que utiliza con frecuencia en el texto, etc.

Por otra parte, las sesiones de escritura (tercera columna de izquierda a derecha) posteriores a las clases favorecen tanto las oportunidades de reencontrarse con los textos como de revisar algunos aspectos sobre los que es necesario seguir profundizando. Por ejemplo, se puede volver sobre el texto fuente para reconsiderar la inclusión de algún fragmento, para reparar en modos de decir propios de la obra, para expandir la escritura o bien para revisar algún aspecto sobre el que se viene reflexionando recursivamente –como es el de evitar las repeticiones innecesarias en el texto.

También las sesiones de escritura podrían apuntar a abordar aspectos de la escritura sobre los que se está reflexionando en el aula y, de esta manera, la MATE podría generar más instancias para profundizar en la sistematización de esos saberes.

## 5. CONSIDERACIONES FINALES

Organizar la tarea de enseñar a leer y escribir para generar oportunidades de encauzar las trayectorias de niños y niñas es un desafío que pone a la institución en movimiento. Para que los docentes puedan colaborar con otras maneras de organizar la enseñanza, sin dudas, es necesario de un contexto institucional que abra las puertas de las aulas y permita entrar, permanecer, salir y volver a entrar.

En la escuela donde este análisis se lleva adelante la conducción sostiene la idea de que acompañar trayectorias escolares es prioritario y da señales claras al equipo docente sobre la importancia que tiene que coordinen entre maestras la enseñanza de aquellos niños y niñas que tienen su trayectoria en riesgo. Para ello toman decisiones que favorecen el quehacer de la MATE: generan espacios para que las maestras de grado organicen, en articulación con ella, sus planes anuales y seleccionen los *corpus* de obras literarias y textos de información con los que trabajarán en cada momento del año respetando los lineamientos curriculares; garantizan que pueda cumplir con sus acciones a partir de no solicitarle que cubra grados cuando sus colegas se ausentan; le proporcionan un espacio físico para que lleve adelante la tarea cuando se reúne con los niños fuera del grado. Todas estas acciones contribuyen a que la MATE pueda explorar maneras de organizar su tarea y esta se vaya complejizando siempre en ventaja de los niños y las niñas que acompaña.

El tiempo destinado al trabajo dentro de las aulas supera ampliamente el tiempo de lo que se dedica al trabajo de enseñanza focalizada. Esta decisión, producto de reflexiones compartidas en espacios de capacitación en servicio y en instancias de acuerdos institucionales, da cuenta de la importancia que tiene abordar la intensificación de la enseñanza centrada en que los niños y las niñas se encuentren en mejores condiciones frente a la propuesta del aula. Es decir, no se trata de propuestas aisladas fuera del aula sino de un complejo “vaivén” entre ambas instancias, en las que la participación en el aula ocupa un lugar central.

En este contexto institucional la MATE genera esa serie de situaciones de enseñanza diferentes y complementarias a las que suceden en las aulas, que posibilitan otros espacios y otros tiempos para profundizar en aquellos contenidos que acuerdan entre

maestras. Intercambian y reflexionan acerca de qué enseñar, a quiénes, cuándo y dónde hacerlo, para sostener la formación de los lectores y escritores que requieren de una intensificación de la enseñanza. Este tipo de experiencias educativas abonan a la idea de que es necesario que sigamos desplegando estrategias y experiencias en las que, para alcanzar aprendizajes equivalentes, no tienen que transitar las mismas situaciones todos al mismo tiempo.

Las planificaciones compartidas en dos tiempos y en dos espacios dan cuenta de una complejidad que “desborda” los márgenes de la escuela graduada y simultánea. Permiten pensar en la necesidad de establecer, para algunos grupos de niños que así lo requieren, otros recorridos que les ofrezcan más oportunidades de pensar en torno a la lectura y la escritura. De este modo, generar espacios fuera del aula para intercambiar de manera anticipada en torno a lo que se leerá en clase, o prever un plan de texto para una escritura que se va a producir unos días después en el aula o revisar un escrito elaborado en el aula para reflexionar acerca de algún aspecto del lenguaje se constituyen en situaciones que trazan puentes entre lo que ocurre en el marco del grupo clase y los grupos de alumnos y alumnas cuyas trayectorias escolares se encuentran en riesgo. Esta manera de pensar la enseñanza desafía la organización tradicional proponiendo situaciones alternativas que no se constituyen en espacios aislados de enseñanza.

Es preciso señalar que las situaciones de reagrupamientos por contenidos de enseñanza, en los que se descontextualizan aspectos del sistema de escritura y se reflexiona sobre ellos, dan cuenta de una organización que requiere establecer diálogos entre las necesidades de los diferentes niños y agrupar a aquellos que necesitan pensar un tiempo más sobre el mismo tema. Es decir, en estas situaciones, los equipos de conducción junto a sus docentes desafían la organización de la estructura graduada y toman decisiones sobre este aspecto.

Como se señaló, los MATE tienen una formación en servicio que les permite profundizar sus conocimientos didácticos en las áreas que trabajan. Específicamente en Prácticas del Lenguaje cuentan con un espacio sistemático de trabajo en torno la enseñanza de la lectura, la escritura y la reflexión sobre el lenguaje. Esto contribuye a crear un tejido entre especialistas en el área y colegas que asumen el mismo rol en otras escuelas, nutriendo las posibilidades de advertir en la realidad institucional en la que cada uno se desempeña

qué contenidos priorizar, de qué manera abordarlos, qué intervenciones docentes promueven avances, etc. Es decir, la experiencia de dialogar entre colegas, de leer materiales específicos, de objetivar la propia práctica son elementos esenciales en la construcción colectiva de otras maneras posibles de pensar la escuela.

El análisis de un caso específico del Maestro Acompañante de Trayectorias Escolares y el modo en que su intervención tracciona movimientos en la cultura institucional nos da luz para seguir pensando cómo el formato escolar tradicional puede comenzar a ponerse en cuestión a partir del despliegue de acciones que transformen el ritmo institucional. Pensar otras maneras de organizar la enseñanza de la lectura y la escritura en otros tiempos y espacios puede resultar complejo para las instituciones y es preciso advertir que una experiencia no es suficiente para pensar la renovación de los modelos organizacionales en las escuelas. En este sentido Terigi (2018) plantea:

“Nosotros podemos cambiar en una escuela, en un programa, en una provincia, en un país, el modelo organizacional. Podemos pretender hacerlo con estrategias macropolíticas, pero tenemos que saber que el cambio del modelo organizacional trae consigo un requerimiento de producción de saber específico, de saber profesional para que maestros y profesores puedan trabajar en esas nuevas condiciones”.

Es necesario desplegar saberes pedagógicos y, especialmente, saberes didácticos, que pongan en tensión los modelos organizacionales de la escuela. En la misma línea Martinis y Stevenazzi (2008), al analizar el caso del Programa de Maestros Comunitarios en el marco de la Administración Nacional de la Educación Pública Uruguay, plantean que este tipos de programas o proyectos educativos que ponen a la escuela en movimiento

“... interpelan lo escolar en términos de su capacidad para desnaturalizar las situaciones de fracaso educativo, asumiendo la responsabilidad que compete al Estado y a las políticas educativas en los resultados de aprendizaje. En este sentido, el desafío se ubica en la necesidad de avanzar en la construcción de una escuela que logra trascender los condicionamientos para poder educar efectivamente”.

Generar otros espacios y otros tiempos que movilicen las paredes de las instituciones favorecen las discusiones en torno a los modelos escolares en contextos de inclusión educativa. En este marco, abonan a la idea de que es necesario centrar las discusiones en las condiciones de enseñanza que la escuela puede promover para correrse de las

preocupaciones respecto a los contextos sobre los que nada puede hacer (Martinis y Stevenazzi: 2008).

Para finalizar, creemos que es necesario objetivar los aportes que realizan los programas educativos para convertirlos en insumos que nos permitan diseñar políticas educativas universalizables con el fin de hacer modificaciones sustantivas al sistema de manera que efectivamente contribuyan a garantizar el derecho a aprender a leer y escribir en la escuela pública a todos y todas.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

- Blanche- Benveniste, C. (1982). “La escritura del lenguaje dominguero” en Ferreiro y Gómez Palacios (comps.): *Nuevas perspectivas en los procesos de lectura y escritura*, México, Siglo XXI.
- Baquero, R. y F. Terigi (1996). “En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar”, en *Apuntes Pedagógicos*, N° 2.
- Broitman, C y C. Kuperman (2005). “Interpretación de números y exploración de regularidades en la serie numérica. Propuesta didáctica para primer grado: ‘La lotería’”. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.
- Castedo, M. y C. Molinari (2008). “La lectura en la alfabetización inicial: situaciones didácticas en el jardín y en la escuela”. La Plata, Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Castedo, M. (2016). Clase 02: “Teorías de la alfabetización”. Maestría Escritura y Alfabetización. La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.
- Castedo, M. y C. Kuperman (2015). “Seminario acerca de la Planificación”. Especialización Docente de Nivel Superior en Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.
- Ferreiro, E. y A. Teberosky (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México, Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1991). “La construcción de la escritura en el niño”, en *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, 12 (3), pp. 5-14, Buenos Aires.
- — (1997). “Procesos de interpretación de la escritura previos a la lectura convencional”, en *Alfabetización. Teoría y práctica*. México, Siglo XXI Editores.
- Kaufman, A. y D. Lerner (2015). Documento Transversal N° 1 “La alfabetización Inicial”. Postítulo Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Especialización Docente



de Nivel Superior en Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

- — (2015). Documento Transversal N° 2 “Leer y aprender a leer”. Postítulo Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Especialización Docente de Nivel Superior en Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.
- — (2015). Documento Transversal N° 3 “Escribir y aprender a escribir”. Postítulo Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Especialización Docente de Nivel Superior en Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.
- Kaufman, A. M.; Lerner, D.; Castedo, M. y M. Torres (2015). “Seminario acerca de la Evaluación II”. Especialización Docente de Nivel Superior en Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.
- Kessler, G. (2003). “Identidades y recorridos juveniles por la Escuela Secundaria”. Ponencia pronunciada en el marco del *Seminario Desafíos de la Educación Secundaria en Francia y en los países del Cono Sur*, organizado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y la Embajada de Francia en la Argentina, Buenos Aires.
- Lerner, D. (1996). “¿Es posible leer en la escuela?”, en *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, año 17, N° 1, Buenos Aires.
- — (1996). “La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición”: “El maestro, la enseñanza y el aprendizaje”, en Castorina, Ferreiro, Kohl de Oliveira y Lerner: *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*, Buenos Aires, Paidós (Paidós educador).
- — (2002). “La autonomía del lector”, en *Projeto. Revista de Educação*, N° 4, N° 6. Porto Alegre, Editora Projeto.
- — (2007). “Enseñar en la diversidad”, en *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, 28 (4), pp. 6-17, Buenos Aires.

- Martinis, P. y F. Stevenazzi (2008). “Maestro comunitario: una forma de re-pensar lo escolar”, en *Propuesta Educativa*, junio de 2008, N° 29, año 15, Vol. 1, pp. 32-40, Buenos Aires, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).
- Perrin Glorian, M. J. (2014). “Condicionamientos de funcionamiento de los docentes en el colegio secundario: lo que nos enseña el estudio de cursos flojos”. Ficha mimeografiada entregada en el *Seminario de Didáctica de la Matemática* de la autora. Buenos Aires, Facultad de Ciencias Exactas, UBA.
- Terigi, F. (2007). “Los desafíos que plantean las trayectorias escolares”. Paper presentado en el *III Foro Latinoamericano de educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy*, organizado por Fundación Santillana, Buenos Aires.
- — (2008). *Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales*. Buenos Aires, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).
- — (2009). “Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de política educativa”. Proyecto hemisférico: “Elaboración de políticas y estrategias para la prevención del fracaso escolar”. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la República Argentina.
- — (2010). “Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares”. Jornada de apertura. Ciclo lectivo 2010. Conferencia llevada a cabo en Santa Rosa, La Pampa.
- — (2014). *Transiciones educativas primaria / secundaria y secundaria / superior: Las prácticas de evaluación en las transiciones escolares*. Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS).
- — (2018). “Trayectorias escolares. La potencia de un constructo para pensar los desafíos de la inclusión educativa”, en Filidoro, N. *et al.* (comps.), *Miradas hacia la educación inclusiva. II Jornada de Educación y Psicopedagogía*. Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

- Torres, M. (2002). “La ortografía: uno de los problemas de la escritura”, en *Lectura y Vida*, N° 23.