

**LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA UNIDAD PEDAGÓGICA DE 1º Y 2º
GRADO EN LA PROVINCIA DE CÓRDOBA. CONDICIONES PREVIAS Y
DESAFÍOS A FUTURO**

*(1ST AND 2ND GRADE PEDAGOGICAL UNIT INSTITUTIONALIZATION IN
THE PROVINCE OF CÓRDOBA. PREVIOUS CONDITIONS
AND FUTURE CHALLENGES)*

Mónica del Valle UANINI* - Andrea Graciela MARTINO*

RESUMEN

La mirada sobre las trayectorias escolares constituye una perspectiva actualmente dominante en el campo pedagógico, tanto en las claves de lectura sobre las problemáticas de la inclusión y la desigualdad educativas como en la producción de intervenciones de diversa escala en los procesos educativos formales.

Entre las medidas más recientes inspiradas por dicha perspectiva, se cuenta la transformación del primer y segundo grados del nivel primario en unidad pedagógica, en el marco de la Resolución 174/12 del Consejo Federal de Educación (CFE). Con ello se interviene de modo medular sobre los procesos de pasaje entre estos dos grados, al eliminar la repitencia como la respuesta pedagógica legítima a los problemas de aprendizaje que impedían a muchos niños superar el primer grado bajo el régimen de promoción anteriormente vigente.

Como toda política destinada a transformar prácticas escolares, la analizada en este trabajo ingresa en una arena de significaciones que le preexiste. Dichas significaciones operan como traducciones prácticas de lo prescrito, reorientándolo y redefiniéndolo de maneras imprevistas en su formulación normativa. Por ello, en este trabajo buscamos tornar visibles algunas condiciones que intervienen en la institucionalización de la unidad pedagógica, a partir del análisis de información estadística, de indagaciones entre directivos y docentes de nivel primario de la ciudad de Córdoba e información periodística. En particular, nos interesa destacar algunos de los sentidos en pugna sobre esta medida, y analizar su probable incidencia en la escolaridad de los niños socialmente más desfavorecidos.

Palabras Clave: Escuela Primaria, Inclusión educativa, Regímenes de Promoción, Trayectorias escolares, Unidad pedagógica.

* Escuela de Ciencias de la Educación - Facultad de Filosofía y Humanidades - Universidad Nacional de Córdoba - Obispo Oro 344 - 9º E - CP 5000 - Córdoba - Argentina.
Correo Electrónico: monikuan9@gmail.com

ABSTRACT

The focus on schooling trajectories is a currently dominant perspective in the pedagogical field, not only as a key for the interpretation of inclusion and educational inequality, but also in the generation of interventions at different scales in regard to formal education processes.

One of the most recent measures inspired by this perspective is the transformation of the first and second grade of primary school in a pedagogical unit, under the framework of the Federal Council of Education Resolution 174/12. Thus, this action intervenes substantively on the annual promotion system, eliminating grade repetition as a legitimate pedagogical response to learning problems that could appear during the first grade.

Like any other policy that claims to transform school practices, the one analyzed in this research enters into a scenario of preexisting meanings that operates sieving what it is prescribed, redirecting and redefining the normative formulation in unexpected ways. Therefore, in this paper we seek to make visible some conditions involved in the institutionalization of the pedagogical unit, analyzing statistical information, inquiries to directors and teachers of primary level and journalistic information. In particular, we would like to highlight some of the competing meanings over this measure, and analyze its likely impacts on the education of socially disadvantaged children.

Keys Word: *primary schools, educational inclusion, schooling trajectories, promotion system, pedagogical unit.*

INTRODUCCIÓN

Las preocupaciones por incrementar la capacidad inclusiva del sistema educativo argentino y por superar algunos de sus indicadores más preocupantes, han producido a lo largo de la última década una serie de búsquedas, iniciativas y nuevas claves de lectura sobre las problemáticas de aprendizaje. Entre ellas, la mirada sobre las trayectorias escolares, constituye una de las perspectivas que más resonancia ha alcanzado dentro de las políticas elaboradas para los distintos niveles de la educación obligatoria.

En el plano internacional, es posible reconocer como antecedente de esta perspectiva las elaboraciones de Perrenoud (1990) en el contexto centroeuropeo, cuando historiza la construcción del modo simultáneo de enseñanza y plantea a la repetición de curso como el principal correctivo “por medio de la cual la enseñanza primaria hace frente a la diversidad de ritmos de adquisición”.

En el plano nacional, uno de los primeros indicios que dan cuenta de la emergencia de esta perspectiva lo constituye el análisis de F. Terigi (2006) sobre los supuestos de homogeneidad y gradualidad que organizan la educación en las escuelas primarias. Estos planteos son retomados, sistematizados y ampliados en relación con el conjunto de la educación obligatoria en los progresivos avances realizados en el marco del Proyecto Hemisférico “Elaboración de Políticas y Estrategias

para la Prevención del Fracaso Escolar”, desarrollado por la OEA y la Agencia Interamericana para la Cooperación y el desarrollo entre 2004 y 2009 (1).

En dicho proyecto, las trayectorias escolares se convierten paulatinamente en un eje de análisis predominante, enfatizando la necesidad de revisar algunas de las lógicas instituidas en el sistema educativo. De acuerdo con Terigi (2007), el currículum por niveles, la gradualidad y la anualización constituyen principios estructurantes de los sistemas educativos que marcan el ritmo esperado y esperable de la marcha de los estudiantes por los andariveles escolares. Se trata de regulaciones fuertemente naturalizadas, construidas a lo largo de más de tres siglos y que, no obstante, son formaciones contingentes. La perspectiva de análisis sobre las trayectorias escolares devela esta naturalización y la cuestiona al considerarla como una de las razones centrales de la producción del fracaso escolar, en franco contrapunto con aquellas explicaciones que centran en los sujetos y sus dificultades o en condiciones extraescolares la causa de dicho fracaso. Un punto importante de análisis en dicha perspectiva es la distancia entre trayectorias teóricas y trayectorias reales no encauzadas (Terigi, 2007). Es decir, la distancia constatable entre las trayectorias definidas según los ritmos de cursado y promoción previstos idealmente por el sistema educativo y aquellas que resultan de la experiencia efectiva de los estudiantes, en muchos casos con ritmos plagados de intermitencias, demoras, repeticiones, abandonos.

Entre las múltiples derivaciones de esta perspectiva, uno de los aspectos del sistema escolar más interpelados es el régimen que ordena la promoción de los estudiantes de un año a otro. En contraste con los desarrollos relativos a la evaluación escolar, los regímenes de promoción constituyen un componente de la lógica escolar escasamente estudiado en las indagaciones del campo pedagógico y han permanecido, hasta hace poco tiempo, como parte del mentado currículum oculto de las instituciones educativas. Su surgimiento como objeto de preocupación política y de investigación es justamente motivado por las elaboraciones relativas a las trayectorias escolares. Entre las producciones recientes sobre esta temática, cabe mencionar los trabajos de Batiuk (2008), y de Veleda y Batiuk (2009). Uno de los aportes centrales de estas autoras en relación con nuestro abordaje, es el de constatar la notable heterogeneidad de regímenes de promoción en las distintas jurisdicciones, heterogeneidad fundada en el hecho de que la decisión de promover a un alumno se encuentra generalmente depositada en los docentes. De hecho estas autoras (Veleda y Batiuk, 2009) refieren lo siguiente “Nuestras entrevistas también confirman que, al igual que ocurre con la definición de los métodos de enseñanza y de los criterios de evaluación, la decisión sobre la promoción queda enteramente en manos del docente”. La Resolución 174 del CFE que tratamos en este trabajo, elimina esta heterogeneidad al suspender el régimen de promoción vigente entre primero y segundo grado.

La repitencia es, indiscutiblemente, el fenómeno escolar puesto en tela de juicio por la intervención sobre los regímenes de promoción. Efecto directo de la conjunción entre anualidad y gradualidad en la perspectiva de las trayectorias escolares que venimos comentando, es considerada una solución pedagógica

Mónica del Valle UANINI - Andrea Graciela MARTINO cuestionable por diversas razones (Veleda y Batiuk, 2009; Torres, 1998). Los consensos más amplios refieren fundamentalmente a su ineficacia y carácter nocivo en los primeros años de la escolaridad, que son los que la Resolución 174 convierte en unidad pedagógica (2).

En este trabajo buscamos reconstruir los procesos que convergen en la puesta en marcha de esta nueva regulación, atendiendo al caso de la provincia de Córdoba. Entendemos que las medidas propugnadas en la Resolución 174 se traducirán de formas particulares en cada jurisdicción y despiertan un conjunto de polémicas y pugnas en torno al sentido de la escuela y de la enseñanza, cuyos desenlaces forman parte de las luchas por la democratización de la educación.

El análisis del caso cordobés nos permite advertir un conjunto de sentidos y prácticas presentes en la institucionalización de la unidad pedagógica que resulta de interés reconstruir a fin de comprender algunas de las complejidades en juego cuando una normativa de alcance federal se interna en los procesos y significaciones que ordenan las prácticas escolares relativas a la promoción de los estudiantes. Sin duda tal aspiración es vasta y no podremos abarcarla plenamente en el marco del presente trabajo. Nos limitaremos a escudriñar algunos indicios sobre la dinámica de la repitencia en nuestra provincia en los últimos trece años para interrogarlos en torno a sus sentidos y conjeturar sobre algunos procesos y tensiones que subyacen a la construcción social de la unidad pedagógica como novedad escolar. Nos proponemos también dar cuenta de los primeros pasos efectuados para instalar dicha novedad en el nivel primario de la provincia. Por último, advertimos algunas encrucijadas y desafíos abiertos por la implementación de esta medida, a fin de nutrir el debate actual sobre los modos de ofrecer a los niños y niñas experiencias escolares respetuosas de sus derechos a una buena educación.

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación que estamos realizando se inscribe en el marco del Seminario “Trayectorias escolares, instituciones educativas y alternativas pedagógicas” de la formación de grado en la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba. La pregunta por la institucionalización de la unidad pedagógica en Córdoba, se origina en este espacio de docencia, al reparo de las discusiones y el estudio que fuimos promoviendo sobre la perspectiva centrada en las trayectorias escolares en sus articulaciones con las políticas educativas y las prácticas pedagógicas.

En esta investigación hemos recuperado dos trabajos que procesan información estadística sobre educación en la provincia de Córdoba: por un lado hemos trabajado con el informe elaborado por el Lic. Martín Scasso “Caracterización estadística de la situación educativa de los jóvenes de Córdoba” del año 2012; y con la investigación desarrollada por el Sindicato Docente Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba, denominada “El derecho social a la educación en la provincia de Córdoba (2003-2013). Historia reciente de su

dinámica, obstáculos y desafíos”, del año 2013. También hemos trabajado con la información que provee anualmente la DINIECE a través de sus Anuarios Estadísticos Educativos.

Dos investigaciones desarrolladas en las provincias de Buenos Aires y Santa Fe se constituyeron en aportes significativos a la hora de poner en diálogo el caso de la repitencia en Córdoba con lo que sucede en esas jurisdicciones. Para el caso de la provincia de Buenos Aires contamos con el trabajo de Gabriel Noel sobre la conflictividad escolar, que realizó entre los años 2003 y 2005. Para el caso de la provincia de Santa Fe, Clérico, Ingüi y Lossio investigaron la implementación de programas de alfabetización y de promoción asistida en dicha provincia durante los años 2006 y 2007.

Junto a estas indagaciones, a lo largo de los años 2012 y 2013 hemos revisado en la prensa local, el tratamiento mediático que se produjo sobre la cuestión de la repitencia y la creación de la unidad pedagógica.

Junto a estas exploraciones en distintas fuentes de información, sostuvimos a lo largo de siete meses del año 2012, reuniones quincenales con 15 directores de nivel primario de escuelas de gestión estatal de la ciudad de Córdoba, en el marco de un dispositivo de trabajo generado por el Sindicato Docente Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba, a través de su Programa Consulta Pedagógica. En dichas reuniones, las que tenían una duración de 3 horas aproximadamente, se proponía un eje temático relativo a la gestión y en torno al mismo las directoras asistentes intercambiaban opiniones, ideas, relataban situaciones específicas de sus escuelas. Cabe aclarar que dichas reuniones se registraban, y dicho registro se ponía a consideración de las directoras en el encuentro siguiente. Este dispositivo tuvo como finalidad generar un espacio de encuentro, para hablar, intercambiar y analizar las problemáticas y complejidades específicas de la gestión escolar entre directoras de nivel primario de Córdoba Capital, así como una forma de acompañamiento y fortalecimiento pedagógico-gremial a dicha posición institucional. Para el presente artículo se consultaron los registros de esas reuniones.

Durante el año 2013, ya en el marco de la presente investigación, realizamos entrevistas en profundidad a Inspectores y a docentes que participaron en las primeras Jornadas de Capacitación sobre Unidad Pedagógica, que ofreció el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Dichas entrevistas fueron semi-estructuradas, tuvieron una duración de dos horas, y en ellas se indagó sobre los sentidos y prácticas que esos actores tenían respecto a la repitencia, a la implementación de la unidad pedagógica, al régimen de promoción vigente en la escuela primaria, a la evaluación y los aprendizajes de los estudiantes.

Se trata de un trabajo de campo en el que las exploraciones se dirigen a distintos actores, situados en distintas posiciones de responsabilidad política y pedagógica en el sistema educativo, y apelan a la búsqueda de información de distintas fuentes, pues lo que lo orienta es la problematización de aquello que se va indagando, como una vía de acceso en la reconstrucción de los procesos que aquí buscamos poner de relieve, así como en la necesidad de mostrar la complejidad de los mismos.

LA RESOLUCIÓN N° 174/12 DEL CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN

En junio del año 2012, el Consejo Federal de Educación (CFE) sanciona la resolución 174/12 en la que se proponen una serie de medidas tendientes a fortalecer las trayectorias escolares de niños y niñas de nivel inicial y primario. Lo hace bajo la premisa del artículo 16 de la Ley de Educación Nacional que asigna al Ministerio de Educación nacional y a las autoridades jurisdiccionales competentes la responsabilidad de asegurar los principios de igualdad e inclusión educativas mediante acciones que permitan alcanzar resultados equivalentes en el aprendizaje de todos los niños, independientemente de su situación social.

Recordemos que el Consejo Federal de Educación es el organismo que, en el marco de un sistema de gobierno federal, es el responsable de la concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa nacional en pos de asegurar la unidad y articulación de todo el Sistema Educativo Nacional. Dicho organismo está integrado por los ministros de educación nacional y provinciales y por representantes del Consejo de Universidades.

El documento aprobado en la mencionada resolución, “Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares en el nivel inicial, nivel primario y modalidades, y su regulación” se hace eco de la perspectiva centrada en las trayectorias, interviniendo fuertemente sobre el régimen de promoción del nivel primario.

Entre las medidas que se busca promover, podemos mencionar la flexibilización en el ingreso de los niños en cualquier momento del año lectivo en el nivel inicial, la promoción de políticas de articulación entre niveles y de continuidad para los estudiantes que cambian periódicamente de escuela, así como la producción de estrategias y sistemas de seguimiento durante toda su trayectoria escolar. Para el nivel primario específicamente los principales cambios están centrados en el régimen de promoción: por un lado se propone al primer y segundo grado como unidad pedagógica, eliminando el recurso a la repitencia como respuesta instituida ante el fracaso escolar en el primer grado, y por el otro, se alienta la implementación del régimen de promoción acompañada desde el segundo grado de la escuela primaria. También se aborda el momento del ingreso a la escuela primaria, sin que el requisito de obligatoriedad de sala de 5 años sea impedimento para ello, y se promueven articulaciones entre las escuelas de educación especial y las escuelas comunes para favorecer la escolarización de niños con discapacidad.

El CFE plantea una implementación gradual y progresiva de la resolución, iniciando en 2012 las modificaciones normativas y reglamentarias que sean necesarias para darle cumplimiento. Sitúa particularmente en las provincias -y por tanto en las condiciones y recursos materiales, humanos y técnicos en que se encuentran actualmente cada uno de los sistemas educativos de las mismas- el diseño e implementación de medidas de carácter administrativo, así como la generación de condiciones curriculares, pedagógicas e institucionales respecto de los puntos contemplados en la resolución. De hecho, la asignación de recursos materiales y financieros para hacer efectivas las distintas regulaciones de la

misma es planteada en términos de sugerencias, para que cada jurisdicción tome decisiones de acuerdo a sus posibilidades y apuestas educativas.

LA UNIDAD PEDAGÓGICA Y LOS PUNTOS CIEGOS DE LA REPITENCIA CORDOBESA

Si nos preguntamos por el modo en que está siendo recibido públicamente el conjunto de novedades promovidas por la resolución que abordamos, la noticia más comentada y polémica entre todas es, indiscutiblemente, la referida a la conversión del primer y segundo grados en unidad pedagógica. Es sobre esta medida que formulan sus notas los medios de comunicación cuando han informado el tema (3), en gran parte porque es lo que mencionan los funcionarios y directivos consultados. Sucede lo mismo en el caso de Córdoba, donde además la unidad pedagógica de los dos primeros grados de primaria es objeto exclusivo de tratamiento en los documentos con los que el Ministerio de Educación de la provincia inaugura la puesta en marcha de la resolución.

La medida constituye una respuesta estructural a la problemática de la repitencia en el primer ciclo, que muestra los índices más preocupantes de todo el nivel en el conjunto de las jurisdicciones. Diversas políticas nacionales y provinciales han buscado incidir durante más de una década en dicha problemática, pero las estadísticas siguen mostrando que, aunque sus valores han logrado reducirse parcialmente, continúa siendo el momento más crítico en la escolaridad de todo el nivel primario.

En el caso de Córdoba, como puede observarse en el Gráfico 1 (4), la cantidad de niños que repiten primer grado ha descendido del 11% en el 2000, al 6% en el 2010. Es decir, el sistema educativo provincial ha logrado en diez años que más de 8.000 alumnos –que hubieran repetido de haberse mantenido los indicadores del 2000– superen exitosamente el inicio de su escolaridad primaria. ¿Cómo se explica este avance nada desdeñable en la disminución de la repitencia en la provincia en tan corto tiempo? ¿De qué pistas disponemos para arriesgar alguna conjetura sobre este fenómeno? Consideramos que explorar esta cuestión es necesario para comenzar a comprender las dinámicas particulares en las que se entramará la implementación de la unidad pedagógica del primero y segundo grados en la jurisdicción Córdoba, y los sentidos y prácticas involucrados en tal proceso.

Cabe aclarar que para este trabajo focalizamos en la escuela primaria que para el caso de Córdoba, abarca desde el Grado 1 al Grado 6. Desde el Grado 7 en adelante corresponderían a los cursos de la Escuela Secundaria.

Si analizamos más pormenorizadamente cómo evoluciona la repitencia durante el período comprendido entre los años 2000 y 2010, un dato llama particularmente la atención: es entre los años 2000 y el 2002, que se produce la mayor reducción de repitentes, pues los porcentajes indican un descenso de 3 puntos, luego de lo cual la variable se estabiliza entre el 7 y el 8%, para descender nuevamente otros dos puntos en 2010. Convertidos los porcentajes en valores absolutos, queda manifiesto que ese 3% refiere a más de 2.000 alumnos repitentes menos que en el año 2000.

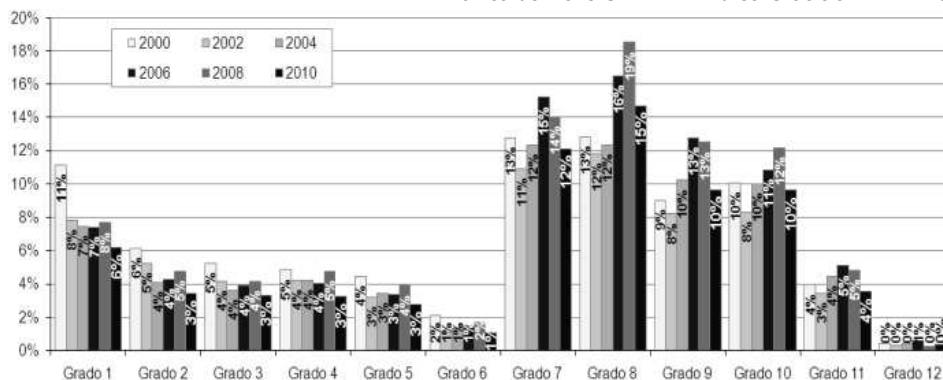


Gráfico 1. Porcentaje de repitentes por grado. Pcia. de Córdoba. Años 2000 a 2010

Veamos qué sucede con otras jurisdicciones en el período 2000-2003, recuperando los datos de la DINIECE-ME respecto al Relevamiento Anual de Matrícula y Cargos para esos años, a fin de cotejar si este cambio en el comportamiento de la variable se reitera en otros sistemas educativos provinciales o es particular de la provincia de Córdoba.

Jurisdicción	Año	
	2000	2003
Ciudad de Buenos Aires	4,5	3,7
Buenos Aires	5,7	6,7
Córdoba	11,1	7,3
Mendoza	11,3	11,5
Santa Fe	10,9	10,2

Tabla 1. Porcentajes de repitentes en 1º grado. Años 2000-2003.

Pongamos de relieve cómo otras jurisdicciones comparables a Córdoba por las dimensiones de sus sistemas educativos y por la dotación de equipos técnicos de sus ministerios, registran mucho menos movimiento en la variable en el periodo comprendido entre los años 2000 y 2003: las provincias de Mendoza y Buenos Aires acusan aumento de la repitencia (0,2 puntos en el caso de la primera, 1 punto en el segundo caso), mientras Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Santa Fe evidencian una disminución que no supera, en el mejor de los casos, 1 punto de diferencia. Por lo tanto, el caso de Córdoba constituye una singularidad que se convierte en un enigma, puesto que desciende 3.8 puntos.

Estamos hablando de los años más críticos de nuestro país, luego de la recuperación democrática. En ese contexto, Córdoba no es la excepción, incluso muestra un panorama más crítico que otras provincias pues, según Veleda, entre 2001 y 2002 la población bajo la línea de indigencia así como la situada bajo la línea de pobreza de los aglomerados urbanos cordobeses aumentó a ritmos superiores a los de la media de los centros urbanos del país (Veleda, 2003). Es decir, el descenso abrupto de la repitencia no está asociado a condiciones extraescolares

más favorables. Aunque esto es intuitivamente anticipable, despejarlo ayuda a seguir explorando otras aristas del fenómeno.

Una de las explicaciones disponibles en el campo educativo cordobés es la puesta en marcha durante el año 2000, del Programa “Rehacer la escuela en contextos de pobreza y exclusión social”. Dicho Programa (en la actualidad denominado “de Fortalecimiento Pedagógico en Lengua, Ciencias y Matemática”) fue el resultado de una propuesta pedagógica elaborada por el gremio docente Unión de Educadores de la Pcia. de Córdoba (UEPC) que, luego de una serie de ajustes y modificaciones negociadas con el Ministerio de Educación, consistió en proveer 54 maestros de apoyo para realizar acciones de acompañamiento pedagógico en el primer ciclo de 108 escuelas.

Aunque el trabajo del programa constituye innegablemente un aporte relevante en el mejoramiento de la enseñanza en el primer ciclo, la proporción de escuelas incluidas en el mismo dista de ser significativa en el concierto del sistema educativo provincial, pues alcanza a poco más del 5% del total de unidades de servicio del nivel primario cordobés. Es cierto que su trabajo se ha concentrado en aquellas escuelas que reciben a los niños más afectados por la pobreza y la indigencia y, por lo tanto, sus efectos deben ponderarse en función de esta atención a las zonas educativas donde pobreza y repitencia muestran su mayor asociación. De todos modos, la explicación del descenso de la repitencia entre los años 2000 y 2003 en Córdoba no puede fundarse exclusivamente en este factor.

En el período analizado, se registra además un aumento considerable del presupuesto educativo provincial solventado mediante bonos provinciales y endeudamiento. Dicho incremento se destinó fundamentalmente a infraestructura edilicia y al aumento del salario docente por la incorporación del presentismo al sueldo básico (Veleda 2003) (5). La incidencia de este último factor en la disminución de la repitencia no es inferible a priori y su pertinencia resulta dudosa para comprender este fenómeno; estimarla requeriría en todo caso investigaciones específicas. Su impacto más inmediato fue, sin duda, de carácter político antes que pedagógico, ya que constituyó una de las promesas de la campaña electoral de la gestión delasotista.

Lo que estamos tratando con este análisis es de cercar o delimitar una zona ciega en la descripción y explicación de los procesos a través de los cuales se construye el notable éxito cordobés en la batalla contra la repitencia en el primer grado. Dicho de otro modo: las explicaciones reseñadas son insuficientes para dar cuenta del modo en que el sistema educativo provincial mejoró su desempeño en un proceso escolar central y fundante como es la alfabetización inicial. Hasta donde hemos podido indagar, y asumiendo que nos queda camino por hacer en este sentido, no hay explicaciones *pedagógicas* que logren sortear este obstáculo, es decir, no hay programas ni líneas de acción pedagógicas propuestas públicamente desde el ministerio de educación en el período considerado, que permitan entender cómo se logró la disminución abrupta de la cantidad de niños repitentes en el inicio de su escolaridad primaria. Como ya hemos dicho, entender cuál es el o los factores intervinientes es importante porque su efecto, iniciado entre los años

Mónica del Valle UANINI - Andrea Graciela MARTINO
2001 y 2002, aparentemente no ha cesado de producirse y constituye, por tanto, una de las condiciones en las que se entramará la institucionalización de la unidad pedagógica en el primer tramo de la escolaridad primaria.

UNIDAD PEDAGÓGICA Y PROMOCIÓN “SOCIAL”, “AUTOMÁTICA” O “ENCUBIERTA”: CONFLICTOS E INTERROGANTES EN LAS FORMAS DE LA INCLUSIÓN ESCOLAR

Nuestras indagaciones entre directores del nivel primario de la ciudad de Córdoba nos permiten introducir otro elemento que añade complejidad al análisis que intentamos desplegar hasta aquí. Los términos “promoción social” y “promoción automática” aparecen entre algunos directivos para nombrar una práctica consistente en permitir el avance al grado siguiente en cualquiera de los ciclos del nivel a niños que, a juicio de sus docentes, no estarían en condiciones de hacerlo.

Indicios del mismo fenómeno pueden encontrarse en investigaciones desarrolladas en otras jurisdicciones. El trabajo que realizaron en el 2009 Veleda y Batiuk sobre regímenes de promoción, evaluación y clasificación en distintas provincias de nuestro país, señala que “la promoción directa o automática fue adoptada en estos últimos años de manera circunstancial por algunas provincias, sobre todo en ocasiones de paros reiterados, con el argumento de no cargar sobre los hombros de los alumnos la responsabilidad de autoridades y docentes por el tiempo perdido”. Estas mismas autoras advierten que dicha práctica ya estaba presente desde la década de los ochenta para el caso de la provincia de Buenos Aires; según algunos entrevistados, aparece como mandato político (no expresado en la normativa), que indicaba el pasaje automático en las escuelas donde asistían los sectores más pobres de la población” (2009)

La investigación etnográfica de Gabriel Noel en la provincia de Buenos Aires, sobre la conflictividad cotidiana en dos escuelas pertenecientes a barrios de sectores populares, muestra también que la promoción y aprobación de cursos es uno de los objetos de interpretación y disputa entre los actores escolares, y describe:

“Así, encontramos en funcionamiento en estas escuelas lo que podemos denominar un ‘Régimen de Promoción Semiautomática’, que se traduce en un imperativo más o menos explícito, según los casos, de que los alumnos deberán promocionar el curso sin importar los detalles de su desempeño concreto, esto es, calificaciones y/o inasistencias. Notablemente, la existencia de este mecanismo es universalmente reconocida tanto por los docentes como por los destinatarios de escuelas de barrios populares, si bien con diversos grados de explicitud y conciencia, y suele tener como resultado final que aun entre aquellos que recorren el ciclo educativo obligatorio en su totalidad, muchos de ellos no adquieran las competencias mínimas supuestas por el sistema educativo, más allá de leer y escribir (y esto a veces con considerable dificultad). Se verifica entonces una alta tasa

Una investigación realizada en Santa Fe en torno a la implementación de programas de alfabetización integral y de promoción asistida durante los años 2006 y 2007 (Clérico, G., Ingüi, P. y Lossio, O. 2011) evidencia algunos de los conflictos desatados entre directivos y docentes frente a los nuevos criterios reguladores de la promoción que buscan instalarse durante ese período desde el estado provincial. El franco rechazo a la promoción asistida, a la que algunos maestros santafecinos denominan irónicamente “promoción encubierta”, pone de manifiesto las contrariedades y tensiones en las que se dirimen las transformaciones del régimen de promoción en esa provincia: la denominación con la que algunos docentes contraponen el lenguaje oficial, cargada de sospecha y condena moral, da cuenta de problemas de legitimidad en la institucionalización de los cambios que se procuran en este terreno.

Otro indicio de que la promoción “automática” es una práctica o, al menos, un significado presente en las escuelas primarias cordobesas, la ofrecen los propios documentos generados por el Ministerio de educación provincial (2013) al momento de poner en marcha la unidad pedagógica del primer y segundo grados en un importante conjunto de escuelas de esta jurisdicción. Citemos:

“La unidad pedagógica modifica la organización institucional en la consideración de los tiempos para lograr la alfabetización inicial. No es sinónimo de no repitencia, ni tampoco significa bajar las expectativas y exigencias sobre el rendimiento académico de los alumnos/as”
(...)

[La unidad pedagógica] se diferencia sustancialmente de la promoción automática. Esta última es un acto por el que “todos pasan”, que homogeneiza, que anula e invisibiliza los procesos de construcción de conocimientos de cada niño/a, las prácticas pedagógicas de cada docente, las decisiones institucionales de cada escuela”.

La explícita intencionalidad de despejar a la unidad pedagógica de ciertos significados delata la presencia de los mismos en los destinatarios del documento. Es factible presumir, por tanto, que la construcción de la unidad pedagógica se inicia en pugna institucional con prácticas y sentidos preexistentes que pueden desvirtuar el carácter del trabajo pedagógico que pretende alentar en las escuelas.

También, la repercusión de esta medida en los medios de prensa local, da cuenta de estos sentidos en tensión (6). Así, mientras la cobertura periodística sobre la unidad pedagógica, la nominaba en algunos casos como promoción automática, en un claro contrapunto con estos enunciados, el propio Ministerio de Educación a través de una de sus publicaciones, la Revista Saberes (2013), reforzaba sus sentidos más pedagógicos, de la siguiente manera: “*Conviene remarcar, por último, que en modo alguno se está suprimiendo la posibilidad de*

Mónica del Valle UANINI - Andrea Graciela MARTINO
que el alumno se quede de grado, en el sistema educativo, sino que la modalidad procura promover la inclusión y evitar la estigmatización. Y se diferencia totalmente de la promoción automática (...) Las investigaciones más serias muestran que los niños aprenden a leer y escribir en los dos primeros años de escolaridad. Y es preciso, en ese marco, respetar estrictamente el ritmo de los alumnos, sin condenarlos a la repitencia”.

Los planteos anteriores tienen como propósito poner de relieve que existen un conjunto de prácticas institucionales –o mecanismos, en los términos de Noel- que vienen modificando en muchas escuelas las formas de promover a los alumnos de grado desde el 2001 en adelante, mediante procedimientos predominantemente formales o administrativos. Vale decir, sin alterar la organización de las prácticas de enseñanza ni los logros en los aprendizajes. Creemos que las explicaciones sobre el éxito cordobés en la disminución de la repitencia en los inicios del milenio debe incorporar este factor como parte de sus premisas, lo que no equivale a decir que sea el único factor interviniente en esta cuestión.

Pero nuestra intención no se agota en generar una explicación más precisa sobre aquel fenómeno detectado en las estadísticas provinciales. Lo más importante a esta altura de los procesos educativos, es comprender las dinámicas que operan en la concreción de las políticas orientadas hacia una mayor inclusión educativa y discernir qué rumbos adquieren en las tramas institucionales. Dar cuenta de las prácticas y los sentidos que conforman parte de las dinámicas escolares en la determinación de los pasajes de grado contribuye a iluminar algunas de las tensiones que afrontará tanto la institucionalización de la unidad pedagógica como las intenciones de constituir la en una de las vías privilegiadas para garantizar procesos escolares más respetuosos de los derechos educativos.

En un estudio reciente que busca aproximarse a tales dinámicas en la provincia de Córdoba, Gutiérrez G. *et al* (2013) señala para el período 2003-2013 el contraste entre la tendencia a la disminución de la repitencia a lo largo de los seis años de la escolaridad primaria, y los resultados obtenidos en los Operativos Nacionales de Evaluación (ONE) implementados por la Dirección Nacional de Estadísticas y Censos en 2007 y 2010. Los autores se interrogan sobre los criterios de promoción existentes, y plantean que “en el nivel primario, aunque la repitencia no supera el dígito para el período considerado, los estudiantes con desempeños “bajos”, según los ONE 2007-2010, son siempre superiores al 20%”. Al comparar la disminución de la repitencia en el período estudiado con los resultados obtenidos en las evaluaciones nacionales, y en la misma línea de lo que venimos sosteniendo en el presente trabajo, se alerta acerca de los criterios que estarían poniéndose en juego a la hora de promocionar de un grado a otro a los niños, criterios que probablemente no tengan al aprendizaje como su principal fundamento.

La transición hacia nuevas formas de regular la promoción de grado en el inicio de la escolaridad primaria es, sin duda, una apuesta importante para volver más amable el encuentro con la escuela en el caso de los niños más pequeños del sistema educativo y más pobres de la trama social. Un nivel cuyos mayores

índices de repitencia se evidencian en los primeros tramos de su recorrido, alerta sobre serios problemas en las formas pedagógicas que orquesta para acercar el mundo de la cultura letrada a la infancia más maltratada por las condiciones sociales en las que se concreta su crianza. Por ello, la apuesta por la unidad pedagógica parece un camino fértil para avanzar en una escuela más acogedora, bajo la condición de que efectivamente transforme el trato pedagógico de los problemas de aprendizaje en los dos primeros grados de la primaria. Si sólo se convierte en el nuevo nombre de una vieja práctica, se habrá avanzado en formas de inclusión escolar que no necesariamente constituyen formas de inclusión educativa.

No desconocemos los desafíos que afrontan las escuelas en estos procesos, ni la soledad en que muchos de sus actores resuelven situaciones sociales de gran complejidad para salvaguardar la escolarización de sus alumnos. Detrás de lo que sintetiza la “repitencia” como uno de los nombres del fracaso escolar, se encuentran múltiples situaciones que identificar en sus variados componentes a fin de dilucidar las formas más apropiadas de intervención. La unidad pedagógica es sólo una de las respuestas posibles. Su fecundidad se reconocerá, a nuestro juicio, en al menos dos cuestiones: la efectiva alfabetización de los niños que llegan al final del segundo grado y el develamiento de aquellos problemas para los cuales la unidad pedagógica resulta una medida insuficiente.

Esto último resulta crucial de cara a lo que venimos exponiendo sobre ciertas prácticas que preceden a la implementación de la unidad pedagógica. Porque las mismas, en la percepción de muchos docentes y directivos, encubren el verdadero problema. También es cierto que en más de un docente, la rigidez en las concepciones de lo que debe ser la enseñanza y el aprendizaje escolares le impide valorar y poner en juego otras alternativas, que juzga de antemano negativamente y cuya legitimidad socava en la cotidianeidad de la escuela. Eso no debe conducir a explicar cualquier dificultad en la implementación como un problema de “resistencia” de los docentes. En lo que sigue, además de reseñar algunos de los primeros movimientos en nuestra jurisdicción en la puesta en marcha de la unidad pedagógica, advertiremos la necesidad de que la misma no se traduzca en más trabajo para los mismos actores sin una correspondiente reorganización de la división del trabajo escolar.

PRIMEROS PASOS DE LA UNIDAD PEDAGÓGICA EN CÓRDOBA

Las primeras acciones del Ministerio de Educación de la provincia han consistido en seleccionar 250 escuelas (200 de gestión estatal y 50 de gestión privada) a fin de implementar la unidad pedagógica. Inicialmente los supervisores fueron consultados para elaborar los listados de escuelas por zona, pero sobre dichos listados las autoridades ministeriales privilegiaron (en el caso de las del sector estatal) aquellas instituciones incluidas dentro del Programa de Fortalecimiento Pedagógico en Lengua, Ciencias y Matemática. Es decir que las escuelas que inicien la unidad pedagógica durante el presente año estarán acompañadas técnicamente por una figura que tiene ya más de una década de

Mónica del Valle UANINI - Andrea Graciela MARTINO
institucionalización. De todos modos y de acuerdo con lo señalado por directoras consultadas, la situación actual de dicho programa dista de la inicialmente construida. El recambio de elencos más antiguos por otros con menos experiencia en el trabajo con las escuelas habilita ciertos interrogantes sobre la potencialidad de los acompañamientos por venir.

También se han producido dos documentos destinados a las escuelas elegidas, a fin de socializar los sentidos ligados a la implementación de la unidad pedagógica en sus apuestas por la inclusión educativa y de ofrecer recursos y estrategias para orientar los procesos de enseñanza del lenguaje escrito. Ambos cuadernillos son los primeros materiales que se ponen al alcance de las escuelas y los/as maestros/as para orientar los momentos iniciales de la unidad pedagógica. Interesa mirar e interrogar sobre algunos puntos de estas primeras formulaciones.

En el Cuadernillo 1 (2013), que ya hemos comentado en el apartado anterior, se enuncia lo siguiente:

“Según las formas escolares, la enseñanza se imparte para un grupo de alumnos/as, pensado en su conjunto y no en las individualidades, en un mismo tiempo y en un mismo espacio. Es por ello que resultará fundamental reconsiderar los tiempos y los espacios, los acuerdos institucionales, la flexibilización de la mirada del docente -tanto hacia el grupo clase como a cada estudiante-, la organización del tiempo didáctico y los tiempos y formas de la evaluación”

“En la implementación de la Unidad Pedagógica, el tiempo y el espacio cobran un sentido trascendental, en función de los agrupamientos que han de producirse para garantizar la enseñanza y el aprendizaje”

Detengámonos en la propuesta de flexibilización de los agrupamientos que necesariamente se producirán en pos de atender los distintos ritmos de aprendizaje de los niños, en especial en el segundo grado. Es posible imaginar que en el segundo año de la unidad pedagógica una maestra tenga que organizar sus clases, su planificación, el uso del tiempo y las formas de evaluación de acuerdo al estado de avance en los aprendizajes de la lengua escrita y de la alfabetización matemática en que se encuentren los niños y niñas. Si esto es así es probable que tenga que organizar su trabajo escolar con más de dos agrupamientos que funcionan en simultáneo en el mismo espacio áulico. Si esto es así, nos preguntamos entonces -en la línea en que lo hacía en su momento Flavia Terigi (2010)- por la disponibilidad de saberes en el sistema educativo y en el campo pedagógico-didáctico que permitan a los maestros afrontar los desafíos en la enseñanza que conlleva la unidad pedagógica.

Lo que rápidamente aparece como un imperativo de transformación de tiempos, espacios, agrupamientos, evaluación -señalados en el Cuadernillo emitido por el Ministerio de Educación cordobés- en los escenarios institucionales se traduce en una mayor complejización e intensificación del trabajo escolar para el mismo elenco de maestros y directivos, en especial para aquellos docentes que se hagan cargo de la unidad pedagógica.

Hasta el momento el trabajo empírico realizado revela que las mayores preocupaciones de directivos y docentes están situadas en la elección del maestro/a para la unidad pedagógica. En algunos casos hemos percibido una especie de homologación entre unidad pedagógica y continuidad del docente de un año a otro, como si de esto se tratara todo el asunto. Si bien son preocupaciones genuinas y necesarias a tener en cuenta, aquellas otras ligadas a la resolución de la enseñanza en la unidad pedagógica abre a una serie de interrogantes acerca de su concreción que es necesario tener en cuenta y prever de manera anticipada, si lo que se busca es que la unidad pedagógica se constituya en una alternativa de inclusión escolar y no en una respuesta administrativa para disminuir la expresión estadística del fracaso escolar en el primer ciclo.

INTERROGANTES A MODO DE CIERRE

Lo desarrollado hasta aquí tiene el sentido de interrogar los posibles derroteros que asuma la implementación de la resolución 174 a partir del análisis de algunos de sus supuestos y de los procesos jurisdiccionales que mediarán su puesta en marcha.

Hemos tratado, a través de esta investigación (7), reconstruir algunos procesos y condiciones previas que anteceden a la implementación de la Unidad Pedagógica, así como explorar los primeros momentos de la misma en la provincia de Córdoba. Entendemos que se trata de un estudio exploratorio e incipiente, que necesita ser continuado y profundizado, tanto en la producción de una mirada en la escala del Sistema Educativo, como en la escala institucional. En relación a este último punto, creemos que es necesario promover análisis e investigaciones en terreno, es decir, en las escuelas, pues es en ellas donde se encarnan y toman cuerpo las decisiones, prácticas y significaciones que en torno a la Unidad Pedagógica, se van a ir configurando. Es este uno de los desafíos que nos queda pendientes.

La asunción de la perspectiva centrada en las trayectorias como insumo teórico central en la formulación de la Resolución 174, se conjuga con el encargo a las jurisdicciones de las construcciones pedagógicas e institucionales necesarias para darle forma. Es decir que su implementación introduce la variedad de posibilidades y recursos con las que cuentan las provincias para conformarla.

Lo analizado para el caso de Córdoba permite vislumbrar y contornear una serie de puntos ciegos en torno al fenómeno de la repitencia sobre los que es necesario comenzar a investigar. En este trabajo nos ha interesado visibilizarlos y sostener algunas preguntas en torno a ellos. Aunque pedagógicamente cuestionable, la repitencia como resultado de la combinación entre gradualidad y anualidad producía, como tal, en función de los registros estadísticos, la visibilidad del fracaso del sistema escolar respecto de un grupo significativo de niños. La unidad pedagógica, en contrario, puede dejar a oscuras el conocimiento sobre los aprendizajes logrados entre el primero y segundo grado. ¿Qué seguimiento procurarán las jurisdicciones a los aprendizajes logrados entre primero y segundo grado? ¿De qué modo se ajustarán las estrategias políticas y pedagógicas si

no se produce información sistemática y pública relativa a los aprendizajes que realizan los niños en estos dos grados? Estas preguntas pretenden advertir sobre la necesidad de mirar de cerca el aprendizaje de los estudiantes en el marco de la transformación del régimen de promoción en los primeros grados.

Si ello no se logra, es probable que la heterogeneidad de criterios que ordenaba la decisión de promover a un niño de grado y por tanto de no hacerlo, señalada críticamente por distintos autores que ya hemos comentado en la introducción, se replique en términos de desigualdad en los logros de aprendizaje, pero bajo las reglas que propone la unidad pedagógica.

Por el momento, las evaluaciones que realiza el Operativo Nacional de Evaluación en el tercer grado de la escuela primaria, se constituirían en la única información disponible para atender a esta preocupación.

Durante más de un siglo, muchos niños y niñas aprendieron bajo las reglas de la promoción graduada. Sin embargo, muchos otros no. La unidad pedagógica apunta justamente a estos últimos en pos de profundizar los procesos de inclusión educativa. Pero tanto en la promoción graduada como en la unidad pedagógica, la atención por el logro de los aprendizajes de todos los niños y el conjunto de prácticas y recursos pedagógicos que se pongan en juego para ello, marcará el ritmo de su eficacia.

Los procesos que hemos intentado reconstruir en los párrafos anteriores semaforizan acerca de la preexistencia de sentidos y prácticas sobre la promoción de grado de los alumnos, en las que no necesariamente estaría involucrada la dimensión pedagógica en este tipo de respuestas en la lucha por disminuir la repitencia. Atender la cuestión pedagógica de la unidad pedagógica de la Resolución 174, le demanda al Estado asumir la complejidad técnica que dicha transformación involucra para que los niños aprendan.

Finalmente queremos señalar que las transformaciones jurídicas guardan siempre relaciones complejas con las realidades que buscan regular. Su poder performativo está supeditado a la articulación, interpelación y resistencia de un conjunto de prácticas con distintos niveles de sedimentación en el sistema y en los sujetos escolares. Cada jurisdicción, en este sentido, constituye una palestra cultural, pedagógica e institucional con componentes particulares, tales como los que hemos tratado de reflejar incipientemente respecto de Córdoba.

NOTAS

- 1) Informe de Evaluación. Proyecto "Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar". FEM 186 2004-2009. Argentina.
- 2) Cabe señalar que los consensos construidos en el campo académico sobre la ineficacia de la repitencia, no necesariamente encuentran su reflejo en la construcción de la opinión pública promovida por los medios. Al respecto, véase: La Voz del Interior, 10/09/2012: "Abandono y repetición sin solución ¿Cómo se comporta nuestra sociedad respecto de la inclusión en el sistema educativo?" Por Mariano Narodowski; La Voz del Interior, 25/10/2012: "El temor a un "indec

educativo” (el copete de esta nota es sugestivamente polémico: ¿Qué es peor? ¿Que un niño repita primer grado y con ello inicie un camino traumático en la escuela? ¿Pase de grado sin conocer contenidos elementales? ¿O que tenga más tiempo para aprender?).

3) Al respecto véase la nota periodística del diario La Voz del Interior, del 25 de octubre de 2012: *“En 250 escuelas no se repetirá 1º grado. En 2013 comienza a regir la “promoción automática”. Los dos primeros años de la primaria serán una “unidad pedagógica” y se promocionará al concluir segundo grado. La medida se implementará de forma paulatina hasta 2016. Voces a favor y en contra”*.

4) Este gráfico fue elaborado por Martín Scasso sobre datos de DiNIECE-ME. Relevamiento Anual de Matrícula y Cargos. Años 2000 a 2010, en el marco de un trabajo inédito (2012).

5) Según Veleda (2003) para el año 2000, Córdoba era la tercera provincia con mayor stock de deuda acumulada.

6) Véase, por ejemplo, la nota de La Voz del Interior, 25/10/2012: “En 250 escuelas no se repetirá 1º grado”, cuyo copete reza: “ En 2013 comienza a regir la “promoción automática”. Los dos primeros años de la primaria serán una “unidad pedagógica” y se promocionará al concluir segundo grado. La medida se implementará de forma paulatina hasta 2016. Voces a favor y en contra”.

7) Entendemos que esta investigación recién se inicia. Este artículo da cuenta de los primeros recorridos realizados en torno a los puntos ciegos de la repitencia en la jurisdicción Córdoba y cómo los sentidos y prácticas sedimentados sobre la misma pueden operar, traccionando de diversos modos y hacia rumbos distintos, la implementación de la unidad pedagógica en la escuela primaria.

BIBLIOGRAFÍA

BATIUK, V (2008) Políticas pedagógicas y curriculares. Opciones y debates para los gobiernos provinciales. (1a ed.) Buenos Aires, Fundación CIPPEC.

CLÉRICO, MG, INGÜI, P y LOSSIO, OJ (2011) La posición asumida por los actores escolares ante políticas de innovación ministerial. El caso de los programas de alfabetización integral y de promoción asistida. Cuadernos de Educación, 1 (9): 67-78.

GUTIÉRREZ, G et al (2013) El derecho social a la educación en la provincia de Córdoba (2003-2013). Historia reciente de su dinámica, obstáculos y desafíos, (1a. ed.) Córdoba, Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba UEPC.

LAVOZ DEL INTERIOR (2012) De 2010 a 2011, la repitencia se duplicó en el norte cordobés. La Voz del Interior, pp 2 - 2, 10/09.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA (2013) La Unidad Pedagógica: Cómo posibilitar las trayectorias escolares y los aprendizajes de los niños. Documento para las escuelas.

Mónica del Valle UANINI - Andrea Graciela MARTINO
MINISTERIO DE EDUCACIÓN GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA (2013) La
Unidad pedagógica: Trayectorias escolares y apropiación del lenguaje escrito. Documento
para las escuelas.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA (2013) Sin
repetir y sin soplar; Revista Saberes pp 1-6, 29/04.

NARODOWSKI, M (2012) Abandono y repetición sin solución ¿Cómo se comporta nuestra
sociedad respecto de la inclusión en el sistema educativo?. La Voz del Interior, pp 2 - 2
10/09.

NOEL, G (2009) La conflictividad cotidiana en el escenario escolar. Una perspectiva
etnográfica. (1a ed.) Buenos Aires, UNSAM Edita.

OEA (Organización de Estados Americanos) y FEMCIDI (Fondo Especial Multilateral del
Consejo Interamericano para el Desarrollo Integral) (2010) Informe de Evaluación Proyecto
"Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar" FEM 186
2004-2009, Argentina.

OTERO M (2012) El temor a un indec educativo. La Voz del Interior, pp. Xx, 25/10.

OTERO M (2012) En 250 escuelas no se repetirá 1º grado. La Voz del Interior, pp. 2 - 2,
25/10.

OTERO M (2013) La piedra en el zapato más difícil de sacar. En el sector privado hay
menor repitencia que en el público, pero la brecha se achica año a año. La Voz del Interior,
pp. 2 - 2, 7/06.

OTERO, M (2013) Repitencia. Baja en el nivel primario, pero se estanca en el secundario.
La Voz del Interior, pp. 2 - 2, 07/06.

PERREONUD, Ph (2009) La construcción del éxito y del fracaso escolar. (4a. ed.) España,
Morata Ediciones.

RESOLUCIÓN N° 174/12 (2012) Consejo Federal de Educación. Buenos Aires, Argentina
06/2012.

SCASSO, M (2012) Caracterización estadística de la situación educativa de los jóvenes
de Córdoba. Mimeo.

SOSA, R y SUELDO, M (2011) Enseñar lectura y escritura en contextos de marginación:
memoria y vigencia de un proyecto gremial. En LA ROCCA, S y GUTIERREZ, G
(comps), Escuela, políticas y formación docente. Piezas en juego para una estrategia de
transformación (1a ed., pp.164-184). Córdoba, Unión de Educadores de la Provincia de
Córdoba (UEPC).

CUADERNOS FHyCS-UNJu, Nro. 50: 91-109, Año 2016

TERIGI, F (2006) Las "otras" primarias y el problema de la enseñanza en Diez miradas sobre la escuela primaria. (1a ed.) Buenos Aires, Siglo XXI eds. Fundación OSDE.

TERIGI, F (2007) Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. Fundación Santillana, III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy.

TERIGI, F (2010) El saber pedagógico frente a la crisis de la monocronía. En FRIGERIO, G y DIKER, G (comps.), Educar: saberes alterados (1a ed., pp.99-110) Buenos Aires, Del Estante Editorial CLACSO.

TORRES, MR (1998) Repetición escolar: ¿Falla del alumno, falla del sistema?. En: REVISTA NOVEDADES EDUCATIVAS, La Evaluación (1a. De, pp.7-44) Buenos Aires, Editorial Novedades Educativas

VELEDA, C (2003) Proyecto Las Provincias Educativas. Estudio comparado sobre el Estado, el Poder y la educación en las 24 provincias argentinas. Provincia de Córdoba. Versión Definitiva". CIPPEC. Recuperado el 24 de mayo de 2013 en <http://cippec.org/proyectoprovincias/cordoba.html>.

VELEDA, C y BATIUK, V (2009) Normativas, reglamentaciones y criterios escolares y docentes en la definición de la evaluación y promoción en el nivel EGB 1 y 2 de nivel primario. CIPPEC, FOPIIE, Unión Europea, Ministerio de Educación de la Presidencia de la Nación.