



Aportes para las Iniciativas Pedagógicas

Muros o puentes II

Articulación entre el Nivel Inicial y el Nivel Primario

Articulación entre primer y segundo ciclo de la escuela primaria

Muros o Puentes

Articulación entre el Nivel Inicial y el 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

Tal como hemos sostenido en el documento N° I, partimos de pensar el tránsito de un nivel a otro como un continuo, como un proceso de transición para el que es necesario asumir compromisos compartidos.

Se propone construir un pasaje que, aún con rupturas y continuidades propias de las diferentes culturas de nivel, respete la continuidad pedagógica en las propuestas y la búsqueda de coincidencias desde los marcos teóricos sin perder de vista la necesidad de resguardar una mirada propedéutica respecto de cada niño o niña, por parte de ambos niveles.

La articulación o pasaje reclama un incremento en la implicación de todo el nivel; no es sólo una tarea del último tramo de Educación Inicial y los primeros meses de primer grado. Mientras el docente de inicial tiene que visualizar un alumno que ingresará en el nivel siguiente e implicarse profesionalmente en prácticas que lo acompañen en el tránsito hacia ese nivel, el docente de primer grado debe graduar la intensidad y la cantidad de los cambios.

Algunos ejes centrales del proceso de articulación que a continuación se formulan, podrían ser orientadores para construir la continuidad pedagógica que permita mejorar los aprendizajes apuntando a la igualdad y calidad educativa, así como al tratamiento de la diversidad.

Dimensiones a tener en cuenta en los procesos de articulación:

La dimensión institucional

Consideramos importante generar espacios de concientización e implicación para optimizar el proceso de articulación. Sugerimos, por ejemplo:

- Generar espacios de encuentro institucionales genuinos entre integrantes de los niveles implicados para que debatan ejes y aspectos de dicha articulación. Allí pueden incluirse temáticas como la historicidad, la constitución, la identidad y la cultura de cada nivel; las representaciones sobre lo que se hace en uno y otro nivel, mitos y rituales, mandatos diferentes. Se puede trabajar también sobre qué se entiende por “primarizar” e “infantilizar” el nivel; el lugar de lo lúdico; el juego como contenido escolar; tensiones entre el juego y la enseñanza de contenidos, etc.
- Respecto a la comunicación entre la escuela y las familias podríamos plantearnos: ¿qué rasgos caracterizan la relación del nivel inicial con las

familias?, ¿qué rasgos la definen en el nivel primario?, ¿qué avances en este vínculo es importante conservar?, ¿cómo se da a conocer la propuesta de articulación?, ¿qué se comunica a los padres?, ¿cómo participan?, ¿qué dicen los docentes en las reuniones de padres de principio de año?, ¿y en las de fin de año?, ¿qué podrían decir los docentes de ambos niveles juntos?

- Se sugiere, por último, que los proyectos de articulación sean parte del PEI (Proyecto Educativo Institucional), para que sea un trabajo del colectivo institucional y que involucre así a todos los actores en su formulación e implementación.

La dimensión curricular

La articulación entre el Nivel Inicial y el Primer Ciclo del Nivel Primario supone abordar en conjunto interrogantes relacionados con lo que se enseña y para qué se enseña. En este sentido se podría avanzar sobre las siguientes cuestiones:

Respecto a las tradiciones curriculares y didácticas de cada nivel:

- Concepciones acerca de los procesos de aprendizaje y de enseñanza.
- ¿Cuáles son los aprendizajes centrales del nivel inicial?, ¿de qué manera esos aprendizajes adquieren continuidad en el primer ciclo de la escuela primaria?, ¿cuáles son los aprendizajes centrales del primer ciclo? ¿de qué manera el nivel inicial colabora en sus propuestas para que estos aprendizajes se desarrollen en mejores condiciones?, ¿qué propuestas didácticas pueden sostenerse en conjunto tomando el último cuatrimestre de la sala de 5 y el primer cuatrimestre de 1° grado como una unidad de transición?
- ¿Qué espacios de aprendizaje pueden compartirse (biblioteca, laboratorio, sala de informática)?, ¿qué proyectos pueden llevarse adelante en conjunto?
- ¿Qué estrategias metodológicas se desarrollan?, ¿qué nivel de apropiación de los NAP y los Cuadernos para el aula existe?, ¿qué secuencias didácticas se implementan?
- ¿Se comparten enfoques de enseñanza en las diferentes áreas del conocimiento?, ¿se pueden compartir formas de intervención didáctica?
- ¿Qué lugar ocupa el juego en el aprendizaje de los alumnos?, ¿cuál es el sentido del juego en cada nivel?, ¿de qué manera se pueden complejizar las propuestas lúdicas para profundizar el aprendizaje de los contenidos?

La dimensión curricular dará lugar a la puesta en común de acuerdos sobre organización y secuenciación de contenidos. Además, los lineamientos curriculares que se adopten deberán favorecer la integración pedagógica y didáctica abarcando diversos modelos según las instituciones y sus actores. Se sugiere seleccionar contenidos específicos de una o más áreas (según el nivel de avance), dejando la propuesta abierta para profundizar el

tratamiento en ciclos sucesivos y secuencias de complejidad creciente de un nivel a otro. Analizar conjuntamente qué articulación y qué continuidad de contenidos se puede dar. ¿Qué puede tomar un nivel del otro? Lo común y lo diferente.

Respecto a la evaluación, cabría considerar:

- ¿Qué debería saber un niño al finalizar la sala de 5?, ¿y después de cursar 1° grado o al concluir el primer ciclo?, ¿cómo se indagan los conocimientos / saberes previos?, ¿qué niños o niñas merecen una atención especial por parte de los maestros de primer grado?

Los actores interesados podrán analizar y acordar acerca de las características del Informe Final que emite el Nivel Inicial, de manera que constituya un auténtico insumo de trabajo en la etapa diagnóstica al ingresar a Primer Grado de la Escuela Primaria.

- Tener en cuenta que las acciones didácticas que corresponden al desarrollo de cada actividad no signifiquen un corte sino la construcción en común para conectar los saberes previos y los nuevos. Promover la conformación de parejas pedagógicas con docentes de ambos niveles.

Muros o puentes

Articulación entre primer y segundo ciclo de la escuela primaria

Continuidad de los procesos de aprendizaje y enseñanza

Según Norberto Boggino¹, sería pertinente hacer centro en procesos sistemáticos de enseñanza que privilegien tener en cuenta las condiciones pedagógicas y didácticas que generamos para que todos los niños y niñas aprendan. Cuando hablamos del pasaje intranivel, es decir, el pasaje de un ciclo de la escuela al siguiente, la necesidad de lograr acuerdos institucionales se vuelve prioritario.

Entendemos el aprendizaje como un proceso de apropiación y reconstrucción de objetos de conocimiento que se produce a partir de sucesivas, continuas y sistemáticas oportunidades de interacción con el mismo y con otros sujetos. Desde esta perspectiva, los procesos de enseñanza suponen una práctica pedagógica que se caracteriza por la intencionalidad, la sistematicidad y la integralidad. La enseñanza, tal como lo constatan a diario los que trabajan haciéndola efectiva, implica un conjunto de decisiones de muy diverso orden que están dirigidas a sostener estos procesos de aprendizaje de los alumnos.

Ahora bien, algunas de las cuestiones que necesitamos reflexionar en conjunto se relacionan con la organización de las situaciones de enseñanza, los sentidos que le imprimimos a estas acciones, el tiempo que le dedicamos a la enseñanza de cada contenido, las alternativas de trabajo que hemos comprobado más eficaces, las modalidades de interacción que privilegiamos, el lugar y el sentido de los recursos didácticos, las maneras de dar y tomar la palabra, etc. Decimos que es necesario reflexionar en conjunto porque el trabajo de enseñar tiene una dimensión colectiva que es necesario recuperar y subrayar.

La dimensión colectiva del trabajo docente hace referencia tanto a la valorización del espacio conjunto para decidir, para comentar, para discutir, para ensayar colectivamente, como a sostener **que la propuesta enseñante de la escuela se entrama en las sucesivas experiencias que los niños tiene con su grupo y el maestro en cada año de la vida escolar y que necesitan para estructurarse continuidades que permitan que los alumnos no necesiten iniciar cada año como si la vida escolar no hubiera existido.**

La pregunta ¿pero qué aprendieron el año pasado?, ¿esto no lo vieron? (tantas veces recibida por los niños con una mezcla de sensación de reto y de imposibilidad de responder), o la inversa ¿otra vez la germinación del poroto? (enunciada con fastidio por los niños que se ven llevando el frasco por tercera vez a la escuela) habla del debilitamiento de esta dimensión colectiva que tiene como efecto la poca comunicación, el desconocimiento del trabajo realizado y del itinerario de aprendizaje de los grupos.

¹ Boggino, Norberto. *El constructivismo entra al aula*. Editorial Homo Sapiens. Rosario, Argentina. 2004.

Estos desconocimientos sobre el trabajo del compañero, sobre sus aciertos y dificultades necesita repensarse a la luz de las consecuencias que conllevan en los procesos de aprendizaje de nuestros chicos. Para que ellos encuentren sentido en las tareas que les ofrecemos, las mismas tienen que haber adquirido total sentido no sólo para el maestro que las lleva adelante, sino para el conjunto de colegas que necesitan conocerlas y compartirlas.

Es por eso que pensamos la articulación como un pasaje, una complejización, un avance dentro del mismo proceso de aprendizaje. Proceso que en su dimensión subjetiva remite a la singularidad de cada alumno y que, por lo tanto, requiere del sostenimiento de continuidades en la propuesta pedagógica de manera de facilitar una experiencia escolar más consolidada.

Esta **continuidad** debería reflejarse en la secuencia de contenidos; en la complejización de metodologías y procedimientos; en la relación del alumno con los saberes, con sus compañeros y con sus docentes; etc.

En los últimos años asistimos a procesos que afectan la integralidad de la propuesta de enseñanza; por una parte, se vivencia un profundo sentido de dispersión y asilamiento, las condiciones adversas no necesariamente nos han llevado a compartir las dificultades, por el contrario solemos suponer que debemos concentrarnos más en lo que hacemos, en cerrar la puerta del aula y preservar en la medida de lo posible lo que podamos preservar. A la vez, las condiciones sociales y culturales han intensificado la sensación de vivir a los saltos, en continuas interrupciones, con pocos oportunidades para mantener el dominio de las situaciones.

Sin embargo, nuestros alumnos necesitan de un espacio cuidado para aprender, un espacio sereno que esté al resguardo de las interrupciones, de las fracturas, de las desvinculaciones, de los sinsentidos. En tiempos de velocidades, de múltiples aperturas, de farrago de información, tal es el mundo en que vivimos; es el mundo de nuestros niños, la escuela tiene la responsabilidad de redoblar los esfuerzos para detenerse, para organizar, para secuenciar, para iniciar y finalizar. Estas tareas, repetimos, no pueden pensarse individualmente sino que requieren ser constantes año a año, ciclo tras ciclo escolar.

Desde esta perspectiva, el pasaje de un ciclo al otro requiere de un cuidadoso análisis de los logros esperados al finalizar el primer ciclo que sirven de base para las ambiciosas metas que el segundo ciclo trae consigo. Sobre estas cuestiones hablaremos en el próximo apartado.

Particularidades y generalidades en ambos ciclos

El avance de las investigaciones sobre los procesos de adquisición de la lectura y la escritura nos permiten afirmar que, más allá del enfoque que se sostenga, todos los niños y niñas están en condiciones de alfabetizarse en el transcurso del primer ciclo. En ese momento, todos los chicos deberían haber comprendido el principio alfabético de nuestra escritura, según el cual hay una relación sistemática entre sonidos y letras. Deberían comprender también que la escritura es ortográfica (ya que descubren progresivamente que esas correspondencias no siempre son unívocas) y que existen signos auxiliares que transmiten significados. Paralelamente, también están en condiciones de

haberse apropiado de las prácticas de lectura que le permitan leer cuentos, poesías, rimas, listas, pequeñas cartas, etc.

En el primer ciclo la reflexión sobre la gramática de la lengua y los textos implica la actividad de pensar sobre el lenguaje y los textos. En el segundo ciclo esa reflexión implica la incorporación de términos especializados, de vocabulario compartido, con cierto grado de precisión y se aprehenden los conceptos gramaticales como parte de un sistema.

El primer ciclo ofrece, asimismo, oportunidades para la escucha y la lectura de narraciones y poemas, y la participación en situaciones con juegos de lenguaje. En el segundo ciclo se profundiza la formación de los niños como lectores de literatura. En este ciclo los textos son más demandantes, más extensos y presentan mayores recursos (diálogos, descripciones, etc.). Se consolidan la relectura y la revisión de textos, con mayor consciencia y apelando a la normativa. En la escritura se complejizan las consignas, considerando el para qué se escribe, para quiénes, qué temas, de qué modo y quiénes son los que escriben. Se desarrollan prácticas de escucha cada vez más reflexivas y de exposición oral cada vez más autónomas. Las conversaciones adquieren mayor nivel de complejidad y abstracción.

Este es el ciclo en el que comienzan a incorporarse rutinas y a clasificarse explícitamente los saberes escolares. Comienza a formarse a los **alumnos como estudiantes** (a fomentar la búsqueda, la curiosidad, el gusto por saber cosas nuevas, etc.) y se inicia un proceso de construcción de la autonomía. Se pasa, por ejemplo, del soporte cuaderno al soporte carpeta que plantea nuevos desafíos y prácticas identitarias: cuidado, orden, separaciones temáticas, etc. Se presenta la posibilidad de desnaturalizar la relación con el lenguaje y de incorporar, por consiguiente, un **conocimiento metalingüístico**.

Es importante aquí la presencia del adulto para acompañar esta reflexión sobre el lenguaje; el docente debe generar diálogos, preguntas, disensos, intercambios de ideas y emociones... Debe enseñar a decir más y mejor.

En esta formación del alumno como estudiante existe la creencia generalizada de que recién a partir de cuarto, los chicos "empiezan a estudiar" y que en el primer ciclo, en cambio, no aparece como necesidad que los niños lean como leen los que estudian, que consulten fuentes diversas o que realicen búsquedas en la biblioteca sobre diversos temas, ni como problema relevante que tengan dificultades para hacerlo.

Sin embargo, nos parece interesante preguntarnos, junto con Diana González y Liliana Lotito², "¿por qué no proponer a los alumnos desde el comienzo de la escolaridad que lean y escriban para aprender temas de Ciencias Sociales de modo que, mientras lo hacen, aprendan también sobre la lectura, la escritura, el lenguaje? Lo que vamos a afirmar aquí es que ya en primer ciclo es posible generar situaciones en las que, mientras se enseñan contenidos específicos de un área, se enseña a los chicos a leer para aprender sobre un tema; es decir que es posible enseñar a los chicos a leer como leen habitualmente los que estudian, antes de que se vean enfrentados a la exigencia del estudio".

² González, Diana y Lotito, Liliana. *Leer para aprender Ciencias Sociales en el primer ciclo*. Cuadernillo de la Escuela de Capacitación del CePA. Ciudad de Buenos Aires, 2003.

De hecho, si esto no ocurre y la alfabetización inicial toma en cuenta sólo la enseñanza de las unidades menores (letras, sílabas, palabras), difícilmente los chicos, al entrar a cuarto grado, puedan abordar textos de mayor complejidad y diversidad temática.

El **desarrollo del lenguaje oral y escrito** en todas las áreas necesita ser pensado como uno de los ejes del proyecto escolar; sólo así el proceso de alfabetización iniciado en el primer ciclo continúa y se afianza y, de esta manera, sigue garantizando la distribución del conocimiento, relacionándose con la igualdad de oportunidades. Asimismo, no deben abandonarse ciertas prácticas habituales en el ciclo anterior, como la lectura en voz alta por parte del maestro, por la importancia de la mediación de otras voces, más allá de la posibilidad de los chicos de leer por sí mismos (y escribir) cada vez con mayor autonomía.

En el segundo ciclo debe ofrecérsele a los alumnos vinculaciones con los conocimientos y con las experiencias que ya tienen, como punto de apoyo para seguir avanzando. Se trata de organizar interacciones sostenidas con los nuevos conceptos facilitando la **resignificación de lo aprendido con anterioridad**. Aparece la reorganización de todo el caudal de prácticas y saberes adquiridos anteriormente con el fin de lograr nuevos aprendizajes que permitan explicaciones más ricas sobre el mundo social y natural; la ampliación del significado de algunos conceptos; el establecimiento de relaciones conceptuales más complejas; la consolidación de la capacidad para tomar decisiones más personales sobre procedimientos, recursos y técnicas para emplear en diferentes situaciones...

Nosotros hemos nombrado aquí sólo algunas características particulares o generales de los ciclos. Consideramos necesario explicitar, consensuar y compartir al interior de las instituciones aquellos aspectos propios de cada ciclo y aquellos que deben tener continuidad a lo largo de toda la escolaridad primaria. En este sentido proponemos, a modo de ejemplo, algunas sugerencias generales para considerar en el trabajo colectivo.

Sugerencias de trabajo

- Reuniones institucionales para consensuar el perfil deseable de los alumnos de tercero y, por consiguiente, las estrategias y contenidos básicos a desarrollar para formar dichos perfiles en un proceso continuo de aprendizaje.
- Realizar planificaciones al interior de cada ciclo con todos los docentes involucrados, estableciendo una clara secuencia de contenidos para los diferentes grados del ciclo.
- Intercambios entre docentes de los diferentes ciclos para compartir criterios y planificaciones.
- Relevamiento de las problemáticas de aprendizaje y de enseñanza que se presentan en el pasaje de un ciclo a otro.

- Elaborar proyectos o estrategias que se continúen a lo largo de ambos ciclos con participación activa de los alumnos y diferentes niveles de profundidad en los distintos grados, teniendo en cuenta las características y necesidades de cada uno de los grupos.

Por ejemplo, la construcción de una biografía de cada alumno como lector. Por un lado, puede conocerse así la cantidad de libros / textos de distintos géneros o temas que propone la escuela para que cada alumno se lleve de su tránsito por la misma. Por otro lado, de esta manera, cada alumno puede llevarse un “diario de lecturas” que lo acompaña desde el comienzo de su escolaridad. Asimismo, cada grado o sección va guardando memoria de las lecturas que realiza año por año (ver Cuadernillo N° 3 de PIIE – VAE).

Otro ejemplo es un trabajo sostenido con el cálculo mental en todos los grados, que tenga como propuesta de cierre una olimpiada de cálculo mental. Se plantean situaciones de ingenio en las que esta estrategia sirva de excusa para trabajar también otros temas. La actividad es la misma pero se complejizan los desafíos y los procedimientos año a año. Asimismo, los chicos vivencian el proyecto como propio desde el comienzo y encuentran una coherencia a lo largo de su escolaridad.

La necesidad de atender específicamente el pasaje entre primer ciclo y segundo nos obliga a pensar integralmente el trabajo en los primeros tres años de la escuela primaria de manera de evitar que aquello que se logró en el primer ciclo no se “amesete”, no ingrese en un territorio de detención.

Por el contrario, el trabajo en conjunto entre los maestros de ambos ciclos puede evitar el riesgo de la irrupción de situaciones propuestas poco frecuentes en el primer ciclo (como la lectura de textos completos) y que dificultan de manera muy fuerte los ulteriores aprendizajes. En este sentido, la articulación requiere de la responsabilidad de todos para que el primer ciclo cumpla con su función central: la alfabetización inicial de todos los alumnos en los plazos de edad previstos, el dominio de las principales operaciones matemáticas y sus sentidos, los conocimientos del mundo social y natural previstos para esa etapa de la escolaridad. **Todos los niños están en condiciones de aprender estos conocimientos si se cumplen ciertas condiciones pedagógicas y de la enseñanza que es necesario resguardar y construir entre todos.**