



Fortalecimiento de las estructuras territoriales desde un enfoque socioeducativo: los Equipos de Conducción Institucional de CEC

Módulo 2

Las prácticas de enseñanza desde la identidad del CEC. ¿Qué se enseña y cómo se enseña en el CEC? ¿Cómo resignificar su función pedagógica?

“Allí donde las condiciones son más difíciles, los objetivos pedagógicos deben ser más atrevidos”

Emilia Ferreiro¹

Introducción

Nos encontramos en el segundo momento del espacio de Fortalecimiento. Hemos recorrido, en el primer Módulo, un aspecto importante de la tarea de los Equipos de Conducción: los procesos que hacen a la construcción del Proyecto Institucional.

En el presente Módulo nos centraremos en una de sus dimensiones, aquella que hace a su especificidad -como institución de enseñanza y de cuidado- y que, andamia, sostiene y otorga sentido a lo que acontece en los CEC: la dimensión pedagógico-didáctica y su particular expresión en las prácticas de enseñanza promovidas en él, en íntima articulación con los espacios comunitarios.

Esta dimensión incluye entre sus principales elementos la manera de planificar y organizar la enseñanza, las propuestas específicas, las interacciones entre el equipo docente, el uso de tiempos y espacios disponibles, el aprovechamiento de recursos y materiales, la definición sobre los criterios de evaluación, el seguimiento y apoyo sobre las trayectorias de las y los estudiantes, las relaciones con la comunidad, entre otras, que se torna prioritario que ocupen un lugar destacado en la agenda del Equipo de Conducción. En este sentido, observamos la necesidad de construir una Agenda de Gestión Institucional que abarque las diferentes dimensiones y que organice e interpele el trabajo cotidiano.

¹ Ferreiro, E. (1988). La alfabetización en proceso. Proceso de alfabetización. Buenos Aires: Siglo XXI.





Consideramos necesario problematizar acerca de cómo se gestiona esta dimensión en cada realidad institucional. Es decir, qué propuestas de enseñanza y qué prácticas se promueven mientras, al mismo tiempo, se busca fortalecer las trayectorias educativas de las y los estudiantes.

Recorreremos en este Módulo, categorías conceptuales que forman parte de nuestro repertorio cotidiano en las instituciones, pero que en esta oportunidad las y los invitamos a discutir su sentido en clave de las características particulares de los CEC.

A partir de estas consideraciones, las y los invitamos a recorrer este tramo del Fortalecimiento que permitirá repensar las prácticas desde sus puestos de trabajo.

Contenidos

- La centralidad de la enseñanza en el CEC.
- La planificación desde las distintas modalidades organizativas. Componentes
- El pluriaño como ventaja pedagógica para la enseñanza y el aprendizaje en el CEC.

Propósitos

- Resignificar categorías referidas a la perspectiva pedagógica del trabajo del Equipo de Conducción del CEC: centralidad de la enseñanza, trayectorias, agrupamientos, pluriaño, secuencias y proyectos e intensificación de la enseñanza.
- Revisar y problematizar las intervenciones del Equipo de Conducción de CEC en la supervisión de los procesos de planificación de la enseñanza.

La planificación de la enseñanza

Un aspecto para considerar y revisar en la tarea del Equipo de Conducción del CEC, se vincula con los procesos institucionales de Planificación de la Enseñanza. Se propone,





entonces, problematizar algunas cuestiones conceptuales y su relación con la supervisión del Equipo de Conducción.

Se puede avanzar formulando algunos interrogantes: ¿cómo acompañar desde la función directiva las decisiones didácticas vinculadas a la planificación, para que se constituya en un proceso colaborativo? ¿Y en el momento de su desarrollo? ¿Qué modalidades organizativas se pueden considerar a la hora de planificar? ¿Qué ventajas tiene cada una? ¿Cómo favorecer los espacios de articulación para la planificación, al interior del CEC y con el Nivel de enseñanza obligatorio?

Estas son algunas de las cuestiones que resultan interesantes considerar. Es por ello, que para abordarlas, se propone recorrer algunas definiciones.

La tarea docente que se despliega en los CEC radica en proponer escenas para que el aprendizaje suceda. En este sentido resulta fundamental planificar situaciones organizando **el tiempo didáctico** a partir de una propuesta que secuencie la enseñanza, que propongan nuevos y mejores desafíos para aprender.

El tiempo didáctico se planifica a través de proyectos, unidades didácticas, secuencias didácticas y actividades habituales. Desde un enfoque constructivista en la enseñanza, estas **modalidades organizativas**² permiten, a partir de la selección de contenidos, y para evitar su fragmentación, tejer relaciones con las diferentes situaciones de enseñanza, las consignas, los puntos de partida, las intervenciones docentes, las producciones de las y los estudiantes, los recursos y los agrupamientos, entre otras. De esta manera, uno de los principios que permite pensar en términos de proyectos, unidades didácticas, secuencias didácticas o actividades habituales tiene que ver con la necesidad de establecer una **sucesión de situaciones para abordar los contenidos**.

Planificar la enseñanza implica organizar el tiempo didáctico atendiendo los criterios de diversidad, continuidad, simultaneidad y progresión. **Diversidad** de múltiples aspectos (de situaciones de enseñanza, de propósitos, de modalidades organizativas, de intervenciones docentes, entre otras), para brindar distintas oportunidades de abordar el objeto de conocimiento. **Continuidad** en la organización del tiempo, durante toda la escolaridad, cada año y cada período, de modo de sostener la diversidad de los aspectos antes presentados, sin por ello reiterarlos de manera repetitiva. **Progresión** para garantizar que las situaciones planteen un nivel de complejidad creciente. **Simultaneidad**, en un mismo

² Kaufman, A. M. y Lerner, D. (2015). Documento transversal 1, la alfabetización inicial. (Alfabetización para la Unidad Pedagógica). Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2015. Disponible en: [DT1](#)





período –una jornada, una semana, un bimestre- para que coexistan y se articulen diversas modalidades organizativas y situaciones de enseñanza. Estas planificaciones prevén un abordaje que implica la construcción de una **comunidad de aprendizaje** entre el Equipo de Conducción, docentes y estudiantes.

Las modalidades organizativas -planificación por proyectos, unidades didácticas, secuencias didácticas o actividades habituales⁶- tienen siempre **propósitos didácticos y propósitos comunicativos**³. La conjunción de los mismos le otorga sentido a las situaciones de enseñanza y aprendizaje. Enlazan situaciones para enseñar un contenido determinado en el marco de la propuesta curricular vigente .

La particularidad del **Proyecto** como modalidad organizativa, es que culmina con la elaboración de un producto⁴ tangible para compartir con posibles destinatarios y/o para ser publicado. La **unidad didáctica** plantea una forma de planificar la enseñanza alrededor de un campo específico que se convierte en eje integrador del proceso, es un recorte significativo de la realidad. Esta organización didáctica posibilita que el recorte realizado se convierta en objeto de indagación. La **secuencia didáctica** es un conjunto de situaciones de enseñanza organizadas y vinculadas entre sí por su coherencia interna, para trabajar determinados contenidos. Por otro lado, las **actividades habituales** son aquellas que se reiteran en forma sistemática y previsible con una frecuencia diaria, semanal o quincenal a lo largo de todo el año escolar. Por ejemplo, leer cuentos semanalmente, distribuir tareas rotativas para colaborar en el registro de asistencia del grupo, entre otras.

Por último, los proyectos, unidades didácticas, secuencias y actividades habituales **consideran un tiempo para enseñar y para aprender**. Es decir, permiten que las y los estudiantes se instalen en el contenido, se acerquen desde diversos aspectos a ese objeto que se quiere enseñar. Al mismo tiempo, es una manera de empezar a construir el rol de estudiantes y a comportarnos -estudiantes y docentes- como sujetos intelectuales a partir de **hacer explícito lo que se está enseñando, lo que se está aprendiendo y lo que se está estudiando, para que las y los estudiantes sean conscientes del progreso de sus propios conocimientos** (Broitman, 2020).

Las situaciones de enseñanza en el marco de estas modalidades organizativas proponen la construcción de experiencias educativas donde se prevén instancias de **planificación colaborativa y corresponsable entre equipos docentes**. Es decir, que promueven una

³ Los propósitos didácticos dan cuenta de las intenciones del docente y orientan el desarrollo y evaluación de las propuestas de enseñanza. Los propósitos comunicativos dan cuenta de situaciones que promueven el aprendizaje de ciertos contenidos constitutivos de la práctica social que son utilizados por los alumnos en nuevas situaciones.

⁴ Algunos ejemplos de productos de proyectos pueden ser: la antología de nuevas versiones escritas, la elaboración de una nota solicitando algo puntual, la invitación producida para convocar a alguna actividad comunitaria, instructivos para juegos, carteles informativos, carteleros de recomendaciones, producciones para publicar en las redes, feria de la salud con apertura a la comunidad, etc.





escena de construcción de acuerdos sobre el saber pedagógico de todas y todos las y los docentes involucradas/os en la planificación. En esta instancia se puede observar la posición o perspectiva institucional acerca de la enseñanza. Al respecto retomamos las consideraciones de Flavia Terigi:

“En los planteamientos clásicos sobre el trabajo docente, éste resulta definido en términos individuales y es evaluado en términos de eficacia también individual. (...desde otro enfoque...) se sostiene en una conceptualización distinta del trabajo docente, que reconoce su naturaleza institucional y, de suyo, colectiva. En esta perspectiva, la escuela no es un agrupamiento de maestros: el carácter colaborativo es propio de la enseñanza porque ésta es una función cuyos resultados no se obtienen a título individual sino como consecuencia de la actuación conjunta de los docentes en un sistema institucional (inclusive en una escuela unidocente, rigen condiciones institucionales). Los maestros enseñan en condiciones colectivas, y por ello la colaboración es una clave del desempeño profesional. La alfabetización de los niños y niñas no es el resultado de lo que hace un maestro: es el efecto de la actuación de un sistema.”⁵

En consecuencia, las planificaciones que se construyen desde esta perspectiva ameritan una tarea muy activa por parte del Equipo de Conducción, aportando una mirada que dé coherencia y que enlace lo que acontece en toda la institución, considerando, además, las diversas formaciones de las y los docentes del CEC. Como tal, deberá ocupar un lugar destacado y preponderante en la Agenda de Gestión Institucional.

Trabajar colaborativamente estas cuestiones, que en un principio supone mucha dedicación y tiempo, escucha, conversaciones y construcción de consensos, redunda luego en intervenciones áulicas, institucionales y comunitarias que se enuncian en el Proyecto Institucional.

La planificación en el CEC

Los CEC se caracterizan por ser una institución con organización ciclada y no obligatoria. Poseen la particularidad de contar con grupos de estudiantes de distintas edades, de distintos grados y de distintos niveles de conocimientos. Para considerar esta diversidad - que no es exclusiva de los CEC-, es posible pensar la enseñanza contemplando esta heterogeneidad a partir de agrupamientos de estudiantes conformados con diferentes criterios.

⁵ Ministerio de Educación de la Nación Fundamentos políticos-pedagógicos: la alfabetización inicial en la Unidad Pedagógica. - 1a ed. ilustrada. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2015. Terigi, Flavia.





Para organizar la enseñanza, por un lado, se puede pensar en lo inmediato a partir de la demanda de la escuela. Esta situación de “los deberes” -o habitualmente denominada como “espacio pedagógico”- es una preocupación para las y los estudiantes y sus familias. Es por lo que serán evaluados en el Nivel y puede reflejarse en sus trayectorias.

En esta situación, la planificación en los CEC apunta a **organizar el tiempo para** resignificar las actividades propuestas por las instituciones escolares de origen. Entendemos entonces, que la propuesta consiste en darle sentido a “los deberes” en el marco de los aprendizajes esperados, para que no sean “tareas sueltas” sino que se puedan sistematizar conceptos y estrategias a partir de un trabajo sobre las generalizaciones o problematizaciones desde diferentes perspectivas. En este sentido, la planificación apunta a organizar el tiempo para resignificar las actividades propuestas por las instituciones escolares de origen y, en consecuencia, transformar estas situaciones en nuevas oportunidades de enseñanza, a través de diversos acercamientos a los contenidos propuestos. De esta manera, es importante acompañar el proceso que cada estudiante necesita para aprender de forma autónoma.

Se entiende que la propuesta consiste en darle sentido a “los deberes” en el marco de los aprendizajes esperados, para que no sean “tareas sueltas”, sino que se puedan sistematizar conceptos y estrategias a partir de un trabajo colectivo sobre las generalizaciones o problematizaciones desde diferentes perspectivas. Por ejemplo, en el marco de una actividad escolar de preguntas y respuestas sobre un contenido de Ciencias Naturales o Sociales, las/los docentes de los CEC podrían problematizar e instalar un espacio de intercambio colectivo. De esta manera, las y los estudiantes, tendrán la oportunidad de realizar un salto cualitativo a partir de haber participado de intercambios con sus pares diversos, en torno a diferentes aspectos de dicho contenido. Es probable que no se puedan generar estos espacios con todos “los deberes”. En este sentido, las y los docentes podrán seleccionar aquellos que aborden contenidos que permitan la mayor transversalidad posible para incluir a todos las/los estudiantes del grupo.

Por otra parte y por medio de actividades habituales, unidades didácticas, secuencias y proyectos sobre contenidos que no son directamente los abordados en las escuelas, se podrá fortalecer y ampliar el bagaje cultural de cada estudiante. Por ende, esto tendrá efectos en las maneras en que se vinculen con aquellos contenidos que se trabajan en las escuelas. No se trata de actividades sueltas y descontextualizadas que responden a la demanda escolar, sino que implica una enseñanza planificada y transversal a lo que sucede en las mismas.

En los CEC se pueden elegir contenidos que atraviesen a los distintos grados de la





escolaridad. Las distintas modalidades organizativas permiten diversificar la enseñanza articulando los contenidos y ofreciendo así, desafíos “a la medida” de los diferentes grupos de estudiantes. Es decir, en el marco de una secuencia, todos leen, escriben, conversan u operan con números, pero no todos leen y escriben lo mismo, ni conversan sobre los mismos problemas ni operan con el mismo rango numérico. En este sentido se promueven intercambios entre las/los estudiantes de saberes distantes que favorecen a todas y todos. Esta situación ofrece mayor riqueza que si sólo estuvieran abordando contenidos propios de su grado de escolaridad.

“Cuando los niños de menor conocimiento escuchan intercambiar sobre las relaciones con otros cálculos, se promueve y amplía la circulación de conocimientos. Son intercambios que fomentan aprendizajes para todos. Es una planificación a mediano plazo que arma una comunidad de estudio donde se trata el estudio de diferentes objetos en sucesivos encuentros; se recuperan contenidos clase a clase (...) participar de estas escenas tiene efectos sobre los otros contenidos y un empoderamiento intelectual formativo de nuevos aprendizajes. En esta comunidad de estudio el alumno se comporta distinto que en la vida social. Acá tenemos el propósito de que tome conciencia de lo que aprende, lo que se discute, se analiza y registra. Se trata de enseñar el rol del estudiante, a construir una posición personal frente a lo escolar que le permita reconocer que su dominio no es asunto de la naturaleza sino del trabajo de quien estudia.” (Broitman, 2020)

Para que sea posible diversificar la enseñanza en el marco de un proyecto, unidad didáctica, secuencia o actividad habitual, es necesario optimizar el uso de espacios y tiempos institucionales para que más docentes estén abocados a la enseñanza considerando los diversos grupos de estudiantes. Esto implica el gran desafío de una **planificación colectiva y colaborativa**.

Por último, al momento de planificar es fundamental hacerlo -o considerar- un enfoque interseccional donde se contemple una perspectiva de género y de derecho. Cuando mencionamos el enfoque interseccional hacemos referencia al “entrecruzamiento” de diversas situaciones que debemos considerar al pensar la enseñanza. La interseccionalidad hace referencia a situarnos desde un enfoque que busca visibilizar lo omitido teniendo en cuenta una multiplicidad de dimensiones: edad, etnia, género, clase social, educación, religión, entre otras. Es un modo de pensar propuestas pedagógicas más plurales y democráticas como una forma de considerar la singularidad de cada estudiante en el marco de la grupalidad y posibilitar la justicia curricular⁶ (Connell, 1997).

⁶ El concepto de justicia curricular (Connell, 1997) hace referencia a la enseñanza de ciertos temas o contenidos desde la perspectiva de los grupos más desfavorecidos/as.





Intensificación de la enseñanza

El sostenimiento de las trayectorias educativas es una tarea irrenunciable de cada docente que conforma el sistema educativo bonaerense y que con su trabajo asume la responsabilidad de garantizar el derecho social a la educación.

El regreso a la presencialidad plena, y en función del análisis de los Registros Institucionales de Trayectorias Educativas (RITE) se define la necesidad de **intensificar la enseñanza** para fortalecer las trayectorias educativas en proceso y trayectorias educativas discontinuas.

En este sentido, en el marco de las intervenciones socioeducativas integrales, la intensificación supone estrategias de enseñanza que permitan el desarrollo de los contenidos en el marco de la propuesta curricular para CEC, **diversificando agrupamientos, propuestas de enseñanza, intervenciones pedagógicas, espacios y tiempos**; con el propósito de garantizar el acceso a nuevos aprendizajes. Si bien muchas de estas cuestiones pueden ser prácticas habituales de los CEC, en esta ocasión tienen propósitos diferenciales y específicos. Es por ello que esta coyuntura hace que estas prácticas más o menos habituales se instituyan en un hacer diferente.

En el marco de la política educativa bonaerense se prioriza la “intensificación de la enseñanza” como estrategia que da respuesta a la vuelta a la presencialidad plena. La misma, ofrece una diversidad de “estado de situación” en cuanto a las trayectorias de nuestras y nuestros estudiantes que necesitan ser abordadas situadamente.

¿A qué se refiere en este contexto el concepto de intensificación? En primera instancia a proponerle a las y los estudiantes más situaciones de enseñanza, que prevean diversas condiciones, diferentes posiciones y organizaciones para que las/os estudiantes aprendan, completen sus trayectorias y accedan a lo que es su derecho.

“...Se trata de afirmar en la acción que la escuela hace pedagogía, es decir, pone en funcionamiento una y mil veces las estrategias necesarias para que puedan superarse los obstáculos que implica aprender, buscar, ensayar y probar todo lo que sea necesario para afirmar en la acción el principal sentido de la pedagogía: toda/os podemos desarrollarnos y aprender, la cuestión está en encontrar los mejores modos para que ello suceda”⁷(DPES, 2021; p. 3)

En este sentido la intensificación de la enseñanza requiere como condiciones importantes:

⁷ https://abc.gov.ar/secretarias/sites/default/files/2021-06/intensificacion_en_el_nivel_secundario_febrero.pdf





- **Dar tiempo al desarrollo de ciertos contenidos para que las y los estudiantes puedan apropiarse de ellos**, proponiendo diversos acercamientos y acompañando el proceso que cada estudiante necesita para aprender.
- Enseñar lo que por distintas circunstancias no pudo ser enseñado y ofrecer una **nueva oportunidad de enseñanza** a partir de nuevas y diversas situaciones, ofreciendo la posibilidad de **ampliar, consolidar y profundizar los contenidos con niveles de complejidad variados**, con el propósito de garantizar que sucedan los aprendizajes de las/los estudiantes.

La conformación de **agrupamientos flexibles** será la estrategia metodológica para configurar comunidades de aprendizaje en relación a las trayectorias reales de las y los estudiantes. Estos procesos -que siempre son entre otras y otros y con otras y otros- habilitan **variaciones en la conformación de agrupamientos** de estudiantes organizados a partir de criterios definidos conjuntamente por el Equipo de Conducción Institucional, docentes y EOE de cada institución.

Si bien es cierto que en la esencia misma de los CEC, el agrupamiento de estudiantes es una estrategia per-se; en esta ocasión estamos proponiendo la conformación de otras grupalidades, diferentes a las ya instituidas. Es la oportunidad de formar estos grupos en función de situaciones particulares de acuerdo a lo que nos informan sus RITE, y desde una propuesta que permita “desplazar la mirada” (Broitman, 2020):

“Estoy refiriéndome a la cuestión de los conocimientos, a no catalogar a un alumno sobre los aspectos negativos de su escolaridad en general, y en cambio pasar a una mirada positiva que permita describir cuáles son esos conocimientos que ese niño sí tiene disponibles.”

Estos agrupamientos deberán contemplar como principios **la transitoriedad y la flexibilidad**. De esta forma, se podrán acordar institucionalmente estos criterios, considerando:

- Estudiantes del mismo año, de diferentes escuelas, de diferentes años de un mismo ciclo, interciclo y multiciclo.
- Conocimientos previos, modos de aprender, tiempos y estrategias de acercamiento a los contenidos curriculares seleccionados para la resolución de situaciones.
- Andamiajes necesarios para acercarse al aprendizaje con autonomía, mediado por otras y otros.
- De acuerdo a las propuestas y contenidos de enseñanza (lo que hay que enseñar, anticipar, intensificar, fortalecer





- En el marco de una propuesta, de acuerdo a los intereses de cada estudiante. Por ejemplo, sesiones simultáneas de lectura, espacios de talleres de huerta, teatro, carpintería, escritura creativa, asambleas para resolución de conflictos, etc.

En estos agrupamientos, encontraremos la posibilidad de enseñarles contenidos que no responden lineal ni necesariamente a la tarea que les pide el Nivel, pero que se constituyen en fundantes para ampliar su base conceptual y que van a implicar mejor sustento para aprendizajes futuros:

“Esto no se logra sino es a través de un proyecto didáctico en torno a una secuencia de situaciones sobre un contenido que le permita a ese alumno construir nuevos conocimientos y mejorar su relación con las matemáticas. Quizás ese contenido no se está trabajando en el aula del alumno, sin embargo el proceso de su construcción le va a permitir mejorar su bagaje cultural matemático y va a tener consecuencias sobre su relación con otros contenidos. Esto implica el enorme desafío de una planificación, de un trabajo colectivo y ahí es donde reside esta caracterización de estos grupos como grupos pluri...” (Broitman, 2020)

De esta forma, la planificación para estos agrupamientos no será un conjunto de actividades aisladas sin conexión y que responden estrictamente a la tarea del Nivel; sino que se trata de una propuesta de enseñanza prevista y sistemática.

Los principios de transitoriedad y flexibilidad permiten la movilidad de las y los estudiantes, según la consolidación de los objetivos propuestos, entre diferentes grupalidades. Los tiempos de permanencia en las grupalidades y grupos de pertenencia pueden variar en la medida que se acercan a los aprendizajes necesarios.

Pluriaño y estructura de edades en el sistema educativo

“Si hay algo semejante en todas las aulas, es precisamente que en todas reinan las diferencias.”⁸

Delia Lerner

La organización ciclada de los CEC plantea a la diversidad, no sólo de saberes y de conocimientos -como en cualquier escuela- sino también de edades dentro del mismo espacio escolar, como el gran desafío y oportunidad. La organización de la clase asume

⁸ Lerner, D. (2007). Enseñar en la diversidad. Revista Lectura y vida, 28(4), 6-17.





una exigencia particular: encontrar modos de enseñar los contenidos de variados niveles de complejidad a un mismo grupo de estudiantes que cursa años diferentes en condiciones de enseñanza simultánea y, a su vez, que todas y todos se beneficien.

Habitualmente se puede observar docentes que dividen la clase en grupos que corresponden a los grados y enseñan a cada uno de manera separada, asignando a cada grupo una tarea autónoma. Otra forma consiste en encontrar temas comunes a dos o más grados y enseñarlos como si se tratara de un grupo homogéneo. Una tercera forma depende de materiales de enseñanza que les permitan a las y los estudiantes aprender en forma semiautónoma. Por último, algunas y algunos docentes coordinan los tres abordajes y los suplementan con enseñanza entre pares, en la que las y los estudiantes mayores ayudan a los más pequeños (Hoz, G. y Peláez, A., 2021). Todas son maneras de dar respuestas a la heterogeneidad de las aulas desde la mirada de aulas de sección única, donde prevalecen posiciones homogeneizadoras. En cambio, avanzar en asumir la heterogeneidad -de conocimientos, de modos de organizar las clases, de culturas- no sólo como realidad constitutiva de aulas de los CEC, sino también de cualquier aula, es la manera de considerar la diversidad como ventaja pedagógica (Lerner, 2002).

La planificación para aulas pluriaños resulta más difícil que para aulas de sección única, ya que suele interpretarse que en estas últimas la tarea consiste en diseñar una única propuesta de enseñanza para estudiantes que cursan el mismo grado de la escolaridad. En las aulas pluriaño, en cambio, es necesario considerar el tratamiento de contenidos correspondientes a diferentes grados en forma simultánea.

Para afrontar estas dificultades, es importante reconocer la posibilidad y la riqueza de plantear espacios de trabajo compartido entre estudiantes que cursan grados diferentes. La potencia de las interacciones entre pares permite buscar alternativas para mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje, rechazando aquellas propuestas que tienden a segmentar o restringir las posibilidades de trabajo compartido. En este sentido, esto parte de la valoración de la producción colectiva y de las interacciones entre estudiantes asumida por las y los docentes como parte de su posicionamiento profesional.

La búsqueda de un contenido en su sentido más amplio permite alojar, dentro de la misma planificación, a todo el ciclo. De esta manera es posible abordar un mismo contenido para diversos grados modificando la complejidad a partir de presentar variados tipos de problemas de escritura, de lectura, o de campos numéricos. En este sentido, se torna fundamental considerar en las planificaciones, diversas maneras de gestionar las clases proponiendo situaciones comunes que apuntan a la exploración y a la evocación de conocimientos previos para luego profundizar los contenidos específicos mediante





consignas de trabajo diferenciadas, incluyendo además, momentos de puesta en común colectiva a partir de las generalidades de los contenidos. En este sentido, estas situaciones, permiten que resulte claro para las y los estudiantes que están trabajando con el mismo contenido.

A modo de Cierre Provisorio

Hemos recorrido -tal vez algo vertiginosamente- algunos aspectos que conforman una dimensión que hace a la centralidad de la enseñanza. Dimensión que ocupa, también centralidad en la tarea cotidiana de los Equipos de Conducción.

Revisamos algunos conceptos centrales para que los Equipos de Conducción dispongan de herramientas y estrategias para acompañar a las y los docentes, poner en valor las prácticas y que las mismas se articulen en un todo coherente. Las decisiones en torno a la enseñanza, no se construyen individualmente y es clave la posición que asuma el Equipo de Conducción con espacios que posibiliten la escucha, la creación de condiciones institucionales, la construcción de propuestas colectivas y consensuadas, la búsqueda de los tiempos de acompañamiento para evaluar y proseguir.

Es desde esta perspectiva que invitamos a recorrer las Propuestas producidas desde la DPCyPS -específicas para los CEC- que traducen en secuencias y que ponen en clave de intervenciones didácticas lo desarrollado en este Módulo.

Enunciamos a este cierre como provisorio, ya que lo desarrollado en este Módulo intenta convertirse en un punto de partida para que cada CEC se apropie y recree de forma situada los aspectos sustantivos de estos conceptos centrales de su tarea cotidiana, y de esta forma reflejar las notas de su esencia institucional.

Referencias Bibliográficas:

- Intensificación y acompañamiento: una apuesta por la enseñanza. (DPES, 2021)
https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-06/intensificacion_en_el_nivel_secundario_febrero.pdf.
- Ministerio de Educación de la Nación Fundamentos políticos-pedagógicos: la alfabetización inicial en la Unidad Pedagógica. - 1a ed. ilustrada. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2015. Terigi, Flavia.





- Broitman, C. (2021) Conversatorio Planificar propuestas didácticas de Matemáticas y Práctica del Lenguaje (Pg. 20-41). En Comunicación N° 2. 71° aniversario de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social y la Semana de los CEC
- Centros Educativos Complementarios. DPCyPS (2021). Disponible en el Portal abc <https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2022-03/Comunicaci%C3%B3n%20N%C2%BA%20%20%282021%29.pdf> y en video en <https://www.facebook.com/PsicologiaPBA/videos/1381533825569753/>
- Castedo, M., Broitman, C. y Siede, I. (Comps.). (2021). Enseñar en la diversidad: Una investigación en escuelas plurigrado primaria. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado de <https://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/176>
- Connell, R. W (1997) Escuelas y justicia social (pág. 27), Editorial Morata. Madrid.
- Hoz, G. y Peláez, A. Talleres de formación docente sobre la lectura y la enseñanza de la lectura y la escritura en escuelas rurales. En M. Castedo, C. Broitman e I. Siede (Comps.) (2021). Enseñar en la diversidad: Una investigación en escuelas plurigrado primaria. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado de <https://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/176>
- Kaufman, A., Lerner, D. y Castedo, M. (2015) Argentina. Documento Transversal 1, La alfabetización Inicial. Ministerio de Educación de la Nación. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Disponible en http://universidadesup.fahce.unlp.edu.ar/materiales/materiales-del-postitulo/DT1_XII_ISBN.pdf/view
 - Lerner, D. (2002). La autonomía del lector. Un análisis didáctico. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a23n3/23_03_Lerner.pdf
- Southwell, M. y Vassiliades, A. (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. Educación, lenguaje y sociedad. Vol. XI, N° 11 Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Terigi, F. (2015). Fundamentos políticos-pedagógicos: la alfabetización inicial en la unidad pedagógica. Ministerio de Educación de la Nación Argentina. Disponible en





http://universidadesup.fahce.unlp.edu.ar/materiales/materiales-del-postitulo/Modulo%20%20completo_VF.pdf/view.M%C3%B3dulo

- Ferreiro, E. (1988). La alfabetización en proceso. Proceso de alfabetización. Buenos Aires: Siglo XXI.

