

Fortalecimiento de la Investigación
en los Ministerios de Educación

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA FEDERAL 2021

Los procesos de escolarización/ experiencias educativas en el nivel primario en el contexto de pandemia

VOLUMEN 1

 **la educación**
nuestra bandera

Secretaría de Evaluación
e Información Educativa



Ministerio de Educación
Argentina

AUTORIDADES

Presidente

Dr. Alberto Fernández

Vicepresidenta

Dra. Cristina Fernández de Kirchner

Jefe de Gabinete de Ministros

Dr. Juan Luis Manzur

Ministro de Educación

Lic. Jaime Perczyk

Gabinete de Asesores

Prof. Daniel José Pico

Secretario de Evaluación e Información Educativa

Dr. Germán Lodola

Subsecretaria de Planeamiento, Prospectiva e Innovación

Mg. Gladys Kochen

**Material producido por el
Ministerio de Educación de la Nación**

**Coordinación de Investigación
y Prospectiva**

Susana SCHOO

Equipo Editorial

Juan DOBERTI
Elías PRUDANT
Juan RIGAL

Editores

Susana SCHOO
Juan RIGAL
Dana HIRSCH
Lucía PETRELLI

Diseño y Diagramación

Juan Pablo RODRÍGUEZ
Coralía VIGNAU

Los procesos de escolarización/experiencias educativas en el nivel primario en el contexto de pandemia / Investigación Educativa Federal 2021 / Vol. 1

Editores: Schoo, S.; Rigal, J.; Hirsch, D. y Petrelli, L. (Eds.)

Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación. Libro digital, PDF, Archivo Digital: descarga y online.

ISBN 978-950-00-1605-6

1. Investigación. 2. Ciencias de la Educación.

Las opiniones expresadas en este documento son de exclusiva responsabilidad de las y los autores y pueden no coincidir con las del Ministerio de Educación de la Nación.

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA FEDERAL 2021

Los procesos de escolarización/
experiencias educativas en el nivel
primario en el contexto de pandemia

VOLUMEN **1**

Indice

La Investigación Educativa Federal 2021	6
Resúmenes de las investigaciones provinciales	12
Corrientes	
La transición del nivel primario al secundario en contexto de pandemia en Corrientes.	13
Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur	
Repensar las prácticas pedagógicas en el primer ciclo del nivel primario. Un estudio para proyectar la educación primaria fueguina desde una mirada ciclada.	23
Misiones	
Prácticas educativas en relación con los procesos de alfabetización inicial en las escuelas primarias rurales de la provincia de Misiones durante el período de ASPO y DISPO (2020-2021).	34
Chubut	
Alfabetización en el segundo ciclo del nivel primario en el contexto de pandemia. Escuelas urbanas y rurales de Chubut.	44
San Luis	
Alfabetización y sostenimiento de trayectorias educativas durante la pandemia por COVID 19, en el primer ciclo del nivel primario en la provincia de San Luis.	58
Santa Fe	
Alfabetización Inicial: Experiencias Pedagógicas en las Regiones II, IV y VI de la Provincia de Santa Fe en contexto de Pandemia	70
Listado de investigaciones provinciales en el marco de la IEF 2021	85

La Investigación Educativa Federal 2021

Equipo Nacional IEF

Susana Schoo – Referente Nacional y Coordinadora General

Juan Rigal – Coordinador IEF

Dana Hirsch – Investigadora

Lucía Petrelli – Investigadora

Introducción

La Investigación Educativa Federal (IEF) es una línea de trabajo propuesta desde la Coordinación de Investigación y Prospectiva del Ministerio de Educación de la Nación para ser desarrollada en el marco de la Red Federal de Investigación Educativa¹. Esta iniciativa se inscribe en los objetivos de la Red relacionados con crear y/o fortalecer los equipos provinciales de investigación educativa, realizando acuerdos que permitan conocer con mayor profundidad temáticas y núcleos problemáticos que atraviesan al sistema educativo en las 23 provincias y en la CABA.

De acuerdo a ello, la IEF se propone:

- Contar con una línea de trabajo anual con financiamiento nacional en el marco de la Red Federal de Investigación Educativa.
- Apoyar la creación y/o consolidación de los equipos jurisdiccionales de investigación educativa.
- Producir conocimiento sobre el sistema educativo que permita contribuir a componer un panorama federal sobre temas relevantes para la agenda de políticas educativas.

La iniciativa propone brindar asistencia técnica, seguimiento y financiamiento nacional a las jurisdicciones para que cada una de ellas desarrolle su propia investigación, dentro de los lineamientos generales del tema central definido en el marco de la Red Federal de Investigación Educativa.

En 2021 se propuso que el foco de los estudios estuviera puesto en el **nivel primario**, conformándose así la *Investigación Educativa Federal 2021 – Los procesos de escolarización/experiencias educativas en el nivel primario en el contexto de pandemia*. A partir de este tema, cada uno de los 18 equipos jurisdiccionales que participaron de esta línea de trabajo definió una problemática particular de interés (se incluye el listado de temas por provincia al final de esta publicación).

Se conformó también un equipo nacional, con sede en la Coordinación de Investigación y Prospectiva, cuyas tareas fueron acompañar a los equipos jurisdiccionales en el proceso de investigación. Asimismo, se ocupó de la lectura y la realización de comentarios a los informes y resúmenes ampliados elaborados por las jurisdicciones.²

Como parte de la divulgación de los resultados de estas investigaciones, se publican los resúmenes ampliados que contienen sus principales hallazgos en la Serie Fortalecimiento de la Investigación en los Mi-

¹ En paralelo al lanzamiento de esta iniciativa se trabajó en los documentos de base para la sanción de una Resolución del Consejo Federal de Educación que diera amparo formal a la Red Federal de Investigación Educativa, que fue aprobada por Res. CFE N° 401/21.

² Los integrantes del equipo nacional fueron: Dana Hirsch, Juan Rigal, Susana Schoo y Lucía Petrelli. A la par del acompañamiento a los equipos jurisdiccionales, Dana Hirsch y Lucía Petrelli elaboraron un estudio sobre las problemáticas del nivel primario y su resignificación en el contexto de la pandemia de COVID-19, que será publicado en la Serie La Educación en Debate.

nisterios de Educación. Dada la magnitud del trabajo realizado, se dedican tres volúmenes de esta serie:

- La Investigación Educativa Federal 2021 *“Los procesos de escolarización/experiencias educativas en el nivel primario en el contexto de pandemia”*. Volumen 1. Provincias: Corrientes, Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur, Misiones, Chubut, San Luis y Santa Fe.
- La Investigación Educativa Federal 2021 *“Los procesos de escolarización/experiencias educativas en el nivel primario en el contexto de pandemia”*. Volumen 2. Provincias: Entre Ríos, Mendoza, La Pampa, La Rioja, Salta y San Juan.
- La Investigación Educativa Federal 2021 *“Los procesos de escolarización/experiencias educativas en el nivel primario en el contexto de pandemia”*. Volumen 3. Provincias: Buenos Aires, Chaco, Córdoba, Jujuy, Río Negro y Santiago del Estero.

Acerca de la experiencia de la IEF 2021

A modo de balance del desarrollo de la Investigación Educativa Federal 2021 se puede reconocer que el año de trabajo conjunto funcionó como posibilidad de encuentro en tiempos de aislamiento y distanciamiento social. Hubo reuniones en torno de un interés común: el desarrollo de la educación primaria en contexto de pandemia. A lo largo de unos cuantos meses se trabajó en la documentación de distintas aristas de lo que se estaba viviendo desde diversas localizaciones y coordenadas, intereses particulares y condiciones. Lo interesante es que, mirando en perspectiva, las investigaciones desarrolladas por los equipos jurisdiccionales contribuyeron, todas y de diversos modos, al conocimiento general de los procesos de escolarización/experiencias educativas en el nivel primario en esta inédita coyuntura.

El nivel de interés suscitado por esta línea de trabajo, de la que participaron 18 equipos provinciales, permitió avanzar en un robusto corpus de investigaciones sobre la educación primaria revistiendo un carácter federal de pocos antecedentes. La IEF es un medio para crear y fortalecer equipos de investigación en los ministerios provinciales; la respuesta obtenida muestra que es un interés compartido producir conocimiento que permita comprender con mayor profundidad los procesos educativos en curso.

En cuanto a las temáticas trabajadas, es posible agruparlas en cuatro grandes bloques:

1. la alfabetización y la enseñanza en las áreas de Prácticas del Lenguaje y Matemática en ámbitos urbanos y rurales,
2. los procesos de escolarización y las estrategias desplegadas para sostener las trayectorias en el período 2020 y 2021,
3. la especificidad de las escuelas de jornada extendida y completa en este período y,
4. la transición de la educación primaria a la secundaria.

Varias de las investigaciones realizan interesantes contrapuntos entre las posibilidades que se abren y las tensiones que se generan en el período de excepción. Algunas se centraron en el período de ASPO (inicio de la pandemia y virtualización de la enseñanza) y otras abarcaron también el momento posterior en el que se fueron habilitando diversos tipos de presencialidad en el marco de esquemas duales. En determinados trabajos se sostuvo de principio a fin la mirada sobre esas distintas temporalidades y sus efectos en el desarrollo de la enseñanza, tanto para el caso del ámbito urbano como rural.

Más allá de los focos específicos de las distintas indagaciones, las producciones dan cuenta del trabajo artesanal que implicó la concreción de la continuidad pedagógica en los diferentes ámbitos esco-

lares y tramas institucionales, el sinnúmero de decisiones tomadas por equipos directivos y docentes, los ajustes sobre la marcha que se fueron operando ante el cambio de condiciones sanitarias y también a la luz de lo que se iba aprendiendo. En este escenario, la planificación parece haber asumido, más que nunca, un carácter provisional y situado. Algunos trabajos destacan además que, para esta etapa, los equipos directivos parecen haberse centrado más en organizar la tarea, restándole tiempo al acompañamiento de las y los docentes en la planificación de sus clases.

Este carácter artesanal, provisorio y situado, no solo corresponde a un primer tramo de escolarización remota forzosa, sino también a la instancia posterior en la que se habilitaron distintas formas de presencialidad. Ahí la cuestión de las burbujas y su armado se tematiza en varios de los trabajos, que reflejan los diferentes criterios que se pusieron en juego a la hora de su armado: que fueran heterogéneas, que quienes las integraran estuvieran próximos respecto a sus momentos de aprendizaje, que quedaran hermanas y hermanos en burbujas que asistieran los mismos días para no desorganizar (más) la dinámica familiar, entre otros asuntos.

Varios trabajos permitieron visibilizar la complejidad de los sentidos construidos sobre esas burbujas: al tiempo que se valora la posibilidad de trabajar con grupos pequeños (y, por ejemplo, ver de primera mano qué contenidos lograron incorporar chicos y chicas durante la interrupción de la presencialidad), se advierte que la asistencia alternada en ocasiones generó dilación o interrupciones en los procesos de aprendizaje. Asimismo, se desarrollaron estrategias diferenciales para la presencialidad y la virtualidad: si en el primer caso se priorizó presentar temas nuevos y promover clases más “participativas”, en las cuales las y los estudiantes podían pasar al pizarrón, interactuar con sus pares y en las que las docentes podían realizar intervenciones más fructíferas, las actividades de aplicación o de fortalecimiento se reservaron para el trabajo domiciliario que podía ser abordado con mayor grado de autonomía.

La complejidad que reviste todo este proceso de adaptar la propuesta escolar al trabajo remoto y luego combinarlo con instancias presenciales en el marco de protocolos cambiantes aparece en primer plano en muchas de las indagaciones, pero los trabajos también registran interesantes posibilidades que se habilitan desde la irrupción misma de la pandemia: el trabajo colaborativo cobró fuerza y potencia a nivel institucional durante el período de enseñanza remota, poniendo en diálogo a docentes de grado con otros de áreas curriculares, con equipos directivos e incluso, en algunos casos, con responsables de biblioteca y equipos de orientación escolar. No obstante, con la vuelta a la presencialidad, algunas de las investigaciones señalan que fue difícil sostener este tipo de prácticas colaborativas o que fue necesario reconfigurarlas.

En esta línea se inscribe una indagación que relevó, a partir de la perspectiva de docentes y equipos directivos, las dimensiones innovadoras que presentaron las prácticas de enseñanza, destacando que la mayor parte de ellas se ubica en el campo de las transformaciones pedagógico-didácticas (por sobre las organizacionales, tecnológicas, profesionales y comunitarias), centradas fundamentalmente en la reconfiguración del vínculo escuela, familias y contextos.

En el caso de una investigación sobre las escuelas rurales de jornada completa, se pone en primer plano que la coyuntura vivida exigió más y mejor articulación entre las y los docentes de área y de quienes estaban a cargo de los talleres que funcionaban a contraturno. Aprendizajes que, en este caso, parecen haberse retomado luego con la vuelta de la presencialidad. En sentido similar, otro estudio se detuvo en la cuestión de la integración de áreas y en cómo la alfabetización inicial se entrelazó con otras áreas curriculares y hasta con áreas especiales: Educación Física, Tecnología, Música y Plástica. Por ejemplo, en ciertas escuelas la escritura del nombre propio se llevó a cabo con propuestas artísticas que implicaron expresarlo con materiales hallados en el hogar o en la vereda. Es significativo el trabajo hecho desde lo lúdico, desde lo teatral y desde las experiencias territoriales que atendieron a contextos particulares. Respecto del carácter lúdico, una investigación destacó el uso de títeres como uno de los recursos más utilizados para el abordaje de la alfabetización en el primer ciclo, como una suerte de animadores que las y los docentes utilizaron en las videollamadas o los videos que realizaron con

la finalidad de incentivar la lectura. De este modo, se señala que los medios virtuales potenciaron el uso de este recurso y permitieron establecer un espacio teatral que consolidó la confianza de las y los alumnos que se encontraban en su casa y apuntalando los procesos de aprendizaje. Cabe aclarar que ni este ni otros recursos empleados en esta etapa (como el abecedario móvil) resultan estrictamente novedosos; en cambio, sí parecen revalorizarse en el contexto de excepción que instaló la pandemia.

Si bien durante el período de DISPO se retomaron las actividades educativas en las escuelas de manera gradual, la presencialidad estuvo marcada por cambios notorios en la gramática escolar dando lugar a nuevas prácticas institucionales con el objeto de sostener la continuidad pedagógica y resguardar las trayectorias educativas de las niñas y los niños. Muchas de las investigaciones jurisdiccionales ponen la mirada en la cuestión del trabajo colaborativo y su potencia, así como en los cambios en la gramática escolar identificados con la vuelta a los edificios escolares, lo cual resulta de fundamental relevancia a la hora de pensar la política pública. Como reseña uno de los trabajos, ya durante el DISPO se registraron experiencias en escuelas de gestión estatal en las que los equipos directivos elaboraron los Proyectos de Mejora Institucional 2021 teniendo en cuenta los logros y dificultades identificadas para el ciclo 2020, y propusieron espacios de formación interna con el propósito de fortalecer las propuestas áulicas. Otro de los estudios, ubicó el conocimiento construido durante la pandemia respecto de las prácticas pedagógicas desarrolladas en los primeros años como un modo de repensar y proyectar la educación primaria desde una mirada ciclada. Esta investigación plantea que la excepcionalidad obligó a repensar las prácticas de enseñanza bajo nuevas formas escolares. En este sentido, identifican que la organización ciclada, la evaluación colegiada y hasta la no graduación son posibles en las escuelas argentinas. Ahora bien, para este período, se señala a la vez que se habrían hecho visibles dificultades que precisan ser atendidas desde la gestión institucional. Al respecto, por ejemplo, se menciona la necesidad de repensar los espacios existentes habilitados institucionalmente para el trabajo en equipo (las denominadas “bandas horarias”) ya que se los utiliza para la planificación por año/grado y no para pensar la enseñanza y el aprendizaje en el contexto del ciclo.

Otro aspecto interesante para mencionar es que en las investigaciones resulta insoslayable la referencia a las condiciones en las que se trabaja y el tema del papel o participación de las familias en el acompañamiento de la escolaridad trasladada a los hogares. Un trabajo aborda especialmente el modo en que la alteración del tiempo y el espacio escolar transformó el vínculo no solo pedagógico sino también socio-afectivo entre docentes, estudiantes y las familias, constituyéndose así en una oportunidad para que las familias conozcan con más cercanía qué y cómo aprenden y para que los saberes familiares puedan comenzar a jugar un rol en el fortalecimiento de los procesos de escolarización. En la misma línea, otro estudio destaca que ante un contexto tan atípico, las familias debieron aprender a enseñar convirtiéndose, de algún modo, en “asistentes” del docente. Algunas investigaciones que tienen como referencia al primer ciclo ubican con claridad el papel de las familias para dar acceso al lenguaje escrito y guiar a los niños en el desarrollo de las actividades propuestas pensándolas, incluso, como “pareja pedagógica”. Incluso, hay estudios que expresan que directivos y docentes se vieron en la necesidad de fortalecer el lazo social con las familias como modo de ir explicitando qué acompañamiento se requería que realizaran.

Los trabajos, además, ponen sobre relieve cómo la pandemia alteró las prácticas que permiten construir en la presencialidad y de manera paulatina el “oficio de estudiante”. En tiempos de escolaridad remota, distintas indagaciones señalan las dificultades y también la necesidad de establecer acuerdos con las familias para organizar el tiempo escolar en el hogar y cómo ello, en contraste, se vio facilitado con el retorno a la presencialidad.

Otro punto que ha sido problematizado por muchas de las investigaciones refiere a los medios y condiciones sobre los que se sustentaron los esfuerzos para sostener la continuidad pedagógica durante los últimos dos años. Los trabajos documentan, respecto a sus respectivos referentes empíricos, cómo juegan computadoras, teléfonos celulares, cuadernillos, cartillas u otros materiales escritos, radios comunitarias, visitas domiciliarias, entre otros, en las decisiones docentes respecto de qué trabajar y cómo hacerlo. No se trata únicamente de diferenciar ámbitos urbanos y rurales, sino que los

estudios muestran heterogeneidad al interior de cada una de esas categorías. En este mismo sentido, resulta interesante la pregunta que abre uno de los trabajos respecto a cómo explicar las diferencias en el tipo de estrategias de acompañamiento a las trayectorias estudiantiles, dadas similares condiciones materiales y tecnológicas.

Todas las indagaciones muestran que la misma selección de contenidos, estrategias para trabajarlos y medios para mantenerse en contacto tenían como referencia lo que se conocía acerca de los recursos con los que se contaba en las casas tanto materiales como en términos de disponibilidad de las personas adultas para acompañar (considerando tanto cuestiones de su propia formación como otras referidas a su actividad laboral).

El trabajo de selección de contenidos y planificación para su desarrollo fue complejo en los diversos momentos de la pandemia. En este punto, más allá de que desde los Ministerios se pusieran a disposición materiales para la enseñanza, parece haber prevalecido una búsqueda individualizada muy centrada en la planificación pensada en torno a las particularidades de las y los niños del grupo a cargo. Incluso, las y los docentes fueron productores de un sinfín de materiales escritos y audiovisuales. Si bien la elaboración artesanal de este tipo de recursos no es nueva como parte de las tareas docentes, la necesidad de desarrollar distintas estrategias de llegada a la diversidad de familias en el contexto de excepcionalidad traccionó la búsqueda de nuevas herramientas digitales tales como presentaciones de Power Point enriquecidos con audios, edición de videos, y uso de aplicaciones de teléfono para grabaciones. Al mismo tiempo, se desarrollaron nuevas tareas tales como visitas domiciliarias, llamados telefónicos, entrega de bolsones, acompañamiento a las familias y a estudiantes. Una de las investigaciones pudo documentar cambios en las formas de planificar e identificar que se había dado un pasaje de secuencias didácticas a propuestas integradas y cicladas. Ante esto, los actores escolares expresaron diversos posicionamientos: mientras algunos destacaron los resultados positivos del cambio, otros pusieron el acento en la sobrecarga de tareas que implicó para las y los docentes.

Otra de las investigaciones, centrada en la enseñanza de las Prácticas del Lenguaje y de la Matemática, identificó que el manejo de los tiempos eran una preocupación frecuente entre las y los docentes y que llevaba, en ocasiones, al desarrollo de actividades sueltas (no incluidas dentro de secuencias) y a una modalidad de enseñanza centrada en el dar tareas, recibirlas y corregirlas. Para el área de Matemática, por ejemplo, se señala que fue común el tratamiento de las operaciones y la resolución de situaciones problemáticas como asuntos separados.

También sobre los desafíos que presentó el regreso a la presencialidad, un estudio documenta que, desde las perspectivas de las docentes de primer grado con las que se vincularon, “fue necesario volver a empezar de cero”. Esto se vislumbraba a partir de las dificultades de expresión oral y escrita de las y los niños ante la ausencia de una práctica diaria de lectura y escritura con las docentes, lo que se ponía en evidencia al momento de revisar y corregir de manera conjunta en el pizarrón: no lograban leer porque, aunque pudieran reconocer las letras, en muchos casos no podían asociarlas. En otra investigación se explica que para enfrentar la complejidad de la vuelta a la escolaridad presencial se realizó una diversificación de estrategias de trabajo que permitiera abordar contenidos y aprendizajes pendientes del año 2020, y así poder avanzar, posteriormente, en los contenidos prioritarios para 2021. Una investigación jurisdiccional se ha enfocado en dimensionar el impacto de la discontinuidad de las clases presenciales sobre las trayectorias escolares de las y los estudiantes mediante el análisis del desempeño lector de alumnos de inicio del segundo ciclo. Para ello, han desarrollado un censo de fluidez lectora y han implementado un seguimiento nominalizado de las trayectorias para analizar la incidencia de los dispositivos pedagógicos de intensificación y acompañamiento.

En cuanto a la evaluación, varios trabajos evidencian la tensión entre evaluar el proceso que realizan niñas y niños, y evaluar sus *productos*. Un estudio en particular muestra que resultó un desafío para las maestras poder constatar los aprendizajes a través de las producciones que las y los estudiantes enviaban y que, en muchos casos, resultaron evidencias insuficientes (o se sospecha que habían sido resueltas por los adultos). También planteó que ya en la bimodalidad, las docentes observaron las

ventajas de evaluar a grupos reducidos logrando, bajo este formato, focalizar en el seguimiento de los aprendizajes de cada alumna y alumno en particular. A su vez, el trabajo documenta que distintas docentes plantearon que, como resultado de la pandemia, se amplió la brecha entre los distintos niveles de conocimiento de las y los estudiantes al interior de cada curso.

También sobre la cuestión de la evaluación, otro de los informes plantea que los equipos de gestión, supervisores y coordinadores ministeriales apostaron por el cambio de una modalidad de tipo sumativa a una de tipo procesual y formativa. Cabe destacar que este mismo trabajo aborda una problemática de suma importancia para poder componer un panorama de la situación del nivel primario durante la pandemia, considerando sus diversas modalidades: se indagó sobre las prácticas de alfabetización durante la pandemia en escuelas bilingües y el modo en que se ha intentado superar el monolingüismo en algunas comunidades.

A los desafíos registrados en otros estudios respecto de las redefiniciones operadas en distintos contextos institucionales para concretar la continuidad pedagógica, hay investigaciones que se centran específicamente en la experiencia de las escuelas con ampliación de la jornada escolar. Su aporte suma complejidad al poner en primer plano que, en el marco de las escuelas de jornada extendida, esas redefiniciones implicaron una revisión de los pilares mismos del proyecto pedagógico curricular, como el lugar otorgado a los saberes culturales de las y los estudiantes en el espacio escolar y su relación con los contenidos a enseñar, o los ámbitos de trabajo diferenciados a lo largo de la jornada (clases, talleres), entre otras. Otro estudio se focalizó en la revisión de las prácticas pedagógico-didácticas en el contexto de pandemia en instituciones en las que la cuestión de la prolongación del tiempo escolar venía teniendo una centralidad clara. Como analizadores de esas prácticas, se abocaron al registro de los cambios en los talleres -uno de los formatos privilegiados en el marco de estas escuelas-, en las transformaciones en las formas de agrupamiento de estudiantes y en las particularidades que asumió en este período la concreción curricular. Resulta interesante el hecho de que todos estos cambios se inscriben en una trama de instituciones caracterizada por presentar un carácter profundamente dinámico desde antes de la pandemia, con un alto nivel de modificación, adecuación, etc.

Además de la exploración de la cuestión general de la continuidad pedagógica y de las estrategias para concretarla, las miradas sobre la enseñanza durante la pandemia en escuelas urbanas, rurales, de jornada simple, extendida o completa, hubo un estudio que se concentró en una problemática específica: la transición entre niveles. En el trabajo se analiza lo ocurrido con los rituales de pasaje (actos de colación, uso de remeras y buzos de egresados, eventualmente viajes, entre otros) durante el período excepcional, reconstruyendo la normativa que fue emergiendo con el correr del tiempo y que fue habilitando algunos de estos rituales a través de la regulación de tiempos, espacios, agrupamientos y medidas de higiene y seguridad. En este estudio se justifica la mirada de estos asuntos en el hecho de que los rituales cumplen una función compensatoria respecto de desequilibrios que produce la transición de un nivel al otro y la especificidad que estos procesos asumieron en el contexto de excepción. Hasta aquí hemos ofrecido una presentación de la Investigación Educativa Federal y sus propósitos, así como una breve caracterización de la experiencia desarrollada durante el año 2021. Asimismo, expusimos sintéticamente las principales problemáticas trabajadas por las jurisdicciones participantes en sus investigaciones y algunos de sus hallazgos más relevantes.

A continuación, se presentan las producciones de Corrientes, Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur, Misiones, Chubut, San Luis y Santa Fe.

Corrientes



La transición del nivel primario al secundario en contexto de pandemia en Corrientes

Equipo IEF³

Ana María D'Andrea – Referente Provincial y Coordinadora general

Miriam Liset Flores – Investigadora responsable

María Nazareth Romero – Asistente de investigación

Daiana Yasmín Vallejos – Asistente de investigación

Introducción

En la Argentina, el problema de la transición entre niveles educativos adquirió centralidad en las últimas décadas con la ampliación de la obligatoriedad que en 2006 abarcó la totalidad del nivel secundario. Sin embargo, existe un importante desgranamiento de la matrícula en la transición entre el nivel primario y secundario, lo que significa que la transición del nivel primario al secundario no siempre se puede concretar por cuestiones internas al sistema educativo (cambios en cuestiones como el número de materias y de profesores, el régimen académico y de evaluación), como externas (acceso geográfico, posibilidades económicas, expectativas familiares). La pandemia agregó otros factores importantes a identificar.

En este trabajo nos preguntamos ¿cuáles son los factores asociados a las trayectorias escolares que inciden en la transición de primaria a secundaria? ¿Cuáles son los factores tradicionales y cuáles agregó la pandemia? ¿Qué políticas educativas contribuyen al proceso de transición? ¿Cuáles son las expectativas de los docentes, los estudiantes y sus familias respecto a la continuidad de los estudios? ¿Cuáles son sus temores e inquietudes? ¿Cuáles son las condiciones materiales y sociales de las familias? ¿Qué conocimientos tienen de la oferta educativa del nivel secundario local? ¿Qué estrategias de articulación con la secundaria implementa la escuela primaria?

El objetivo principal de este trabajo es explorar el pasaje del nivel primario al secundario en contexto de pandemia. Derivados de este, los objetivos específicos son distinguir los factores tradicionales asociados a esta transición de los que emergieron en dicho contexto; diferenciar los vinculados a la institución educativa de los relacionados con las tramas familiares y el contexto específico; e identificar la participación de la primaria en dispositivos de acompañamiento a la transición.

En general, los dispositivos de acompañamiento escolar son diseñados por el nivel que recibe a los estudiantes y las investigaciones que existen sobre el tema consideran a la población que ingresa a la secundaria desde el punto de vista psicológico y psicopedagógico. Este trabajo está orientado a observar la transición desde el nivel primario en un contexto de pandemia. Se realiza un año después de que el Ministerio de Educación de Corrientes modificara el sistema de asignación de vacantes a través de la Res. N° 4.787/20 (que elimina el criterio de considerar el promedio del segundo ciclo del nivel primario) y la modalidad de inscripción (de presencial pasó a ser virtual), factores que afectaron principalmente a la población estudiantil del ámbito urbano. También se interpela por los rituales que compensan los desequilibrios que produce la transición y que se vieron afectados por el contexto de pandemia.

³ La IEF fue coordinada desde la Dirección de Planeamiento e Investigación Educativa del Ministerio de Educación de la provincia de Corrientes.

Desde el punto de vista teórico, considera cómo las decisiones de política educativa plasmadas en las normas son resignificadas por las instituciones y los actores. El estudio se desarrolla en el marco de la línea de Investigación Educativa Federal 2021 "Los procesos de escolarización/experiencias educativas en el nivel primario en el contexto de pandemia", financiada por el Ministerio de Educación de la Nación.

Aspectos teóricos y antecedentes de investigación

Las políticas educativas son políticas públicas. Éstas pueden ser definidas como "un conjunto de acciones y omisiones que manifiestan una determinada modalidad de intervención del Estado en relación con una cuestión que concita la atención, interés o movilización de otros actores en la sociedad civil" (Oszlak y O'Donnell, 1981: 15). Sin embargo, una política pública configura un campo de disputas donde convergen, luchan y conciertan diferentes fuerzas (Oszlak y O'Donnell, 1981).

En este sentido, la recepción de las políticas es un proceso de apropiación, lo que implica un papel activo de los sujetos, quienes a su vez producen transformaciones como consecuencia de su recepción (Almandoz y Vitar, 2009) en función de sus perfiles y trayectorias heterogéneas y el contexto.

Una característica común a los trabajos de investigación relativos a la transición primaria-secundaria es que se refieren a aspectos psicológicos y psicopedagógicos. Quizás el trabajo más cercano al nuestro sea el de Briscioli y Rio (2020) que indaga sobre las políticas de transición entre estos niveles en la Argentina y focaliza el análisis en instituciones de nivel secundario de la provincia de Buenos Aires teniendo en cuenta tres criterios: las formas de ingreso, los proyectos de articulación y los criterios pedagógicos que se ponen en juego en el primer año. Un estudio similar se realizó desde el Ministerio de Educación de la Nación, pero acotado a sistemas de distribución de vacantes (Rigal, Schoo y Ambao, 2019).

Para quienes egresan del nivel primario, las condiciones de cursada cambian drásticamente en el nivel secundario: aumenta el número de materias y de profesores, difieren el régimen académico y el de evaluación (Briscioli y Rio, 2020).

La finalización de un proceso educativo suele ser un suceso cargado de expectativas y emociones en la vida de las personas. Todo cambio de estado produce ansiedad ante la pérdida y la seguridad del estado anterior. El ritual intenta compensar esos desequilibrios. Murat y otros (2020) así como Barcala y otros (2021) describen las emociones acerca de la pérdida de estos ritos de egreso debido al contexto de aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO) producto de la pandemia. Las autoras ponen el foco en las personas. Nosotras queremos resaltar la importancia de la sociedad que acompaña esa transición a través de los rituales, reflejada en los padres, los educadores y la comunidad cercana mayor. Por otra parte, Murat y otros (2020) toman un caso individual de cada nivel del sistema educativo y el trabajo de Barcala y otros (2021) considera tangencialmente el asunto en cuestión. Nuestro estudio viene a profundizar el tema en la culminación del nivel primario y a darle una mirada más sociológica. Asimismo, Hernández y Raczynski (2014) abordan las trayectorias educativas de estudiantes de origen rural en relación a la transición entre la educación primaria y secundaria en Chile. Con respecto a las aspiraciones y el sentido de la educación en la transición a la secundaria, los estudiantes de zonas rurales aspiran a ser más que sus padres, lo cual es inculcado por sus familias. Sumado a esto, las mismas autoras consideran que finalizar la secundaria permite salir del campo dejando atrás los sacrificios y esfuerzos que conlleva realizar actividades agrícolas.

Hernández y Raczynski (2014) así como Rubio Ruiz y Brezmes Escribano (2019) conciben al paso de la primaria a la secundaria como un nudo crítico dado que se conjuga con otras modificaciones en la vida de los estudiantes y su experiencia escolar como ser el cambio de establecimiento escolar, la elección de una nueva institución educativa, junto con el cambio biológico y de personalidad que atraviesan.

Los dispositivos de acompañamiento escolar generalmente son diseñados por el nivel que recibe a los estudiantes y las investigaciones que hay consideran a la población que ingresa a la secundaria (D'Andrea, Torres y Pino, 2015; Briscioli y Rio, 2020).

Enfoque metodológico

Se propone un estudio exploratorio, cuantitativo y cualitativo en dos etapas. Una primera etapa de análisis documental de la normativa que permita caracterizar la política de transición establecida a nivel nacional y las definiciones jurisdiccionales. En una segunda etapa se trabaja con un diseño de casos encastrados, en el que se seleccionan unidades de análisis de distintos niveles jerárquicos. Las muestras son intencionales y se tiene como principal criterio la diferenciación.

A nivel jurisdiccional, las personas entrevistadas fueron un funcionario, un técnico-docente y tres supervisores (originalmente era una sola, pero se presentó la oportunidad de hacer una entrevista grupal).

A nivel institucional, se eligieron cuatro escuelas siguiendo la clasificación que propone el Estatuto del Docente – Ley 3723 y Decretos Reglamentarios. El mismo considera como criterios de diferenciación: el número de estudiantes, el número de secciones, grados y divisiones, los turnos, los cargos docentes y directivos. Además, agregamos como criterios de selección: la ubicación y la antigüedad. No se incluyeron escuelas de gestión privada; las que disponían de nivel secundario en el mismo edificio o en la misma institución; las escuelas de educación de jóvenes y adultos y las que no tenían estudiantes de sexto grado.

De cada escuela, se eligieron un directivo (en la de primera categoría participaron dos directivos), un docente de sexto grado (la de cuarta categoría es de personal único así que la misma maestra es directora), los estudiantes de sexto grado y sus tutores. En total respondieron un (1) funcionario, un (1) técnico, tres (3) supervisoras, cinco (5) directoras, tres (3) maestras, ciento setenta y nueve (179) estudiantes y ciento veintidós (122) tutores.

En el caso de los funcionarios, técnicos, supervisores, directivos y docentes se realizaron entrevistas en profundidad. En lo que se refiere a los estudiantes y sus tutores se aplicaron cuestionarios autoadministrados (excepto a los de las escuelas rurales, a quienes entrevistamos personalmente por falta de conectividad y/o debido a que algunos no sabían leer y escribir).

Resultados y discusión

La normativa vinculada a la transición de primaria a secundaria: las novedades que trajo la pandemia

Antes de la pandemia, algunas normas estaban vinculadas a la transición de la primaria a la secundaria tanto a nivel nacional como jurisdiccional.

A nivel nacional, la Res. N° 93/09 del Consejo Federal de Educación (CFE) que regula la evaluación, acreditación y promoción, el acompañamiento de las trayectorias escolares, así como las condiciones de ingreso, permanencia, movilidad y egreso de los estudiantes, recomienda contemplar diferentes alternativas institucionales de acompañamiento en el período de proximidad al egreso y sugiere contemplar la libre matriculación.

La Res. N° 174/12 CFE, promueve la implementación de un Legajo Único del Alumno (LUA) para el seguimiento de los estudiantes que pasan de un nivel a otro.

A nivel jurisdiccional, la Res. N° 2.073/14 del Ministerio de Educación (ME) regulaba el ingreso a primer año de la escuela secundaria poniendo como único criterio el promedio del segundo ciclo del nivel pri-

mario. Esta norma, en cierta forma, era contradictoria con la Res. N° 93/09 CFE, motivo por el cual fue modificada en 2020 con la Res. N° 4.787/20. Además, se cuenta con la Circular Pedagógica N° 14/19 de la Dirección de Educación Secundaria que solicita a los equipos directivos del nivel el diseño de propuestas de articulación entre niveles. En este punto resulta interesante recuperar los planteos de Lara (2007), quien concibe el concepto de articulación como partes separadas que, aunque pertenezcan a un sistema, mantienen su identidad. Existe un componente que oficia de mediador, pero para que cumpla con su función necesita la participación de las partes. Lo encontrado en nuestro trabajo de investigación muestra que la propuesta de articulación pensada desde un solo nivel (secundaria) no basta para su plena efectivización, ya que es necesario contar con la participación del otro nivel (primario). La gran pregunta es ¿cómo articular la cultura institucional de la primaria con la de secundaria?

Esta articulación, también estuvo planificada a nivel jurisdiccional desde la Dirección de Educación Secundaria en 2020 pero no se pudo concretar a raíz de inconvenientes en la disponibilidad de recursos y características propias del contexto de pandemia quedando pendiente su reprogramación.

La emergencia sanitaria alteró la vida cotidiana y llevó a reformular la normativa a fin de proteger la salud y reordenar las actividades diarias de la población, entre ellas las educativas. De todos los componentes didácticos, la evaluación ocupó un lugar de relevancia, aprobándose en 2020 dos resoluciones federales vinculadas a la misma (Res. N° 363/20 CFE y Res. N° 368/20 CFE). En la última se propone de manera excepcional la continuidad pedagógica y la promoción acompañada. Esto implica la promoción de todos los estudiantes, incluidos los que finalizan el nivel.

A nivel jurisdiccional, el gobernador de la provincia aprobó por el Decreto N° 1.804/20 el marco conceptual regulatorio de excepción para la evaluación, acreditación y promoción que homologa las decisiones establecidas en la Res. N° 368/20 CFE. Sin embargo, observamos que, en 2021, mil cuatrocientos sesenta y un (1.461) estudiantes en toda la provincia aparecen como matriculados nuevamente en sexto grado cuando ya estaban en ese grado en 2020. Esta información, proveniente del Pentaho, requiere una profundización en la búsqueda de sus causas ya que pueden ser múltiples.

A los fines de este estudio, un cambio fundamental introdujo la Res. 4.787/20 que promueve un nuevo sistema de asignación de vacantes para el primer año de la secundaria. Propone los siguientes criterios: estudiantes que proceden de los Departamentos de Aplicación de las Escuelas Normales y de las Escuelas Primarias con las cuales la institución ha llevado a cabo procesos de articulación con proyecto; quienes provengan de escuelas con quien se comparte edificio; hermanos de estudiantes regulares en el establecimiento que pertenecen al grupo conviviente; abanderados y escoltas de la Bandera Nacional y de la Bandera de la Provincia de Corrientes; estudiantes de primer año que no promocionen y quienes interrumpieron su trayectoria escolar.

Para implementar esta nueva norma, se universalizó el sistema digital de inscripción. Si bien este proyecto se inició antes de la pandemia e iba a ser aplicado gradualmente, la situación de ASPO y DISPO aceleró su implementación a todas las escuelas públicas y urbanas de toda la provincia. Así, observamos cómo el contexto aceleró los procesos de implementación de algunas reformas que se venían implementando.

Otra normativa importante para este estudio es el protocolo para la realización de actos de colación de egresados (Res. N° 6.100/20 ME) (estos actos cumplen una función compensatoria respecto a los desequilibrios que produce la transición de un nivel a otro). En el mismo se señala que la realización del acto escolar queda sujeta a la situación epidemiológica de la localidad. Los estudiantes no están obligados a participar. La normativa reglamenta sobre tiempos (como máximo 60 minutos), espacios (al aire libre), agrupamientos (burbujas familiares y distancia social), medidas de higiene y seguridad (limpieza del lugar, barbijos, alcohol en gel, temperatura), entre otras cuestiones.

Lo expuesto, muestra la correspondencia entre lo que propone la normativa nacional y lo que se implementa en la normativa jurisdiccional en lo que respecta a transición de un nivel a otro. Los distintos nive-

les de apropiación de las normas muestran los tiempos de la política, los procesos y conflictos que se juegan en su implementación y que los horizontes fijados en los lineamientos demandan tratamientos específicos en función de los contextos jurisdiccionales e institucionales (Oszlak y O'Donnell, 1981).

En este estudio observamos que la normativa asume distintos significados según los niveles del sistema educativo. Hay una transición desde la heteronomía a la autonomía.

El trabajo de campo reflejó que, para la primaria, las normas tienen una función prescriptiva, literal, de interpretación unívoca, más asociada a los deberes y al carácter punitivo. Esto se refuerza con una pauta cultural característica del nivel de respetar estrictamente la vía jerárquica. Hay una moralidad heterónoma, siguiendo con la perspectiva de Kohlberg (1983) tal vez mimetizada por la población infantil. Probablemente esto se deba a la matriz fundante de la escolaridad primaria caracterizada por la centralidad y el verticalismo y donde los "inspectores" y directivos tenían un rol preponderantemente administrativo y de control.

En este nivel las normas son pocas y muy antiguas. Sin embargo, no están pensadas para el ámbito rural por lo que encontramos otras formas de vincularse con ellas en estos lugares.

En el caso del nivel secundario, los resultados muestran que las normas son consideradas como instrumentos de orientación y de visibilización de derechos. Hay muchas normas que especifican y concretizan las normas nacionales y jurisdiccionales de acuerdo a los requerimientos del nivel y acompañan en su ejecución a las instituciones. Hay una moralidad autónoma, en términos de Kohlberg (1983), mimetizándose de la población juvenil.

La pandemia vino a sacudir las estructuras consolidadas porque obligó a producir nuevas normas para las nuevas situaciones que se fueron dando. Esto fue un mayor problema para el nivel acostumbrado a regirse por sus antiguas regulaciones.

Factores vinculados a la institución educativa y factores vinculados con las familias y el contexto

El 90% de los tutores que acompañan a los niños durante la escolaridad son mujeres. Si bien las madres tradicionalmente se hicieron cargo de los hijos, con la pandemia, las tareas de cuidado se intensificaron a tal punto que se sumaron a ellas las de educación porque la comunicación de la escuela primaria con los estudiantes, se caracteriza por estar mediada por los tutores. Según lo documentado en el trabajo de campo, eran ellas las que tenían los celulares a través de los cuales las maestras enviaban las tareas a todos los hijos. Quienes se vieron en una situación más complicada fueron las escuelas y las familias del ámbito rural porque en algunos lugares no había conectividad ni en la escuela y algunos tutores no sabían leer y escribir.

Sin embargo, en consonancia con lo analizado por Hernández y Raczynski (2014), tanto para los estudiantes como para los tutores entrevistados es incuestionable la continuidad de los estudios en el nivel secundario. Estas miradas se oponen a lo expresado por algunos docentes del ámbito rural que manifestaron tener pocas expectativas respecto al futuro de sus estudiantes. Estas pocas (y a veces nulas) expectativas de los docentes, podrían incidir en las propias representaciones de los estudiantes a mediano y largo plazo y funcionar como profecías autocumplidas (o efecto Pigmalión).

Cuando los estudiantes hablan de factores que facilitan u obstruyen el ingreso a la escuela secundaria, la socialización con sus pares aparece como un aspecto primordial. Este dato resulta significativo si se tiene en cuenta que esa socialización se vio alterada durante la pandemia. En cambio, cuando los tutores se refieren al ingreso al secundario, ponen en primer plano cuestiones administrativas y de costo-beneficio (número de vacantes, criterios de asignación de las mismas, accesibilidad geográfica, horarios, el número de libros que tienen que comprar).

Tanto los estudiantes como los tutores coinciden en que eligen determinadas escuelas secundarias porque las consideran “buenas” escuelas. Este calificativo está asociado a la historia institucional que les da cierto prestigio social. En segundo lugar, en el caso de los estudiantes, aparece nuevamente el tema de los pares. En cambio, entre los motivos de los tutores, surge la formación para proseguir estudios superiores.

Advertimos que la transición al nivel secundario produce migraciones en el ámbito urbano como en el rural. En la ciudad se migra desde la periferia al casco histórico. Esto se ve facilitado por la disponibilidad de medios de transporte y el boleto estudiantil gratuito.

En el ámbito rural, existe un número menor de escuelas secundarias que primarias, condicionando las expectativas de los estudiantes respecto a continuar sus estudios. Algunas de las estrategias que asumen las familias para lograrlo son la mudanza a zonas más urbanizadas o la opción por las escuelas agrotécnicas de alternancia resolviendo parcialmente la cuestión del transporte y el alojamiento. Sin embargo, los propios estudiantes expresan rechazo por las escuelas agrotécnicas dado que no quieren estar lejos de la familia ni continuar con el mismo estilo de vida rural del que ya provienen (trabajar en el campo bajo el sol). Lo documentado en el trabajo de campo coincide con lo encontrado por Hernández y Raczynski (2014). La pandemia visibilizó las dificultades del mantenimiento de la continuidad pedagógica para esta población debido a la falta de recursos materiales (recursos tecnológicos, conectividad) y humanos (población dispersa, adultos analfabetos en el hogar).

Respecto a la preparación para el ingreso a la secundaria, probablemente después de la experiencia del aislamiento producido por la pandemia, los estudiantes visibilizaron más la ayuda de los padres (principalmente de las madres) u otra persona mayor (hermanos, tíos, abuelos, etc.). Según los resultados del trabajo de campo, los tutores no perciben que los ayudan porque esta colaboración no es sistemática sino eventual en función de las necesidades educativas del tutelado. Pero estas vivencias corresponden fundamentalmente al ámbito urbano, porque como dijimos anteriormente, en las escuelas rurales muchos tutores no tienen terminada la escuela primaria.

En general, observamos que, tal como se pudo concluir en otras indagaciones (Barcalá y otros, 2021) a pesar del contexto de pandemia, los niños y sus tutores continúan teniendo expectativas futuras, adecúan sus planes a la actual situación y aprenden a moverse en el marco de incertezas.

Estrategias de articulación que implementa la escuela primaria

Desde el punto de vista jurisdiccional, en el nivel primario no se ve la necesidad de articulación con la secundaria. Las supervisoras fundamentan esta postura porque consideran que el trabajo concreto de articulación tiene que realizarse entre escuelas específicas y al no tener certeza de a qué escuela secundaria concurrirán los estudiantes más los problemas de presencialidad que trajo aparejada la pandemia, la articulación es muy difícil de sostener. Así, al no haber un proyecto jurisdiccional de articulación, depende de cada institución educativa la posibilidad de realizarlo o no, más aún si consideramos el apego a las normas y directivas superiores del nivel primario.

Rigal, Schoo y Ambao (2019) describen propuestas de articulación entre ciertas escuelas primarias y ciertas escuelas secundarias, cuyo propósito es captar matrícula, generando circuitos diferenciados. En cuanto al seguimiento de los egresados, la provincia todavía no pudo concretar el LUA, haciendo difícil seguir la trayectoria de los egresados. De acuerdo con la investigación realizada, es posible plantear que, por lo general, los docentes del ámbito urbano saben poco de quienes fueron sus estudiantes, mientras los del ámbito rural suelen contar con más información por tratarse de un espacio más pequeño y en el que sus habitantes se suelen conocer entre sí.

Consideramos importante visibilizar los ritos de paso como prácticas que acompañan los momen-

tos de transición, por lo cual sería interesante pensarlas como institucionalmente relevantes. Todo cambio de estado produce ansiedad ante la pérdida y la seguridad del estado anterior. El ritual intenta compensar esos desequilibrios (Maisonneuve, 2005). Estos ritos están en la intersección entre la escuela y las familias, y los protagonistas son los estudiantes. Algunos los organiza la institución, como los actos de fin de curso y las celebraciones religiosas; otros son organizados en articulación con los estudiantes y sus familias como las fiestas de despedida y las chombas.⁴ Quedan en una zona gris los viajes de egresados.

En el ámbito urbano, algunos formatos constituyen espacios de aprendizajes para los estudiantes, tales como la elección del diseño de la chomba o la temática de la fiesta de egresados, que favorecen la transición de la heteronomía a la autonomía porque permiten desarrollar capacidades ético-políticas. En el ámbito rural no se observa este tipo de prácticas ni aprendizajes, sino más bien una mirada más infantilizadora hacia los estudiantes, de quienes como máximo logro los docentes esperan que finalicen la primaria.

Como ya mencionamos anteriormente, con la pandemia todos estos ritos se vieron alterados. Fueron los estudiantes del último año de secundaria quienes, acompañados de sus tutores, llevaron un petitorio al gobernador para que autorice la realización de los actos de colación. A partir de esta situación, el gobernador solicitó a los Ministerios de Educación y Salud el diseño de un protocolo para que se realizaran estos actos en todos los niveles. Según los resultados del trabajo de campo, en el nivel primario algunos rituales religiosos se realizaron de forma virtual. En 2020 se utilizaron las chombas durante las clases sincrónicas y, con la vuelta a la presencialidad cuidada en 2021 se agregaron los barbijos. Los que se suspendieron o postergaron fueron los viajes de egresados.

Las prácticas rituales son diferentes en número y estilo según se trate del ámbito urbano o rural. Inciden el número de egresados y el nivel socioeconómico de las familias. En el ámbito rural hay pocas diferencias entre los actos y las fiestas. Además, en las escuelas donde se hizo el trabajo de campo no había chombas ni viajes de egresados.

Murat y otros (2020) y Barcala y otros (2021) sostienen la relevancia de estos rituales de transición y cómo se vieron afectados por la pandemia de diversas maneras. Como el trabajo de campo lo realizaron principalmente en los momentos de ASPO, las autoras consideran especialmente las emociones infantiles ante la pérdida de estos ritos (frustración, desmotivación, incertidumbre y desconfianza) pero también la esperanza de poder concretarlos. Nuestro estudio viene a profundizar el tema en la culminación del nivel primario y a darle una mirada más sociológica a los rituales de paso visibilizando la importancia del acompañamiento de la sociedad en la transición.

Conclusiones

El objetivo principal de este trabajo fue explorar el pasaje del nivel primario al secundario en contexto de pandemia. Derivados de este, los objetivos específicos fueron distinguir los factores tradicionales asociados a esta transición de los que emergieron en dicho contexto; diferenciar los vinculados a la institución educativa de los relacionados con las tramas familiares y el contexto específico; e identificar la participación de la primaria en dispositivos de acompañamiento a la transición.

Observamos distintos niveles de apropiación de la normativa nacional a nivel jurisdiccional e institucional. Algunos aspectos como el sistema de asignación de vacantes, se fueron adecuando a la normativa nacional y otros están pendientes de seguir trabajando como el LUA y la propuesta de Promoción Acompañada.

⁴ La noción de chomba se utiliza en varios países sudamericanos para aludir a una prenda similar a una camiseta (remera, polo, franela, playera o polera, según la región). Las chombas tienen mangas cortas y botones en el cuello.

También advertimos que la normativa asume distintos significados según los niveles del sistema educativo. Se observa una transición desde la heteronomía a la autonomía desde el nivel primario al nivel secundario.

La pandemia vino a sacudir las estructuras consolidadas porque obligó a producir nuevas normas para las nuevas situaciones que se fueron dando. Una de las más importantes fue la que reglamenta el nuevo sistema de asignación de vacantes para el primer año de la secundaria y la posterior digitalización del sistema de inscripción para realizar el sorteo. Esto aportó a la equidad en el ámbito urbano. En el ámbito rural, las expectativas de continuar en el nivel secundario están condicionadas por la accesibilidad geográfica.

Para los tutores es incuestionable la continuidad de los estudios en el nivel secundario, poniendo en tela de juicio lo expuesto por algunos docentes del ámbito rural que tienen pocas expectativas respecto al futuro de sus estudiantes.

En lo que se refiere a factores que facilitan u obstruyen el ingreso a la escuela secundaria, la socialización con sus pares aparece como un aspecto primordial para los estudiantes (dato significativo teniendo en cuenta que esa socialización se alteró durante la pandemia). En cambio, para los tutores, al considerar el ingreso al secundario de sus tutelados, ponen en primer plano cuestiones administrativas y de costo-beneficio (número de vacantes, criterios de asignación, accesibilidad geográfica, horarios, el número de libros que tienen que comprar).

Las propuestas de articulación, tanto desde el punto de vista jurisdiccional como institucional, vienen del nivel secundario. Esto no basta para su concreción ya que es necesario contar con la misma participación de ambos niveles.

Consideramos importante visibilizar los ritos de paso como prácticas que acompañan los momentos de transición, por lo cual sería interesante pensarlas como institucionalmente relevantes.

A partir de este trabajo sugerimos las siguientes recomendaciones:

- A nivel académico:
Más investigaciones acerca del nivel primario en la Argentina, en especial, de las escuelas del ámbito rural.
- A nivel jurisdiccional:
Diseñar proyectos de articulación jurisdiccional en cooperación entre los niveles primario y secundario que orienten las prácticas institucionales.
- A nivel institucional:
Institucionalizar los rituales de egreso a fin de acompañar en la transición.
- A nivel familiar:
 - Acompañar a los tutelados en la transición afectivamente y no sólo administrativamente.
 - Favorecer la expresión de las opiniones de los niños y hacerlos partícipes, de acuerdo con la autonomía progresiva, en las decisiones sobre su trayectoria escolar.

Bibliografía

Almandoz, María Rosa; Vitar, Ana. (2009). Senderos de la innovación: las políticas y las escuelas. *Tercer Congreso Nacional y Segundo Encuentro Internacional de Estudios Comparados en Educación: Reformas Educativas Contemporáneas: ¿continuidad o cambio?* Buenos Aires, Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación (SAECE).

Briscioli, Bárbara; Rio, Victoria (2020). La transición de primaria a secundaria en la provincia de Buenos Aires en el escenario de la extensión de la obligatoriedad escolar. Inclusión y diferenciación educativa. *Revista Del IIICE*, (47), 41-60. <https://doi.org/10.34096/iice.n47.6182>

D'Andrea, Ana María; Torres, Diana Beatriz; Pino, Aurora Emilce (2015). Las tutorías en la educación secundaria en el marco del Plan de Mejora Institucional en Corrientes. En: Dirié, Cristina; Fernández, Beatriz; Landau, Mariana. *Las Tutorías en la Educación Secundaria en el Marco del Plan de Mejora Institucional. Estudio en tres jurisdicciones.* Buenos Aires, Ministerio de Educación, Dirección Nacional de Información y Evaluación Educativa, Red Federal de Investigación Educativa. <https://www.mec.gov.ar/descargas/Documentos/Planeamiento/Investigacion/13.TutoriasSecundaria-2015.pdf>

Frigerio, Graciela; Poggi, Margarita (1996). *El Análisis de la Institución Educativa. Hilos para Tejer Proyectos.* Buenos Aires: Santillana.

Hernández, Macarena; Raczynski, Dagmar (2016). Jóvenes de origen rural: aspiraciones y tensiones en la transición hacia la enseñanza secundaria. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7 (3) 71-87. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/3103>

Kohlberg, Lawrence (1983). La comunidad justa en el desarrollo moral. *Educación hoy*, 20, 75-78.

Lara, Adriana Lilián (2007). La articulación curricular en tiempos de dispersión. *Cuadernos para pensar, hacer y vivir la escuela. 13.* Córdoba: Agencia Córdoba para la Inversión y el Financiamiento. <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/documentos/Hacervivirescuela/CUADERNO13.pdf>

Maisonneuve, Jean (2005). *Las conductas rituales.* Buenos Aires: Nueva Visión.

Murat, Ilena Yamila; Aguirre, Silvian Andrea; Assum, María; Sánchez, Maira; Francia, Melania (2020). Egresar en pandemia: ritos y emociones de tres estudiantes de educación primaria, secundaria y superior. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología, IV Congreso internacional de Psicología "Ciencia y Profesión": Desafíos para la construcción de una Psicología Regional*, 5 (2), 26-51. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/aifp/article/view/31069>

Oszlak, Oscar y O'Donnel, Guillermo. (1981). *Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación.* Documentos GE CLACSO. Buenos Aires: Centro de Estudios de Estado y Sociedad. (CEDES). <http://repositorio.cedes.org/handle/123456789/3332>

Rigal, Juan; Schoo, Susana; Ambao, Carolina (2019). *El ingreso a la escuela secundaria / Un análisis de los sistemas de distribución de vacantes en Argentina.* Buenos Aires: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, Secretaría de Innovación y Calidad Educativa, Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE), Dirección de Información y Estadística Educativa (DIEE), Área de Investigación y Seguimiento de Programas. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/10_serie_investigacion_10.pdf

Rubio Ruiz, Sylvia; Brezmes Escribano, Miguel Ángel (2019). Transición de Primaria a Secundaria. Aspectos a considerar para enfrentarse al cambio. *Campus Educación Revista Digital Docente*, 15, 5-9. <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/15/>

UNICEF (2021). *Estudio sobre los efectos en la salud mental de niñas, niños y adolescentes por COVID-19. Salud mental en tiempos de coronavirus.* Buenos Aires: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. <https://www.unicef.org/argentina/publicaciones-y-datos/Efectos-salud-mental-ninias-ninos-adolescentes-COVID19>.

Normativas

Argentina. Ministerio de Educación de la Nación. Consejo Federal de Educación (2009). *Resolución N° 93. Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación obligatoria.* Buenos Aires. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/93-09-5900b71fd40fe.pdf>

Argentina. Ministerio de Educación de la Nación. Consejo Federal de Educación (2012). Resolución N° 174. *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.* Buenos Aires. https://cedoc.infed.edu.ar/wp-content/uploads/2020/01/RES_CGE_17412.pdf

Argentina. Ministerio de Educación de la Nación. Consejo Federal de Educación (2020). Resolución N° 363 - *Orientaciones para los procesos de evaluación en el marco de la continuidad pedagógica.* Buenos Aires. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_cfe_363_firmada_if-2020-32955315-apn-sgcfeme.pdf

Argentina. Ministerio de Educación. Consejo Federal de Educación (2021). Resolución N° 368/20. *Criterios de evaluación, acreditación y promoción.* Buenos Aires. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_368_if-2020-57963511-apn-sgcfeme.pdf

Corrientes. Ministerio de Educación. (2014). *Resolución N° 2073/14.* Corrientes.

Corrientes. Ministerio de Educación (2020). *Resolución N° 4787.* Ingreso al primer año. Corrientes. <https://drive.google.com/drive/folders/1Mh5xV764Mnvs6Gb4QkJC-meWJx9T2WEX>

Corrientes. Ministerio de Educación (2020). *Resolución N° 6100.* Protocolo para actos de colación. <https://www.mec.gob.ar/educacion-dio-a-conocer-el-protocolo-para-actos-de-colacion-incluye-establecimientos-publicos-y-privados/>

Corrientes. Ministerio de Educación (2021). *Resolución N° 5187.* Marco regulatorio de excepción para la evaluación, acreditación y promoción de contenidos prioritarios del Plan Estratégico Educativo 2020 en los niveles inicial, primario y secundario y sus modalidades, de gestión estatal y privada, correspondientes al sistema educativo provincial para los ciclos lectivos 2020/2021 y durante la vigencia de la emergencia sanitaria por la pandemia COVID-19. Corrientes. https://institutoroubineau.com.ar/documentos/normaticas_aspo/Resolucion5187-2020RegimenEvyAcredNoProsocial.pdf

Corrientes. Ministerio de Educación. Dirección de educación secundaria (2021). *Circular 14. Articulación interniveles.* Corrientes. <https://drive.google.com/drive/folders/1Mkkn2Wch8EuvJ2KfkJyor-PeBtVhWsz2X>

Corrientes. Poder Legislativo. (1982). *Estatuto del Docente – Ley 3723.* Corrientes. <https://www.mec.gob.ar/descargas/Normativas/Leyes/Estatuto%20del%20Docente.pdf>

Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur



Repensar las prácticas pedagógicas en el Primer Ciclo del Nivel Primario. Un estudio para proyectar la educación primaria fueguina desde una mirada ciclada

Equipo IEF⁵

Mónica Carrazón– Referente Provincial y Coordinadora General

Mariana Núñez - Investigadora

Paloma Zarate - Investigadora

Introducción

La excepcionalidad atravesada por el impacto que la pandemia produjo en las instituciones educativas nos invita a reflexionar sobre algunos aspectos de la estructura y la tarea escolar vigentes, y repensarlos en nuevas “coordenadas” y “sentidos” pedagógicos. La organización escolar giró a lo largo de su historia en torno a dos elementos clave: la gradualidad del sistema con un impacto en la configuración de las trayectorias educativas de los/las estudiantes, y la simultaneidad en la enseñanza. De igual manera, la producción del currículum y el tiempo escolar desde una lógica homogeneizadora, que unifica y gradúa niveles y grados de instrucción ha delineado un tipo particular de organización del sistema; lo que Flavia Terigi (2010) denomina como “*cronosistema escolar*”⁶.

Durante 2020 la organización de la escuela y de las prácticas pedagógicas se han visto alteradas, transformadas por la emergencia de un escenario socioeducativo que demandó la continuidad pedagógica en un contexto socio-técnico diferente. Hablar de los desafíos que nos deja la pandemia mientras la transitamos no es otra cosa que comprender las puertas que se abren para repensar un “formato escolar tradicional” que segmenta y fragmenta los aprendizajes y que impacta, a su vez, en los modos de llevar adelante las prácticas de enseñanza. El Plan Regreso Cuidado a la Escuela (Res. MECCyT N° 0411/21)⁷ nos desafía a repensar y reconfigurar las prácticas de enseñanza bajo nuevas “formas escolares”. La organización ciclada, la evaluación colegiada y hasta la no gradualidad son posibles en las escuelas argentinas presentándose este momento como una oportunidad para revisar y profundizar en las escuelas fueguinas.

Frente a los desafíos que se manifiestan en los primeros años de la escolaridad, la reorganización de las prácticas de enseñanza contemplando los dos primeros años del Primer Ciclo como un solo bloque de enseñanza y aprendizaje (Unidad Pedagógica) constituye en sí una práctica de justicia educativa ya que apuesta a favorecer los procesos de aprendizaje y las trayectorias escolares de los/as estudiantes; pone en escena educativa a las estrategias de enseñanza que acompañan la construcción de los contenidos/saberes, en términos de procesos de ciclo y no como propósitos de

⁵ La IEF quedó bajo la coordinación de la Subsecretaría de Planeamiento del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur.

⁶ El cronosistema dispone condiciones para enseñar y aprender: secuencia los aprendizajes en grados, en un ordenamiento en el que a cada año escolar le corresponde un nivel de esa graduación; agrupa a los sujetos según sus edades, poniéndolos a todos en un hipotético punto de partida común; segmenta la jornada escolar en unidades uniformes de tiempo (la «hora de clase» u «hora cátedra», y sus versiones más actuales, el «módulo» o el «bloque»), el año escolar en bimestres o trimestres, etc., segmentaciones todas ellas con consecuencias importantes para la enseñanza” (Terigi, 2010:102)

⁷ Se trata de un plan diseñado desde la provincia de Tierra del Fuego que tuvo como finalidad definir el conjunto de pautas de trabajo y ordenamiento de todas las actividades propias para el retorno cuidado a las clases presenciales, entre ellos la reorganización de los agrupamientos, tiempos y espacios escolares habituales y la integración curricular que requiere la enseñanza en el marco de las unidades pedagógicas 2020/2021 establecidas por Res. MECCyT N° 879/2020.

enseñanza y aprendizaje a ser logrados en el primer año de la escolaridad.

En este sentido, en nuestra jurisdicción fueron significativos los avances a partir de la Res MECCyT N° 879/2020⁸, que terminó de disponer las bases para una organización pedagógica en bloques temporales, específicamente para primer y segundo año y que encuentra su antecedente en el propio Diseño Curricular para el Nivel Primario del 2014⁹.

El presente estudio se enmarca en la propuesta de Investigación Educativa Federal 2021, en el marco de la Red Federal de Investigación Educativa la cual ha convocado a las distintas jurisdicciones al desarrollo de estudios tendientes a analizar temáticas y núcleos problemáticos de interés provincial en relación a la educación primaria que permitan la construcción conjunta de un panorama federal sobre temas relevantes para la agenda de políticas educativas, especialmente a partir del desarrollo de la pandemia por COVID-19. El estudio titulado *“Repensar las prácticas pedagógicas en el Primer Ciclo del Nivel Primario. Un estudio para proyectar la educación primaria fueguina desde una mirada ciclada”* llevado adelante por el equipo de investigación de la provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur se propuso como objetivo analizar los modos en que se configuran en contexto institucional, el trabajo docente y las prácticas pedagógicas en relación con la enseñanza y la evaluación en el Primer Ciclo del Nivel Primario y así identificar aquellos aspectos pedagógicos que hacen a la organización del trabajo docente que son necesarios/prioritarios atender y fortalecer para proyectar una organización ciclada de la enseñanza y el aprendizaje.

Si bien el presente estudio no pretende centrar el análisis en los modos particulares en cómo se reorganizaron las prácticas pedagógicas en torno a la Alfabetización Inicial en contexto de pandemia entendemos que dichos cambios y reconfiguraciones constituyen una valiosa fuente de experiencia y conocimiento para volver a mirar la organización institucional y pedagógica en el Primer Ciclo a fin de identificar qué transformaciones resultan necesarias y fundamentales a la hora de proyectar una mirada ciclada. El presente estudio comprende que buena parte de lo redefinido en materia institucional y pedagógica en contexto de pandemia posibilitó no solo revisar y modificar prácticas y modos de organización institucional sino también hizo visibles dificultades y áreas de vacancia que precisan ser atendidas desde la gestión institucional.

El desarrollo del estudio giró alrededor de tres grandes interrogantes que, a modo de disparadores, orientaron el abordaje de nuestro objeto de indagación: *¿Qué características asumen los procesos de organización y desarrollo de las prácticas pedagógicas de Alfabetización Inicial en el Primer Ciclo del Nivel Primario? ¿Qué dificultades las/os docentes identifican a la hora de organizar el trabajo entre colegas de los distintos años que conforman el Primer Ciclo? ¿Qué obstáculos y demandas son posibles de identificar y necesarios de atender en los modos en que se organizan y desarrollan las prácticas pedagógicas en el Primer Ciclo para proyectar una escolaridad ciclada?*

A partir de la información relevada se espera construir conocimiento pedagógico situado sobre las prácticas de enseñanza en el Primer Ciclo del Nivel Primario que permita la toma de decisiones políticas en materia educativa tendientes a reorganizar el nivel primario bajo una modalidad ciclada.

8 Dictada en el marco de implementación del último tramo del Trayecto de Continuidad Pedagógica “Aprendo en Casa”.

9 Aprobado por la Res. M.ED. N° 2587/14.

Enfoque de la investigación

Dado el interés por conocer y analizar los rasgos y particularidades que asumen los procesos de organización de las prácticas pedagógicas en relación a la enseñanza y la evaluación desde las experiencias, representaciones y concepciones de las y los docentes del Primer Ciclo, el presente estudio se pensó desde un enfoque de investigación exploratorio y cualitativo que posibilite al equipo de trabajo conocer y analizar el objeto de estudio desde las percepciones, miradas y prácticas de los actores involucrados.

La investigación desde este enfoque permitió un tipo de análisis descriptivo e interpretativo de la información. Se consideró, tanto al momento de la recolección de información como a la fase de análisis, no como dos procesos separados, sino conformando un único proceso que se torna espiralado; se enfatizó un proceso en espiral de ida y vuelta que combina obtención y análisis de la información (Sirvent, 2006). Dicho proceso espiralado se encuentra fundamentado en el Método Comparativo Constante (Glaser y Strauss, 1967) que permite, a partir de los datos empíricos, ir delimitando incidentes, categorías y propiedades.

El desarrollo del estudio se encontró organizado por tres dimensiones de análisis: prácticas de enseñanza, prácticas de evaluación y organización institucional. Abordar el objeto de estudio considerando estas dimensiones de análisis, permitió al equipo de investigación una aproximación (desde una concepción compleja y situada de la práctica docente) a los modos en cómo se organizan las prácticas pedagógicas en el Primer Ciclo del Nivel Primario a partir recuperar aquellas representaciones, concepciones y experiencias de las/os docentes, y así identificar qué aspectos que hacen a la organización y el desarrollo de las prácticas pedagógicas (en contexto institucional y áulico) resultan necesarios de atender para repensar y reescribir otros modos de “hacer” escuela.

La unidad de estudio se encontró conformada por un total de 7 (siete) instituciones educativas de gestión estatal de las ciudades de Río Grande (3), y Ushuaia (4). Los participantes del estudio fueron docentes del Primer Ciclo y miembros de equipos directivos (vicedirectoras/es). A partir de los criterios definidos por el equipo de investigación para el establecimiento de la muestra de escuelas¹⁰, las instituciones que participaron del estudio fueron seleccionadas por la Dirección y la Supervisión del nivel en acuerdo con la Subsecretaría de Planeamiento.

Se ha priorizado el relevamiento de información a partir de las siguientes técnicas: ficha institucional de la escuela; grupos focales de discusión (Focus Group) con docentes de Primer Ciclo; entrevistas semi-estructuradas a directivas/os y encuesta autoadministrada a docentes y equipos directivos del Primer Ciclo.

La organización metodológica para el análisis de la información tomó como punto de partida el diseño de una matriz de análisis que permitió definir para cada dimensión de análisis los aspectos a observar y las fuentes e instrumentos de información. Cabe aclarar que, si bien la utilización de dicha matriz aportó a la organización metodológica interna, al momento de problematizar el objeto de estudio y las preguntas de investigación desde los relatos y experiencias de los sujetos, la información sistematizada en cada una de las dimensiones de análisis fue puesta en diálogo y tensión entre sí a fin de lograr una mirada compleja del objeto en cuestión.

Atendiendo a las limitaciones dadas por el contexto de emergencia sanitaria de público conocimiento, las actividades de campo desarrolladas fueron llevadas adelante, en su mayoría (a excepción de las entrevistas a equipos directivos), de manera virtual. Los grupos focales se desarrollaron a través de plataformas de videollamadas y la encuesta auto-administrada mediante un formulario de Google. Cabe destacar que dichos encuentros se vieron dificultados por inconvenientes en la conexión a In-

¹⁰ Escuelas de Nivel Primario de gestión estatal de la provincia; de localización urbana, en el centro y periferia de las ciudades; escuelas de menor y mayor tamaño considerando el número de matrícula.

ternet y/o por ausencia de conectividad en las instituciones educativas participantes del estudio al momento de su desarrollo, situación que ha imposibilitado al equipo llevar adelante la totalidad de los encuentros planificados como parte del trabajo de campo. Por tal motivo, se optó por la incorporación de un cuestionario auto-administrado a docentes y directivos que permita reponer parte de la información requerida.

A lo largo del trabajo de campo realizado en el periodo septiembre-noviembre 2021 se llevaron adelante 2 (dos) encuentros focales bajo la modalidad virtual, uno con las instituciones educativas de la ciudad de Río Grande y el otro con las instituciones seleccionadas de la ciudad de Ushuaia de la cual participaron un total de 19 (diecinueve) docentes; 2 (dos) entrevistas presenciales a directivos de la ciudad de Río Grande y una encuesta auto-administrada dirigida a todos los docentes de las escuelas participantes del estudio, de las cuales se obtuvieron 3 (tres) respuestas.

Principales resultados

Repensar las prácticas pedagógicas en el Primer Ciclo desde una concepción ciclada de la enseñanza y el aprendizaje nos exige volver a mirar las propias prácticas; los modos en que se organiza el trabajo docente a nivel institucional y áulico, en cómo se conciben, planifican y se gestionan las prácticas de enseñanza y de evaluación, entre otras dimensiones pedagógica-didácticas relevantes. Sin duda el desafío de pensar las prácticas pedagógicas desde una mirada ciclada nos invita a ensayar “nuevos” modos de pensar y hacer, y para ello, se vuelve imprescindible volver a mirar lo que se hace y cómo se hace.

A continuación se presenta una breve síntesis de los principales hallazgos construidos alrededor de las dimensiones de análisis que organizaron el desarrollo del presente estudio, en los que se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos: 1. Criterios institucionales-pedagógicos que organizan las prácticas pedagógicas de las/os docentes del Primer Ciclo; 2. Representaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje que fundamentan la planificación y el desarrollo de las prácticas pedagógicas de los/as docentes en el Primer Ciclo; 3. Criterios institucionales-pedagógicos para la evaluación y la promoción de los aprendizajes.

Organización institucional

Partimos del supuesto de considerar a las prácticas pedagógicas enmarcadas en la cultura escolar/institucional en las que se inscriben. En el marco del presente estudio se comprende a la “cultura escolar/institucional” como aquel

“sistema de ideales y valores que otorga sentido a las formas de pensar y actuar (modos de llevar adelante la enseñanza, imagen del rol docente, del alumno, del aprendizaje, del equipo directivo) diluyendo los modos personales de conducirse y homogeneizándolos de acuerdo con un patrón común.” (Basabe y Cols, 2007: 140).

Siguiendo los aportes de Hargreaves (2001), este aspecto de la cultura escolar/institucional constituye el contexto en el cual cada maestro/a va construyendo su modo de ser y hacer en la escuela. Repensar las prácticas pedagógicas y los modos de organización del Nivel Primario a partir de una lógica ciclada requiere de consensos y acuerdos institucionales que posibiliten la construcción de nuevas maneras de comprender y llevar adelante las prácticas de enseñanza y de evaluación a lo largo del Primer Ciclo. Una organización ciclada de la educación escolar conlleva a la necesidad de que los/as docentes tengan que decidir juntos acerca de muchos y variados aspectos que hacen a las prácticas pedagógicas: la organización de los grupos (más allá de la pertenencia de cada estudiante a cada año/grado); la planificación conjunta de lo que cada docente hace con el grupo (más allá de lo que cada docente planifique con su grado/año); el análisis conjunto de las trayectorias escolares de todos/as los es-

tudiantes del ciclo que promueva así la representación en los/as docentes de que “sus estudiantes” son todos/as los/as estudiantes del ciclo, mirada compartida que posibilita a la vez que la evaluación de los aprendizajes pueda pasar también a ser el producto de la discusión y el acuerdo entre los/as docentes del ciclo. Sin duda estos aspectos que hacen a la organización y el desarrollo del trabajo docente y de las prácticas pedagógicas al interior de las escuelas requieren de ciertas condiciones institucionales que los equipos directivos deben poder garantizar a partir de la habilitación de espacios para el diálogo y la generación de acuerdos de trabajo.

Esta primera dimensión de análisis focalizó en aquellas representaciones de los/as docentes y los equipos directivos sobre el proyecto institucional de modo tal de aproximarnos de un modo situado a los criterios institucionales y las características pedagógicas que organizan las prácticas de enseñanza y de evaluación al interior de las escuelas.

A lo largo de los encuentros mantenidos con docentes y equipos directivos se pudo evidenciar la necesidad institucional de repensar las prácticas pedagógicas de enseñanza en el Primer Ciclo a partir de considerar al aprendizaje como proceso que se construye en todo el ciclo y a la enseñanza como mediadora de dichos aprendizajes respetando la heterogeneidad en los tiempos y los modos de su construcción. Esta concepción compartida por docentes y directivos entendida como premisa que debe fundamentar y organizar las prácticas permite identificar también dificultades/problemáticas de la organización institucional en cuestiones vinculadas a la planificación de la enseñanza.

Si bien la mayoría de los equipos de gestión entrevistados sostienen como “ideal pedagógico” el aprendizaje como proceso a lo largo del ciclo, al momento de explicar los modos en que se organizan las prácticas pedagógicas se pone de manifiesto una organización de la enseñanza y el aprendizaje “por año/grado”. La mayoría de las y los entrevistados coinciden en que la planificación se realiza por año. Esto es, todos los docentes de un mismo grado se reúnen a comienzo de año para aunar criterios en relación con la selección de contenidos, fuentes de referencia para su selección, recursos, entre otros. Si bien se evidencia la habilitación de espacios desde la gestión institucional para el trabajo en equipo (las denominadas “bandas horarias”) los mismos se concretan, en su mayoría, por año/grado sin evidencia (al menos desde lo que las entrevistas manifiestan) de espacios para pensar la enseñanza y el aprendizaje en el contexto del ciclo. Solo una de las escuelas participantes manifestó que en 2021 se llevaron a cabo “Talleres para el Primer Ciclo”: se trató de un espacio institucional destinado a trabajar la Alfabetización Inicial en Prácticas del Lenguaje (de ahora en más PDL) y Matemática (de ahora en más MAT) articulando aprendizajes transversales.

Este escenario institucional comprendido desde la mirada de los equipos directivos como “desarticulación/segmentación” en el trabajo de los/as docentes del Primer Ciclo en lo que respecta a los modos de organizar y llevar adelante las prácticas de enseñanza se identifica como uno de los desafíos prioritarios a la hora de repensar la gestión institucional y pedagógica. Dicha desarticulación/segmentación es identificada y comprendida por los equipos directivos entrevistados no como una problemática en sí resultado de la organización curricular y pedagógica de la enseñanza en contexto de pandemia sino como una problemática estructural propia del sistema educativo vinculada con una organización gradual de la enseñanza y el aprendizaje. Dicha característica gradual que asume la organización de la enseñanza parece complementarse con un componente más que acentúa, desde la mirada de los/as entrevistados/as, la problemática de la desarticulación: la heterogeneidad en la Formación Docente Inicial en lo que respecta a enfoques epistemológicos y didácticos a la hora de llevar adelante la enseñanza de la Alfabetización Inicial. De modo tal que coexisten enfoques no sólo diversos sino también opuestos entre sí en el desarrollo de las prácticas pedagógicas al interior de los años del Primer Ciclo.

En relación con esto, se identifica como un desafío en el orden de la gestión escolar *“la elaboración de proyectos como propuesta pedagógica que transversalice el Primer Ciclo articulando distintas áreas”*. La planificación de las prácticas de enseñanza a través de proyectos desde la mirada de los equipos

directivos tiende a fortalecer el aprendizaje a lo largo del ciclo y la articulación entre áreas (fortalecimiento de espacios de trabajo donde se pueda reflexionar sobre las prácticas pedagógicas y generar acuerdos de trabajo).

Respecto de las “representaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje” y las dificultades que las/os docentes identifican a la hora de organizar el trabajo entre colegas de los distintos años que conforman el Primer Ciclo resulta interesante rescatar las voces de los/as docentes quienes manifiestan que lo ideal sería trabajar en una propuesta de enseñanza que sea diversificada para posibilitar la atención a las necesidades y demandas de los niños/as. Sin embargo, reconocen la dificultad de planificar diferentes propuestas en grupos numerosos. Esto abre el interrogante acerca de cómo se organiza el trabajo al interior de los equipos docentes en el contexto áulico (docente de año, par pedagógico, maestro auxiliar). Si bien en algunos casos los docentes entrevistados manifiestan no contar con la figura del par pedagógico, otros sí cuentan con colegas trabajando en el aula (par pedagógico y/o maestro/a auxiliar). Es interesante también rescatar la figura del “maestro/a recuperador/a” que se construye en el devenir de las prácticas. Al momento de indagar los modos en cómo se organizaba el trabajo áulico entre colegas, los/as docentes entrevistados/as que sí daban cuenta de la existencia de dicho actor en sus instituciones explicaban que el maestro/a recuperador/a se encarga, específicamente, de actividades de observación áulica a fin de poder identificar necesidades y demandas, en especial, de “casos particulares” y así trabajar con el docente de año en ajustes para “ese/a estudiante” en la planificación áulica. Esta descripción del trabajo pedagógico nos plantea la pregunta acerca de las representaciones construidas y naturalizadas al interior de los equipos docentes acerca de la figura del/a maestro/a recuperador/a, su rol y su función naturalmente asociado a la intervención en “casos particulares” y trabajando de manera individualizada.

Prácticas de enseñanza

La segunda dimensión de análisis sobre los procesos de organización y desarrollo de prácticas pedagógicas nos permitió identificar que cada institución establece modos y estilos diferentes. En algunos casos, las escuelas trabajan en bandas horarias y allí se establecen acuerdos en relación con la planificación (secuencia, unidad didáctica, proyectos, itinerarios literarios) y contenidos a ser enseñados, considerando prioritario trabajar la alfabetización como uno de los ejes centrales de la acción escolar en el primer ciclo.

Parte de los acuerdos pedagógicos/didácticos entre los/as docentes que permitieron avanzar en acuerdos transversales en el ciclo ayudarían/aportarían a una organización ciclada de la enseñanza (en el sentido que, para proyectar una educación ciclada es necesario establecer acuerdos de base). Dentro de estos acuerdos se buscó: consensuar contenidos y aprendizajes prioritarios; establecer criterios para el trabajo interdisciplinario a partir de proyectos o itinerarios docentes, con la necesidad de instalar momentos de trabajo compartido institucionalmente; desarrollar la planificación de talleres atendiendo a necesidades específicas de los/as estudiantes.

Además, se trabajó en diferentes ámbitos de la escuela y con disposiciones distintas, para que las diversas dinámicas favorezcan variantes en la participación de los/as alumnos: los docentes contaron llevar adelante la enseñanza de la Alfabetización Inicial. De modo tal que coexisten enfoques no sólo diversos sino también opuestos entre sí en el desarrollo de las prácticas pedagógicas al interior de los años del Primer Ciclo.

En relación con esto, se identifica como un desafío en el orden de la gestión escolar *“la elaboración de proyectos como propuesta pedagógica que transversalice el Primer Ciclo articulando distintas áreas”*. La planificación de las prácticas de enseñanza a través de proyectos desde la mirada de los equipos directivos tiende a fortalecer el aprendizaje a lo largo del ciclo y la articulación entre áreas (fortalecimiento de espacios de trabajo donde se pueda reflexionar sobre las prácticas pedagógicas y generar acuerdos de trabajo).

Respecto de las “representaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje” y las dificultades que las/os docentes identifican a la hora de organizar el trabajo entre colegas de los distintos años que conforman el Primer Ciclo resulta interesante rescatar las voces de los/as docentes quienes manifiestan que lo ideal sería trabajar en una propuesta de enseñanza que sea diversificada para posibilitar la atención a las necesidades y demandas de los niños/as. Sin embargo, reconocen la dificultad de planificar diferentes propuestas en grupos numerosos. Esto abre el interrogante acerca de cómo se organiza el trabajo al interior de los equipos docentes en el contexto áulico (docente de año, par pedagógico, maestro auxiliar). Si bien en algunos casos los docentes entrevistados manifiestan no contar con la figura del par pedagógico, otros sí cuentan con colegas trabajando en el aula (par pedagógico y/o maestro/a auxiliar). Es interesante también rescatar la figura del “maestro/a recuperador/a” que se construye en el devenir de las prácticas. Al momento de indagar los modos en cómo se organizaba el trabajo áulico entre colegas, los/as docentes entrevistados/as que sí daban cuenta de la existencia de dicho actor en sus instituciones explicaban que el maestro/a recuperador/a se encarga, específicamente, de actividades de observación áulica a fin de poder identificar necesidades y demandas, en especial, de “casos particulares” y así trabajar con el docente de año en ajustes para “ese/a estudiante” en la planificación áulica. Esta descripción del trabajo pedagógico nos plantea la pregunta acerca de las representaciones construidas y naturalizadas al interior de los equipos docentes acerca de la figura del/a maestro/a recuperador/a, su rol y su función naturalmente asociado a la intervención en “casos particulares” y trabajando de manera individualizada.

Prácticas de enseñanza

La segunda dimensión de análisis sobre los procesos de organización y desarrollo de prácticas pedagógicas nos permitió identificar que cada institución establece modos y estilos diferentes. En algunos casos, las escuelas trabajan en bandas horarias y allí se establecen acuerdos en relación con la planificación (secuencia, unidad didáctica, proyectos, itinerarios literarios) y contenidos a ser enseñados, considerando prioritario trabajar la alfabetización como uno de los ejes centrales de la acción escolar en el primer ciclo.

Parte de los acuerdos pedagógicos/didácticos entre los/as docentes que permitieron avanzar en acuerdos transversales en el ciclo ayudarían/aportarían a una organización ciclada de la enseñanza (en el sentido que, para proyectar una educación ciclada es necesario establecer acuerdos de base). Dentro de estos acuerdos se buscó: consensuar contenidos y aprendizajes prioritarios; establecer criterios para el trabajo interdisciplinario a partir de proyectos o itinerarios docentes, con la necesidad de instalar momentos de trabajo compartido institucionalmente; desarrollar la planificación de talleres atendiendo a necesidades específicas de los/as estudiantes.

Además, se trabajó en diferentes ámbitos de la escuela y con disposiciones distintas, para que las diversas dinámicas favorezcan variantes en la participación de los/as alumnos: los docentes contaron experiencias lúdicas para enseñar - por ejemplo: utilizando dados, naipes para MAT -, metodologías y recursos utilizados tendientes a pensar e implementar diferentes procesos de enseñanza que promuevan procesos de aprendizajes que incluyan a todos los sujetos.

En este sentido, destacamos la riqueza y variedad de prácticas de enseñanza que nos fueron relatando los/as docentes, muchas de ellas realmente creadoras de situaciones de aprendizaje.¹¹ En ellas, los modos en los que debe circular el saber fueron pensados y planificados en un contexto que requería

¹¹ Los materiales, la bibliografía seleccionada, los recursos que se preparan para la clase, no tienen sentido por sí mismos, sino que cobran relevancia en la medida que movilizan al docente a prestar atención sobre los conocimientos que quiere transmitir, planteándolos bajo su génesis, e interrogándose sobre cómo los alumnos podrían asimilarlo (...). En este punto el docente debe poner en juego su interpretación frente al texto curricular; elaborando propuestas que incluyan todos los sujetos, supone un posicionamiento que tensiona prácticas homogeneizadoras, expositivas, repetitivas. Posibilitando reescribir otros modos de “hacer” escuela (Diseño Curricular Provincial para Nivel Primario, 2014).

enseñar recuperando contenidos y saberes de dos años consecutivos en uno (y luego de un año de enseñanza virtual), y poder trabajar en la autonomía de cada uno/a de sus estudiantes a fin de que puedan continuar sus trayectorias escolares.

En la voz de ellos/as, la composición de los grupos en términos de cantidad de estudiantes y su heterogeneidad son los principales desafíos para reflexionar y desarrollar propuestas de enseñanza diversificada. Al respecto de la composición heterogénea del aula, son observados subgrupos de estudiantes con diferentes grados de aprendizaje y contenidos alcanzados.

Al respecto, se recupera la importancia de la figura del Par Pedagógico (de ahora en más PP) dado que facilita la planificación y la implementación de enseñanza desde una mirada compartida. Actualmente la existencia de los PP¹² presenta disparidades entre las instituciones por diversos motivos: por tratarse de una contratación por horas cátedras y cargos por proyecto específico, por la falta de instrumentos normativos claros particularmente sobre misiones y funciones, y también por un alto nivel de ausentismo. No obstante, en palabras de los/as docentes, se destaca la importancia del sostenimiento de esta figura por la posibilidad que genera en la elaboración de otros dispositivos de trabajo y de enseñanza. Observamos que es un actor educativo que requiere un proceso de reconfiguración de su rol institucional.

El trabajo en parejas pedagógicas¹³ o de la docencia compartida, es una modalidad que implica el trabajo de dos o más docentes de modo simultáneo y/o alternados en el espacio y grupo áulico. Trabajar en pareja pedagógica se presenta como una práctica innovadora que puede contribuir eficazmente a la mejora de los resultados educativos y, también, al desarrollo profesional de los/as docentes. Presenta una dimensión organizativa que tiene que concatenarse con la dimensión pedagógico-didáctica, que incluye el trabajo colaborativo (pareja pedagógica) en la toma de decisiones desde el momento de la planificación, puesta en acción y momento de reflexión, como así también el planteamiento y elaboración de intervenciones compartidas, contribuyendo a atender a la diversidad para la inclusión educativa.

Prácticas de evaluación

La evaluación es parte fundamental del proceso educativo y su estudio es inescindible del análisis de la gestión institucional y del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Visto de este modo, es transversal a las otras dos dimensiones que estructuran nuestra investigación.

Partimos de indagar instancias de definición curricular, a nivel nacional y jurisdiccional, para conocer las normativas de referencia para las escuelas y docentes - y las medidas en que son traducidas - a la hora de establecer acuerdos pedagógicos en la elaboración de planificaciones y propuestas institucionales de enseñanza-aprendizaje. En esos acuerdos entrarían en juego dimensiones tales como la construcción conjunta de criterios, decisiones pedagógicas tomadas por cada docente a partir de la evaluación como también rupturas y continuidades en las prácticas en función de la situación vivida por el contexto de pandemia. Todos estos fueron los aspectos a observar tanto en los encuentros virtuales con los/as docentes como en las entrevistas con las/os directivas/os.

¹² Desde 2021, a través de Resolución MECCyT N° 0656/2021 --y la N° 07422/2022 que le da continuidad--, en la jurisdicción hay un Par Pedagógico por sección de primer grado. Sin embargo, en el corriente año se priorizó la finalización del Primer Ciclo, por lo tanto, fueron re-assignados a segundo y tercer año. En dicha Resolución están planteadas las definiciones de por qué es necesaria esa figura.

¹³ Se tomó como referencia para la lectura sobre la conformación y rol de la pareja pedagógica el documento "Material de apoyo a la conformación de la pareja pedagógica" adecuado para la Educación secundaria y el Diseño Curricular de la provincia de Chubut.

El Diseño Curricular Jurisdiccional para el Nivel Primario (2014) y la Resolución MECCyT N°879/2020¹⁴ en consonancia con aportes realizados por las supervisiones escolares, los equipos directivos y los/as docentes, constituyen la normativa que dispone las bases de los marcos referenciales teóricos-epistemológicos de los actores en las escuelas. En ellos, la perspectiva de la evaluación está puesta en su carácter formativo y es pensada en términos de progreso, considerando los avances de los/as alumnos/as en relación con el ciclo. Al precisarla como formativa, se caracteriza fundamentalmente por su contemporaneidad con los procesos de enseñanza y aprendizaje y la intención de que la información recogida permita mejorar los procesos evaluados (Camilloni, 2014).

El respeto por ese proceso individual de aprendizaje parece ser el principio que rige a todas las prácticas de evaluación, legitimando el trabajo diario de cada niño/a. Vemos que en cada uno de los relatos se da cuenta de diferentes decisiones pedagógico-didácticas referidas al rol docente de acompañamiento y de cómo se atiende a la singularidad de los procesos de aprendizaje, sin perder de vista la calidad de los mismos. También se hizo visible en el intercambio de experiencias que, en muchos casos, los procesos particulares de cada niño y niña marcan pautas de reorganización de los grupos al interior de la clase, y que el periodo de pandemia profundizó su impacto en la heterogeneidad de las formas de transitar la escolaridad por parte de los/as estudiantes.

Por otro lado, las prácticas que han sido narradas por los docentes son muchas veces procesos de decisión permeadas de lo personal-subjetivo¹⁵, decisiones concernientes a instrumentos, valoraciones pertinentes sobre los resultados de aprendizaje construidos a través de esas herramientas, y aquellos saberes a ser acreditados con base en su planificación. En los casos de que el maestro/a de grado trabaja en conjunto con su PP y/o maestro/a recuperador/a puede verse que son decisiones tomadas en forma colaborativa, a nivel áulico.

Respecto a esto, consideramos que proyectar una educación ciclada en el Primer Ciclo, que logre adecuar la capacidad de la escuela de atender la diversidad de procesos de aprendizajes de los estudiantes, requiere de una teoría pedagógica explícita: una justificación conocida, asumida, elaborada en consenso institucional. La evaluación de los aprendizajes debe pasar a ser el producto del acuerdo entre los/as docentes del ciclo, teniendo la posibilidad de discutir y consensuar sobre los distintos puntos de partida de los alumnos, el proceso de cada uno y sobre el perfil que se aspira al terminar el ciclo. En este sentido, se considera que la construcción de criterios de evaluación a nivel institucional es materia pendiente en muchas de las escuelas que integraron el estudio. La descripción de las decisiones y prácticas evaluativas habilita a pensar los siguientes interrogantes: ¿qué instancias de evaluación son planificadas para la calificación y acreditación? ¿difieren de las llevadas adelante en la evaluación del proceso de cada alumno/a? ¿cómo se documenta? ¿se explicitan las estrategias implementadas para atender las dificultades particulares de aprendizaje? En lo que concierne a la heterogeneidad característica de las aulas: ¿se evalúa con el mismo instrumento a todos? ¿cómo se decide qué instrumento se utilizará?

La producción de conocimiento sobre los modos, tiempos y formatos de evaluación variados y adecuados no sólo al tipo de aprendizaje sino también a las condiciones propias de cada una de las formas de transitar la escolaridad son un punto fundamental que no se ha podido desarrollar a partir del presente estudio y que merece ser atendido en futuras investigaciones. Esta primera aproximación a la actividad docente cotidiana permitió identificar dificultades en la implementación de distintas estrategias y procesos que promuevan procesos de aprendizajes que incluyan a todos los sujetos.

¹⁴ En la misma se autoriza la tercera etapa, de no presencialidad y combinada, del Trayecto de Continuidad pedagógica "Aprendo en Casa" en nuestra provincia, y establece una selección de contenidos prioritarios tomando como base el Diseño Curricular Provincial. Asimismo, determina pautas de evaluación formativa.

¹⁵ Esquemas implícitos referentes a cómo responde y evoluciona el/la alumno/a, cuáles se consideran "buenas estrategias", su propia influencia personal, etc.

Por último, resulta interesante destacar una experiencia valiosa que parece reflejar parte de las decisiones institucionales que se están trabajando en relación con una evaluación como proceso de valoración de situaciones pedagógicas que incluyen al mismo tiempo los resultados alcanzados y los contextos y condiciones en los que los aprendizajes tienen lugar (evaluación formativa). En este proceso son fundamentales las devoluciones e intercambios con los estudiantes y las familias a modo de posibilitar la orientación y fortalecimiento de las trayectorias educativas. La forma de comunicar a las familias cómo iba realizando su progreso cada niño implicó poner entre paréntesis la información del "producto final" del proceso de aprendizaje y ensayar el informe pedagógico. Este informe, en reemplazo del tradicional boletín de calificaciones, tiende a fortalecer una retroalimentación más "cualitativa" por sobre una calificación numérica. Encontramos que este tipo de decisiones, producto de la reflexión que resultó del tiempo de pandemia, permiten pensar y re-pensar de un modo sustantivo el sentido de la evaluación, el cómo, el para qué y el cómo informarlo.

Reflexiones finales

El trabajo de campo permitió dar cuenta de un escenario heterogéneo, en cuanto a condiciones institucionales, aspectos en la organización y desarrollo del trabajo docente y de las prácticas pedagógicas. En este sentido, los/as docentes que participaron de los encuentros de grupos focales valoraron dichos espacios como una posibilidad para pensar, dialogar e intercambiar situaciones y experiencias que hacen al trabajo cotidiano en las instituciones educativas junto con colegas de otras escuelas.

Los intercambios mantenidos a lo largo de los encuentros evidenciaron problemáticas y demandas comunes en lo relacionado a los modos de organización de las prácticas de enseñanza y de evaluación en el Primer Ciclo que resultan necesarias de atender como ser: la necesidad de fortalecer el trabajo en equipo (en especial entre el/la docente a cargo del año y el PP); avanzar en el diseño de documentación jurisdiccional en el que se encuadren las funciones y misiones de la figura del PP; de aunar criterios institucionales y pedagógicos a la hora de diseñar la planificación anual como así también de unificar enfoques epistemológicos y didácticos en relación a los objetos de enseñanza que permita mayor articulación y coherencia interna entre los distintos años del Primer Ciclo y el Segundo Ciclo.

Los cambios y reconfiguraciones que se dieron en el tiempo de pandemia constituyen una valiosa fuente de experiencia y conocimiento para volver mirar a la escuela y pensar en qué cambios, tanto estructurales a nivel sistémico como a nivel micro en lo que refiere a la gestión institucional y pedagógica, son necesarios re-pensar para fortalecer los procesos de aprendizaje prioritarios en el Primer Ciclo. Las últimas palabras las destinamos al agradecimiento a quienes fueron parte del trabajo de campo. En términos metodológicos, realizar este estudio exploratorio en un contexto en el que las escuelas transitaban el retorno paulatino a la presencialidad física y, en el que la demanda hacia los docentes y equipos de gestión de atender las necesidades emergentes del día a día como también de sostener las trayectorias de los alumnos durante el presente ciclo lectivo y futuros, hizo compleja la concreción de encuentros y las instancias de diálogo con estos actores. A pesar de ello, cada aproximación a sus experiencias se desarrolló en un clima cálido, sumamente respetuoso y participativo. En varias ocasiones, se hizo referencia a lo fructífero de escuchar otras voces, de la reflexión conjunta sobre las propias prácticas y en el sentir un acompañamiento en las vivencias que se llevan dentro de las aulas.

Bibliografía y documentos citados

Basabe, L y Cols, E. (2007). La enseñanza. En: Camilloni y otras: *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.

Camilloni, A. (2014). Sobre la evaluación formativa de los aprendizajes. *Quehacer educativo*. Revista de la Federación Uruguaya de Magisterio – Trabajadores de la Educación Primaria, N° 68.

Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *El descubrimiento de la teoría de base*. Chicago: Aldine Publishing Company. Traducción al castellano del capítulo V (El método comparativo constante de análisis de análisis comparativo). En Ficha de la Cátedra Investigación y Estadística II. Dra. María Teresa Sirvent. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. CEFyL. 1995.

Hargreaves, A. (2001). La modificación de las Culturas de Trabajo de la Enseñanza. *Revista Kirikiki*, N° 35. Dossier.

Ministerio de Educación TDF AeIAS (2014). Resolución M.ED. N° 2.587. Aprueba el Diseño Curricular Provincial de la Educación Primaria Común y Modalidades.

Ministerio de Educación TDF AeIAS (2021). Resolución M.E.C.C y T N° 0411. Plan Regreso Cuidado a la Escuela 2021.

Sirvent, M. (2006). *El proceso de investigación*. Universidad Nacional de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras. 2° edición (revisada).

Terigi, F. (2010). *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*. Conferencia en Jornada de apertura Ciclo Lectivo 2010. Ministerio de Cultura y Educación, Gobierno de La Pampa.

Misiones

Prácticas educativas en relación con los procesos de alfabetización inicial en las escuelas primarias rurales de la provincia de Misiones durante el período de ASPO y DISPO (2020-2021)

Equipo IEF ¹⁶

Lidia Schöninger – Referente Provincial y Coordinadora General

Alba Elisa Frelig - Investigadora responsable

Agustín Villarreal - Investigador

Víctor Hugo Verón - Investigador

Cristian Alan Ifrán - Investigador asistente

Introducción

El presente estudio se desarrolló en el marco de la Investigación Educativa Federal (IEF), línea de trabajo propuesta desde la Coordinación de Investigación y Prospectiva Educativa del Ministerio de Educación de la Nación dentro de la Red Federal de Investigación Educativa. La propuesta 2021 se centró en los procesos de escolarización/experiencias educativas en el nivel primario en el contexto del COVID-19. En este sentido, y en consonancia con la propuesta nacional, en la provincia de Misiones se indagó acerca de las prácticas educativas en relación con los procesos de alfabetización inicial del Nivel Primario durante el período de ASPO y DISPO (2020-2021).

A partir del ASPO (Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio por COVID-19)¹⁷, “algunos supuestos pedagógicos y didácticos en los que se apoya el sistema escolar” (Terigi, 2010:13), se vieron afectados: su base monocrónica, la presencialidad y la simultaneidad; “el sentido del acto educativo” se tradujo en un “tiempo escolar diferido”, de modo tal que la escuela debió “configurarse de otros modos” (Redondo, 2020:139).

Los procesos de alfabetización conllevaron cambios en las prácticas educativas. Directivos y docentes se vieron en la necesidad de generar y/o abordar estrategias y herramientas tanto para sostener el vínculo o lazo social con las familias y los/as alumnos/as como así también, para el acompañamiento pedagógico. Si bien durante el período de DISPO (Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio)¹⁸ se retomaron las actividades educativas en las escuelas de manera gradual, la presencialidad estuvo marcada por cambios notorios en la gramática escolar (Dussel, 2006), dando lugar a nuevas prácticas institucionales con el objeto de sostener la continuidad pedagógica y resguardar las trayectorias educativas de los/as niños/as.

Es por ello que nos propusimos indagar acerca de las estrategias implementadas por directivos y docentes para generar y sostener la continuidad pedagógica¹⁹ durante el 2020-2021 e identificar las prácticas educativas en torno de la enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura en las aulas de las escuelas primarias rurales, durante este período.

¹⁶ El equipo IEF estuvo bajo la coordinación de la Dirección de Planeamiento Educativo de la Subsecretaría de Educación del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la provincia de Misiones.

¹⁷ Decreto Nacional 297/2020 y Decreto Provincial 399/2020 -Misiones-.

¹⁸ Decreto Nacional 875/2020.

¹⁹ Continuidad pedagógica en tanto condición de concreción del derecho a la educación (Res. 156/2020) del MECyT de la Provincia de Misiones.

El eje nodal de la investigación fue la alfabetización en la Unidad Pedagógica (adelante UP) de 1er y 2do grado a partir de un estudio de caso de seis escuelas primarias (cuatro de gestión estatal y dos de gestión privada), sin plurigrados, ubicadas en diferentes zonas rurales de la provincia de Misiones. Las mismas se encuentran alejadas de los centros urbanos, emplazadas al margen de las principales rutas provinciales en parajes rurales, pequeños poblados o colonias. Este contexto es entendido como un espacio complejo donde conviven múltiples actores con las siguientes tipologías generales: colonos dedicados a la agricultura, colonos dedicados a la explotación de la tierra, terratenientes y/o familias agrarias y peones rurales (denominados tareferos)²⁰; como así también, empleados de aserraderos (Bartolomé y Schiavoni, 2008)²¹.

Aspectos teórico metodológicos

La investigación se desarrolló mediante un abordaje de tipo exploratorio-descriptivo basado en las interacciones sociales (Strauss y Corbin, 1990) con actores educativos. Se utilizó la estrategia metodológica cualitativa, porque la misma se presenta en base a problemas sociales como a los mecanismos institucionales y profesionales²² (Groulx, 2008) por medio de los fenómenos educativos. Debido a las particularidades territoriales -límites fronterizos y ruralidad- de la jurisdicción (Levinton y Snihur, 2015), se recurrió a un diseño flexible (Vasilachis de Gialdino, 2007), con un muestreo no probabilístico. La muestra tomada fue de tipo intencional, conformada por seis (6) escuelas primarias rurales que no tuvieran plurigrados. Se abarcaron los dos sectores de gestión (estatal y privado) de las zonas norte, centro y sur de la provincia:

Tabla 1. Escuelas rurales seleccionadas

Institución Educativa	Sector	Cantidad
Zona Norte	Estatal	Dos
Zona Centro	Estatal	Uno
Zona Sur	Estatal	Uno
Zona Centro	Privado	Dos

Fuente: elaboración propia.

Seguidamente, se detalla por medio de la cartografía los diferentes puntos y fronteras territoriales en donde se realizó el trabajo de campo:

²⁰ Se considera tareferos a los trabajadores rurales de la Provincia de Misiones y de Corrientes que cosechan la yerba mate. Son trabajadores estacionales. (Re, Roa y Gortari, 2017).

²¹ Para Bartolomé y Schiavoni (2008) se presentan diferentes tipos de clases sociales (familias y trabajadores) a partir de la capacidad de acumulación de capital y de posesión de bienes.

²² La traducción es propia.

Figura 1. Ubicación geográfica de las escuelas rurales seleccionadas.



Fuente: elaboración propia.

Las dimensiones de análisis para estudiar los procesos de alfabetización fueron: representaciones que sobre estos procesos poseen los distintos actores institucionales, la organización del tiempo y el espacio institucional, el proceso de enseñanza-aprendizaje (criterios de selección de contenidos, propuestas de enseñanza-aprendizaje, recursos, etc.), el apoyo y el acompañamiento directivo-docente-familia-alumno/a.

Las fuentes de información primaria fueron:

- Entrevistas abiertas (Hernández Sampieri et al., 2010). o en profundidad (Spradley, 1979); a directivos (6) y docentes (9)²³ de 1er grado (2020) y 2do grado (2021).
- Técnica participativa, puntualmente, el pictograma (Ander-Egg, 1995) con alumnos/as (35) de 2do grado.

Con respecto a las entrevistas abiertas o en profundidad se destaca que las mismas se realizaron en instancias de "...un diálogo que contribuya a garantizar la fecundidad del encuentro" (Strauss y Corbin, 1990:55) pero, en ocasiones en donde se arribó a problemáticas puntuales de gestión, se optó por la utilización de la entrevista no-estructurada recurriendo, en varias ocasiones, a la "conversación en off" o fuera de la grabación para comprender con más detalles muchas de las problemáticas. Por otra parte, se advierte que algunas maestras entrevistadas tuvieron continuidad con su grupo de alumnos del año anterior, mientras que las demás trabajaron con grupos diferentes.

²³ De las nueve (9) docentes entrevistadas, tres (3) tuvieron continuidad con el mismo grupo de alumnos/as (2020-2021) y seis (6) trabajaron con un grupo diferente cada año.

En cuanto a la técnica participativa del pictograma (Ander-Egg, 1995), se subraya que fueron analizadas las escrituras de los/as niños/as de 2do grado de dos de las escuelas seleccionadas (una de gestión estatal y otra de gestión privada). La actividad consistió en introducir elementos simbólicos a partir de la lectura de un cuento: identificación de personajes y su registro por escrito, elección de uno de ellos y representación del mismo a través de un dibujo; dado que, en esta etapa de la alfabetización inicial, la escritura cobra significado a través de la imagen (Ferreiro y Teberosky, 1991).

En el análisis se consideraron aspectos básicos del sistema de escritura: el número de palabras escritas (escritura autónoma), el grado de complejidad de las mismas (escritura de palabras completas, sílabas, letras, escritura en espejo, sin registro o ausencia de grafías), así como el tipo de letra utilizado (impresita o cursiva, mayúscula o minúscula, ambas) y su disposición. Este ejercicio permitió obtener información acerca de uno de los aspectos más importantes del proceso alfabetizador: los contenidos (puntualmente la escritura e indirectamente la lectura, dado que los/as niños/as tuvieron que leer sus registros escritos para identificar en éstos al animal a representar de manera gráfica).

El procesamiento y análisis de información recogida en el trabajo de campo permitió construir indicadores y analizar particularidades relacionadas con los procesos alfabetizadores y los procesos de escolarización que se presentarán en los resultados. El enfoque teórico se construyó analizando los diferentes aportes de investigaciones realizadas por especialistas en educación (en general) y en alfabetización (en particular). Todo ello, sumado a la revisión de documentos (normativas y otras prescripciones nacionales, jurisdiccionales e institucionales relacionadas con las políticas de aplicación en el nivel primario) y a los registros del trabajo de campo, se constituyó de forma conjunta en el insumo que nutrió el desarrollo de la propuesta de investigación.

Principales resultados

Durante el período analizado, la configuración del espacio y tiempo institucional se vio afectada. Las escuelas tuvieron que cambiar el modelo estructurado y fijo marcado por la presencialidad diaria a espacios con modalidad no presencial. Entre los principales desafíos, los directivos destacaron los siguientes: dificultades en la comunicación por falta de conectividad, complicaciones en establecer lazos con las familias y lograr que los/as niños/as cumplan con las tareas; escasa presencia de dispositivos tecnológicos en el entorno familiar; incertidumbre y preocupación a causa de no saber cómo abordar la enseñanza-aprendizaje en este contexto en particular.

Con el retorno a la presencialidad, el formato escolar se reorganizó teniendo en cuenta las medidas de distanciamiento social: dictado de clases en grupos de no más de quince alumnos (burbujas) con diferentes horarios de ingreso y de salida al establecimiento (sistema escalonado, con diez o quince minutos de diferencia entre uno y otro grupo) y, recreos no compartidos con los compañeros de otros cursos para guardar el distanciamiento y evitar aglomeraciones. Esto implicó una reducción horaria (tiempo de clases) y la priorización de las áreas de Lengua y Matemática.

Al respecto, directivos y docentes señalaron que al principio se les dificultó trabajar una semana intercalada con cada burbuja o grupo; por lo tanto, la medida adoptada fue la de intercalar día por medio a cada burbuja. Este sistema resultó más eficaz para la enseñanza-aprendizaje, favoreció el acompañamiento personalizado de cada alumno/a, la discusión entre pares, el trabajo colaborativo, la solidaridad y el compañerismo. Así también, se reorganizó el dictado de clases –un día a la semana, dictado de palabras y, al día siguiente, solo lectura– y, se habilitó un espacio de ayuda para los que tenían dificultades de aprendizaje.

Las iniciativas pedagógicas responden a decisiones institucionales: se realizaron acuerdos entre los directivos y docentes –en conformidad con el/la Supervisor/a y en el marco de las normativas vigentes– con respecto a los criterios a seguir para acompañar y sostener la trayectoria educativa. Se ob-

servó una tendencia homogénea a la hora de utilizar el Diseño Curricular Jurisdiccional²⁴ para realizar propuestas y/o estrategias de enseñanza referidos a la alfabetización en la UP.

En el período de ASPO, las escuelas públicas de gestión estatal, elaboraron materiales impresos (cuadernillos confeccionados por los docentes) a los efectos de que los niños/as pudieran completar las actividades. Estos dispositivos fueron acercados a los hogares por directivos y docentes de tres escuelas y, a un Centro Integrador Comunitario (CIC) por la docente de una escuela. Los dos institutos privados, en cambio, contaron con recursos impresos (revistas pedagógicas) producidos por la editorial²⁵ de la Congregación Adventista y distribuidos entre las familias; siendo los padres y/o tutores los encargados de retirarlos de la institución, fortaleciendo así el sostenimiento del vínculo entre escuela y las familias.

Cabe señalar que las escuelas públicas de gestión estatal recibieron los materiales impresos de la Serie Seguimos Educando²⁶, enviados por el Ministerio de Educación de la Nación. A su vez, la jurisdicción facilitó recursos (de libre acceso) pertenecientes a diferentes instituciones de Gobierno Educativo como Ejecutivo provincial: Plataforma Guacurarí, Sumá tu escuela (Escuela de Robótica) y Programas de Canal 12 (Televisión Abierta de la Provincia de Misiones). No obstante, el acceso a los recursos mediados por la tecnología resultó complejo por la falta de conectividad y porque no todas las familias disponían de dispositivos tecnológicos.

Durante el DISPO se observó el trabajo conjunto entre directivos y docentes. Dos directoras de escuelas de gestión estatal coincidieron en tomar la revisión de los logros y dificultades 2020 como base para la elaboración del Proyecto de Mejora Institucional (PMI) 2021, y en proponer capacitaciones internas o talleres intrainstitucionales con el objeto de fortalecer las propuestas áulicas con la incorporación del juego como herramienta didáctica. Al respecto, una de ellas señaló que la estrategia de aprender jugando resultó muy significativa para los alumnos, dado que no solo favoreció la comprensión de contenidos conceptuales, sino que, además, contribuyó a la integración y a canalizar sus emociones.

Por su parte, las docentes destacaron que el no estar cerca de los/as alumnos/as –sobre todo en primer grado– fue uno de los mayores impedimentos para llevar adelante el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, dadas las particularidades del contexto rural. Hecho que implicó el diseño de actividades de intensificación de la enseñanza-aprendizaje. Otro de los factores fue que, luego de un año de no asistir a clases presenciales, los alumnos seguían con inconvenientes para adaptarse a la escuela, al horario, a hacer la tarea.

Las maestras de 2do grado (2021) coincidieron en la revisión de contenidos desarrollados en 1er grado (2020), en la selección de los contenidos para 2do grado (tomados de los NAP y DCJ -Dispositivo Curricular Jurisdiccional-) y su priorización acorde a criterios institucionales.

Las maestras de 2do grado de la UP²⁷ señalaron que los contenidos trabajados en 1er grado en el período de ASPO fueron la escritura (el alfabeto), numeración y operaciones básicas (sumas y restas sin dificultad). Durante los primeros meses del ciclo lectivo 2021 se presentaron algunas dificultades con respecto a los contenidos y habilidades que no llegaron a desarrollarse completamente durante el año 2020; como por ejemplo: el desarrollo de la motricidad fina, la direccionalidad y linealidad de la escritura y la conciencia fonológica (correspondencia entre grafema y fonema), el conocimiento del sistema de la lengua escrita alfabética, la escritura autónoma (de palabras y oraciones), la lectura (estrategias

²⁴ El DCJ para el Nivel Primario fue reformulado y actualizado en el año 2019 (versión preliminar) e implementado en el año 2021. Durante este lapso, la mayoría de las escuelas seguía utilizando el DC anterior (del año 1995).

²⁵ ACES Asociación Casa Editora Sudamericana.

²⁶ Del Programa Seguimos Educando, creado por Res. 106/2020 del Ministerio de Educación de la Nación.

²⁷ La Unidad Pedagógica (Res. 174/2012 del CFE) contempla el hecho de que el docente de 1er grado/año asuma la continuidad con su grupo de alumnos al año siguiente, bajo las normas de la promoción acompañada, a los efectos de garantizar los logros de aprendizajes no acreditados el año anterior.

recursivas involucradas en los procesos de lectura) y la oralidad. Al respecto, la mayoría de las docentes coincidió en que fue necesario volver a empezar de cero con temas de primer grado. Entre las dificultades destacaron que, en general, a los/as niños/as les costaba expresarse y que, la ausencia de la práctica diaria de lectura y de escritura –especialmente, su revisión y corrección conjunta en la pizarra– fue muy evidente: algunos reconocían las letras, pero no leían porque no lograban asociarlas.

Esto derivó en una toma de decisiones didácticas en la propuesta pedagógica 2021: las docentes realizaron ajustes en las planificaciones con el objeto de intensificar los contenidos prioritarios. Durante los dos primeros meses, se priorizó el desarrollo de la oralidad, por ejemplo, canciones que ayuden a la pronunciación correcta de las letras, la práctica de lectura en voz alta y el repaso del alfabeto para fortalecer la escritura. Luego se inició el abordaje de los cuatro tipos de letras –dado que el año anterior sólo se trabajó con letra imprenta mayúscula– y, paulatinamente, se fueron incorporando los contenidos de 2do grado: distinciones entre la comunicación oral y escrita, verbal y no verbal, convenciones de escritura, propósitos comunicativos de diferentes tipologías textuales, lectura de textos creativos (chistes, colmos, trabalenguas, etc.), lectura e interpretación de textos (selección de itinerarios propuestos por los NAP), etc.

Entre las diversas propuestas para llevar adelante el proceso alfabetizador durante el año 2021, se destacan las siguientes actividades de intensificación y fortalecimiento de la enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura: elaboración de copias impresas con actividades comprensibles, para que los alumnos puedan trabajar solos –sobre todo, en los casos de padres analfabetos–; mucha práctica de dictado en el pizarrón para que todos puedan observar la escritura de las palabras y relacionarla con la lectura de las mismas –correspondencia grafema-fonema y viceversa. Respecto a lo señalado, se observó que dos maestras de escuelas estatales (zona norte y centro) mencionaron haber tomado algunas actividades o ideas de los cuadernos Seguimos Educando, adaptándolas acorde al contexto rural para hacerlas más comprensibles.

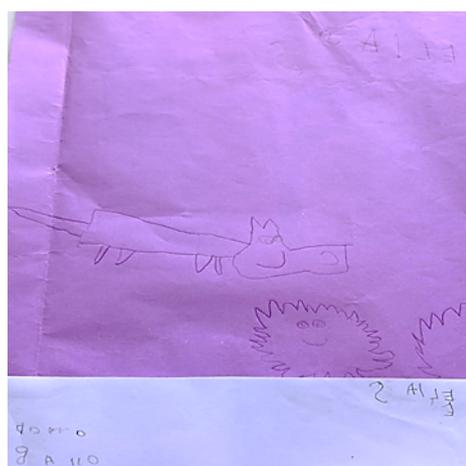
Por otra parte, la técnica del pictograma contribuyó a la caracterización de las escrituras de los/as alumnos/as de 2do grado (2021) –que continúan con la misma docente de 1er grado (2020). De los treinta y cinco (35) pictogramas elaborados por los/as niños/as se toman cuatro (4) ejemplos (muestra aleatoria) de dos (2) alumnos/as de una escuela de gestión estatal y dos (2) de una escuela de gestión privada:

Figura 2. Pictograma escuela estatal



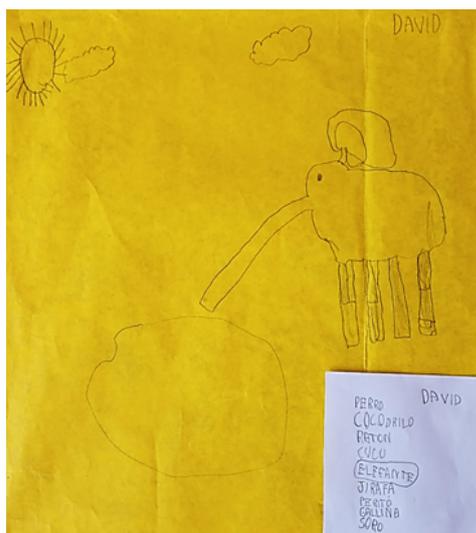
Autor: Alumno de 2do Grado.

Figura 3. Pictograma escuela estatal



Autor: Alumno de 2do Grado.

Figura 4. Pictograma escuela privada Figura 5. Pictograma escuela privada



Autor: Alumno de 2do Grado.



Autor: Alumno de 2do Grado.

En los ejemplos analizados se observan similitudes y diferencias. Semejanzas en relación con la grafía (escritura de palabras completas –de hasta cuatro sílabas–) y el tipo de letra utilizado (imprenta). Diferencias en cuanto al número de palabras registradas (siete palabras por parte del alumno/a de escuela estatal y seis palabras por parte del alumno/a de escuela privada); rasgos de escritura en espejo -al escribir su nombre y en la letra inicial de la palabra perro- y cierta dificultad para representar los grafemas en palabras formadas por más de dos sílabas (alumno/a de escuela estatal); confusión entre fonema-grafema de la letra “ll” -gayo en lugar de gallo- y dificultad en el reconocimiento gráfico del grupo consonántico “dr” -cocodilo en vez de cocodrilo- (alumno/a de escuela privada). El tipo de letra imprenta empleado fue la imprenta mayúscula; a excepción de uno de los registros (alumno/a de escuela pública), donde se expone el uso de la imprenta minúscula.

En conclusión, en los pictogramas examinados no se observan diferencias acentuadas entre los registros escritos de los/as alumnos/as de ambos tipos de gestión escolar. Las dificultades evidenciadas suelen ser comunes en esta etapa de la alfabetización. Es así que, características tales como omisiones, inversiones, sustituciones y confusiones de letras se van solucionando con la práctica diaria; más aún, considerando el desarrollo de contenidos y estrategias alfabetizadoras en la UP y, sobre todo, cuando este grupo de alumnos/as no tuvo la posibilidad de cursar el 1er grado de manera presencial. El aprendizaje de las formas convencionales de la escritura implica un proceso de construcción progresiva. Los/as niños/as construyen paulatinamente el sistema de escritura hasta comprender su naturaleza alfabética (Lerner, 2001). En síntesis, la comprensión de la naturaleza del sistema de escritura y la apropiación de las prácticas del lenguaje son actividades que indefectiblemente requieren de una enseñanza sistemática. Para ello, el acompañamiento del docente durante los primeros años de la escolaridad primaria es uno de los pilares fundamentales para garantizar la continuidad pedagógica y sostener la trayectoria educativa de los/as alumnos/as.

Reflexiones finales

En el trabajo de investigación se interpretó que la Unidad Pedagógica de los años lectivos 2020 y 2021²⁸ se adecuó a las normativas vigentes, tanto nacionales como jurisdiccionales. Se pudo observar que prevalecieron los acuerdos institucionales (organizacionales, curriculares y didácticos). Esto favoreció la toma de decisiones acordes a las particularidades de cada una de las instituciones relevadas: se establecieron prioridades pedagógicas y se optimizaron las propuestas áulicas a través de estrategias de comunicación y de seguimiento que potenciaron el acompañamiento pedagógico. Se podría identificar que durante el período del ASPO el sostenimiento del vínculo social y pedagógico estuvo centrado en función del sostenimiento de las trayectorias escolares, del lazo de los/as alumnos/as con la escuela –sobre todo en las instancias no presenciales. Se destaca la estrategia del diseño de material curricular en forma de cuadernillo físico que fue acercado a las familias para garantizar el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje sobrellevando los problemas materiales que surgieron por la falta de conectividad.

Por otra parte, en el periodo DISPO, la permanencia estuvo dada en función de la continuidad pedagógica del proceso de alfabetización en la UP. Se prioriza la reorganización del horario y de las actividades escolares en función del protocolo sanitario, la revisión e intensificación de contenidos prioritarios de 1er grado y posterior adaptación de contenidos de 2do grado, dando preponderancia a las áreas de Lengua y Matemática. Además, se generan propuestas institucionales para fortalecer la enseñanza-aprendizaje dentro de la UP como, por ejemplo, el juego como estrategia didáctica y el acompañamiento pedagógico focalizado a los/as alumnos/as con dificultades de aprendizaje; como así también talleres intrainstitucionales entre docentes y directivos con el propósito de generar dispositivos pedagógicos-didácticos tendientes a fortalecer la continuidad pedagógica de los/as niños/as. Desde el trabajo pedagógico áulico en la UP se identifica que los procesos de alfabetización estuvieron mediados por los criterios de selección de contenidos, los contenidos desarrollados y las actividades de intensificación para el desarrollo de la oralidad, lectura y escritura. Dentro de esta última, se destacan: la práctica diaria de lectura y escritura y el uso de la pizarra como recurso para promover el aprendizaje colaborativo. Además, los registros escritos obtenidos a través de los pictogramas expusieron características acerca del grado de apropiación del sistema de escritura acorde a lo prescripto en el DCJ y en relación con los NAP.

Para seguir pensando...

Los posibles caminos para dar continuidad a esta investigación son cuatro:

Realizar un estudio comparativo entre escuelas rurales no plurigraduadas que trabajan en UP (mismo docente en 1er y 2do grado) y las que no se ajustan a la misma, para conocer las propuestas institucionales generadas y analizar su impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sistematizar las experiencias de enseñanza-aprendizaje en la UP en escuelas rurales sin plurigrados. Observar por medio de una etnografía educativa el saber pedagógico de las/os docentes en relación a los procesos de alfabetización y de qué manera se estructuran en la cotidianidad escolar como en el contexto rural.

Por otro lado, si bien en la presente investigación se observó una vinculación contractual con las familias de los alumnos, espacios pertenecientes a la política pública, como municipalidades, ONG,

²⁸ Compreendida como ciclo continuo, tal como lo establece la Res. 156/2020 del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Provincia de Misiones.

Sindicatos, no fueron tomados en consideración, a excepción de los Centros Integradores Comunitarios. De allí que otra de las problemáticas posibles a investigar podría ser la función de la escuela rural en relación con otros espacios sociales. En este sentido, el proceso de enseñanza y de aprendizaje de la alfabetización podría estar centrado en políticas educativas que trabajen las acciones de intensificación y fortalecimiento pedagógico desde otros espacios. De hecho, en la Provincia de Misiones, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología lleva adelante un programa denominado Centros de Apoyo Tecnológico y Pedagógico, cuya meta es revincular alumnos por medio de espacios no formales de trabajo (como municipalidades, centros comunitarios, etc.). Creemos que este tipo de espacios tienen potencia para contribuir al proceso de alfabetización con actividades artísticas y de recreación relacionados al trabajo didáctico de los/as maestros/as responsables de la UP y que la investigación puede ser un importante catalizador en ese proceso.

Referencias bibliográficas

- Ander-Egg, E. (1995).** *Técnicas de investigación social*. Ed. Lumen.
- Bartolomé L. J. y Schiavonni, G. (Comps.) (2008).** *Desarrollo y estudios rurales en Misiones*. Ediciones Ciccus.
- Dussel, I. (2006).** De la Primaria a la EGB: ¿Qué cambió en la enseñanza elemental en los últimos años? En **Terigi, F. (Comp.) (2006).** *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Siglo XXI Editores Argentina.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1991).** *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI.
- Groulx, L. H. (2008).** *A pesquisa qualitativa. Enfoques epistemológicos e metodológicos*. Editora Vozes.
- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010).** *Metodología de la investigación*. Mac Graw Hill. Interamericana.
- Lerner, D. (2001).** *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. FCE.
- Levinton, N. y Snihur, E. (2015).** *Misiones. Territorio de fronteras (1609-1895)*. Contratiempo Ediciones.
- Re, D., Roa, M. y Gortari, J. (Comps.) (2017).** *Tareferos: Vida y trabajo en los yerbales*. Universidad Nacional de Misiones.
- Redondo, P. (2020).** *Educar a la primera infancia en tiempos excepcionales*. En: Dussel, I., Ferrante, P., Pulfer, D. (Comps.) (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIPE. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/uni-pe/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf>
- Spradley, J. (1979).** *The ethnographic interview*. New York.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1990).** *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universitaria de Antioquía.
- Terigi, F. (2010).** "Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares". (Conferencia Apertura del Ciclo Lectivo 2010). Ministerio de Educación Gobierno de La Pampa.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2007).** *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.

Documentos

Decretos Nacionales 297/2020 y 875/2020 y Decreto Jurisdiccional 399/20 (Provincia de Misiones.)

Resoluciones Nacionales: Res. 106/2020 del Ministerio de Educación de la Nación y Res. 174/2012 del CFE.

Resoluciones Jurisdiccionales: Res.182/2013 y Res. 156/2020 del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Provincia de Misiones (MECyT).

Chubut



Alfabetización en el 2do Ciclo del Nivel Primario en el contexto de pandemia Escuelas urbanas y rurales de Chubut

Equipo IEF²⁹

Magdalena Ibarbia – Referente Provincial y Coordinadora General
María Luisa Palmieri – Investigadora responsable
Diana Dumullar – Asistente de Investigación

El objetivo de la propuesta de investigación fue obtener información detallada sobre el proceso de alfabetización de las y los estudiantes en el marco de la emergencia sanitaria por COVID-19. Se trató de indagar sobre la Alfabetización en el 2do Ciclo del Nivel Primario de las escuelas urbanas y rurales de la provincia a partir de los ejes: Comprensión lectora; Lectura y Escritura; Estrategias de enseñanza. Asimismo, de relevar, documentar y analizar las estrategias, metodologías y recursos educativos que implementan los equipos de gestión y docentes para mejorar la comprensión lectora, la lectura y la escritura de las/ los estudiantes del nivel.

Para ello se diseñó un proyecto de investigación integral destinado a relevar y analizar evidencias sobre las características y las estrategias propuestas por directivos y docentes para conocer los procesos de escolarización y experiencias educativas enfocadas en “la Alfabetización en el 2do Ciclo del Nivel Primario en el contexto de pandemia, 2020-2021, en Escuelas urbanas y rurales de Chubut”.

Las tareas de campo se desarrollaron entre septiembre y noviembre de 2021 y consistieron en la realización de encuestas a 20 supervisores, 23 directores y 59 docentes.

A continuación, se presentan los resultados preliminares y algunas aproximaciones de la investigación dirigida a los equipos de Supervisores, Directivos y Docentes de las 6 (seis) Regiones Educativas que conforman la provincia.

Fundamento de la investigación: definiciones y nociones básicas

La Alfabetización constituye un proceso profundamente social. Es el aprendizaje del sistema y las estrategias de uso de un producto cultural: la lengua escrita. Se trata de un continuum que se inicia en la primera infancia y se desarrolla durante la vida. Supone el acceso, la apropiación y la recreación de la cultura escrita como bien simbólico de la humanidad, asociado al desarrollo para la vida personal, a la igualdad de oportunidades educativas, a la emancipación, al ejercicio de la ciudadanía. A la vez, la lectura y la escritura constituidas en contenido de enseñanza tienen una especial importancia a la hora de delinear la trayectoria escolar de niñas y niños.

El enfoque metodológico adoptado es cuantitativo y cualitativo. Para el logro de los objetivos se abordaron tres ejes de análisis: la comprensión lectora, la lectura y la escritura y las estrategias de enseñanza implementadas por los equipos escolares en el contexto de pandemia 2020-2021 en la provincia de Chubut.

²⁹ La IEF fue coordinada desde la Dirección de Estadística y Evaluación Educativa del Ministerio de Educación de la provincia de Chubut.

La muestra de la investigación está compuesta por las/los docentes de las áreas de Matemática, Lengua, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales de 4to, 5to y 6to grado, las/los directivos y supervisores del segundo ciclo de las escuelas seleccionadas. Los instrumentos seleccionados para la recolección y análisis de datos fueron encuestas y entrevistas. Y, por último, la triangulación de datos para cotejar, contrastar, validar y categorizar la información obtenida.

Metodología y trabajo de campo

Para llevar a cabo la investigación educativa, se realizó una selección de 24 escuelas primarias de gestión estatal (4 por cada región en que se divide la provincia de Chubut), 12 escuelas urbanas y 12 rurales; participando finalmente 23 escuelas, 12 del ámbito urbano y 11 del rural.

En primer lugar, se interpelló a las voces de los actores involucrados de las instituciones escolares seleccionadas. En segundo lugar, se recogieron experiencias educativas y datos de las instituciones educativas para contextualizar la información cualitativa y cuantitativa que las encuestas y entrevistas brindaron. En tercer lugar, en virtud del cronograma establecido al inicio de la investigación (mes de agosto) y teniendo en cuenta el contexto provincial (retención de servicios, adhesión al paro, regreso al 100% de presencialidad, en los meses de septiembre, octubre y noviembre), las encuestas y entrevistas se efectuaron a destiempo por la diversidad de escenarios educativos que se presentaron en la provincia.

Uno de los mayores obstáculos que se presentó fue la baja participación de los actores involucrados a pesar de las recurrentes solicitudes de respuesta por parte del equipo de investigación y las áreas del Ministerio de Educación, que, de acuerdo con la vía jerárquica, son sus superiores. Otros de los inconvenientes que afectaron el curso de la investigación fueron la dificultad en el acceso a la conectividad (Internet/señal de teléfono) y la falta de comunicación entre los actores, lo que ocasionó que se debieran suspender y reprogramar las entrevistas.

La construcción de la información implicó la elaboración de instrumentos de análisis (encuestas y entrevistas) para la recolección de datos; uno para la información cuantitativa, y otro para la información cualitativa.

Los datos cuantitativos (encuestas a supervisores, directivos y docentes), fueron cargados en una base de datos, junto con los datos de base (perfil sociodemográfico y profesional de los encuestados). Además, se confeccionaron tres modelos de encuestas, una para cada referente, en un formato de Formulario Google, que fueron enviadas por correo electrónico y WhatsApp.

Por otro lado, se elaboraron dos modelos de entrevistas a directivos y docentes que fueron enviados a entrevistados/as con anticipación y notificación a la autoridad superior. Luego de su desarrollo, fueron desgrabadas por el equipo de investigación, quien además realizó un análisis minucioso de la información cualitativa. Para su lectura y posterior interpretación, los datos cualitativos fueron sistematizados y codificados. Se elaboraron un total de 26 códigos que sirvieron para categorizar el material de campo.

Composición y distribución de la muestra.

La muestra de la investigación estuvo compuesta por 24 escuelas de nivel primario del ámbito urbano y rural, 4 de cada una de las regiones educativas en que se divide la provincia. Participaron 23 escuelas, 12 del ámbito urbano y 11 del rural, conformándose de este modo la muestra. La tasa de participación fue del 95,8%.

Para cada uno de los actores involucrados en la investigación se diseñó una encuesta con características propias del rol, respondiendo a los ejes de la investigación mencionados anteriormente. La

investigación se basó en las respuestas brindadas por docentes de las áreas de Matemática, Lengua, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales de 4to, 5to y 6to grado, directivos y supervisores del segundo ciclo de las escuelas seleccionadas. El nivel de respuesta de los actores involucrados varió entre las regiones, así como también entre el ámbito urbano y rural.

En la encuesta a supervisores se indagó en la antigüedad que poseen estos actores educativos en la docencia, ya sea en el rol directivo como supervisor. Los datos relevados indican que el 40% de los supervisores encuestados poseen una antigüedad entre 26 a 30 años en cargos docentes, mientras que el 30% una antigüedad entre 31 a 35 años. Sólo un 15% de los docentes poseen una antigüedad superior a 35 años.

Sobre la consulta acerca de la antigüedad en el cargo directivo, el mayor porcentaje de supervisores (55%) poseen una antigüedad en el cargo directivo entre 6 y 10 años, seguido por los docentes que tienen una antigüedad entre 11 y 15 años (30%) Solo un 5% de los docentes poseen una antigüedad superior a los 16 años en cargos directivos.

Al ser consultados respecto a la antigüedad en el cargo presente como supervisores, el 65% tiene una antigüedad no mayor a los tres años, mientras que el 25% registra una antigüedad entre 4 y 6 años. Respecto al acompañamiento a los equipos de gestión en capacitaciones y postítulos en los últimos 5 años, el 60% de los supervisores afirmó que sí han acompañado, principalmente en capacitaciones relacionadas con estrategias de enseñanza y comprensión lectora.

El cuestionario contenía preguntas dirigidas a definir el ámbito, formato y organización de las escuelas a cargo de los supervisores encuestados. Al ser consultados sobre el ámbito, el 55% de los supervisores afirmó que corresponden al ámbito urbano. Respecto al formato institucional, el 50% de las escuelas que poseen bajo supervisión son de jornada simple, mientras que el 45% son de jornada completa. Solo un 5% de las escuelas supervisadas poseen jornada mixta. También se les pidió a los supervisores que especificaran la organización institucional de las escuelas supervisadas: el 55% de las escuelas a cargo, la organización institucional se basa en grados separados, mientras que en el 15% en multigrados. En menor medida se encuentran plurigrados, en unidades educativas multinivel (UEM) JS/JC y combinaciones de los distintos modos de organización.

Los datos relevados por la encuesta aplicada a directivos indican que la edad predominante en la muestra seleccionada oscila entre los 46 a 55 años, seguido por la franja etaria de 41 a 45 años y 56 a 60 años. Ante la consulta referida a la antigüedad docente, el mayor porcentaje se presentó en la antigüedad de 16 a 20 años (32%), seguida por aquellos docentes que tienen de 31 a 35 años (24%). Un porcentaje menor se sitúa en la franja de 10 a 15 años.

Otra de las preguntas realizadas tuvo relación con los cargos directivos. El 91% indicó que cumple la función de director mientras que el cargo de vicedirector es ocupado solo por el 9%. Al ser consultados sobre el ámbito, el 52% manifestó que las escuelas que conducen pertenecen al ámbito urbano mientras que el 48% pertenece al ámbito rural. Respecto al formato institucional de las escuelas, 48% poseen jornada simple mientras que el mismo porcentaje posee jornada completa. El 4% restante tiene jornada mixta. El 74% de los establecimientos educativos conducidos por los directivos encuestados se presentan en grados separados, 22% en multigrados y 4% UEM grados separados. Sobre la consulta referida a capacitaciones y postítulos en los últimos 5 años, el 70% respondió que sí había participado de capacitaciones, mientras que el 13% indicó que no. El 17,5% de los docentes se inclinaron por indicar otro tipo de capacitaciones.

Los datos relevados por la encuesta aplicada a docentes indican que la antigüedad de los encuestados es de 11 a 15 años, seguida por la opción de 21 a 25 años. El menor porcentaje presenta una antigüedad de 6 a 10 años (10%). Respecto a la consulta efectuada a los docentes sobre la antigüedad en el 2do ciclo, el mayor porcentaje se presenta en la opción de 11 a 15 años, seguido por la franja de

0 a 5 años. El menor porcentaje de antigüedad en el ciclo se da entre los 6 a 10 años (10%). Sobre las capacitaciones postítulo realizadas, el 93% respondió que sí contaba con dicha formación, mientras que solo el 7% respondió que no.

Otro de los aspectos interesantes a indagar fue la cantidad de grados y alumnos a cargo de cada docente. El 42% de los docentes posee un solo grado a cargo y el 37% dos grados a cargo. Solo un 10% posee 3 y 4 grados a cargo. Considerando la cantidad de estudiantes a cargo, el 33% indicó que tiene entre 21 y 40 estudiantes. La opción de más de 80 alumnos a cargo fue respondida por el 6% de los encuestados.

Acuerdos para acompañar a los equipos de gestión y docentes para lograr la continuidad pedagógica

El nuevo escenario de ASPO y post ASPO evidenció la necesidad de generar acuerdos para acompañar a los equipos de gestión y docentes para lograr la adecuación de las propuestas de enseñanza y así poder garantizar la continuidad pedagógica.

El desarrollo de las propuestas de continuidad educativa estuvo signado por los tiempos de adaptación de la enseñanza al nuevo contexto como así también a los actores que participaron en su diseño y organización. El 35% de los supervisores respondieron que establecieron acuerdos entre los equipos de gestión de la región. También el 35% afirma que se establecieron acuerdos con los equipos de gestión y los docentes de distintos espacios curriculares. Un 30% acompañó a los equipos directivos en forma conjunta con los docentes; y ningún supervisor afirmó haber diseñado de modo individual alguna propuesta para presentar al equipo directivo.

Por su parte, el 70% de los directivos optó por realizar acuerdos con el equipo directivo en conjunto con los docentes del segundo ciclo. El 17% estableció acuerdos entre los docentes de las distintas áreas, y el 13% diseñó su propuesta, de forma individual. Según las respuestas brindadas por los docentes, el 39% estableció acuerdos en conjunto con el equipo directivo; el 20% estableció acuerdos entre los docentes de los distintos espacios curriculares de cada grado. El 19% estableció acuerdos entre los docentes de los espacios curriculares del segundo ciclo. El 17% de los docentes diseñó de modo individual las propuestas de continuidad. A continuación, ilustramos este apartado con la voz de uno de los actores involucrados en la investigación, un docente de segundo ciclo:

“Nosotros primero tuvimos un trabajo bastante arduo desde la institución, nos fuimos reuniendo para ver qué estrategias podíamos utilizar, cómo podíamos encarar el tema. Más que nada este año, la alfabetización en el Segundo Ciclo tomó mucha más importancia que otros años porque los alumnos que yo tengo en Sexto grado, la última vez que tuvieron clases continuas fue en Tercer grado”. (Docente).

Frecuencia y canales de comunicación entre supervisores, directivos, docentes, estudiantes y familias

La proporción de estudiantes que mantiene algún contacto con la escuela y la regularidad brinda también información relevante sobre su alcance e intensidad. Se evidenció la importancia de la comunicación entre los actores del sistema educativo. Al ser consultados los supervisores sobre la frecuencia de comunicación con los/as directivos de las escuelas durante el 2020-2021, el 80% de los supervisores encuestados logró una comunicación fluida con los directivos tres veces o más por semana, mientras que el 20% logró comunicarse una o dos veces por semana.

El 61% de los directivos afirmó lograr una comunicación con los/as estudiantes y sus familias una o dos veces por semana; el 35% tres o más veces por semana. Solo el 4% logró una comunicación de solo una vez al mes. Por su parte, los docentes afirmaron que la comunicación con los/as estudiantes y sus familias durante el 2020 se logró principalmente una o dos veces por semana (36%), con igual porcentaje de tres o más veces por semana. En menor medida se logró una vez al mes (10%) y en el 19% de los casos no se logró generar una comunicación. La frecuencia de comunicación de los docentes con los estudiantes y sus familias tuvo un crecimiento importante durante el año 2021, donde no se presentaron casos en los cuales no se haya logrado una comunicación. Según manifestaron las/los encuestados, ésta se logró principalmente tres o más veces por semana (71%). En menor medida se alcanzó una o dos veces por semana (25%).

“Siempre tratando de tener en cuenta el contexto en el que se encontraba el alumno, porque si no, se hace muy difícil poder evaluar [...] quién tiene una conectividad plena o quién no tiene los recursos adecuados. [...] se notó la diferencia entre quienes trabajaron solos, no hubo un nene que yo dejara de seguir. Cuando veía que a la semana alguien no aparecía, no tenía respuesta o la familia no se acercaba a la escuela, empezábamos a llamar, pero siempre teniendo en cuenta los contextos en los que ellos se encuentran. (Equipo directivo).

Durante el contexto de pandemia, los principales canales de comunicación utilizados por los Supervisores fueron: mensajes de texto y WhatsApp (45%), plataformas como Meet, Zoom, Hangout (20%), mientras que otros canales como llamadas, redes sociales, radios locales y nacionales, entre otros, fueron escogidos en menor proporción.

“Me dio desesperación el estar desconectada con los chicos, así que lo primero que hice fue instruirme en todo esto de la tecnología; hice un canal de YouTube que se llama “Señor [...]” y empecé a trabajar con los chicos por ese canal”. (Docente).

La mayoría de los directivos seleccionaron como principal canal de comunicación las llamadas por teléfono fijo y celular, mensajes de texto y WhatsApp; seguido por las redes sociales, plataformas creadas por la escuela, Meet, Zoom, etc.

“Nos comunicamos por videollamada, porque al tener pocos estudiantes –yo tengo diez alumnos- entraban perfecto para la videollamada. Los dividía: por un lado, los grupos de Cuarto y por el otro, Quinto y Sexto. Entonces tenía 6 alumnos por un lado y 4 por el otro, así que me entraba perfecto para las videollamadas como para intervenir en la comprensión de los textos, las lecturas”. (Equipo directivo).

Los principales canales de comunicación utilizados por los docentes para comunicarse con los/as estudiantes fueron: las redes sociales y plataformas virtuales; las llamadas por teléfono fijo y celular y los mensajes de texto y Whatsapp.

“Con Meet, con los videos de YouTube, la verdad que el trabajo que hicieron los docentes fue una adaptación y aprendizaje para todos. Y con buena recepción. Más allá que el año pasado fue un año difícil desde lo laboral, con paros y todo lo que pasó, así y todo, se priorizó tener el contacto con la familia”. (Docente).

En menor medida se utilizaron los cuadernillos de Nación, fotocopias, radios y visitas al domicilio de los/as estudiantes. Hay docentes que manifestaron no haber logrado una vinculación con los/as estudiantes. Uno de los aspectos más llamativos de los canales de comunicación utilizados fue la importancia que recobró la radio de la localidad para llevar adelante diferentes actividades:

“Acá tenemos una FM local, una radio comunitaria, que fue el nexo bastante usado, más en esta área de lo que es la alfabetización y la lectura, y pronto fue lo más utilizado para esta práctica. [...] El docente se acercaba a la radio y los chicos llamaban por teléfono, o mandaban mensajes mediante WhatsApp”. (Equipo directivo).

“En las clases de Zoom que teníamos yo hacía pantalla compartida, también buscábamos la lectura de algún otro referente de la escuela (como la bibliotecaria, la directora), o se trabajaba con audiolibros”. (Docente).

El rol del bibliotecario

Uno de los actores que cobró protagonismo en el contexto de pandemia fue el bibliotecario, como facilitador de recursos materiales, en el armado de blog y cajas de libros ubicadas en la entrada de la escuela, donde los padres podían acceder a variedad de recursos. Otra función del bibliotecario fue la digitalización de libros y espacios virtuales de lectura para el acceso de las y los estudiantes:

“En esto quiero mencionar la ayuda y la intervención que pudo hacer la bibliotecaria de la escuela para que se puedan hacer este tipo de cosas. En este caso, ella pudo realizar un blog. Nosotros y las familias podíamos ingresar a ese blog, y las intervenciones sobre la escritura eran sobre la reflexión de las escrituras que ellos realizaban, haciendo más hincapié en la coherencia y la cohesión de lo que se podía estar escribiendo por parte del alumno. Trabajamos las reglas ortográficas y gramaticales, reescritura y también hicieron cursos de borradores. (Equipo directivo).

“la bibliotecaria ponía horarios virtuales de Biblioteca. En esos horarios ella les leía, y aparte estaba la página solamente de Biblioteca, [...] En esa página de Biblioteca estaba todo lo que es efemérides, y en base a eso, había muchísimas propuestas. [...] la bibliotecaria, inició la propuesta de que el chico que se animara leyera algo cortito, un libro o algo. Muchísimos bajaron videos leyendo”. (Docente).

La tarea del bibliotecario es múltiple, incluye tareas de alfabetización informacional, de catalogación, decenas de funciones técnicas que dificultan abocarse a leer. En este sentido, el bibliotecario que decida abocarse a la tarea de la mediación debe constituirse en lector de su comunidad de lectores, para poder sugerir nuevas lecturas de manera personal; para elegir en forma precisa cómo hacer crecer la colección cuando la oportunidad se presenta; para estimular a los lectores; para, en fin, convertir todo el espacio posible en sucursal de la biblioteca.

El rol del mediador requiere no solo superar la antinomia de la lectura en papel versus la digital, dominar plenamente las tecnologías y poseer condiciones para el acceso, reconocer las dimensiones e incidencias de estos cambios, sino también impone una toma de posición política con respecto a las problemáticas que se sostienen o agudizan –como las desigualdades– y las nuevas implicancias –por ejemplo, la concepción de alfabetización.

La alfabetización en el 2do ciclo del Nivel Primario: construyendo continuidad pedagógica en el contexto de pandemia

Frente al panorama desconocido e inédito donde se ubicaron las escuelas debido a la pandemia, los equipos de supervisores, directivos y docentes debieron idear y desarrollar nuevas estrategias de sostenimiento de la continuidad pedagógica. Nuevos factores influyeron en este proceso: compromiso y creatividad de los directivos, docentes, estudiantes y familias, la disponibilidad de recursos tecnológi-

cos en las escuelas y los hogares, la familiarización de los actores con el trabajo en entornos virtuales, las posibilidades de conectividad y de acceso a soportes digitales, entre otros.

La alfabetización en el 2do ciclo en el contexto de pandemia 2020-2021 fue tratada a través de las voces de los actores de las instituciones educativas seleccionadas para la muestra. Los datos relevados por la encuesta aplicada a supervisores, directivos y docentes indicaron que la propuesta de continuidad pedagógica pudo sostenerse durante el contexto de ASPO y el progresivo retorno a la presencialidad. Sin embargo, se advirtió que el proceso de adecuación fue heterogéneo.

“Lo que yo noto es que se trabajaron cosas distintas a lo que uno estaba habituado. El venir a la escuela, que es como un ritual de la familia. Al trabajar en la virtualidad ya no había eso, hubo que volver a enseñar a respetar tiempos, a respetar horarios. Por eso uno habla de virtualidad y presencialidad, fue volver a enseñar. Hoy estamos transitando ya como la normalidad de lo que era la presencialidad. (Equipo directivo).

En este apartado se caracterizan las tareas y actividades que articulan a las propuestas de Alfabetización en el 2do Ciclo del Nivel Primario desarrolladas por las y los supervisores, directivos y docentes. En particular, se caracterizan los propósitos priorizados en la planificación, el tipo de actividades y tareas propuestas y los recursos utilizados.

Las experiencias educativas sobre la alfabetización fueron muy variadas; destacando que en lugares donde la comunidad educativa es más pequeña, las acciones de los/las directivos y docentes fueron más personalizadas con los estudiantes en el contexto de pandemia 2020-2021. Esto se debe a que la relación entre los docentes y los/las estudiantes y las familias, es más cercana por ser menor la población estudiantil. En cambio, en el ámbito urbano, no sucede lo mismo porque en este contexto se presentan dificultades para llevar adelante la tarea, debido al número de matrícula de las escuelas, cantidad de divisiones por grado, distancia de la escuela y el domicilio de las/los estudiantes, etc.

Con respecto, a las propuestas de alfabetización, el 55% de los supervisores sostiene que seleccionaron y priorizaron contenidos del diseño curricular para lograr la continuidad pedagógica durante la pandemia. Un 20% realizó un mapeo de las trayectorias educativas, y un 10% reformularon las prácticas docentes.

La mayor parte de los directivos encuestados y entrevistados, afirman que se reformularon las prácticas docentes para garantizar la continuidad pedagógica; seguido por la selección y priorización de contenidos del diseño curricular; y el mapeo de las trayectorias educativas.

En menor medida se continuó con la planificación institucional y se trabajó sobre el proyecto institucional de recuperación de tiempo pedagógico. El 47% de las/los docentes encuestados, afirman que seleccionaron y priorizaron contenidos de diseño curricular, mientras que el 32% reformuló las prácticas pedagógicas. En menor medida las/los docentes encuestados, llevaron a cabo revisión de contenidos (5%).

Respecto a los aspectos pedagógicos abordados durante el contexto de pandemia en Chubut, el intercambio de materiales fue el más utilizado, indicado por los tres grupos encuestados. Los supervisores indicaron el intercambio de materiales didácticos en un 50%, seguido por consultas sobre aplicaciones tecnológicas utilizadas por la comunidad (35%). Los directores lo consideraron en un 52% seguido por las consultas sobre aplicaciones tecnológicas utilizadas (35%). En menor porcentaje se optó por la elaboración de materiales didácticos y bibliográficos para los y las estudiantes.

A continuación, se cita un fragmento de una entrevista realizadas a un docente del segundo Ciclo:

“Nosotros trabajamos por secuencias didácticas, y en este contexto de pandemia, con objetivos claros y cortos, es decir, no extendernos como hacíamos en un tiempo normal” (Docente).

“Como estrategia de planificación, empezamos con las emociones y con un proceso para tratar de responder a las necesidades de aprendizaje de cada alumno. Se trabajó el COVID y sus miedos, a través de paratextos, de recursos audiovisuales y bibliografía. [...] se fue empezando con eso, [...] sobre cómo se sentían. (Docente).

El 95% de los supervisores afirman en las encuestas que las actividades propuestas a los y las estudiantes por parte de los y las docentes del segundo ciclo tenían como objetivo desarrollar la comprensión lectora y la lectura y escritura en los estudiantes.

Por su parte, los directores en las encuestas, manifestaron que todas las actividades propuestas tenían como objetivo desarrollar lectura y escritura y comprensión de textos, ya que es un área que abarca a todas las demás, tanto de consignas de resolución, como de diferentes tipos de textos y garantiza que se incorporen los contenidos curriculares de manera apropiada. Asimismo, remarcaron que durante el ciclo 2021 el proceso de desarrollo de la comprensión lectora y la lectura y la escritura en los estudiantes fue complejo debido a que muchos de ellos no estaban alfabetizados y las familias no disponían del tiempo, herramientas y conocimientos para ayudar a sus hijos.

Según los supervisores, las decisiones didácticas implementadas por los equipos de gestión para abordar la propuesta de continuidad pedagógica, fueron:

- Priorización de contenidos. Identificación de trayectorias estudiantiles.
- Diseño de estrategias en el proceso de aprendizaje. Trabajar con NAP.
- Revisión y reformulación de proyectos y prácticas pedagógicas, recursos, sistematicidad, seguimiento y trabajo en parejas pedagógicas, proyectos interdisciplinarios.
- Reuniones virtuales, reuniones periódicas sincrónicas.
- Se incorporó el juego, el reagrupamiento, talleres en contraturno.

Según los Directivos, las decisiones didácticas para abordar la propuesta de continuidad pedagógica, fueron:

- La utilización de diferentes medios, videos educativos, videollamadas, Powerpoint, utilización del WhatsApp como canal de comunicación, Meet, Zoom, Classroom.
- Recorrido presencial por las casas de los alumnos, entrega de material impreso debido a la escasa conectividad.
- Elaboración de materiales didácticos y bibliográficos para las/los estudiantes.
- Adaptaciones curriculares, fortalecimiento de atención a la diversidad, utilización de aula heterogénea, empleo de diferentes formatos en la tarea escolar y comunicación con la familia.

Según los docentes, las decisiones didácticas fueron:

- Trabajo por unidad pedagógica, priorización de contenidos. Trabajo en equipo con biblioteca, áreas especiales y equipo directivo con aportes de herramientas, material didáctico y otros
- Uso de Classroom y grupo de WhatsApp, Plataforma Juana Manso, desarrollos de secuencias en PDF con teoría y actividades, clases explicativas grabadas y bajadas a un canal de Youtube, clases por zoom, Trabajos con videos.
- Uso del cuadernillo de Nación, confección de cuadernillo propio, guías de estudio como trabajos prácticos de investigación.
- Clases presenciales de dos horas por burbujas, luego implementación de la jornada completa. Reagrupamientos de acuerdo a la trayectoria estudiantil. Implementación de talleres.
- Prioridad a la expresión oral, trabajo grupal, preparar, dialogar y apoyar en el aspecto emocional a cada alumno.

La lectura y la escritura deben ser enseñadas como capacidades, representan procesos continuos que las/los estudiantes deben desarrollar, durante su alfabetización inicial y avanzada. Las decisiones didácticas para desarrollar la lectura, escritura y la comprensión lectora según los supervisores, fueron: uso de textos y guías por WhatsApp o formato papel; informes, vídeos, Meet, Zoom, bibliotecas áulicas. La mayoría de los directivos utilizó secuencias didácticas de alfabetización; seguido por los textos de estudio y las plataformas educativas. En menor medida se optó por cuadernillos de texto y procesadores de texto digitales.

Por su parte las/ los docentes utilizaron como recurso didáctico los textos de estudio, seguidos por las secuencias didácticas alfabetizadoras y las plataformas educativas. En menor medida, se utilizaron los procesadores de texto digitales, los cuadernillos del Ministerio de Educación y las revistas educativas. En palabras de los directivos:

“En primera instancia las propuestas didácticas consistieron en trabajos prácticos, soporte papel, entregado cada semana por cada área, y consensuando y jerarquizando el contenido prioritario de cada grado.” (Docente).

“Ahí surgieron las cartas que ellos podían llegar a mandar por mail, pero en el caso de los chicos que vivían acá, se ponía un buzón en un lugar especial (como los Bomberos) entonces ellos ahí dejaban las cartas. La consigna era por ejemplo escribirle a un compañero de clase o a un amigo, donde ellos tenían que escribir. [...] Después esas cartas, muchas veces, sin decir de quién era y para quién, se leían en la radio”. (Docente).

Estrategias de enseñanza

Los Directivos entrevistados expresan que las estrategias de enseñanza utilizadas por sus docentes para fomentar la lectura entre los estudiantes, fueron:

- Experimentar la lectura colectiva para que puedan compartir y acrecentar sentidos. Lectura en voz alta e individual, escritura de textos cortos.
- Interpretación de consignas a partir de un texto dado. Lecturas de elementos paratextuales para anticipar un texto. Leer párrafos y socializar. Escribir notas o resúmenes, reconocer aquello que desconocen y explicar.
- Reconocimiento de datos y de interrogantes para la resolución de problemas matemáticos.
- Explicación y comunicación de conceptos, justificación de respuestas.
- Armado de glosario de los textos, utilización de técnicas de estudio, búsqueda de palabras en el diccionario.
- Lectura por placer y envío de cuentos por whatsapp.
- Escribir el texto como pictogramas.
- Subrayado de palabras claves en cada párrafo y colocación de títulos en cada párrafo

Las propuestas de escritura presentadas a las/los estudiantes planteaban situaciones de escritura de mayor a menor complejidad. Es por ello que las/los docentes fueron consultados acerca de en qué nivel de complejidad podían ubicar sus propuestas de escritura.

El 58% de los docentes asegura que presentó a sus estudiantes situaciones de escritura de menor a mayor complejidad en un nivel medio, el 34% en un nivel medio alto. Solo el 7% en un nivel medio bajo y un 2% en un nivel alto. Los equipos docentes encuestados indicaron que en un 63% de los casos, los/as docentes aseguran que sus estudiantes revisan sus escritos y reflexionan sobre sus errores en un nivel medio, un 20% que lo hacen en un nivel medio alto; y un 12% en un nivel medio bajo. Los directivos destacan el uso de diferentes recursos (TIC) que acompañaron las estrategias didácticas de los docentes en el contexto de pandemia:

“Una decisión que surgió y dio resultado fue el uso de grabaciones de audio, en esto de poder escucharse, para enviar a la radio. [...] [...] Nosotros seguimos con otra propuesta de radio para trabajar la cuestión oral, de pronunciación, de incentivar que mi familia, el otro, lo está escuchando. Entonces tiene una cuota de adrenalina, de responsabilidad, de entusiasmo, y a medida que va pasando el tiempo, el niño va teniendo herramientas para la comunicación oral y toda la comprensión lectora de los textos que va leyendo “. (Equipo directivo).

“En Sociales trabajé la alfabetización con el análisis del párrafo a párrafo, entonces era una palabra por párrafo primero, luego una oración por párrafo, luego era escribir con sus palabras dos palabritas por párrafo, luego dos párrafos una palabra, y así hasta lograr el resumen con esas palabras”. (Equipo directivo).

Otra experiencia fue hacer piedras pintadas con imágenes y, a partir de ahí, ellos construían sus cuentos. Mezclaban las piedras, yo les ponía por ejemplo un rey, un príncipe, otras eran en el espacio, y esas bolsas iban girando a los niños. Ellos ubicaban la secuencia y después, en base a esas imágenes, escribían. (Equipo directivo).

Además, relatan actividades dadas para fomentar la escritura de los/las estudiantes:

“Se hicieron llamadas a través de Meet. Entre las actividades que tuvieron en algún momento, una de ellas fue escribir una carta, hacer un avión y mandárselo al vecino, y ahí pedíamos que el vecino le contestara. Estas eran todas actividades del Segundo Ciclo y realmente fue muy interesante. (Equipo directivo).

Niveles de comprensión lectora

La comprensión lectora se relaciona con el desarrollo de habilidades de diferente nivel en un proceso continuo. La alfabetización inicial y avanzada, en el 2do ciclo, promueve el desarrollo de la comprensión lectora como transversalidad para todos los campos del conocimiento.

Ante la indagación sobre el nivel alcanzado en el contexto de pandemia sobre la comprensión lectora de los alumnos/as del segundo ciclo, los supervisores manifestaron que medianamente lograron un desarrollo de la lectura y la escritura en los y las estudiantes del segundo ciclo, mientras que un 15% afirma haberlo logrado y solo un 10% no ha podido alcanzar el desarrollo en los estudiantes.

Al ser consultados sobre si fue posible el desarrollo de la lectura y la escritura en los/as estudiantes del segundo ciclo durante el contexto de pandemia, los encuestados respondieron que medianamente lograron un desarrollo de la lectura y la escritura, tanto los supervisores como los directivos:

“La mayor importancia fue lograr la lectoescritura y comprensión de textos, ya que es un área que abarca a todas las demás, tanto de consignas de resolución, como de diferentes tipos de textos, garantiza que se incorporen los contenidos curriculares de manera apropiada. Durante el ciclo 2021 fue complejo ya que muchos estudiantes no estaban alfabetizados y las familias de nuestros alumnos no disponen del tiempo, herramienta y conocimiento para ayudar a sus hijos”. (Equipo directivo).

[...] “lo que hacíamos era generar por semana toda una serie de actividades a través de algún texto o de algún libro que estábamos trabajando y a partir de ahí salían todas las actividades para la comprensión de los mismos”. (Equipo directivo).

Los directivos señalaron cómo se trabajó en el 2020-2021 la comprensión lectora en el segundo ciclo:

“En relación a la comprensión lectora, se hizo mucho hincapié en las secuencias didácticas, en las participaciones orales de los alumnos, en la lectura silenciosa y en la lectura en voz alta, en los debates que se hacían a través de Zoom. Con esto se trabajó muy bien después de las vacaciones de invierno” (Equipo directivo).

“En cuanto a la estrategia de lectura, se trabajó en voz alta y de manera silenciosa, relectura, lectura por párrafos”. (Equipo directivo).

Un número menor de directivos coincide en señalar:

“Lo que se priorizó es la comprensión lectora, por eso se utiliza mucho material bibliográfico, haciendo interdisciplinariedad”. (Equipo directivo).

“Los recursos que se utilizaron para desarrollar y afianzar la comprensión lectora fueron a través de emociones, a través de las situaciones vividas durante este tiempo y también con el primer reencuentro en la escuela este año 2021.” (Equipo directivo).

Los docentes indicaron que se logró un nivel medio de comprensión lectora en estudiantes del segundo ciclo (64%), nivel medio alto (17%) y nivel medio bajo de comprensión lectora (15%). Solo el 3% considera que se logró en un nivel bajo.

Asimismo, se consultó sobre el desarrollo de niveles de lectura y escritura en textos de distintas áreas del conocimiento. El 65% de los directivos encuestados respondieron que se logró medianamente el desarrollo de la lectura y escritura de textos vinculados a distintas áreas del conocimiento. Un 4% sostiene que no pudo ser alcanzado. El 61% de los docentes afirma que sus estudiantes han desarrollado un nivel medio de lectura y escritura y un 22% un nivel medio alto. Solo un 7% manifiesta haber logrado un nivel alto de desarrollo de lectura y escritura en textos de distintas áreas del conocimiento.

Un espacio destacado merece las consignas y los enunciados en las estrategias de comprensión lectora. El 54% de los docentes asegura que las consignas propician un nivel medio de comprensión lectora en textos de distintas áreas del conocimiento, un 34% que logran un nivel medio alto. Como extremos se puede notar que un 5% afirma lograr un nivel alto de comprensión lectora, mientras que un 7% se logra un nivel medio bajo. Respecto a los enunciados y consignas, el 88% destaca que las consignas propician mayores niveles de comprensión lectora en textos de distintas áreas del conocimiento. Un 54% indica que propicia un nivel medio, mientras que el 34% restante se inclina por un nivel medio alto. Las propuestas didácticas de lecturas con objetivos diferentes fueron otras de las temáticas consultadas a los docentes. El 54% fueron de lecturas con objetivos diferentes en un nivel medio, el 39% un nivel medio alto y solo el 2% asegura que fue a un nivel alto.

Principales dificultades en la implementación de las propuestas de continuidad pedagógica

Como ya mencionamos anteriormente, la totalidad de los supervisores, directivos y docentes de las escuelas participantes de la encuesta afirman haber desarrollado una propuesta de continuidad pedagógica, es decir, los distintos actores del sistema educativo establecieron a través de consensos qué estrategias a implementar en el contexto de pandemia para garantizar el aprendizaje de las/los estudiantes en el ciclo lectivo. Sin embargo, existieron dificultades que incidieron tanto en su diseño y organización, como en los tiempos y modalidades de implementación. Dentro de las preguntas realizadas se indaga sobre las principales dificultades en la implementación de las propuestas de continuidad pedagógica estudiantiles. Si consideramos de manera conjunta los tres actores, los aspectos señalados con mayor frecuencia fueron:

- Limitaciones o falta de conectividad a Internet.
- Limitaciones en el acceso o falta de recursos electrónicos.
- Poca experiencia en el uso de recursos electrónicos y digitales con fines pedagógicos.
- Aspectos de infraestructura escolar.
- Falta de tiempo de las familias para ayudarlas/os en sus tareas.

“Tuvimos que aprender un montón de cosas en cuanto a la tecnología, al Classroom, de golpe. La capacidad de adaptarnos es increíble. Porque a diferencia del año pasado, este año sí tenemos conectividad en la localidad”. (Equipo Directivo).

Los recursos tecnológicos y electrónicos disponibles en los hogares comenzaron a ser considerados factores esenciales para el desarrollo de los procesos de continuidad pedagógica. En su conjunto, estas dificultades no sólo afectan el trabajo de las y los docentes, también delimitan las posibilidades reales de participación de las y los estudiantes en las propuestas.

Otras dificultades que se presentaron en 2020 y que manifestaron los entrevistados fueron las cuestiones de contexto social y edilicio:

“Ya finalizando 3er grado empezó el tema de los paros. [...] Cuando pasaron a Cuarto grado, también siguieron los paros y tuvieron muy pocas clases. Después vino la pandemia, donde fuimos buscando diferentes estrategias: primero empezamos a trabajar con Zoom, que no funcionó y con Classroom. [...] tenemos una comunidad donde no todos tienen acceso a internet o a una computadora, la familia se maneja con un teléfono celular.” (Docente).

En cambio, en 2021, los Docentes y Directivos entrevistados manifestaron lo siguiente:

“A nosotros nos pasó particularmente en esta escuela que, cuando arrancamos con la presencialidad por burbujas, lo hicimos en otro edificio, y después por tema de calefacción la escuela se tuvo que dividir en distintas sedes o bibliotecas alrededor de la institución”. (Docente).

“Este año tuvimos toda la presencialidad que se pudo, con todos los altibajos que tienen que ver con la pandemia y con la no pandemia, ya que por cuestiones edilicias la escuela estuvo cerrada y tuvimos que reacomodarnos [...]. Tienen que ver con la calefacción, volvimos a la leña” (Docente).

La redefinición de las propuestas de enseñanza bajo entornos virtuales, en el contexto actual de ASPO por COVID-19 y retorno a la presencialidad, adquiere dimensiones particulares. Resulta valioso repensar las condiciones en las cuales las y los docentes asumen su tarea y cuáles son los principales problemas y desafíos que se plantean frente a ella. Como se puede observar, las limitaciones en la conectividad representan la mayor dificultad en 2020, seguida por las limitaciones en recursos tecnológicos.

[...] “como debe haber sucedido en todas las escuelas, fue muy difícil tener el contacto entre el alumno y el maestro desde sus casas. No todo el mundo contaba ni cuenta con los dispositivos (celulares y computadoras) para poder comunicarse y contactarse entre ellos”. (Docente).

[...] “en 2020, todo el contacto era a través del teléfono, llamadas, fotos. Se iban dando esas explicaciones a través de la lectura que cada uno tenía en sus espacios, ya sea el maestro o el alumno”. [...] Y después, a medida que se fue aproximando el 2021 propiamente dicho, ya nos acercábamos a la casa del estudiante” (Equipo directivo).

“Las actividades las traía impresas a pesar de todo lo que implicaba la cuarentena, pero era la única posibilidad de que los chicos tengan acceso al material ya que, de otra manera, debido a la señal baja de internet que tenemos, no podían acceder. (Equipo directivo).

Reflexiones finales

A modo de cierre, la temática del presente trabajo de investigación, la alfabetización en el 2do ciclo en el contexto de pandemia 2020-2021, fue tratada a través de las voces de los actores de las instituciones educativas seleccionadas para la muestra. Se profundizó este tema mediante el análisis de los tres ejes de investigación: lectura y escritura, la comprensión lectora y qué estrategias se utilizaron para llevar adelante estos procesos de aprendizaje.

Cabe señalar que el nivel de respuesta de los actores involucrados, varió entre las regiones, así como también entre el ámbito urbano y rural. Destacando que las escuelas de ámbitos rurales tuvieron una mayor predisposición para realizar las encuestas y entrevistas, pese a las dificultades en el acceso a Internet, señal de teléfono y/o dispositivos.

Por otro lado, las experiencias educativas sobre la alfabetización de las escuelas fueron muy variadas destacando que en lugares donde la comunidad educativa es más pequeña las acciones de los/las directivos y docentes fueron más personalizadas con los estudiantes, en el contexto de pandemia 2020-2021.

Algunas reflexiones que se desprenden del trabajo de investigación realizado:

¿Cuáles fueron los factores principales que condicionaron la baja o poca respuesta de las/los docentes encuestados?

- ¿Qué motiva a las/los docentes del ámbito rural (pese a las dificultades de conectividad, falta de recursos tecnológicos, etc.) lograr la revinculación de las/los estudiantes y sus familias con la escuela, a diferencia de las/los docentes del ámbito urbano?
- ¿Cómo fue el acompañamiento de los equipos escolares para lograr efectivamente la continuidad pedagógica de las/los estudiantes en el contexto de pandemia?
- ¿De qué manera determinó la toma de decisiones pedagógicas, la poca o falta de comunicación entre los diferentes actores entrevistados (supervisores, directivos y docentes)?

Por último, dejamos planteadas posibles líneas de una investigación futura, a partir de las siguientes preguntas que nos generó el presente trabajo de campo:

¿Cuáles fueron los documentos institucionales utilizados por los actores involucrados en el contexto de la pandemia? ¿Cómo elaboraron las/los docentes sus planificaciones y materiales didácticos para desarrollar los saberes prioritarios de la alfabetización en el segundo ciclo?

Las/los docentes afirman haber utilizado secuencias alfabetizadoras en la presencialidad y en la no presencialidad: ¿cómo secuenciaron los contenidos; propusieron textos completos; plantearon diversidad de estrategias de lectura y escritura; qué fuentes bibliográficas consultaron?

La pandemia dejó secuelas de desigualdad en las trayectorias escolares, ¿de qué forma la institución educativa atenderá la diversidad de trayectorias que presentan actualmente las/los estudiantes? ¿Qué proyectos educativos se implementarán para atender la alfabetización como problemática del 2do ciclo?

Agradecimientos

El Equipo de Investigación agradece a todos los Docentes del 2do Ciclo de Nivel Primario, a los Directivos y a los Supervisores de las Escuelas Públicas de la provincia de Chubut que participaron de la muestra de investigación; por su tiempo, dedicación, compromiso y generosidad para compartir sus experiencias educativas de Alfabetización en el contexto de pandemia 2020-2021.

Agradecemos también, la autonomía de trabajo brindado por la Dirección de Estadística y Evaluación Educativa y la Dirección General de Planeamiento Estratégico y Gestión de la Información del Ministerio de Educación de la Provincia de Chubut, el acompañamiento de la/el Subsecretaria/o de Coordinación Técnica y Operativa de instituciones Educativas y Supervisiones.

Por último, queremos agradecer al Equipo de la Dirección de Estadística y Evaluación, por el trabajo conjunto y finalmente a Natalia Altafini, por el profesionalismo en su tarea.

¡Reflexionemos juntos sobre los principales logros y desafíos en la escuela!



San Luis

Alfabetización y sostenimiento de trayectorias educativas, durante la pandemia por COVID 19, en el Primer Ciclo del Nivel Primario en la provincia de San Luis

Equipo IEF³⁰

Yamila Muñoz - Referente Provincial y Coordinadora General
Virginia Mariojouis – Investigadora responsable

Introducción

En el marco de la Investigación Educativa Federal se propuso desde el Ministerio de Educación de la Provincia de San Luis realizar un relevamiento situacional, de base exploratorio descriptivo, sobre la temática alfabetización y sostenimiento de trayectorias educativas durante la pandemia por COVID 19 (año 2020 y 2021) enfocado en una muestra de 25 escuelas públicas, de gestión estatal y en el Primer Ciclo del Nivel Primario.

Así se planteó como objetivo general para esta investigación: Relevar las acciones de alfabetización y sostenimiento de trayectorias educativas puestas en marcha para el primer ciclo del nivel primario en las instituciones públicas de gestión estatal de la provincia de San Luis; en tanto que los tres objetivos específicos expresan:

- 1) Describir las características específicas de las acciones de alfabetización y sostenimiento de trayectorias educativas implementadas por las escuelas en el primer ciclo de nivel primario de la provincia de San Luis.
- 2) Analizar y sistematizar la información encontrada en torno a la normativa provincial vigente que regula el trabajo en instituciones educativas.
- 3) Indagar acerca de las fortalezas, obstáculos, innovaciones y/o procesos institucionales emergentes que pudieran haber surgido en la implementación de acciones bajo estudio.

Marco teórico-metodológico

En virtud del encuadre teórico de referencia y de acuerdo con los planteos que menciona Manghi (2016), el concepto Alfabetización puede verse desde dos perspectivas diferentes:

1. La universal, autónoma o a ideológica que argumenta que la alfabetización tiene un efecto transformador del individuo en un ser social por operar a nivel de lo mental, de lo cognitivo y del potencial innato de las personas; con lo cual la movilidad social es dependiente de las propias capacidades.
2. La situada o ideológica plantea que la alfabetización es parte de prácticas sociales, cambia según los diferentes contextos y concibe a la persona como un todo con cuerpo y mente. De esta forma, los

³⁰ La IEF estuvo bajo la coordinación del Subprograma Nivel Primario de la Dirección Provincial de Educación del Programa Gestión Calidad Educativa del Ministerio de Educación de la provincia de San Luis.

sujetos alfabetizados pasan a ser parte de comunidades de prácticas que ven como relevantes determinados valores, objetivos, dimensiones humanas y visiones del mundo que atraviesan los procesos de alfabetización y los impactos de éstos.

Desde lo postulado por ésta última, se considera relevante tomar tres conceptualizaciones que aportan a comprender la necesaria lectura de la alfabetización desde una mirada contextualmente situada: En primer lugar, se puede entender, desde un punto de vista educativo o pedagógico y relacionado con los procesos de enseñanza y aprendizaje, que la "Alfabetización es la habilidad mínima de leer y escribir una lengua específica, como así también una forma de entender o concebir el uso de la lectura y la escritura en la vida diaria. Difiere del simple leer y escribir porque presupone que existe una comprensión mínima para usar de manera correcta estas capacidades en una sociedad que se sustenta en lo gráfico. La alfabetización, por ende, exige un compromiso activo y autónomo con lo gráfico y acentúa el rol del individuo no sólo en la generación y recepción del mensaje sino también en la atribución de una interpretación independiente a cada mensaje" (Venezky, 2005:62).

En segundo lugar, siguiendo a Braslavsky (2003:12), podemos entender que "la alfabetización, originalmente referida a la adquisición de la lectura y la escritura, es un proceso cambiante en la evolución cultural e histórica que se co-construye socialmente en el continuo de la evolución individual del ser humano".

Como tercera conceptualización la UNESCO la define como "la adquisición y el perfeccionamiento de las competencias de lectoescritura a lo largo de toda la vida como parte intrínseca del derecho a la educación. Ya que el 'efecto multiplicador' de la alfabetización empodera a los pueblos, les permite participar plenamente en la sociedad y contribuye a mejorar la calidad de los medios de subsistencia"³¹.

Más allá de las diferencias en las definiciones y la multiplicidad de conceptualizaciones que existen, hay un factor determinante que se presenta, con mayor o menor énfasis, en todas y es la necesidad de que existan otros actores que enseñen, acompañen, orienten, guíen al niño y la niña en su proceso de alfabetizarse: los y las docentes y las familias o personas referentes que habilitan el espacio contextual para que el aprendizaje de las letras, las sílabas y las palabras con su decodificación y comprensión se dé.

Esta última, la comprensión, se entiende como una construcción, que se realiza en la interacción entre los y las lectoras (con todo lo que traen consigo como experiencias y conocimientos previos), el texto y el contexto en el que se da. Allí quien lee va intentando representar los significados partiendo de lo que el texto dice y enriqueciendo la construcción con otras representaciones propias de la persona que han sido transitadas con anterioridad, razón por la cual ante un mismo escrito cada lector puede comprender e interpretar de manera distinta lo que se está leyendo.

Por otra parte, las trayectorias educativas se dividen conceptualmente en teóricas y reales. Entendiendo que las primeras "expresan itinerarios en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar" (Terigi, 2007). Por el contrario, las trayectorias reales son las que atraviesan los y las estudiantes y que en ocasiones varían de las teóricas por factores como: bajo rendimiento, gran cantidad de inasistencias, repitencia, abandono temporario, sobre edad, mayor coeficiente intelectual, etc.

Así, en cuanto al encuadre metodológico, la investigación consistió en el desarrollo de un estudio exploratorio-descriptivo a partir de una muestra de 25 escuelas.

Los criterios para la construcción de la muestra determinaron que los establecimientos educativos fueran escuelas públicas de gestión estatal, de categoría 1 y 2, con Nivel Inicial-Primario y Primario solamente, abarcando las 6 regiones educativas de la provincia.

31 UNESCO: <https://es.unesco.org/themes/alfabetizacion-todos/accion>

Así se realizó una selección inicial de 47 escuelas sobre la que se aplicó la técnica cuantitativa de muestreo aleatorio permitiendo definir las 25 escuelas que compusieron nuestra unidad de análisis definitiva. Constituida finalmente por 9 escuelas de Región I, 8 escuelas de Región II, 1 escuela de Región III, 3 escuelas de Región IV, 1 escuela de Región V y 3 escuelas de Región VI.

El relevamiento situacional se realizó implementando instrumentos cualitativos de recolección de información, entrevistas, lectura y análisis de normativas para poder abordar el problema objeto de investigación.

Las primeras fueron realizadas a 24 directores/as y a 25 docentes de Primer Ciclo a cargo del grado y/o se desempeñaran en el área de Lengua, cubriendo de esta forma la totalidad de la muestra de instituciones seleccionadas.

En tanto que la lectura de normativas incluyó resoluciones, circulares y protocolos que regulan o regulaban el trabajo de las instituciones escolares, de su personal y que brindaron orientaciones para estudiantes y familias durante los años 2020 y 2021.

A modo de aclaración, queda mencionar que las entrevistas se realizaron durante el mes de agosto de 2021, siendo éste el marco cronológico-temporal de su contexto. En cambio, se siguieron incorporando normativas a medida que se emitían y hasta la elaboración del presente documento.

Para la sistematización y análisis de datos se establecieron dos dimensiones de análisis: la gestión institucional y el trabajo docente, donde se identifican diferencias y similitudes en lo que respecta al ciclo lectivo 2020 y 2021 y en las visiones que el equipo directivo, por un lado, y las docentes, por el otro, han podido construir de lo que fue su trabajo en épocas de pandemia desde un encuadre basado en la perspectiva situada e ideológica en torno a la alfabetización como parte de prácticas sociales que se modifica y construye en la interacción de las personas con los textos, con sus conocimientos previos y con las características particulares de los diferentes contextos.

Posteriormente, y derivadas de las primeras, emana un cúmulo de información organizada e internamente relacionada para poder tener una mirada global del trabajo realizado por las escuelas y su personal durante el 2020 y el 2021 en relación con la temática de la investigación.

Alfabetización y sostenimiento de trayectorias educativas: acciones de equipos directivos y docentes

El análisis de toda la información recolectada se realizó a través de la construcción de categorías-ejes emergentes surgidos de las preguntas planteadas, los datos obtenidos en las entrevistas y de las regulaciones establecidas en las normativas ministeriales que fueron adoptadas en su totalidad por los establecimientos educativos de la provincia y particularmente por aquellos que participaron de esta investigación.

En función de esto emergió información que puede ser sistematizada inicialmente en base a dos dimensiones centrales: la gestión institucional y el trabajo docente, donde se identifican diferencias y similitudes en lo que respecta al ciclo lectivo 2020 y 2021 y en las visiones del equipo directivo y las docentes.

Posteriormente, y derivadas de las dimensiones ya explicitadas, emana un cúmulo de información que fue organizada en subdimensiones a fin de que pudiera comprenderse mejor pero siempre entendiéndolas como internamente relacionadas. De esta forma se recuperaron aquellos datos que se identificaron como denominadores comunes entre las instituciones para poder tener una mirada global del trabajo realizado por las escuelas y su personal durante el 2020 y el 2021 en relación a la temática de la investigación.

Como síntesis de los resultados obtenidos se remarcan aspectos centrales encontrados al interior de cada una de las dimensiones y subdimensiones de análisis desarrolladas y orientadas por las preguntas de investigación a las que se busca responder: ¿Qué acciones han podido llevar adelante las escuelas públicas de la provincia en el Primer Ciclo del Nivel Primario con respecto a los procesos de alfabetización y sostenimiento de trayectorias educativas durante la pandemia por COVID-19? ¿De qué manera la normativa vigente ha enmarcado los procesos de enseñanza y aprendizaje al interior de las escuelas en el contexto educativo de los años 2020 y 2021? ¿Cuáles han sido las fortalezas, obstáculos y acciones innovadoras que atravesaron a las escuelas y a sus comunidades educativas?

Así, en el material de campo, se han podido visualizar puntos compartidos en lo que refiere a acciones de gestión institucional y de trabajo docente desarrolladas como formas conjuntas de sostén de trayectorias y posibilitadoras de procesos alfabetizadores amén de estar atravesados siempre por las particularidades de cada institución y los contextos geográfico, social y económico.

A nivel de establecimientos la organización de todas sus actividades referidas a gestión institucional se vio modificada por la situación de pandemia y por las nuevas normas ministeriales que dieron un marco regulatorio diferente acatado por la totalidad de las escuelas. De esta forma toda la dinámica de funcionamiento institucional cambió incluyendo horarios de ingreso y egreso escalonado, uso de espacios, modalidad de trabajo del personal activo en la institución y de quienes revestían carácter de grupo de riesgo en sus hogares.

Y en esta línea un cambio resaltado como positivo se dio en la forma de concebir el concepto Gestión Institucional para ver esta actividad como un puente, como trabajo en equipo, como actividad colectiva basada en el consenso, la coordinación de esfuerzos compartidos con otros actores institucionales y de la comunidad educativa y ya no solo como responsabilidad exclusiva de las autoridades escolares.

Por su parte, el trabajo docente se visualizó como un desafío atravesado por sentimientos de incertidumbre, preocupación y temores que hicieron fortalecer el esfuerzo, el compromiso, las ganas de aprender y de dar siempre lo mejor aún ante la percepción de cierta sobrecarga de los tiempos laborales por sostener la enseñanza en modalidad presencial y no presencial alternando días de asistencia de las burbujas educativas.

Por todo esto emergió con fuerza el trabajo colaborativo, solidario y la necesidad de manejar con autonomía la gestión de los tiempos y el diseño y producción de materiales propios como cartillas impresas para el trabajo de los diferentes tipos de letras ejercitando imprenta y cursiva, fotocopias, videos tutoriales con explicaciones de tareas, presentaciones de Power Point enriquecidos con audios, edición de videos, y uso de aplicaciones de teléfono para grabaciones, incorporación de recursos tecnológicos para aula de *Classroom* y sesiones de *Google Meet* que fueron cada vez de más provecho. Con el paso del tiempo todos los recursos fueron adquiriendo relevancia para viabilizar acciones de alfabetización para los y las estudiantes.

Como parte de toda esta actividad docente de búsqueda y enriquecimiento personal y profesional se evidenció el surgimiento de la necesidad de reflexión permanente, buscando alternativas, estrategias y herramientas tecnológicas con fines pedagógicos para continuar educando considerando las normas provinciales que iban surgiendo, la modificación de los tiempos, procesos y estrategias de enseñanza, aprendiendo a usar otros medios de comunicación con los y las estudiantes como WhatsApp y Meet y trabajar y aprender "sobre la marcha".

Con los cambios mencionados surgieron nuevas prácticas de enseñanza que hicieron hincapié en el trabajo colaborativo y la participación, posibilitando la construcción de un gran abanico de nuevas experiencias, proyectos, propuestas y actividades para el trabajo con estudiantes en torno a múltiples temáticas e intereses. Por lo que la pandemia comenzó a ser vista por muchas docentes como una oportunidad de imaginar, pensar, reinventar, producir, fortalecer lazos, trabajar en equipo, unirse, bus-

car estrategias y poner en marcha una variedad importante de acciones para garantizar los aprendizajes, la alfabetización y el sostenimiento de trayectorias.

Por ello, como núcleo de acciones de gestión y de trabajo docente se presentan las diferentes estrategias de sostenimiento de trayectorias y de vínculos que se implementaron: visitas domiciliarias, llamados telefónicos, entrega de bolsones, acompañamiento a las familias y a estudiantes, siempre concibiéndolos como el centro de cada acción, como prioridad en cada paso a realizar con el objetivo de controlar los índices de abandono y deserción, además de recuperar trayectorias con baja o nula participación.

En este sentido, la posibilidad de contener, ejercitar la capacidad de escucha y trabajar con trayectorias reales atendiendo las particularidades se vio potenciada por la organización de grupos áulicos más pequeños, las burbujas educativas, que, aunque en ocasiones su incorporación como metodología organizativa generó tensiones naturales al cambio, acompañadas por la priorización curricular, el aprendizaje a través de juegos, y la corrección de cuadernos en los domicilios particulares de las docentes permitieron un profundo trabajo de sostén. A su vez, como estrategias de acompañamiento se pensó en la construcción de repositorios de materiales y actividades manteniendo activa el aula de Classroom para cuando se ausentan los y las estudiantes.

Otros aspectos relevantes vinculados con lo expuesto fueron el trabajo con docentes de educación especial, el aula integradora, contar con apoyo del CETAAP (Centro Técnico de Apoyo al Aprendizaje)³², la modificación de planificaciones adaptándolas a las necesidades de los y las estudiantes y el refuerzo en el primer trimestre de 2021 de los contenidos vistos en 2020, lo que conjuntamente con el trabajo en unidad pedagógica, y el acompañamiento de las familias propició un entorno positivo para sostener trayectorias y procesos de alfabetización.

Al mismo tiempo se dio el refuerzo del trabajo docente en parejas pedagógicas con el acompañamiento permanente de profesionales del campo de la Educación Especial, trabajo que en algunos establecimientos ya se venía realizando y se profundizó y en otros se incorporó como acción necesaria para atender demandas y necesidades específicas que emergieron con el contexto de pandemia.

Por otra parte, y de la mano del sostenimiento, cabe mencionar que si bien durante el 2020 los procesos de aprendizaje se vieron dificultados por la no presencialidad, los tiempos extendidos y por las características específicas de los estudiantes de Primer Ciclo que demandan acompañamiento permanente en virtud de su edad y necesidades de apoyo; la priorización curricular fue fundamental, compleja, posibilitadora de avances significativos en la adquisición de conocimientos y necesaria para asegurar aprendizajes esenciales y concretar proceso de alfabetización a través de la selección, reorganización, revisión y periódica evaluación de los contenidos incluidos a fin de considerar eventuales modificaciones futuras.

De la mano de los procesos de aprendizaje y con respecto a las instancias de evaluación, se dieron cambios en las maneras y formatos con la construcción de informes descriptivos individuales, evaluación con énfasis en los procesos y aplicación de formularios Google con estudiantes de tercer grado.

Puntualmente en lo que refiere a alfabetización y alfabetización digital entendida esta última como “el conjunto de habilidades sociocognitivas mediante las cuales se puede seleccionar, procesar, analizar e informar del proceso de transformación de información a conocimiento” (Gilter, 1997)³³, puede decirse que el primer concepto, definido previamente, comprende para las docentes de una variedad de significados determinados por componentes característicos propios y por las prácticas de enseñanza y adquisición de conocimientos que la concretan como objeto e instancia de aprendizaje.

32 Dependiente del Ministerio de Educación de la provincia cuya principal función es “Desarrollar acciones de prevención, detección, diagnóstico, recomendación asistencial, intervención y seguimiento de los alumnos que presenten dificultades en su proceso de aprendizaje”. http://www.sanluis.edu.ar/centro-tecnico-de-apoyo-al-aprendizaje-cetaap/?doing_wp_cron=1610369879.7640659809112548828125.

33 Recuperado en Gros, B. y Contreras (pág. 108) <https://rieoei.org/historico/documentos/rie42a06.pdf>

Por lo que algunas de sus caracterizaciones la describen como un proceso que excede la adquisición de la lectura, escritura y comprensión; abarcando aspectos de socialización, inclusión en la sociedad como ciudadanos/as, alfabetización digital, y la posibilidad de dotar de herramientas y de libertad a todas las personas. Ello requiere entonces de la implementación de numerosas estrategias incorporadas y adaptadas en función de las necesidades de los y las estudiantes y de la modificación de los tiempos para un aprendizaje real, para sortear obstáculos y sostener su enseñanza.

En tanto sobre el segundo concepto se caracterizó principalmente por el uso de *Classroom*, *WhatsApp* y *Google Meet* como entornos educativos aun cuando muchas docentes desconocían el manejo básico de herramientas tecnológicas que llevó a que no se pudieran concretar conscientemente procesos de alfabetización digital en la mayoría de los casos. Sin embargo, con esfuerzo y compromiso se abordaron nociones prácticas de uso con padres, madres y estudiantes para posibilitar el descubrimiento de herramientas y el comienzo de su aplicación como instrumento pedagógico por parte de las docentes. Todo ello atravesado por un importante proceso de búsqueda, indagación y prueba de recursos para reinventarse y aprender entre todos.

Así se incorporaron en la enseñanza, por ejemplo, juegos interactivos, aplicaciones de video, actividades, imágenes, tutoriales, pizarras *Jam Board*, *Kinemaster* y trabajo en aula invertida; para lo cual se trabajó a partir de nociones prácticas elementales, consignas breves, actividades de lectura síncronas y/o asíncronas.

Toda la experiencia sirvió como posibilitadora para la multiplicación de recursos y en 2021, hacer viable la elaboración de materiales propios, explicaciones del uso educativo de la tecnología diferenciándolo del uso durante momentos de ocio e introduciendo con los y las estudiantes orientaciones relevantes de seguridad en internet.

Para cerrar este punto, y como modificación de importancia, se mencionó el uso del celular y la computadora como cambio incorporado en cuanto a tecnología educativa, como posibilitadores de procesos de enseñanza y aprendizaje ubicuos que permiten ampliar los escenarios de acceso al conocimiento.

Vinculado con todo lo anterior queda mencionar que tanto la no presencialidad como la presencialidad cuentan con su especificidad, obstáculos y posibilidades; y exigen de procesos de adaptación al entorno, brindan herramientas y formas de hacer particulares que habilitan diferentes modos de enseñanza y aprendizaje dependiendo de los contextos y las realidades de los sujetos implicados.

Por otra parte, el accionar conjunto con la comunidad educativa y el compromiso de las familias constituyó un componente necesario y fundamental para el sostenimiento de las trayectorias en función del acompañamiento de los y las estudiantes. Todo ello posibilitó la comunicación, el intercambio y monitoreo conjunto de tareas escolares con padres y madres aun cuando los inconvenientes generales emergidos del contexto de pandemia, la disponibilidad de tiempos, la aparición en el entorno familiar y escolar de casos positivos de COVID-19, el regreso presencial de los tutores a los lugares de trabajo o el desempeño de éstos en trabajos esenciales que demandaban ausencias prolongadas en los hogares se presentaron como obstáculos.

Es oportuno expresar que el retorno presencial fue visto como gran motivador por entenderlo como el entorno fundamental e irremplazable cuya recuperación influyó positivamente en todas las personas. A raíz de lo cual, la nueva dinámica de trabajo con burbujas, aún con las resistencias y exigencias de cambios organizativos en lo escolar y familiar que requirió inicialmente para su implementación, es recuperado como aspecto positivo que aun con los diferentes criterios implementados para su construcción permitieron satisfacer necesidades particulares, atención y seguimiento personalizado para cada estudiante y detección de alcance de logros.

Reflexiones finales, un nuevo punto de partida para recomenzar

Recordando las preguntas de investigación planteadas, los objetivos fijados al iniciar el proceso y recuperando la voz de docentes y equipos directivos cuando mencionan aspectos nuevos de sus prácticas, obstáculos, necesidades y desafíos es que se presentan estas reflexiones, con el propósito de sintetizar los aportes más significativos y ser disparadoras para la toma de decisiones y la implementación de acciones futuras para la jurisdicción.

Como primer aspecto de relevancia puede decirse que las acciones referidas a la alfabetización y el sostenimiento de trayectorias educativas, temática de esta investigación, fue coincidentemente, el núcleo de preocupación, esfuerzo y trabajo de todas las docentes y autoridades escolares en relación al Primer Ciclo, priorizando, por sobre todo, a los niños y niñas y su derecho a la educación.

Un aspecto nuevo relacionado con el anterior es la aparición de un cambio en significado del concepto gestión institucional, que comenzó a ser entendida en algunos establecimientos como un puente, como trabajo en equipo, enmarcado en una responsabilidad compartida con los docentes y no solamente como acción única de las autoridades. Este cambio en el modo de entenderla permitió el fortalecimiento de los vínculos entre docentes y equipos directivos y la toma de decisiones en base a la construcción del consenso, que a su vez fortalece el sentido de pertenencia de todos los actores hacia la institución y con ello el compromiso y el deseo de trabajar.

Los obstáculos que se presentaron tanto para la gestión como para el trabajo docente y que influyeron en el sostenimiento de trayectorias, en procesos de enseñanza y aprendizaje en general y en la alfabetización en particular se muestran diferenciados para 2020 y 2021.

Dentro de este punto se menciona una gran cantidad de factores que emergen con énfasis por el contexto de pandemia atravesado, puesto que aquellos que ya existían se profundizaron y otros se suscitaron como propios y específicos de la situación. Encontrándose entre ellos: la disponibilidad o no de conectividad, el acceso a computadoras y equipamiento tecnológico, la carencia de formación docente específica, la necesidad de contar con asesores pedagógicos, la optatividad de la presencialidad, la sobrecarga del trabajo docente por atender burbujas educativas y no presencialidad, la existencia de brechas digitales, culturales y socioeconómicas asociadas que se hicieron mucho más evidentes sobre todo en los contextos rurales o más distantes geográficamente de las ciudades principales y en instituciones con población de bajos recursos.

A todo lo anterior se le suman dificultades para el acompañamiento de estudiantes con discapacidad en aquellos establecimientos en los que no se contaba con personal permanente de educación especial, la situación de vulnerabilidad de algunas familias, el poco acompañamiento de hijos/as en edad escolar debido a los tiempos disponibles y la detección de analfabetismo en padres o madres, lo que originó la existencia de ausentismo, dificultades en la organización de tiempos, trayectorias intermitentes y baja participación en las instancias no presenciales.

Luego se mencionan reiteradamente la necesidad e imposibilidad de realizar reuniones y/o actividades presenciales y de ver a los estudiantes lo que llevó a la modificación de las formas de vincularse.

Específicamente en lo relacionado a las particularidades de los y las estudiantes de Primer Ciclo y sus procesos de aprendizaje y alfabetización, emergen factores que influyeron de forma negativa en estos procesos como: la ausencia de socialización, contacto y posibilidades de compartir juegos entre compañeros/as de grado, la falta de ejercitación de la motricidad y dificultades para el trabajo de la fonética en la no presencialidad por la distancia y en la presencialidad por el uso de barbijo, así como dificultades en la adquisición u olvido de conocimientos ya vistos.

A su vez, el impacto emocional de la pandemia fue un aspecto con mucho peso que transversalmente

afectó todo el trabajo de las escuelas y a las personas que forman parte de ellas por el cúmulo de sensaciones y sentimientos entremezclados en los primeros meses de pandemia y aislamiento: la tristeza, angustia, soledad, preocupación, temor, desánimo, detección de casos de maltrato intrafamiliar, etc. Lo que luego posibilitó el resurgimiento de los aspectos positivos, las fortalezas y del compromiso para con los otros/as, el fortalecimiento de los lazos, acompañamiento, ayuda, contención, colaboración entre docentes, estudiantes y familias.

Con respecto a las fortalezas se rescatan los vínculos fuertes y sanos que sirvieron de sostén humano, la unión con la comunidad educativa, el fuerte acompañamiento de los equipos de gestión hacia las docentes, el desarrollo de un trabajo comprometido y con colaborativo, el aporte desde múltiples acciones para la cobertura de necesidades pedagógicas y básicas de los y las estudiantes y sus familias, el contar con carros con computadoras, el diálogo constante, el consenso y construcción de acuerdos, el trabajo mediante la priorización curricular y en burbujas, el acompañamiento del equipo interdisciplinario de la provincia, el énfasis en la empatía, la participación activa y compromiso. Todo lo cual hizo posible, sin dudas, sostener los procesos de enseñanza y aprendizaje, la alfabetización y el cuidado de las trayectorias educativas. Y es en este sentido que se resalta como un especial logro que los y las estudiantes hayan podido aprender a pesar de las circunstancias, valorando la experiencia vivida, reforzando contenidos, retomando el uso del cuaderno y ejercitando la motricidad.

Otro aspecto a mencionar por haberse enriquecido durante los años 2020 y 2021 fue el trabajo interdisciplinario y entre áreas, así como también contar con docentes que manejaban herramientas tecnológicas y otros que fueron adquiriendo su uso rápidamente para poder incorporar nuevas estrategias y recursos tecnológicos.

También como fortaleza se ha rescatado el bajo nivel de repitencia y abandono, el casi nulo ausentismo docente y contar con aula integradora y docente de educación especial. En cuanto al trabajo no presencial, la realización de encuentros con estudiantes a través de Google Meet permitiendo el intercambio personal, el tener acceso a buena conectividad y a recursos tecnológicos en muchos hogares y escuelas aun con necesidades de mejoras es incluido como fortaleza y al mismo tiempo como debilidad u obstáculo para quienes no tuvieron acceso.

En lo que refiere a necesidades de docentes y escuelas se menciona una conectividad fluida en escuelas y en hogares, capacitaciones específicas sobre uso educativo de las tecnologías para profundizar conocimientos sobre alfabetización digital y seguridad en internet sumado a la posibilidad de contar con un Gabinete interdisciplinario por escuela o por región educativa. Y, como complemento necesario, la ampliación de la planta docente con personas que tengan conocimientos disciplinares y manejo de tecnologías además de disponer de aulas integradoras y docentes de educación especial en todas las escuelas. Por otra parte, se menciona la necesidad del fortalecimiento de la alfabetización tradicional como base fundamental y la incorporación de la alfabetización digital para estudiantes desde Nivel Inicial; como así también enfatizar los contenidos de Educación Sexual Integral y el abordaje horizontal y transversal de la Educación Emocional en todas las escuelas, ciclos, niveles y áreas.

Como nueva práctica realizada vista, en perspectiva como necesidad, para continuar mejorando la labor pedagógica, se menciona el trabajo colaborativo y en red entre docentes e instituciones compartiendo experiencias, prácticas y habilitando la construcción de repositorios web escolares, jurisdiccionales o por región donde compartir y reutilizar recursos educativos.

En relación a las necesidades específicas de los y las estudiantes emerge el apoyo, contención, cuidado de las familias y acompañamiento de maestras en sus procesos de aprendizaje hasta que adquieran suficiente autonomía. Y como necesidad en cuanto al aspecto material de recursos para el aprendizaje se menciona el poder contar con una computadora a la que han comenzado a usar para guardar archivos y tareas, disponer de acceso a internet y personas cercanas que los inserten en el uso educativo de éstos.

Como desafíos pasados y futuros se mencionó, por un lado, la reorganización del trabajo de gestión y docente en el contexto de pandemia, el abordar necesidades afectivas y emocionales de los y las estudiantes, el desarrollo de un mismo contenido en todas las áreas simultáneamente y por sobre todo el mayor desafío fue poder alfabetizar y alcanzar mejores niveles pedagógicos de aprendizaje incorporando herramientas tecnológicas.

El segundo tipo de desafíos comprende la elaboración del Informe Descriptivo por alumno como posible instrumento permanente de monitoreo y seguimiento de trayectorias y de comunicación académica para con los padres y madres, continuar con planificaciones adaptadas al grupo y a cada estudiante, recuperar el retroceso que en algunos/as estudiantes provocó la no presencialidad, seguir mejorando y modificando planificaciones y priorizaciones curriculares y, eventualmente, los diseños curriculares, la construcción de repositorios para compartir recursos y experiencias, mejorar la propia formación, el trabajo docente y el uso de tecnología con fines educativos siempre con el objetivo de sostener el compromiso para que todos los niños y niñas tengan acceso a la alfabetización y permanezcan escolarizados.

Con todo lo expuesto es necesario valorar y reconocer los procesos internos, individuales y colectivos que, basados en el compromiso con la profesión, las docentes han puesto en marcha para incorporar genuinamente nuevas herramientas y conocimientos que permitieron ejercitar y ampliar sus habilidades digitales enriqueciendo y posibilitando procesos de enseñanza y aprendizaje en entornos no presenciales.

Desde una mirada externa, a nivel institucional una gran fortaleza ha sido la construcción de un clima laboral ameno en el que la capacidad de adaptación, de trabajar en equipo, de reinención, de incorporar los aspectos emocionales como parte inherente de las personas, de romper las distancias entre equipo directivo y docentes ha constituido en su conjunto un pilar fundamental para la continuidad del trabajo educativo de los establecimientos escolares.

Y en ello fue fundamental el apoyo, acompañamiento y contención de los equipos directivos no solo para sostener a las docentes, estudiantes y familias sino también para propiciar espacios de consenso y construcción de acuerdos que han servido para fortalecer los vínculos con la comunidad educativa. Sin dudas, este conjunto de acciones aportó significativamente también en la disolución de las resistencias a los cambios que eventualmente surgieron y que paulatinamente fueron desapareciendo en virtud de ir trabajando los miedos, las incertidumbres, las inseguridades para transformarlos en nuevas certezas a través del saber hacer docente y de la recuperación del contacto con los y las estudiantes que pudieron continuar con su alfabetización y adquisición de conocimientos.

Por otra parte, una gran preocupación ha surgido de la existencia de brechas digitales y socioeconómicas, que si bien son las mismas que se encuentran en la sociedad fuera de la escuela, se hacen más evidentes por la imposibilidad de tener acceso a determinados insumos y herramientas, provocando su amplificación y la preocupación docente por demandar soluciones y alternativas que permitan abordar los casos de analfabetismo en madres y/o padres, la inclusión educativa real, la permanencia y el sostenimiento de las trayectorias de la totalidad de niños y niñas para lograr su alfabetización plena.

Bibliografía

AMBAO, C.; MONTESINOS, M. P y SCHOO, Susana (2020). *Relevamiento de iniciativas jurisdiccionales de continuidad pedagógica en el contexto de aislamiento social, preventivo y obligatorio.* Ministerio de Educación de la Nación. <http://mapa.educacion.gob.ar/img/informe-continuidades-pedagogicas-ok.pdf>

BRASLAVSKY, B. (2003). *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura.* Año 24, N° 2. https://es.slideshare.net/mery11111969/alfabetizacion-braslavsky?from_action=save

CARDINI, A., BERGAMASCHI, A., D'ALESSANDRE, V., TORRE, E. y OLLIVIER, A. (2020). *Educación en tiempos de pandemia. Entre el aislamiento y la distancia social.* CIPPEC. <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2020/07/Cardini-et-al.-2020-Educacion-en-tiempos-de-pandemia.-Entre-el-aislamiento....pdf>

CASABLANCAS, S. (2014). *De las TIC a las TAC, un cambio significativo en el proceso educativo con tecnologías.* Entrevista realizada por Andrés Sebastián Canavoso para la revista VESc - Año 5 - Número 9. Universidad Nacional de Córdoba. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/9926/10601>

DE LA FUENTE, D. (1869). *Primer Censo de la República Argentina.* Instituto Nacional de Estadísticas y Censo. <http://www.estadistica.ec.gba.gov.ar/dpe/Estadistica/censos/C1869-TU.pdf>

DIAZ BARRIGA ARCEO, F.; HERNÁNDEZ ROJAS G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista.* McGraw-Hill Interamericana Editores. <http://creson.edu.mx/Bibliografia/Licenciatura%20en%20Educacion%20Primaria/Repositorio%20Planeacion%20educativa/diaz-barriga---estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo.pdf>

DIRECTORES QUE HACEN ESCUELA (2015). En colaboración con Joana Lopez. *De la trayectoria en singular a las trayectorias en plural.* OEI. https://portaldelasescuelas.org/wp-content/uploads/2016/03/1_Trayectorias-teoricas_y_reales.pdf

ENZENHOFER, P. (2020). *Educación en red en tiempos de pandemia. La conectividad como derecho humano.* XII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVII Jornadas de Investigación. XVI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. II Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. II Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Acta Académica. Bs. As. Argentina. <https://www.aacademica.org/000-007/790.pdf>

FERREIRO, E. (2002). *Alfabetización: Teoría y Práctica.* Siglo XXI editores. <https://es.scribd.com/document/403401387/Alfabetizacion-Teoria-y-Practica-pdf>

FREIRE, P. (2008). *La importancia de leer y el proceso de liberación.* Siglo Veintiuno Editores. <https://ayudacontextos.files.wordpress.com/2018/04/paulo-freire-la-importancia-de-leer-y-el-proceso-de-liberacion.pdf>

GARCÍA PÉREZ, C., y ALFONSO AGUILAR, P. (2013). *Vigilancia epidemiológica en salud.* *Revista Archivo Médico de Camagüey*, 17(6), 121-128. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1025-02552013000600013&lng=es&tlng=es

KEMELMAJER, C. (2019). *Entrevista a Celia Rosemberg: Una propuesta de científicas del CONICET que impulsa a los niños a alfabetizarse casi desde el nacimiento.* 6 de septiembre de 2019. <https://www.conicet.gov.ar/una-propuesta-de-cientificas-del-conicet-que-impulsa-a-los-ninos-a-alfabetizar->

se-casi-desde-el-nacimiento

MANGHI HAQUIN, D. y Otros (2016). Concepto de alfabetización: ejes de tensión y formación de profesores. *Revista electrónica de investigación educativa*, 18(2), 79-91. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412016000200006

MARTÍNEZ VILLALBA, J.C. (2014). La cuarta ola de derechos humanos. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, 25, Vol 25, pp. 15-45. <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r33897.pdf>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACION (2021). *Desafíos de la alfabetización en contexto de pandemia y postpandemia*. Segundo encuentro de docentes de nivel primario. Septiembre 2021. https://www.youtube.com/watch?v=Uh4KOG0knzc&ab_channel=MinisteriodeEducaci%C3%B3n

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y DERECHOS HUMANOS - Provincia de Río Negro. Dirección de Educación Primaria. Documento Ministerial: *Alfabetización inicial en tiempos de ASPO*. <https://haciendoescuclarn.educacionrionegro.edu.ar/assets/media/Alfabetizacion-Inicial-en-tiempo-de-ASPO.pdf>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y JUSTICIA (1984). *Plan Nacional de Alfabetización*. MEyJ. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003006.pdf>

PIGNATELLI, A. (2020). *La sorprendente historia del primer censo nacional: una mayoría analfabeta, un país despoblado y más curanderos que médicos*. Artículo publicado por infobae el 17 de septiembre de 2020. <https://www.infobae.com/sociedad/2020/09/17/la-sorprendente-historia-del-primer-censo-nacional-una-mayoria-analfabeta-un-pais-despoblado-y-mas-curanderos-que-medicos/>

PRILUKA, M.; ZUÁZAGA GUTIÉRREZ, J. (2015). *Sobre la historia del modelo educativo argentino: su correspondencia con el modelo de acumulación e inclusión/exclusión*. XX Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Lima, Perú, 10- 13 nov. 2015. [https://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/3BCEEE79B375545B05257FA30077B277/\\$FILE/priluma.pdf](https://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/3BCEEE79B375545B05257FA30077B277/$FILE/priluma.pdf)

RODRÍGUEZ GÓMEZ, G.; GIL FLORES, J. y GARCÍA JIMÉNEZ, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. https://www.researchgate.net/publication/44376485_Metodologia_de_la_investigacion_cualitativa_Gregorio_Rodriguez_Gomez_Javier_Gil_Flores_Eduardo_Garcia_Jimenez

RODRIGUEZ PUERTA, A. (2021). *Niveles de lectoescritura: concepto, etapas y características*. Lifer. Recuperado de <https://www.lifer.com/niveles-lectoescritura/>

RUGERIO, J.; GUEVARA, Y. (2015). Alfabetización inicial y su desarrollo desde la educación infantil. *Revisión del concepto e investigaciones aplicadas*. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*. Universidad de Castilla-La Mancha, España. <https://www.redalyc.org/pdf/2591/259138240002.pdf>

TERIGI, F. (2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y Docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. 28, 29 y 30 de mayo de 2007. Fundación Santillana. <https://es.slideshare.net/puntodocente/terigi-los-desafios-que-plan-tean-las-trayectorias-escolares>

TYNER, K.; ALFONSO GUTIÉRREZ, M.; TORREGO GONZÁLEZ A. (2015). "Multialfabetización" sin muros en la Era de la Convergencia. La competencia digital y "la cultura del hacer" como revulsivos para una educación continua". *Revista de curriculum y formación del profesorado*. Vol. 19, N° 2 (edición electrónica) <http://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/37363/rev192ART3.pdf?sequen->

ce=1&isAllowed= y

TORRES, M.; CUTER M.: (2011). *La alfabetización en los primeros años de la escuela primaria.* Cap. 2. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires, Argentina
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005370.pdf>

UNESCO. *Día Internacional de la Alfabetización.* Consultado el 30/06/2021 en: <https://es.unesco.org/commemorations/literacyday>

UNESCO. *La Alfabetización.* Consultado el 30/06/2021 en: <https://es.unesco.org/themes/alfabetizacion>

UNESCO (2013). *Alfabetización y Educación. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina y el Caribe.* Red Regional de Innovaciones Educativas para América Latina y El Caribe. Unesco.
https://www.academia.edu/10678395/ALFABETIZACION_Y_EDUCACION

VENEZKY R. L. (2005). ¿Qué es la Alfabetización? Lectura y Vida. *Revista Latinoamericana de Lectura.* Año 26, N° 1. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Universidad Nacional de La Plata. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a26n1/26_01_Asociacion.pdf

YUNI, J.; URBANO, C.: (2014). *Técnicas para investigar y formular un proyecto. Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación.* Editorial Brujas. <https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2019/01/LIBRO-T%C3%A9nicas-para-investigar-1.pdf>

Santa Fe

Alfabetización Inicial: Experiencias Pedagógicas en las Regiones II, IV y VI de la Provincia de Santa Fe en contexto de Pandemia

Equipo IEF³⁴

Francisco Corgnali – Referente Provincial y Coordinador General

Beatriz Royo Volta - Investigadora responsable

Irina Vega - Investigadora responsable

Introducción

"Cuando un niño pone en texto sus ideas se adueña y hace suya las cosas, los espacios, las personas, el mundo que lo rodea"

B. Pereyra (2001)

La alfabetización es una herramienta que genera oportunidades que concebimos asociadas al derecho a la educación para niñas y niños de la provincia de Santa Fe. En el año 2020, a causa de la pandemia por COVID 19, los procesos de alfabetización se han visto complejizados. Como integrantes del equipo de Investigación Educativa Federal, propuesta por la Red Federal de Investigación Educativa del Ministerio de Educación de la Nación, y en el marco de la Investigación Educativa Federal (IEF), nos resulta prioritario centrarnos en la Educación Primaria acorde a los lineamientos nacionales. Los resultados que presentan estas páginas corresponden a esta investigación, desarrollada desde la provincia en el marco de la IEF.

El mismo se centra en la Alfabetización Inicial ya que se considera un aspecto prioritario para focalizarse en los años venideros. La alfabetización es un proceso, no un estado. La alfabetización es un derecho, no una opción. En palabras de Torres (2012) "lo que la escuela habilita es el acceso directo de los niños a los libros y a otros materiales. La escuela lo habilita, les confiere el derecho de ejercer como lectores y como escritores, sabiendo que desde una mirada convencional no lo son (...) La escuela lo genera, lo promueve, lo facilita; crea condiciones didácticas".

Los objetivos centrales de nuestra investigación se erigieron en torno al análisis de las propuestas pedagógicas vinculadas a la Alfabetización Inicial desarrolladas en el Primer Ciclo de la Educación Primaria en las tres regiones santafesinas de educación seleccionadas, durante el año 2020, y en la descripción de la diversidad de modalidades de *enseñanza en la distancia* implementadas en las escuelas involucradas. El caso de la ruralidad nos resultó particularmente interesante ya que, a priori, hemos identificado un compromiso fecundo de las docentes alfabetizadoras en realizar intervenciones sistemáticas, superando el contexto de aislamiento pandémico y geográfico.

Santa Fe es una provincia heterogénea; su diversidad permite pensar en la riqueza desde una gestión que respeta los aprendizajes previos de sus estudiantes para el desarrollo de su autoestima, de la identidad cultural de cada grupo, de la preservación de las pautas culturales. Las escuelas en contextos rurales tienen en nuestra jurisdicción un lugar destacado tanto en políticas como en desarrollo educa-

³⁴ La IEF fue coordinada desde la Dirección Provincial de Investigación y Evaluación Educativa de la Subsecretaría de Educación Superior del Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe.

tivo. La extensión de las comunidades no agropecuarias - industrias y servicios- así como la diversificación creciente de ocupaciones de la población rural o el crecimiento del interés en las problemáticas rurales, son algunos de los ejes que nos invitaron a poner la mirada en las prácticas alfabetizadoras.

Es aquí donde, reunidos en este equipo de trabajo, atentos a las diversas realidades de cada región de la provincia y en consonancia con las voces y experiencias del colectivo docente, se visualizaron nudos problemáticos traducidos en los siguientes interrogantes: ¿Qué tipos de actividades de aprendizaje se han propuesto con mayor frecuencia en relación a la temática planteada? ¿Cuáles fueron las principales dificultades visibilizadas en el abordaje de la lectoescritura en general y en cada una de las áreas trabajadas? (Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Lengua) ¿Cuáles fueron las principales estrategias de evaluación en torno a la Alfabetización Inicial en el contexto de la emergencia sanitaria del 2020? ¿Cuáles fueron los soportes tecnológicos y materiales pedagógicos utilizados en la enseñanza de la lecto-escritura en esta particular situación educativa?

En un contexto de pandemia que obligó al cierre masivo de actividades educativas en más de 190 países, afectando a un número superior a 1200 millones de estudiantes de todos los niveles de enseñanza (AA.VV.CEPAL y UNESCO- 2020), las brechas educativas se profundizaron, así como se desplegaron modalidades de aprendizaje *en la distancia* con diversidad de formatos, plataformas y políticas públicas como la entrega de elementos tecnológicos e impresos. En este sentido, compartimos palabras de Gabriela Diker, quien en el *Informe Preliminar de Políticas Educativas en el contexto de Pandemia de la Secretaría de Evaluación e Información Educativa* (MEN, 2020), sostiene que "la propia continuidad pedagógica debe ser entendida como un intenso proceso de aprendizaje de los sistemas educativos, y en tanto tal, debe ser evaluada".

Enfoque de la investigación: aspectos teórico metodológicos

Al pensar en *alfabetización* nos referimos a un conjunto de habilidades lingüísticas y cognitivas necesarias "para el ingreso al mundo de los conocimientos -de la ciencia, el arte y los lenguajes simbólicos y matemáticos (...) Estar alfabetizado hoy es disponer de un *continuum* de habilidades de lectura y de escritura, cálculo y numeración aplicados al contexto social que lo requiera (salud, justicia, trabajo, educación" (Pérsico y Contín, 2004:11). De fondo estamos pensando y trabajando en orden a evitar el abandono escolar y la estigmatización social. La educación como derecho social, desde el *principio de inclusión educativa*, es reglamentada en la Ley Nacional de Educación 26.206/06. Esta ley, señala la centralidad de la lectura y escritura como condiciones básicas para la educación a lo largo de la vida, la construcción de una ciudadanía responsable y la libre circulación del conocimiento (artículo 2º, artículo 11 -incisos a, y l). Esta perspectiva tiende a que los niños progresen como hablantes de una lengua, lectores y escritores, que puedan abordar con creciente autonomía, variedad de textos en diferentes situaciones de comunicación. La reflexión sobre la lengua oral y la escrita permite también avanzar en la conceptualización de contenidos gramaticales y ortográficos.

Han sido numerosos los modelos pedagógicos de Alfabetización que operaban previos a la Pandemia de COVID-19. Primaron --y así se expuso en módulos de aprendizaje como el de *Nuestra Escuela*³⁵-- las propuestas culturales, sistémicas, equilibradas y basadas en evidencia científicas. El *modelo cultural* concibe la alfabetización como tránsito del alfabetizando a la cultura escrita a través del progresivo dominio del conjunto de productos, saberes y *habitusque* la caracterizan. Es una propuesta sistémica porque garantiza la pertenencia a la lengua escrita con el conocimiento de la lengua oral que es su base.

35 https://campuseducativo.santafe.edu.ar/wp-content/uploads/Modulo_PEA_completo.pdf

El Primer Ciclo de la Escuela Primaria es clave en este sentido ya que los niños y niñas aceptan la construcción negociada de los nuevos significados correspondientes a cada área, con su modo particular de tramitar la lengua (en sus dimensiones científicas, sociales, narrativas, lógicas, etc.). En perspectiva y clave de *acompañamiento a las trayectorias educativas*, en particular a las fragilizadas, se pone especial dedicación en evitar la deserción. Desde las mismas ideas de Ferreiro y Teberosky citadas en Vissani et al. (2017:16-17) nos preguntamos si no es el sistema educativo quien abandona al estudiante al no tener estrategias para conservarlo ni interés en reintegrarlo:

“creemos que en lugar de ‘males endémicos’, habría que hablar de selección social del sistema educativo; en lugar de llamar ‘deserción’ al abandono de la escuela, tendríamos que llamarlo expulsión encubierta. Y no se trata de un cambio terminológico, sino de otro marco interpretativo, porque la desigualdad social y económica se manifiesta también, en la distribución desigual de oportunidades educativas”.

Desde estas coordenadas teóricas, metodológicamente se planteó un estudio cualitativo que se propuso producir datos a partir de técnicas como narrativas docentes, entrevistas semiestructuradas con la población seleccionada en cada caso. Para el desarrollo de esta investigación se plantearon cuatro etapas. A la primera le correspondió el *buceo bibliográfico*, la recolección de materiales como instancia exploratoria. La segunda es la *construcción del marco teórico a partir del análisis de dichos materiales* y los antecedentes destacados en continua retroalimentación con el análisis de los datos emergentes. La tercera etapa llamada *operativa* fue la *recolección de material mediante una metodología con enfoque predominantemente cualitativo* diseñando algunos instrumentos como narrativas docentes, entrevistas semiestructuradas y encuestas a la población seleccionada en cada caso. Finalmente en la cuarta etapa expositiva se pusieron en tensión los resultados con el marco teórico planteado. El dispositivo se inspiró en principios teóricos y metodológicos de la *investigación interpretativa, del enfoque etnográfico y de la investigación-acción*. Es por ello que la documentación narrativa no sólo pretende ser una propuesta participativa de indagación pedagógica, sino también una línea para el fortalecimiento de la alfabetización en este nivel educativo.

Se recolectaron datos de tres regiones educativas de la Provincia --II, IV y VI-- que abarcan el Norte, Centro y Sur de Santa Fe respectivamente, incluyendo doce experiencias de docentes alfabetizadoras y de doce directivos de gestión estatal, privada, de escuelas rurales y bilingües. Este recorte respondió a la heterogeneidad del territorio y al conocimiento situado de cada uno de ellos para tejer redes con las principales unidades de análisis. Los instrumentos diseñados consistieron en guías para entrevistas en profundidad a docentes alfabetizadores, pautas para la elaboración de narrativas de sus experiencias pedagógicas y análisis de documentos institucionales. Los cuatro ejes de análisis para delinear ciertas categorías de interpretación *ad hoc* fueron: *cuestiones generales sobre la formación de las docentes y la institución, prácticas alfabetizadoras en la pre pandemia y durante el periodo 2020, reflexiones pedagógicas-profesionales*.

Retomando los objetivos formulados en esta investigación y con la necesidad de otorgar validez a los datos obtenidos, se analiza dicha información a partir de algunos tópicos explicitados en el marco teórico. Las dimensiones detalladas *infra* fueron reelaboradas constantemente a medida que íbamos interpretando la información, es decir, no fueron establecidas *a priori*. Propusimos las siguientes dimensiones para organizar las herramientas metodológicas y el análisis de los hallazgos.

Dimensiones de análisis:

1. Vínculos escuela-familia-comunidad:

- a. Actividades a resolver con/sin ayuda de la familia.
- b. Espacios/momentos de nexos con los docentes (p. ej: entrega módulo alimentario).
- c. Dinámica institucional: reuniones, acuerdos, conversatorios, actualización docente, plenarios, etc.

2. Lo pedagógico-didáctico:

- a. Tipos de enseñanza propuesta por los docentes.
- b. Uso de recursos/herramientas pedagógicas, existentes o innovadores.
- c. Aprendizajes priorizados en base a la concepción de alfabetización planteada.
- d. Dispositivos diseñados ad hoc: tramas y secuencias alfabetizadoras - nuevos escenarios alfabetizadores.

Intentamos establecer correspondencias entre estas dimensiones con los principales datos explicitados en diferentes registros elaborados como las narrativas docentes, las entrevistas al equipo alfabetizador y los documentos institucionales para interpretar los mismos en función de los objetivos de este estudio. Una manera de mostrarlos es transcribir breves fragmentos de las voces de los actores involucrados.

En la voz de las docentes: hacia un paradigma de enseñanza situada

En un primer momento, la Pandemia COVID-19 obligó a articular respuestas improvisadas y urgentes a una serie de obstáculos y emergentes que nuestros informantes nos compartieron: el exceso de tarea, la revisión y adaptación de las unidades didácticas, los factores ambientales/sociales desmotivantes, la resignificación de los objetivos de cada curso-institución, las nuevas dinámicas de clase y de evaluación, las trayectorias fragilizadas, etc. Otras cuestiones como *la conectividad, la justicia curricular, la accesibilidad y la alfabetización digital hicieron que nos enfrentemos a nivel mundial a la mentada brecha o escisión digital*; las desigualdades entre las competencias informáticas de maestros y estudiantes, etc. Además de la accesibilidad al software o hardware, el formato de los materiales y recursos didácticos, así como la disponibilidad y la comprensión de los mismos que generó obstáculos y búsqueda de mejoras en una situación que afectó a todos los actores del sistema.

Según el enfoque de Samaja (1995:78) hay un análisis de la información cualitativa que se centra en el valor, en hallar las categorías, variables o dimensiones, a partir de las palabras, frases, párrafos que aluden a un mismo tema. Una de esas nociones es la de *territorio*; el lugar situado donde ocurren los aprendizajes, la comunidad educativa en su conjunto, las instituciones con las que la escuela teje red. Como se visualiza en el diálogo con las docentes de las escuelas en contexto rural, el temor, la vergüenza o el silencio de los estudiantes confluyen con las limitaciones geográficas que imponen las condiciones materiales y las distancias geográficas. Las escuelas rurales analizadas demuestran ser sitios pedagógicos; un eje radical en la formación de los ciudadanos y también un punto de encuentro en el orden social, cultural y político. Después de andar, y tras la llegada de la pandemia, ciertas barreras comenzaron a visibilizarse y otras a deconstruirse, habilitando miradas, gestos e innovadores modos de habitar experiencias subjetivantes. Una de las docentes nos cuenta:

(...) jugó mucho el factor de la presencia de los directivos, el acompañamiento, el enseñarnos cómo es la zona. Yo un día lo agarré a mi hermano y le dije "llévame a recorrer"; y cuando recorrí ahí pude ver la realidad de la que me hablaba el directivo, de lo que era el lugar. Entonces, comprendí que esos chicos necesitaban muchísimo más que la presencia mía. Y bueno, empecé a trabajar con todo eso de manera de llegar a ellos en ese momento (SIC), era siempre mandarles algo [durante la pandemia]... con la entrega del bolsón, siempre mandarles algo. Y que ellos puedan tener contacto con algo concreto para poder aprender, para poder alfabetizarlos.

El desarrollo curricular en 2020, y las palabras de la informante lo confirman; supieron ser flexibles, particularmente en la priorización de contenidos que se hicieron visibles en las escuelas: siendo pensadas desde las gestiones institucionales como "escuelas alfabetizadoras". La justicia curricular se observa desplegando referencias a los cursos de agua, la flora, la fauna, el pueblo y sus calles. Al acercarnos a las prácticas alfabetizadoras en el contexto rural, vimos cómo se sustentaron producciones

creativas, con genuinas proposiciones erigidas en el contexto de cada alumno y alumna. Otra docente nos comparte:

Yo siempre digo que cuando vos tenés que pensar en alfabetización tenés que pensar en el contexto donde está inserta la escuela y tus alumnos, no podés pensar en la alfabetización en forma global, que todas son iguales, no. No porque los grupos son diferentes y las familias son diferentes de esos niños.

La pluralidad de acciones compartidas por las profesoras alfabetizadoras y los directivos, coinciden con manifestaciones de Terigi (ibídem 2008) en tanto: "toman decisiones sobre el agrupamiento de los alumnos, sobre la secuenciación de los contenidos de enseñanza, sobre el manejo del tiempo, sobre los recursos y materiales, entre otros aspectos didácticos de la clase". Emerge en los casos analizados, la necesidad de un trayecto formativo preliminar en materia de modalidad (bilingüe y rural) y alfabetización. Advertimos, en consonancia con un auto-discernimiento de las docentes, *la urgencia por acceder a espacios de actualización*, anidando el propósito de ofrecer prácticas de alfabetización situadas respetuosas con el contexto cultural de cada niño y niña.

Las divergencias observadas en los corpus están resguardadas en la biografía escolar de las entrevistadas, en cada narrativa que devela rasgos específicos del vínculo pedagógico que han sabido construir en el contexto de la emergencia sanitaria. El trabajo con el currículum real demandó prácticas situadas. Pensemos por ejemplo en los diversos contextos donde se encuentran las escuelas de la muestra. Una docente perteneciente a una escuela urbana nos comparte sus reflexiones sobre dicho vínculo pedagógico:

A medida que avanzaba el tiempo, evidenció la necesidad de que las intervenciones sean más específicas, personalizadas, dada la diversidad en la organización que presentaba cada familia en relación a la disponibilidad de acompañamiento al niño. Comencé a utilizar otras herramientas como ser, videos caseros; lo que significó un gran aprendizaje por no ser experta en TIC; explicando un contenido, leyendo cuentos, proponiendo actividades. Fue así que también los audios por Wsp fueron más frecuentes... ¡Un gran acierto para el sostenimiento del vínculo! donde ambos, alumnos y seño, compartimos el cariño. Lejos del aula y sus compañeros, con docentes que "acompañan" que son "puentes" y padres que enseñan (fundamental en este contexto), la mayoría de los niños comenzaron a escribir y leer sus primeras palabras. Los alumnos me enviaban fotos de sus actividades, vídeos o audios según la propuesta ofrecida. A las cuales les hacía una devolución personalizada con estímulos, felicitando sus esfuerzos y progresos, animando a la escritura y la lectura, realizando correcciones o sugerencias si fuese necesario, a través de stickers, vídeos o audios.

Es importante no dejar afuera, especialmente en contextos de resignificación, el porqué, el para qué de la alfabetización, el cómo se escribe un texto (la escritura como construcción social, en el marco de prácticas interaccionistas puestas en jaque por la pandemia). Es fundamental la elección de textos alfabetizadores específicos de cada área, ubicados dentro de la secuencia de aprendizaje. Para ello se debieron conocer las habilidades cognitivas y lingüísticas (narrar, describir, explicar, definir, justificar, argumentar, etc.) que se concretaron de manera diferenciada en cada uno de los campos del saber de cada nivel del sistema educativo. Se buscó, por parte de las políticas provinciales, *implementar el diseño y la creación de ambientes digitales* con rutas claras para el autoaprendizaje, ricos en recursos y accesibles. Desde la perspectiva de los equipos directivos entrevistados resultó indispensable generar asimismo espacios de diálogos con estudiantes y docentes para abordar temas como la autonomía, la autorregulación, la ansiedad así como alfabetizar digitalmente en recursos para la educación en la distancia. Educación en la distancia es un concepto que el Ministerio de la Provincia de Santa Fe utiliza para nombrar un recurso que sostuvo la vinculación pedagógica en tiempos de pandemia y que aún continúa, no es sinónimo de educación a distancia porque utiliza otros instrumentos comunicacionales e informáticos destinados a la enseñanza y aprendizaje donde entre los destinatarios

también incluye a la familia de los estudiantes y a otros actores del sistema. Este trabajo no se hizo sin dificultades ni escollos, como manifiesta una informante de barrio periférico de una ciudad:

(...) una de las dificultades que nos encontramos era la escasa o nula respuesta de las familias... básicamente lo central era que eran hogares desprovistos de recursos narrativos. Entonces ahí es cuando nuestras secuencias narrativas didácticas tuvieron una relevancia muy importante porque nosotros siempre con una secuencia que comienza con un texto narrativo, con un texto literario, y utilizando objetos puente, que son objetos de uso cotidiano que están contextualizados y que tienen que ver con el texto que intentamos abordar, de alguna manera nosotros, hacemos intervenciones a modo de ronda inicial donde hay preguntas disparadoras (...). Esto hace que, de alguna manera, se movilice lo emocional de acuerdo al bagaje cultural que tienen los niños y sus familias... que puedan expresar de alguna manera sus nociones y todo lo que ellos tienen para ofrecer"

La especialista en programas de alfabetización Marta Zamero, investigadora y titular de la cátedra Didáctica de la Lengua y la Literatura en la UANER, explica en este sentido que "la alfabetización requiere de un tipo de concentración y de atención que en la escuela se trabaja constituyendo un grupo, un escenario entre el docente y sus estudiantes. En un aula, la interacción y el vínculo entre los chicos genera un tipo de atención voluntaria y un coaprendizaje: aprendés vos y aprendés por lo que está haciendo tu compañero" (2004). En este sentido ha sido muy significativa la *transferencia de responsabilidad hacia los hogares* y se necesitó de propuestas que acompañen a través de las intervenciones docentes. Para que los y las alumnas no se transformen en meros copistas, es necesario el *tiempo de aprendizaje mediado*. Allende al contexto socio-económico de las familias que integran algunos de estos territorios, otras de las mayores dificultades que devela el protagonismo y la necesidad de las escuelas es la de la *socialización*:

la socialización de los temas, lo que te decía... la oralidad, el compartir, eh... por qué no la presencia, el contexto digamos, todo lo que decía recién. El contexto que uno en la escuela va brindando... brindándole al alumno que tenga el contacto con la escritura, con la lectura, lo rodea desde los carteles del salón, desde el libro, desde su cuaderno y durante la pandemia, si bien uno trató, o yo intenté continuar con esta manera, a partir de los sonidos, dependió de lo que cada familia podía hacer. (...) Yo trabajé mucho con los papás... o sea, antes de cada actividad mandaba como sugerencias, cómo ir haciendo, para que se pareciera a lo que uno hace en el salón.

Otra docente nos comparte su vivencia en relación a las familias, a la heterogeneidad de realidades a las que se enfrentan docentes a lo largo y ancho de la provincia y a la heterogeneidad, asimismo, de estrategias desplegadas en función del diálogo con las familias.

También otro que está en Comunidades lectoras fue la participación de la familia. Rescato el vínculo, porque continuó el vínculo. Cuando nosotros estábamos esperándolos para que sus evidencias sean entregadas, nosotros igual le enviamos un video, un mensaje, un audio preguntando cómo están, qué están haciendo, qué necesitan y el vínculo continuó siempre y ellos lo hacían saber a través de audios, videos.

Veamos qué sucedió en una escuela intercultural bilingüe:

Es un barrio de la comunidad toba, un barrio donde las necesidades esenciales no están en falta, donde uno puede observar por el tipo de casas o la situación del agua, son casas de chapas, algunas de materiales, pero son muy precarias donde viven muchas familias. A veces viven siete u ocho. Como ellos también viajan, van y vienen constantemente del Chaco, también asilan a los que vienen del Chaco, se quedan un tiempo a vivir, se vuelven a ir. Entonces, las familias son numerosas, las casas son muy precarias... Con respecto a la escuela es una escuela que ha crecido un montón, tiene alrededor de mil alumnos.

Registramos, acorde a los relatos, que se mantuvo un vínculo con la lengua en tanto vehiculizadora de sentido. Nuestras entrevistadas aluden en todo momento a que se habilitó la voz del niño y de la niña en conexión con temáticas que recorrieron la provincia de Santa Fe como el cuidado del planeta, la ternura, el conocimiento del cuerpo, la ESI, los Derechos Humanos, etc.

Analizando el testimonio de arriba nos lleva a preguntarnos cómo construir la continuidad pedagógica de esos estudiantes, ya que además de cumplir con el aislamiento obligatorio, pertenecen a familias en continuo movimiento, algo propio de su cosmovisión. Esta situación particular nos hace pensar en las trayectorias escolares desde la perspectiva que proponen Nicastro y Greco (2012) es decir como recorridos subjetivos e institucionales, lo que conforma la trama en la cual estos niños y niñas configuran su identidad

El trabajo alfabetizador en pandemia: hacia un modelo flexible y situado de enseñanza

Enseñar a leer y a escribir, desde un enfoque comunicativo nos exige tomar conciencia respecto de que cada niño y niña que llega a las aulas, son sujetos sociales, inmersos en un contexto sociocultural, que ha vivido diversas experiencias. Por eso, con pie de plomo, es un deseable educar con la sensibilidad adecuada a cada trayectoria educativa, en respeto de cada modalidad del sistema.

Uno de los atributos indiscutibles que emergen en el trabajo de campo es el de *adaptabilidad*: las políticas públicas propiciaron instancias de cambio y renovación de un sistema, en determinadas cuestiones, aún anquilosado en prácticas tradicionales. Se encontraron roles participativos y desestructurados aunque ni docentes, ni directivos, ni familias estaban acostumbradas a estas formas de enseñar y aprender (lo que implicó al inicio de la pandemia un cierto desconcierto en relación al envío de tareas, las vías de comunicación, la organización familiar, etc.). Como vemos en estos testimonios, fruto de las entrevistas en profundidad, las docentes adaptaron las herramientas tecnológicas con fines educativos:

Dentro de la virtualidad nosotros utilizamos grupo de WhatsApp constituido a principio de pandemia y era el único modo de llegar, es decir, en ese lugar estaban todos los números que..., todos los contactos de las familias que pertenecían a primer grado 2020 y eh... era una conversación, era un ida y vuelta en horario escolar, donde hacíamos una presentación y cada uno iba interviniendo y apareciendo... y fue todo muy heterogéneo. Al margen de esto es importante aclarar que la participación en un principio fue importante, luego fue decayendo hasta ser muy escasa a fin de año. En estas intervención el grupo que aun en la actualidad sigue siendo muy heterogéneo... familias que a lo mejor se observaba una escasez de recursos literarios en casa o de cierto manejo alfabetizador podían intervenir cuando nosotros utilizamos recursos de la naturaleza o presentamos la cuestión de primavera como en esta época... esas personas pudieron compartirnos, por ejemplo, su huerta y cómo la cuidaban.

El sujeto que enseña, el docente, es un profesional que necesita de la permanente actualización y capacitación para responder, con idoneidad y urgencia. Es fundamental que sea buen lector y buen escritor para servir de modelo a sus estudiantes y favorecer la construcción de un ambiente alfabetizador: seleccionar contenidos, jerarquizarlos, proponer lecturas culturalmente enriquecedoras, secuenciar actividades, son algunas de sus labores habituales. Veamos cómo se diversificaron las propuestas metodológicas para pensar y acompañar las diversas trayectorias, como nos cuenta una docente que trabaja en una escuela rural:

Este año [2020] aparece Alfasueños³⁶, porque muchas escuelas, no los critico, no los han usado. Sin embargo, uno le busca la vuelta para poder acomodarlos a nuestras actividades, porque tampoco nosotros podemos pedirles a nuestros chicos un libro. (...) Aparece con Ranaldo, un personaje de una rana que enseña. Y bueno, lo que hice fue conseguirme un Ranaldo tejido y trabajamos todo el tiempo con esta rana y vinculando todas las actividades, relacionando todo lo que nosotros podíamos dar con todo lo que más podíamos exprimir ese libro. O sea que esos libros se superusaron. (...) Porque trabajamos identidad con el DNI. Ellos observaban en su DNI que eran niños y ahora observaban cómo eran, cómo habían crecido.

El “Ranaldo tejido” en tanto “objeto alfabetizador” cobra importancia en la etapa logográfica donde los estudiantes reconocen un pequeño grupo de palabras valiéndose del contexto y de la forma de su contorno. En la distancia, los objetos alfabetizadores cobraron un lugar relevante desplazando la territorialidad del aula a los hogares, enmarcando el trabajo docente, significando los textos orales y escritos trabajados en una corporalidad sustancial.

En el caso de las escuelas céntricas, de ciudades con población importante, una de las informantes nos cuenta sobre la diversificación de herramientas de acceso al saber que pudieron utilizar y que antes de la pandemia no se usaban:

Trabajamos con dispositivos, con celulares. Los más chiquitos con celulares, videos, audios, fotos, videollamadas, lecturas a través de videollamadas y todas las respuestas y evidencias eran enviadas a través de fotos, videos, audios. Una de las propuestas más importante de Tramas Alfabetizadoras fue la creación de títeres que, a partir de allí, nosotros le enviamos ejemplos de títeres, por ejemplo, de dedos o de medias que ya no utilizan con recursos que ellos tenían en casa, al alcance.

Bueno, ellos se motivaron, hicieron y después este recurso llevamos a la lectura y a la escritura y también, por supuesto, la expresión oral que, en primer momento, en alfabetización, los más chiquitos buscaron un nombre para sus títeres, también contaron cómo hicieron el títere y también nos fuimos a los diálogos entre los títeres que aparecieron a través de videos, fotos y audios.

Las cuestiones aquí tratadas no fueron interpretadas desde un esquema rígido, al contrario; estudiar las experiencias donde se recuperan prácticas, permiten pensar(nos) para reorganizar el trabajo con las y los niños santafesinos en una perspectiva federal que integre a todas las provincias. Algunas docentes entrevistadas además destacan el uso del Blog de Educación Primaria como la *Acción Formativa N°27*: “Mediación en torno al uso del alfabeto en la enseñanza de la alfabetización inicial”, que nos interrogó acerca de: ¿Cuáles son los conocimientos que tienen que alcanzar los niños y niñas en su alfabetización inicial? ¿Hay un método mejor que otro para alfabetizar? ¿Es necesario saber primero las letras para luego empezar a leer y a escribir? ¿Cómo pensamos que los chicos aprenden a leer y a escribir, y cómo enseñamos a leer y a escribir? Todo esto complejizado por la imposibilidad del encuentro presencial.

En la modalidad educativa en *la distancia* se plantearon situaciones comunicativas reformuladas para esta situación particular como nos cuenta una informante que trabaja en escuela de zona centro de una ciudad:

³⁶ *Alfasueños* formó parte de una política pública educativa realizada en abril de 2020 que consistió en la impresión y digitalización de cuadernillos que abarcó específicamente, en este caso, el Nivel Primario. Dejamos el link para que puedan aproximarse a este material: <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/cuadernos/>

Me filmé... también hacia videollamadas, eso me estaba olvidando. En las videollamadas yo le mostraba, por ejemplo, el abecedario y ahí reconocíamos las letras. Pero todo esto relacionado con un texto, por ejemplo, un texto leído por mí. Después comentábamos sobre ese texto por audios. La videollamada era muy importante porque yo les mostraba, a veces, palabras en imágenes ahí por videollamada (SIC) y ellos tenían que leer esas palabras... Eh, sí, fue a partir de videos y videollamadas, imágenes también. Ese fue el recurso utilizado y también, muchas veces, videos de YouTube, canciones y textos... textos que eran enviados por fotos que después eran leídos por medio de audios o videos.

Las prácticas alfabetizadoras continuaron sosteniendo aportes tan importantes como el de la *teoría del texto* y la *mirada sociocultural*; a partir de un texto, una canción, una palabra que nos resuena para hilvanar sentidos. Asimismo, se destacó la *creatividad* para resaltar en la *distancia* las propuestas que trabajan con los sonidos, con las imágenes, con el conocimiento de las letras desde una mirada que contempla lo lúdico y la permanente *retroalimentación entre colegas*. Aquí es sumamente importante destacar el fortalecimiento de ciertos equipos pedagógicos entre docentes paralelos, en este contexto, y en los casos relevados, supuso un intercambio más fluido entre ellas, una mayor intensidad en el trabajo colaborativo emerge de las entrevistadas.

(...) Después, el tema que rescato es lo que pudimos hacer con alfabetización; pudimos articular de manera interdisciplinaria la inicial con la avanzada que no está pudiendo pasar ahora en presencialidad, lo rescato porque estamos entreveradas entre libros leyendo nuevamente para hacer el proyecto alfabetizador -muestra apuntes y sonríe-. Bueno, ya saldrá.

Con respecto, otra cosa positiva, como dijo M. , las experiencias riquísimas que han salido en el 2020. A mí también me gusta leer y no digo investigar porque todavía no estoy en ese tramo, pero mandamos una experiencia cuando fueron las primeras Jornadas nacionales, en mayo, al INFOD, y seleccionaron las de tramas alfabetizadoras, que después salieron en una formación. Evidentemente, los insumos los propiciamos los docentes y digo los docentes porque yo trabajo de manera paralela con M. y todos mis compañeros. Y eso sirvió también; rescato mucho de la pandemia, los roles ya no eran los roles de la presencialidad, había que ponerse todos en paralelo para obtener buenos resultados.

El *trabajo interdisciplinario*, colegiado, se convirtió en uno de los protagonistas de las propuestas. Destacamos cómo en el ejemplo que antecede las docentes se filmaron las manos escribiendo para enseñar el trazo característico de la escritura. Este modo de mirar al educando es interesante para pensar en los devenires curriculares que nos permitan superar el estancamiento disciplinar en un mundo cada vez más conectado y desafiante:

Yo creo que el nombre es el primer abecedario del niño, porque vamos rescatando todo (sic). Entonces, se trabajó desde ahí para que ellos tuvieran herramientas y las vayan creando solitos. (...) Trabajamos junto con los profes de las áreas especiales. Música, Tecnología, Plástica, Educación Física trabajaban con nosotros, o sea que, por ahí presentaban algún juego, alguna actividad relacionada con lo que nosotros hacíamos. Y por supuesto de las cuatro áreas, desde las ciencias trabajábamos la alfabetización.

La alfabetización en el primer ciclo de la escuela primaria en tiempos de pandemia demandó nuevos retos vinculados con la formación docente permanente. En este sentido desde el Ministerio de Educación se propusieron diferentes trayectos formativos que tuvieron como eje los entornos virtuales, la alfabetización básica virtual, como así también la mudanza normativa de un sistema educativo que estuvo pensado netamente en la presencialidad a un sistema educativo en la distancia. Es necesario nombrar que las docentes entrevistadas utilizaron estrategias didácticas diversas y genuinas como grabarse leyendo un cuento, enviar audios de WhatsApp con el sonido de las letras, dramatizar con

títeres caseros un relato desde la terraza de su casa. Un aspecto para mencionar refiere a potenciar los equipos pedagógicos intrainstitucionales para el sostenimiento de los vínculos. En algunos casos, los cuidadores no estaban alfabetizados, por lo que el desafío fue doble.

Las experiencias pedagógicas en relación a la alfabetización inicial en este contexto resultaron significativas, en especial las relacionadas a las prácticas de la evaluación. Sabemos que la modalidad sumativa, que buscaba con métodos estandarizados medir en términos cualitativos y cuantitativos la mayoría de los aprendizajes, solía ser la norma. Este escenario mutó radicalmente a un territorio escolar que ya no era el del aula. Los equipos de gestión, sostenidos desde los grupos de supervisores y coordinadores ministeriales, apostaron por una evaluación de tipo *procesual, formativa y particular*. Cada avance fue considerado y valorado en sí mismo, desde el aprendizaje del sistema formal de escritura (alfabeto, grupos de palabras, sílabas, palabras) hasta el imaginario oral que se transmite en los relatos de las diversas asignaturas. En matemática, por ejemplo, se trabajó en varios casos con números y trazos de los mismos, haciendo foco en el reconocimiento particular de aquellos en la vida cotidiana.

Se logró, con diferentes niveles de profundización, la continuidad pedagógica integrando la alfabetización inicial con las otras áreas curriculares, además de reconocer una presencia importante de las áreas especiales: Educación Física, Tecnología, Música y Plástica. Por ejemplo en ciertas escuelas la escritura del nombre propio se llevó a cabo con propuestas artísticas que implicaron expresarlo con materiales hallados en el hogar o en la vereda. Es significativo el trabajo hecho desde lo lúdico, desde lo teatral y desde las experiencias territoriales que atendieron a contextos particulares. Por ejemplo, la entrega de módulos alimentarios realizada en algunas escuelas se acompañó con un cuento, con una planta e instrucciones para que el niño y la niña compartan actividades de jardinería junto a su familia. Esta experiencia nos resulta particularmente interesante ya que pone en juego la cuestión de los géneros discursivos en tanto se expuso a los estudiantes a la diversidad de discursos circundantes en las esferas con las que interactúan.

Reflexiones finales

Algunos aportes para la reflexión luego del proceso de investigación educativa

En líneas generales no se identificaron marcadas diferencias en la enseñanza de la lectura y de la escritura en las cuatro modalidades estudiadas: escuelas urbanas (gestión pública y privada) rurales y bilingües. Sí el acompañamiento de las familias resultó un tanto escaso en las comunidades urbanas con situaciones de vulnerabilidad y sin acceso digital, en las voces de las informantes.

Se desplazaron, temporariamente, los debates en torno al carácter sintético o analítico de las metodologías alfabetizadoras y a la presencia de los prerrequisitos para aprender a leer y a escribir, en pro de la urgencia por sostener el vínculo educativo-afectivo como prioridad para evitar la deserción de los estudiantes y la frustración familiar. Es en este sentido que ha sido favorable la mirada socio-cultural y el enfoque comunicativo de la alfabetización para desligarse de aproximaciones atomistas que postergan el contacto de los estudiantes con los libros hasta no haber cumplimentado la “memorización de las letras”. En ocasiones con pocos exponentes, casi por inmersión, se tomó contacto con el derrotero simbólico que implica “hablar y escribir una lengua” o varias.

La *conciencia fonológica* se enuncia como *alcanzada* en el discurso de las informantes, con diversos grados de profundización y matices. A ello sumaron las prácticas de *segmentación fonética* que fueron llevadas a cabo de modo diversificado: juegos con rima, trabalenguas, tareas de segmentación y omisión de sílabas y fonemas. Queda indagar *a posteriori* qué ha sucedido con la construcción de un léxico mental cuyas representaciones dan cuenta de un significativo enriquecimiento subjetivo.

En relación a las escuelas bilingües estudiadas en las tres regiones, el monolingüismo ha intentado,

también en pandemia, ser superado con prácticas de los docentes de las comunidades particulares. La profesora a cargo del nivel, en general, intentó trabajar en conjunto con el maestro bilingüe para construir y socializar actividades que dieron cuenta del capital cultural de esa “otra lengua” que para el niño y niña bilingüe es esencialmente subjetivante. En este sentido las informantes de esta modalidad manifiestan la importancia dada a la oralidad primaria que se buscó sostener y fomentar con material adaptado a cada cultura.

El registro informal con el que niñas y niños de todas las modalidades cuentan al ingresar en la escuela, el vocabulario acotado y las estructuras gramaticales básicas, deben ser acompañadas de cerca en el futuro inmediato. Asimismo, en la vuelta al aula presencial se deberá prestar especial atención a las potenciales *disgrafías* del desarrollo que pudieran aparecer y que no hubieran sido percibidas. En la escuela, como ha sido sobradamente probado, los niños y niñas toman contacto con situaciones comunicativas fundantes.

De manera general evidenciamos un fuerte acompañamiento a las comunidades educativas de las tres regiones participantes, en particular desde el Ministerio de Educación provincial a través del diseño *ad hoc* de diferentes dispositivos pedagógico-didácticos como, por ejemplo, la formación en Alfabetización Digital, el desarrollo de habilidades y competencias digitales para la enseñanza en la *distancia*, la accesibilidad a materiales digitalizados (blog/plataforma ministerial), el acceso a herramientas complementarias para fortalecer el vínculo pedagógico, los cuadernos de clase y literarios en distintos formatos, el acceso al *Plan Nacional de Lectura* con varios espacios de participación, los conversatorios ad hoc, las orientaciones curriculares, etc.

La vuelta del plan *Conectar Igualdad* en 2021 ha sido celebrada, pero también las escuelas de gestión privada, sobre todo las que responden a la población de clase media, manifestaron la necesidad de contar con herramientas de este tipo. Asimismo se celebró la firma del convenio “Programa de Inclusión Digital y Transformación Educativa - Santa Fe + Conectada”.

A nivel normativo se trabajó, en la mayoría de los casos, con la priorización de los contenidos de los NAPs en consonancia con las Resoluciones del Consejo Federal de Educación números 367/20 y 174/12 que proponen repensar los modos de transmisión de los saberes en la escuela. Una de las orientaciones destaca la prioridad de proponer y construir formas de escolarización que permitan superar prácticas que esperan lo mismo, de la misma manera y al mismo tiempo para todas y todos los estudiantes y las preguntas sobre qué contenidos enseñar, cómo enseñarlos y en qué tiempos, con qué estrategias, recursos, entre otras, cobró renovada vitalidad. Esto propone nuevos desafíos en la reorganización de la enseñanza en todos los niveles y modalidades en pos de garantizar una continuidad con el vínculo pedagógico, acompañando la diversidad en las trayectorias.

Las docentes que participaron de este estudio volvieron su mirada a la formación docente coincidiendo en que se deberían potenciar las prácticas alfabetizadoras como un contenido eje de dicho trayecto formativo ampliando el acceso a la alfabetización digital también pensándolo como un derecho en su trayectoria académica. Los equipos de gestión de las escuelas, acorde al relato de las docentes, se mostraron interesados y comprometidos con el proceso de enseñanza y de aprendizaje de la lecto-escritura. La mayoría de los docentes involucrados agradecieron los espacios de escucha generados con esta investigación. Tras el desconcierto inicial y el contexto que se solidificó en la necesidad de la flexibilidad y la apertura al cambio, las instituciones pudieron sostener la escolaridad con propuestas relevantes y significativas que hemos descrito supra.

A través de políticas públicas concretas desarrolladas por el Ministerio de Educación de esta provincia -como la publicación y distribución de los cuadernos pedagógicos y literarios impresos- se acercó a niñas y niños a través de sus docentes e instituciones educativas, en tanto medio igualador ante desigualdades relacionadas con las características de las diferentes zonas geográficamente alejadas de los servicios educativos o sin accesibilidad digital en términos de equipamiento o conectividad.

También se tuvo en cuenta a los estudiantes hospitalizados y a los adultos en contextos de encierro. Los recursos audiovisuales, tales como el Campus Educativo de la provincia, los programas de TV y radio, el Plan Nacional de Lecturas Santa Fe³⁷, fueron puestos en acción por este Ministerio que junto a otras estrategias, generaron puentes de igualdad garantizando la educación para todas y todos. En este sentido se incorporan contenidos audiovisuales porque mientras se escucha, los niños y niñas pueden, por ejemplo, acceder a una narración o descripción. *Hacer de la crisis una oportunidad se constituyó en la posibilidad de instalar el vínculo educativo y la continuidad pedagógica.*

Alfabetizar en la distancia nos presentó la oportunidad para imaginar otras formas de enseñar con creatividad, audacia, y empatía por las familias y nuestros estudiantes.

Se destaca la apuesta federal a incentivar procesos de investigación educativa, de búsqueda, de hallazgo. Mediante la socialización con las escuelas primarias santafesinas, nos encontramos trabajando de modo consensuado e innovador para proyectos futuros. Una propuesta de política alfabetizadora que articule las diversas y heterogéneas trayectorias estudiantiles, que prevenga el abandono escolar, que priorice el lenguaje oral inmediato, la capacidad de movilidad enunciativa, la competencia meta-lingüística, la competencia narrativa, la ciudadanía plena, la accesibilidad y la alfabetización digital son algunas de las variables que emergieron a lo largo de la investigación. Efectivamente evidenciamos el desafío a *posteriori*, en la paulatina y aún flexible vuelta a la “normalidad”, de recuperar la gramática, las prácticas propias de la “zona de desarrollo próximo” en el aula, la gestualización docente que acompaña y acerca (en términos de corporalidad, de presencia) las potencialidades creativas, interdisciplinarias y cognitivas que las posibilidades léxicas habilitan (o proscriben). La exploración de los mecanismos productivos de la lengua es uno de los principales horizontes de trabajo en los ciclos que se avecinan.

La reflexión conjunta en los encuentros del equipo y las docentes de la muestra, posibilitó consensuar algunas ideas y propuestas. La enseñanza de la lengua escrita (como objeto cultural) se centró en situaciones que permitieron que las/o estudiantes lleguen a comprender la naturaleza del sistema de representación. Como ha sido dicho por numerosos académicos, y sus palabras adquieren particular relevancia hoy, el pensamiento y el uso del lenguaje son una forma activa de montaje de significados situados que cada humano necesita para la acción en el mundo. En este sentido si bien resultó favorable el trabajo colaborativo e interdisciplinario, bregamos por proyectos alfabetizadores que expliciten con claridad el/los modelo/s pedagógico/s que los sustentan: el enfoque didáctico de los contenidos a enseñar, las estrategias de evaluación, la atención a la diversidad, el error como herramienta pedagógica, en definitiva la descolonización del saber.

³⁷ Se pueden consultar las diversas propuestas en los siguientes links: <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/blog/> (Plan de Lecturas Santa Fe), <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/blog/>, [educacion-primaria/](https://www.santafe.gov.ar/index.php/web/content/view/full/235131) (Cuadernillos de Primaria), <https://www.santafe.gov.ar/index.php/web/content/view/full/235131> (Educactiva). A nivel nacional cabe destacar las propuestas de *Seguimos Educando*, *EducAr*, *Plataforma Juana Manso*, *Canal Paka Paka*, *Canal Encuentro*, *Sistema de Radios Repetidoras* y *Cuadernillos Nacionales*.

Bibliografía

Achilli, E. (2006). *Investigación y Formación Docente*. Rosario: Laborde

Anijovich, R.; Malbergier, M. y Sigal, C. (2004). *Una introducción a la enseñanza para la diversidad; aprender en aulas heterogéneas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica

Anijovich, R y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós

Castedo, M. (2017). *Alfabetización inicial: teorías, investigaciones y prácticas de enseñanza. Un campo de complejas interrelaciones*. En Bagerman (Ed). *Conocer la escritura: investigación más allá de las fronteras*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

CEPAL- UNESCO (2020). *La educación en tiempos de la Pandemia del COVID*. Versión on line disponible en: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>

Clemente Linuesa, M. (2010). *La enseñanza inicial de la lengua escrita. Una perspectiva integradora*. En *La Formación Docente en Alfabetización Inicial*. Buenos Aires: INFD.

Dussel et alt. (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Buenos Aires: UNIPE Ed. Universitaria.

Guevara, Y.; Gracia, G.; López, A.; Delgado, U. y Hermosillo, A. (2007). Habilidades lingüísticas en niños de estrato sociocultural bajo, al iniciar la primaria. *Revista Acta Colombiana de Psicología*, 10 (2). 9-17.

Ferreiro, E. - (2006). "La escritura antes de la letra." CPU-e: *Revista de Investigación Educativa*. Núm. 3. Pp 1-52.

Ferrere, L., Fanego, M. y Gorostiaga, J. M. (2019). "Tendencias del campo de la educación comparada en la Argentina: un análisis de artículos académicos del periodo 1997-2015". *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 10 (15), 10-26.

Kaufman, A. (1989). *Entrevista a Ana María Kaufman por Herminia Mérega*. Santillana: Buenos Aires.

Melgar, S. (2016). *Clase Número 2. Modelo Alfabetizador. Módulo Seminario Final. Especialización docente Superior en Alfabetización Inicial*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Ministerio de Educación de la Nación (2020). *Informe preliminar de políticas educativas en el contexto de pandemia*. CABA: MEN.

Ministerio de Educación de Santa Fe. Dirección Provincial de Educación Superior, Perfeccionamiento Docente, Programación y Desarrollo Curricular (2003). Documento: "Alfabetización".

Moscato, P. (2016). "La entrevista de autoconfrontación como un dispositivo facilitador de aprendizaje y mejora en la formación docente". En Pereyra et alt. *Análisis de las prácticas docentes desde la didáctica profesional. Investigaciones. Serie avance*. UNIPE.

Nicastro, S y Greco, M.B.(2012). "Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación". San Nicolás (Provincia de Bs As): Homo Sapiens Ediciones.

Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. (2004). 1° Ciclo EGB/ Nivel Primario (1°, 2° y 3°). Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Argentina.

Pascual, L. (2014). "La formación de posgrado en investigación educativa: Un análisis a partir de las voces de los sujetos". *Espacios en blanco. Revista de Educación*. Número 24. Pp. 173-194.

Peón Aguirre, R. (1998). *La educación a distancia: la modalidad educativa que posibilita eficazmente la educación continua*. México: Univ. de Sonora.

Pereyra, B. (2001). *La enseñanza de la Lengua en el Nivel Inicial*. Homo Sapiens Ediciones. Rosario.

Pereyra, A., Moscato, P., Calderon, L. y Oviedo M. I., (2016). *Análisis de las prácticas docentes desde la didáctica profesional*. UNIPE. Versión on line disponible en: <https://editorial.unipe.edu.ar/coleccion/investigaciones/an%C3%A1lisis-de-las-pr%C3%A1cticas-docentes-desde-la-did%C3%A1ctica-profesional-detail>.

Persico, M. y Contín, S. (2004). "¿Qué significa hoy estar alfabetizado?" Versión on line disponible en [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-QueSignificaActualmenteEstarAlfabetizado-1113980%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-QueSignificaActualmenteEstarAlfabetizado-1113980%20(2).pdf)

Rugiero, J. P. y Guevara, Y. (2015). Alfabetización Inicial y su desarrollo desde la Educación Infantil. Revisión del concepto e investigaciones aplicadas. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, Núm. 13. Pp. 25-42

Samaja, J. (2004). *Epistemología y metodología: elementos para una teoría de la Investigación científica*. Versión on line disponible en: <https://ens9004-infnd.mendoza.edu.ar/sitio/upload/12-%20SAMA-JA,%20J.%20-%20LIBRO%20-%20Epistemologia%20y%20metodologia.pdf>

Terigi, F. (2008). "LA INVENCION DEL HACER Estudio cualitativo sobre la organización de la enseñanza en plurigrados de las escuelas primarias rurales." En *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, año XVII, n° 2, pp. 75- 88. ISSN 0327-7763.

Torres, M. (2012). "La alfabetización en los primeros años de la escuela primaria". Versión on line disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005370.pdf>.

Vissani, Laura Elena, Scherman, Patricia y Fantini, Nilda Delfina (2017). "Emilia Ferreiro y Ana Teberosky. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño". IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIV Jornadas de Investigación XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires: Buenos Aires.

Zamero, M. (2004). "La formación en Alfabetización Inicial para de los futuros docentes". Versión on line disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005902.pdf>

Bibliografía y documentos citados

Marco normativo de referencia

Ley de Educación Nacional N° 26.206/06
DNU 297/2020: Aislamiento social, preventivo y obligatorio
Resoluciones del CFE: 363/20, 174/12
Resolución Provincial 0112/21

Informes citados

Unicef. (2020): "Latin America & the Caribbean COVID-19 Education Response". Versión on line disponible en <https://www.unicef.org/lac/en/media/14201/file>
CEPAL- UNESCO (2020): La educación en tiempos de la Pandemia del COVID. Versión on line disponible en: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>

Listado de Investigaciones

Volumen 1

Chubut. Alfabetización en el 2do Ciclo del Nivel Primario en el contexto de pandemia. Escuelas urbanas y rurales de Chubut.

Corrientes. La transición del Nivel Primario al Secundario en contexto de pandemia en Corrientes.

Misiones. Prácticas educativas en relación con los procesos de alfabetización inicial en las escuelas primarias rurales de la provincia de Misiones durante el período de ASPO y DISPO (2020-2021).

San Luis. Alfabetización y sostenimiento de trayectorias educativas durante la pandemia por Covid-19 en el primer ciclo del Nivel Primario en la provincia de San Luis.

Santa Fe. Alfabetización Inicial: experiencias pedagógicas en las regiones II, IV y VI de la provincia de Santa Fe en contexto de pandemia.

Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur. Repensar las prácticas pedagógicas en el Primer Ciclo del Nivel Primario. Un estudio para proyectar la educación primaria fueguina desde una mirada ciclada.

Volumen 2

Entre Ríos. Los saberes en/de las escuelas Nina en contextos rurales en tiempos de pandemia por Covid-19.

Mendoza. Trayectorias escolares y procesos de lectura en la escolarización de estudiantes de 4º grado de primaria.

La Pampa. Prácticas educativas innovadoras en la educación primaria en contexto de pandemia.

La Rioja. Una aproximación a las prácticas docentes en el contexto de pandemia en la Covid-19 en escuelas primarias que atienden a sectores sociales vulnerados, desde las voces de sus protagonistas.

Salta. El proceso de alfabetización inicial en el contexto de ruralidad salteña desde la perspectiva de los docentes.

San Juan. Procesos de alfabetización en el Nivel Primario: problemáticas, desafíos y propuestas en la provincia de San Juan en el contexto de pandemia (2020-2021).

Volumen 3

Buenos Aires. La enseñanza de la Matemática y las Prácticas de Lenguaje en el Nivel Primario. Un estudio en escuelas del conurbano bonaerense durante la pandemia.

Chaco. Enseñar y aprender en tiempos de pandemia. Estudio exploratorio/descriptivo en escuelas de Nivel Primario de la provincia del Chaco, 2019-2020/21.

Córdoba. Alfabetización Inicial en contextos de educación remota y presencialidad en alternancia (período 2020-2021).

Jujuy. Prácticas pedagógicas en escuelas de nivel primario con jornada extendida y/o completa antes y durante la pandemia por Covid-19.

Río Negro. Los vínculos socioafectivos y las prácticas educativas en tercer ciclo de tres escuelas primarias de jornada completa de la provincia de Río Negro durante la continuidad pedagógica 2020-2021.

Santiago del Estero. Trayectorias escolares en contextos de emergencia: el rol de la comunidad educativa en su sostenimiento en el nivel primario.

178

 **la educación**
nuestra bandera

Secretaría de Evaluación
e Información Educativa



Ministerio de Educación
Argentina