

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 2

 **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. 2

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 **2**

Indice

La Investigación Educativa Federal 2021	6
Resúmenes de las investigaciones provinciales	12
Entre Ríos	
Los saberes en/de las escuelas Nina en contextos rurales, en tiempos de pandemia por Covid-19.	13
La Pampa	
Prácticas educativas innovadoras en la educación primaria en contexto de pandemia.	23
La Rioja	
Una aproximación a las prácticas docentes en el contexto de pandemia de la COVID-19 en escuelas primarias que atienden a sectores sociales vulnerados, desde las voces de sus protagonistas.....	30
Mendoza	
Trayectorias escolares y procesos de lectura en la escolarización de estudiantes de 4º grado de primaria”. Análisis estadístico de factores asociados a la fluidez lectora en contexto de pandemia 2021 en Mendoza	44
Salta	
El proceso de alfabetización inicial en el contexto de la ruralidad salteña, desde la perspectiva de los docentes.	53
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)	59
Listado de investigaciones provinciales en el marco de la IEF 2021	67

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.

Entre Ríos

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

Equipo IEF³

Lorena Colignón – Referente Provincial y Coordinadora General IEF

Lorena Romero – Investigadora responsable

María Elena Rougier – Investigadora responsable

Introducción

Los resultados que se presentan a continuación corresponden a un estudio enmarcado en la Investigación Educativa Federal 2021, el cual se centró en “Los saberes en/de las escuelas Nina⁴ en contextos rurales en tiempos de pandemia por Covid-19”, e indagó respecto a los saberes –curriculares y culturales– que las escuelas Nina de contextos rurales dispersos de la provincia de Entre Ríos, creadas en el año 2015, definieron para la propuesta formativa del segundo ciclo durante el período 2020-2021, más precisamente: ¿cómo se configuraron los saberes en la jornada ampliada en tiempos de pandemia en las escuelas Nina rurales dispersas de la provincia de Entre Ríos?

A partir del contexto de pandemia, y en relación con la delimitación y construcción del problema objeto de estudio, emergen otros interrogantes: ¿Qué reconfiguración del tiempo dispusieron las escuelas primarias Nina situadas en contextos rurales dispersos para hacer posible su proyecto pedagógico-curricular en tiempos de pandemia? ¿Qué implicancias tuvo la no presencialidad en los procesos pedagógicos y/o didácticos? ¿Qué relevancia le otorgan los actores escolares a la integración/articulación de saberes locales/regionales en el proyecto pedagógico curricular? ¿Cómo definieron las escuelas primarias Nina rurales los saberes en los espacios de talleres durante la pandemia? ¿Qué lugar ocupa el espacio de acompañamiento al estudio en tiempos de pandemia?

En consonancia, nos planteamos como objetivo general comprender, desde las voces de los actores escolares, cómo se configuraron los saberes en el Taller de Acompañamiento al Estudio (AE) en tiempos de pandemia en las escuelas Nina de contextos rurales dispersos de la provincia de Entre Ríos que vienen implementado más tiempo en su propuesta desde el año 2015. Asimismo, los objetivos específicos pretendieron: identificar la articulación de los saberes escolares con el contexto social y cultural donde se inscriben las escuelas en tiempo de pandemia, y explorar las implicancias que tuvo la no presencialidad en la propuesta pedagógica de las escuelas Nina de contextos rurales dispersos. Con relación al tema de investigación, se destacan los siguientes antecedentes: Velda (2013), Perassi y Machiarola (2018) quienes estudian la jornada extendida en Argentina, América Latina y Europa realizando algunos estudios de casos y recuperando experiencias educativas vinculadas a la inclusión

³ La IEF fue coordinada desde la Dirección de Información, Evaluación y Planeamiento del Consejo General de Educación de la provincia de Entre Ríos.

⁴ Las escuelas primarias que se incorporaron al formato “Nina” fueron creadas a partir del año 2012 y hasta el 2017 inclusive por decisión del Estado provincial, como política educativa que atiende a las infancias en condiciones de vulnerabilidad (Resoluciones N°0300/2012 CGE y N°0355/2012 CGE), enmarcadas en la Ley de Educación Nacional N° 26.206, la Ley Provincial de Educación N° 9.890, el Plan Nacional de Educación Obligatoria 2012-2016, y la Resolución del CFE N° 188/12. Las mismas son una propuesta diferenciada de las ya existentes escuelas de Jornada Completa y Jornada completa Anexo Albergue. La ampliación de la Jornada Escolar constituyó una línea de acción prioritaria para el nivel primario, en el marco de las políticas de inclusión e integración: “Más tiempo, mejor escuela”.

con más tiempo y Ruiz (2020), quien indagó respecto del sostenimiento de la implementación de la jornada extendida en tiempos escolares reducidos por la pandemia.

Enfoque de la investigación: aspectos teórico-metodológicos

El enfoque teórico metodológico seleccionado fue cualitativo, situado en una dimensión epistemológica de la tradición hermenéutica cuya intencionalidad fue conocer para comprender “desde adentro” la realidad socioeducativa. En cuanto al abordaje del objeto de estudio, pretendimos abordar los significados que los actores escolares les atribuyen a sus acciones y a la realidad sociocultural en la que se encuentran inmersas ciertas prácticas. “Desde estas lógicas de estudio se trató de penetrar y aprehender los marcos de sentido ya constituidos por los actores sociales reinterpretándolos y reconstruyéndolos en los nuevos marcos de sentido que configuran los esquemas teóricos” (Rigal y Sirvent, 2014:19).

Al abordarse un tema poco estudiado y sumamente relevante a escala provincial, desde un primer momento se optó por realizar una investigación exploratoria situada desde la perspectiva del actor (Guber, 2004).

Como referente empírico, la selección de la muestra se centró en siete (7) escuelas primarias Nina⁵ de contextos rurales dispersos⁶ que iniciaron la ampliación de la jornada en 2015, por lo cual en 2020 ya contaban con una cohorte de egresados en este formato, y en ellas, particularmente en los espacios de Taller de Acompañamiento al Estudio⁷ (en adelante AE) de Ciencias Sociales y Lengua del segundo ciclo. Cabe destacar que una de las escuelas fue considerada unidad piloto, ya que el desarrollo urbanístico de su zona ha transformado el contexto en donde se sitúa, diferenciándose de las demás.

Para el trabajo de campo se desarrollaron veintiún (21) entrevistas semiestructuradas, en siete (7) visitas a las escuelas, durante la primera quincena de diciembre de 2021. La implementación de las estrategias metodológicas fue mayoritariamente presencial, aunque algunas entrevistas se concretaron a través de Google Meet. Se entrevistó a tres (3) docentes por cada escuela: directora, maestra auxiliar (MAU) y docente tallerista⁸ de AE en Ciencias Sociales y Lengua. Cabe aclarar que en una de las escuelas de la muestra no se pudo concretar la entrevista a la docente tallerista por encontrarse de licencia. Asimismo, en otra de las escuelas son dos las docentes que tienen a cargo el espacio de AE, una de ellas en Ciencias Sociales y otra en Lengua, por lo que ambas fueron entrevistadas.

5 Las escuelas cuentan con más tiempo escolar en primer y segundo ciclo, excepto la escuela de la muestra piloto, su propuesta cuenta con diversos talleres, los cuales ofrecen una propuesta formativa a los niños y las niñas en situación de vulnerabilidad social, asociada a factores sociales, económicos, culturales y contextuales, según establece la norma que le da encuadre en la provincia. Cabe destacar que los espacios de taller de acompañamiento al estudio, tienen mayor carga horaria dentro de la ampliación de la jornada (8 hs., distribuidas en 2 hs. para Lengua, 2 hs. para Matemática, 2 hs. Ciencias Sociales y 2 hs. Ciencias Naturales). Algunas de las escuelas que conformaron la muestra expresan que han definido, según sus necesidades, la organización de estas horas atendiendo a priorizaciones institucionales centradas específicamente en dificultades que presentan los grupos en determinadas áreas que se valoraba necesario fortalecer esos espacios. Las áreas que mayormente necesitan fortalecimiento, según expresan, son las de lengua y matemática, no obstante, algunos de los entrevistados de talleres de AE de las escuelas mencionan que cuando se presentan dificultades en algunas áreas, que las docentes de la jornada simple le comunican, se retribuyen los contenidos que se requieren. Tanto en la escuela A como en la escuela B mencionan que han concursado para los espacios de AE en lengua y matemática, pero están disponibles para lo que pueda surgir como demanda.

6 Según la Resolución 450/92 del CGE.

7 La propuesta de talleres de acompañamiento al estudio (AE) está a cargo de docentes de enseñanza primaria; aunque no en todas las escuelas son los mismos docentes. En algunas de las instituciones el espacio está a cargo de los docentes de grado, que tienen grupos a cargo durante el contraturno y en otras son docentes solamente de los espacios de talleres.

8 Nombramos como docentes talleristas a todas aquellas personas que desempeñan funciones en los talleres de las escuelas Nina, aunque algunas de ellas no cuentan con título docente, están próximas a obtenerlo o disponen de un saber que les permite desarrollar el taller como idóneos, por ejemplo, el espacio de Arte de la Escuela B.

Para la sistematización de la información se utilizó el software Atlas Ti, lo cual requirió la elaboración de un manual de códigos con tópicos y descriptores, que se constituyeron en organizadores de los principales resultados que se presentan en este resumen.

Inicialmente se consideró la inclusión de fuentes secundarias (Proyecto Educativo Institucional, proyectos por los cuales concursaron y accedieron a los cargos algunos de los sujetos entrevistados, acuerdos institucionales elaborados en pandemia), no obstante, su incorporación fue reconsiderada durante el trabajo de campo, atendiendo a la disponibilidad desigual de las mismas en el marco de lo que Vasilachis de Gialdino (2006) menciona respecto de la flexibilidad del proceso de investigación.

Caracterización de la política pública de ampliación escolar en la provincia

En la provincia de Entre Ríos la creación de las escuelas Nina surge como política pública de ampliación de derechos para las infancias en situaciones de vulnerabilidad, en el marco de la política nacional. Cada escuela Nina ofrece una propuesta formativa variada, particular, destinada a fortalecer y ampliar la formación de los y las estudiantes o, según lo deja establecido la normativa del nivel: “como ámbito de producción de aprendizajes relevantes para los niños y como espacio de experiencias colectivas de carácter transformador” (Res. 300/12 CGE). Esa diversidad tiene que ver –seguramente– con las peculiaridades que les imprimen los contextos, los sujetos educativos que las construyen a diario, pero también con los saberes que ingresan a la escuela, como por ejemplo los trabajados en las propuestas de talleres. La configuración particular en cada escuela, según Rockwell (2018:320) puede ser “relativamente permeable a la cultura del entorno en algunos momentos, resistente a ella en otros”. La permeabilidad podría asignarse a la inclusión curricular de algunos saberes culturales.

Más tiempo escolar es considerado no solamente como la valoración de mayor tiempo cronológico para atender a las trayectorias educativas de los niños y niñas, sino como ampliación de oportunidades. La implementación de la ampliación de la jornada escolar en las escuelas Nina dio lugar a la materialización de espacios propicios y tiempos para que algo del orden de lo transformador, suceda, según se pudo relevar en el trabajo de campo.

Principales resultados

Los principales hallazgos de esta investigación, teniendo en cuenta e intentando responder al problema objeto de estudio que nos formulamos, refieren a: la escuela Nina en pandemia, sus contextos y localizaciones, relaciones interinstitucionales, la relación entre la escuela y la familia en pandemia. En el presente resumen, y en relación con la pregunta central de la investigación, se ha focalizado en los saberes en el marco de los talleres y las articulaciones de estos espacios con la propuesta integral de la escuela Nina, al igual que las redefiniciones en pandemia.

En las entrevistas, los saberes aparecen ligados a contenidos y conocimientos, en ocasiones su referencia se realiza de manera indistinta entre unos y otros conceptos. Al aludir a ellos emergen referencias a experiencias que se conectan con el espacio de vida, con sus aspectos culturales, la economía local y familiar, los cuales reconocen su origen en la transmisión del seno familiar y son retomados por la escuela con distintos sentidos pedagógicos. Además, es valioso destacar que el saber se halla próximo al saber hacer, porque solo existe realmente a través de la acción que él mismo hace posible. Las prácticas sociales de saberes implican la conciencia de sí mismas: el saber implica una conciencia de saber que se ejerce siempre en interacción, incluso colectivamente (Beillerot, 1998).

A partir de la contingencia sanitaria se empiezan a poner en valor otros saberes, como por ejemplo la apropiación de ciertos dispositivos tecnológicos y herramientas comunicacionales que con anterioridad eran poco relevantes en la escena escolar en los contextos rurales; el uso del dispositivo móvil y las diferentes aplicaciones multimediales que fueron empleadas en las propuestas escolares con sen-

tidos pedagógicos; la inclusión y profundización de las propuestas pedagógicas y acompañamiento hacia la familia a partir del abordaje de la ESI; y el trabajo con las emociones, debido a las implicancias que acarrió la enfermedad, la muerte, el aislamiento, temores en esas infancias.

Los espacios de talleres se incorporan como una modalidad de trabajo innovadora desde la implementación de las escuelas Nina y es así como aparecen reconocidos en las entrevistas. Se ponen en valor los modos en que se organizan (los espacios), y se incorporan a la propuesta pedagógica las definiciones en relación con los nuevos saberes que integran dichos espacios que se van incluyendo a partir de decisiones institucionales. El taller como metodología de trabajo está asociado a un espacio donde se habilitan otras estrategias didácticas para el trabajo con el conocimiento y con los saberes. Se interpreta que no es una dinámica habitual o común en la cotidianeidad escolar, horizontal y colectiva, asociada a un momento de disfrute, de desacomodación, esperado por estudiantes que integran los agrupamientos, que se valora como tal en la mayoría de las instituciones que conformaron la muestra. Landreani (1996:13) mencionaba que “una condición ideal del taller es su continuidad, es decir que se trata de un proceso gradual y progresivo ya que este espacio compartido permite la implementación de propuestas superadoras, su desarrollo y evaluación”.

Cabe destacar que la definición de la incorporación de los talleres es responsabilidad de las escuelas, según mencionan, aunque están atentos a las sugerencias de las familias al respecto. No obstante, entre las escuelas entrevistadas, surge que en estos procesos de definición participan multiplicidad de criterios entre los que se puede mencionar como los más recurrentes los vinculados a los espacios físicos con los que cuenta la institución y las posibilidades de desarrollo de los mismos con docentes especializados en la temática del taller y dispuestos a concurrir por pocas horas a los contextos donde se ubican las escuelas (distantes de los centros poblados y/o de difícil acceso); condiciones estas que siempre están presentes al momento de definir qué nuevos espacios de taller suman a la institución y que son previas a la definición del taller en sí y su convocatoria. Es posible afirmar que estas cuestiones antes mencionadas han funcionado como condicionantes al momento de definir los talleres a incorporar.

En síntesis, independientemente de los condicionantes para la incorporación de nuevos espacios, los talleres se presentan como una oportunidad para convocar a los saberes de la cultura de las familias, las danzas tradicionales se recrean en los talleres, se expresan en los actos que organiza la escuela dando visibilidad a las expresiones culturales del contexto rural que la contiene.

El período de excepcionalidad fue doblemente desafiante para estas escuelas: tuvieron que repensar el mayor tiempo escolar durante la no presencialidad y a su vez recrear la propuesta. Se ensayaron modos de enseñanza diversificados con alto potencial transformador al interior de las escuelas y de quienes las constituyen. Las experiencias de estos espacios en la pandemia fueron distintas, según el contexto de la escuela y la organización institucional o modos en que la escuela ha planificado la propuesta de incorporación de espacios de talleres: en algunas instituciones pudieron continuar con las dinámicas que venían desarrollando y la ayuda de las familias fue fundamental, en otras escuelas, según mencionan las personas entrevistadas, las devoluciones (correcciones de las actividades) a los grupos de estudiantes se fueron alternando y, mientras un grupo de talleres enviaba un trabajo, el otro grupo realizaba las devoluciones y así sucesivamente. Se reconoce que algunos y algunas estudiantes, por falta de conectividad o dispositivos y a los que la escuela no podía hacerles llegar el material, quedaron sin desarrollar algunas actividades propuestas, o como es el caso de una escuela donde acudieron a la organización de espacios cuidados de intercambios (breves clases personalizadas según trayectorias no encauzadas) que generalmente estaban a cargo del directivo o la MAU.

Respecto de los modos de organización entre docentes para el desarrollo de sus prácticas pedagógicas, se menciona que los mismos se fueron planificando y que tuvieron mucho que ver los planteos de las familias respecto de la cantidad de actividades, para lo cual algunas escuelas optaron por reorganizarse en tríadas o parejas pedagógicas y redefinir los tiempos en que mandaban actividades

tanto los maestros de grado como los docentes de taller, quienes sostuvieron que la materialización de los talleres fue a través de videos o mensajes de voz explicando técnicas o cómo hacer para lograr algo, luego los estudiantes tenían que mandar fotos de lo logrado. Al respecto cabe destacar que se reconoce que se reinventaron y la tecnología pasó de ser una herramienta a ser el todo.

En términos generales, dentro de las formas en que la escuela definió las características y tipo de actividades en pandemia surge como aspecto en común que las mismas se fueron adecuando a cada realidad de las familias y los contextos, tal como se ha mencionado con anterioridad.

La articulación entre los espacios en pandemia se fue dando por una necesidad imperiosa de incluir en los escasos tiempos, con los dispositivos existentes y la conectividad intermitente y precaria, los contenidos establecidos en el Diseño Curricular de Entre Ríos además de la propuesta de ampliación de la jornada inherente a las escuelas Nina. Fueron necesarias más priorizaciones de las que ya se venían realizando.

La pandemia obligó a realizar articulaciones y en este marco fue relevante la figura de Maestra/o Auxiliar⁹, que se presenta como un perfil valioso dentro de cada escuela Nina, aunque las tareas que realiza pueden considerarse –en palabras de los actores entrevistados– bastante amplias y algo difusas, asimismo, en su conjunto se identifican como roles muy importantes para “el funcionamiento” de la Nina. En este punto se reconoce que el currículum es el mismo, pero al referir a la articulación podría afirmarse que el esfuerzo está en el docente de taller o en la voluntad del docente de grado.

Algunas otras menciones, específicamente de los docentes de taller de AE, referencian a la organización y tipo de actividades en la no presencialidad, en tanto intentaron reivindicar su carácter lúdico, en las que se combinan juegos, resolver consignas con materiales de la cotidianeidad y del entorno, compartir fotografías, armar videos, entre otras que pudieran desarrollar con la ayuda de otros miembros de la familia o simplemente relatar momentos de sus jornadas diarias. Destacan que en los talleres se propician otras dinámicas con juegos, actividades al aire libre, construcciones, rompecabezas, que entusiasman mucho más y animan al trabajo, así lo referencia una de las docentes de AE entrevistadas quien menciona que mediante un juego aprenden lo que “tal vez pasaste toda la mañana con el pizarrón explicando”. Por otra parte, dentro de las experiencias pedagógicas que se consideran enriquecedoras, las escuelas rescatan multiplicidad de actividades donde su riqueza radica en la potencialidad de la articulación que se dio fuertemente (como una condición y exigencia necesaria) en pandemia.

En otra de las instituciones mencionan que las normativas de 2020 (del organismo central) en el marco del acompañamiento y organización de la escuela, establecen un modo de trabajo “interdisciplinar”. El proceso de articulación se menciona como uno de los aspectos que favoreció la pandemia –aunque el concepto debería revisarse desde los sentidos que le otorgan las personas entrevistadas– aun así, es interesante visibilizar esta práctica en las voces de los sujetos. En referencia al antes de la pandemia, en dos de las escuelas las entrevistadas plantean que las experiencias de trabajo entre los talleres estaban desarticuladas y un aspecto que remarcan como negativo es la condición de idoneidad en el espacio de taller. También se referencia en otras escuelas que una de las dificultades que atribuyen a esta desarticulación tiene que ver con la escasez de espacios de encuentros gestados institucionalmente ya que en los días institucionales no todos podían estar por encontrarse en otras instituciones, participando de las mismas jornadas.

Los acuerdos estuvieron centrados en concretar acciones como las antes mencionadas: reformulación de los formatos de las propuestas, extensión y tipo de actividades ofrecidas a los estudiantes considerando las posibilidades de resolución, ya que no todos podían responder a las mismas y/o algunas familias no podían acompañar el proceso ni ayudar a resolver consignas, ni contaban con dispositivos

⁹ Resolución N°1.364/12 CGE.

tecnológicos que soportaran la demanda o uso de todos los integrantes escolarizados de la familia.

Tal como se mencionó con anterioridad, la no presencialidad fue interpelando los modos en que se presentaron las propuestas sobre todo en aquellos espacios donde lo lúdico y la expresión transversalizan las mismas: imaginar nuevas formas, cambiar lo planificado, recrear para resolver situaciones de la cotidianidad se presentan como desafíos. Algunas personas entrevistadas expresan que se utilizaron los materiales elaborados por el equipo de la Dirección de Educación Primaria del Consejo General de Educación, registrados bajo la marca de Contenidos en casa, o los enviados por el Ministerio de Educación de Nación: Seguimos educando. En otros casos se armaron propuestas institucionales integrales y otras individuales de cada espacio. Por otra parte, demandó acuerdos respecto a los modos en que se trabajaba y articulaba entre los distintos espacios. El uso de documentos compartidos, las reuniones a través de Google Meet e incluso en la vuelta a la bimodalidad (año 2021) las horas que se destinaron a planificación fueron una de esas estrategias que aportaron a revisar los modos de trabajo.

Reflexiones finales

A modo de cierre provisorio de este estudio y recuperando las preguntas iniciales de la investigación, podemos afirmar que desde marzo de 2020, a partir del impacto de la pandemia, las escuelas con ampliación de la jornada escolar en ese período han reconfigurado los modos en que se definen, organizan y planifican las propuestas pedagógicas repensando sus estrategias y formatos acorde a las posibilidades de acompañamiento de las familias de cada estudiante, trayectorias educativas y condiciones contextuales. A pesar de la diversidad que se conjuga en el espacio social donde se inscribe cada institución, para la totalidad de las escuelas de la muestra se reconoce que uno de los modos se centró en definir decisiones que permitieran sostener la enseñanza, desde experiencias in situ y contextualizadas, ensayando propuestas significativas e integradas entre las áreas y los talleres. Propuestas que no recayeran en excesos y superposición de actividades para resolver en los hogares, que no abrumaran o simplemente no pudieran ser resueltas, por la imposibilidad de acceder a las mismas o por la complejidad que conllevaba su resolución en el entorno familiar.

Los equipos de las escuelas debieron consensuar modos de articulación, delimitación y priorización de saberes para una propuesta unificada y dialogada, que en algunas escuelas se puede inferir que esta manera de organizarse surge como reclamo de las propias familias ante el exceso y superposición de actividades. En otros equipos ha sido parte del proceso de aprendizaje que se generó al interior del equipo y que en dos de las escuelas se vio interpelado por cambios en los equipos directivos, aspectos que mencionan como parte positiva de lo acontecido en este tiempo.

En general, las personas que se entrevistaron perciben que a partir de marzo del 2020 la escuela tuvo que reacomodarse en diversos aspectos, haciendo hincapié en que para hacer posible cada propuesta pedagógica y curricular fue necesario tomar conocimiento de lo que el colega planificaba y así poder avanzar en una propuesta conjunta. Asimismo, fue posible identificar que las acciones llevadas adelante, tanto desde la dirección como desde las funciones de cada maestra/o auxiliar en lo que respecta a sus tareas diarias, se centraron en la búsqueda de una “armonía” entre docentes de las áreas y responsables de los talleres, la gestión institucional y la articulación, la delimitación de contenidos y la priorización de saberes.

Al equipo directivo y MAU les significó acompañar en estos procesos y favorecer y potenciar el vínculo entre el personal; y gestar o apostar a la revisión del proyecto de escuela Nina intentando fortalecer o reivindicar el mismo ante la mirada y percepciones de las familias, quienes –según expresan las personas entrevistadas– no todas estaban, antes de la pandemia, de acuerdo con las propuestas que se estaban implementado en relación a la cantidad de tiempo que sus hijos e hijas (especialmente quienes cursan el primer ciclo) permanecían en la escuela.

La reconfiguración de estos modos surge como definición necesaria para sostener la escuela en la no presencialidad, aunque se fue constituyendo en aspectos sustanciales que se retomaron en la presencialidad (año 2021) y sobre lo que, según expresan, están trabajando:

- La escuela Nina desde una propuesta amplia que se “hace” entre todo el equipo docente y directivo. La propuesta de más tiempo como una propuesta unificada que mira los problemas de aprendizaje e intereses de estudiantes y transforma en iniciativas enriquecedoras que requieren repensar el lugar de los talleres, la formación de docentes de talleres, la especificidad de cada espacio y el diálogo pedagógico entre los distintos espacios.
- Las implicancias de la no presencialidad en la propuesta pedagógica de las escuelas Nina de espacios rurales dispersos, según se interpreta de la información obtenida, es particular a cada institución y está vinculada a diferentes dimensiones, desde donde se ha trabajado para que algo distinto acontezca para quedarse o que brinde elementos para repensarse como institución, apostando a la integralidad y dejando una enorme tarea, reconocida en las voces, de trabajar para una escuela no fragmentada, dividida, marcada por los turnos “de mañana funciona la escuela y por la tarde, la Nina”, resistida en su interior.
- Los talleres como espacio de potenciación de nuevos saberes y desde donde se habilitan otros abordajes con otras estrategias que se ponen en valor en la tensión que se gesta en pandemia.
- Los saberes se asocian y vinculan, en su connotación, a menciones de contenidos, conocimientos previos de sus estudiantes, inscripciones areales de los mismos, costumbres y relatos populares de la comunidad. Asimismo, cuando se habla de saberes refiere a un “saber hacer” de los sujetos, los cuales son recuperados desde sus experiencias cotidianas principalmente en el seno familiar, y son trasladados a la escuela. Cabe destacar que dichas menciones refieren a “saberes” que trascienden y anteceden a este tiempo de excepcionalidad; aunque sí se particulariza en los modos en que se abordaron en cada contexto de acuerdo con las condiciones (recursos materiales y culturales) de las familias y estudiantes. Los saberes que forman parte de la cultura de estudiantes suelen incluirse en la propuesta de talleres porque ellos los evocan.
- La gestión directiva cobró gran significatividad por las nuevas decisiones e intervenciones que la no presencialidad demandó: marcó no solamente la manera en que se incorporaban nuevos espacios, sino la distribución de los espacios, el ingreso de los talleristas a la escuela, y la gestión institucional para delinear las funciones de la MAU. La misma gestión de la escuela hace que la MAU ya no esté en un solo turno, y pase a ser un actor institucional relevante en la reconfiguración de la escuela Nina, que facilitó la gestión y la articulación que va a ir facilitando la gestión y articulación. En tal sentido, la gestión institucional tiene un peso importante en cómo se ha ido planteando y sosteniendo la ampliación de la jornada.
- La presencia muy fuerte de la familia en la escuela cuando estableció taxativamente en los primeros meses de la pandemia un alto, una pausa, ante la cantidad de tareas que recibían.
- El trabajo docente en pandemia acordó modos de articulación, socialización de propuestas, construcción colectiva, utilización de recursos comunes (Drive) para la planificación que se constituyó, según las personas entrevistadas, en una herramienta que posibilitó encuentros y propició la comunicación pedagógico-didáctica entre docentes.

Problemas o preguntas que quedan planteados para seguir indagando:

¿Qué saberes que se consideran valiosos y relevantes entran en diálogo con una propuesta curricular? ¿Quién/es y cómo los definen? ¿Estos saberes se incorporan desde un abordaje que problematiza? ¿Denotan o describen contexto, costumbres, características lugareñas y/o abordan problemáticas del espacio de vida?

¿Son los talleres de AE espacios que fortalecen y equilibran una propuesta integral? ¿Es posible armonizar ese diálogo en busca de una integralidad de la propuesta pedagógica institucional? ¿Qué saberes emergieron en la escuela con la vuelta a la presencialidad? ¿Cómo será el vínculo escuela-familia a partir del 2022? ¿Qué nuevos desafíos emergieron con la vuelta a la presencialidad? ¿Qué se modificó en la escuela? ¿Qué prácticas se siguen sosteniendo?

Líneas de Políticas que se pueden derivar de lo indagado

A partir del presente estudio, emergen las siguientes líneas de acción en el marco de políticas educativas:

- Espacios de formación que fortalezcan la política de ampliación de la jornada escolar desde:
- Dinámicas de los espacios de talleres y los criterios pedagógicos para las incorporaciones de otros saberes a la propuesta.
- Gestión y gobernabilidad de la escuela con más tiempo escolar.
- Producción de materiales de apoyo focalizados en las articulaciones entre los espacios de taller.

Bibliografía y documentos citados

Ahora Educación (2021). *Pandemia y Educación*, Gabriel Brener.

Alliaud, A. (2009). *Los gajes del oficio: enseñanza, pedagogía y formación*. Bs As: Aique grupo editor.

Beillerot, J.; Blanchard-Laville, C.; Mosconi, N. (1998). *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires. Editorial Paidós.

Bellei, C. y Muñoz, G. (2020). *La casa no es una escuela: propuestas de política educativa en tiempos de pandemia*. Ciper.

Benialgo, M. (2020). *Inclusión digital: bases para una continuidad pedagógica a distancia de emergencia*. La Plata: Conicet.

Brener, G. (2020). <https://www.alainet.org/es/articulo/205856>

Cepal / Orealc-Unesco. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Santiago de Chile: Cepal / Orealc-Unesco.

Chevallard, I. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio, al saber enseñado*. Capital Federal: La Pensée Sauvage, Éditions.

Cragnolino, E. (2001). *Educación y estrategias de reproducción social. Un estudio de casos en unidades domésticas de origen campesino*. (Tesis de Doctorado en Antropología. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Buenos Aires).

Consejo General de Educación (2020). *Relevamiento sobre la implementación de la propuesta: contenidos en casa.* Informe primera etapa. Paraná: CGE.

Consejo General de Educación (2020). *Relevamiento sobre la implementación de la propuesta: contenidos en casa.* Informe segunda etapa. Paraná: CGE.

Edelstein, G. y Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación: iniciación a la docencia.* Buenos Aires: Kapelusz.

Frigerio, G. (2012). *Curioseando (saberes e ignorancias).* En: Frigerio, G. y Diker, G. (comps.), *Educación: saberes alterados.* Buenos Aires: Del estante.

Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano: Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo.* Buenos Aires: Editorial Paidós.

Gutiérrez, A. (2012). *Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu.* Villa María: Eduvim.

Landreani, N. (1996). El taller. Un espacio compartido de producción de saberes. *Cuadernos de capacitación docente.* Año 1, N° 1.

Litwin, E. (2008). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior.* Buenos Aires: Paidós Educador.

Perassi, Z. y Macchiarola, V. (coords.) (2018). Políticas de inclusión educativa. La evaluación del impacto de algunas experiencias en Argentina. *Itinerarios Educativos.*

Rigal, L. y Sirvent, M.T. (2014). Metodología de la investigación social educativa. Diferentes caminos de producción de conocimiento. Manuscrito en proceso de revisión.

Rockwell, E. (1983). *La escuela: relato de un proceso de construcción inconcluso.* (Ponencia presentada en seminario CLACSO sobre educación, Sao Paulo, Brasil, junio 1983).

Rockwell, E. (2018). *Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial.* Buenos Aires: CLACSO.

Ruiz, G. (2020). Marcas de la pandemia: El Derecho a la Educación afectado. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social.*

Saquet, M. y Santos Da Silva, S. (2008). Milton Santos: concepciones de Geografía, espacio y territorio. *En Geo U.E.R.J.* Año 10. V.2 N° 18. Segundo semestre.

Terigi, F. (2015). Cronologías del aprendizaje entre las trayectorias escolares y las trayectorias educativas, *En: Problemas, estrategias y discursos sobre las Políticas Socioeducativas.* Seminario II DNPS.

Terigi, F. (2013). *Saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué.* (VIII Foro Latinoamericano de Educación). Buenos Aires: Santillana.

Unesco. (2020). [Los docentes en primera línea para garantizar la continuidad pedagógica mientras que la COVID-19 ha obligado a más de mil millones de alumnos a abandonar la escuela.](#)

UNLZ – Facultad de Derecho (2020). “Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio” – “Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio” – Régimen Aplicable. - Decreto N° 641/2020

Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) (2006). Cap. 2: Los componentes del diseño flexible en investigación cualitativa. En: *Estrategias de investigación cualitativa.* Barcelona: Gedisa.

Veleda, C. (2013). *Nuevos tiempos para la educación primaria. Lecciones sobre la extensión de la jornada escolar.* Buenos Aires: Fundación CIPPEC/Unicef Argentina.

Normativa

Argentina. 2006. Ley Nacional de Educación N° 26.206

Argentina. Decreto N° 297/20 (ASPO)

Argentina. CFE. Resolución N° 364/20

Argentina. CFE. Resolución N° 363/20

Argentina. CFE. Resolución N° 188/12

Entre Ríos. 2008. Ley Provincial de Educación N° 9.890

Entre Ríos. CGE. Resolución N° 450/92

Entre Ríos. CGE. Resolución N° 475/11 Diseño Curricular de Educación Primaria

Entre Ríos. CGE Resolución N°300/12

Entre Ríos. CGE Resolución N° 355/12

Entre Ríos. CGE. Resolución N°1.364/12



La Pampa

Prácticas educativas innovadoras en la educación primaria en contexto de pandemia

Equipo IEF¹⁰

Ana Carolina Olivieri – Referente Provincial y Coordinadora General

Patricia Inés Bruno - Investigadora

Manuela Nogueira Expósito - Investigadora

Introducción

El Ministerio de Educación de la Nación, desde la Secretaría de Evaluación e Información Educativa, propuso a las diferentes jurisdicciones la realización de una investigación federal sobre los procesos de escolarización/experiencias educativas en la educación primaria en contexto de pandemia. Con este objetivo en La Pampa se trabajó en conjunto con la Dirección General de Educación Primaria y la Dirección General de Planeamiento para definir el problema a investigar.

Como antecedente, durante el ciclo lectivo 2019 la provincia llevó a cabo un itinerario para la innovación educativa basado en experiencias y reconstrucciones de los escenarios escolares, llamado "INNOVAR EDUCA 2019". Esta iniciativa permitió indagar acerca de prácticas pedagógicas que implicaban una resignificación de las experiencias escolares en contexto. Se presentaron diversos proyectos y participaron diferentes actores del sistema educativo, permitiendo reactualizar nuevos desafíos del sistema educativo.

En el ciclo lectivo 2021, en pos de continuar con dicha indagación, se propuso a los/as directivos de servicios educativos de nivel primario la realización de un relevamiento de prácticas innovadoras. Teniendo en consideración el contexto con sus respectivos: aislamientos sociales, preventivos y obligatorios (ASPO), aislamientos sociales preventivos e intermitentes (ASPI) y distanciamientos, sociales preventivos y obligatorios (DISPO), se analizaron las distintas propuestas a fin de identificar los elementos que caracterizan a aquellas que se reconocieron como innovadoras.

En sintonía con los lineamientos del Ministerio de Educación de la Nación, se creó la Dirección de Evaluación e Innovación Educativa (DEIE), dependiente de la Dirección General de Planeamiento (DGP) del Ministerio de Educación de La Pampa, por lo que la indagación en prácticas innovadoras constituyó una mutua contribución.

El foco de interés se centró en conocer, considerando el desarrollo del ciclo lectivo 2021 en el escenario de pandemia generado por el COVID-19, cuáles son y qué características presentan las propuestas innovadoras en los diferentes servicios de educación primaria. De este modo, se buscó describir qué ocurría en el sistema educativo pampeano en el mencionado contexto y su particularidad en relación con prácticas innovadoras anteriores, de modo tal de generar un insumo fundamental para plantear nuevos lineamientos propositivos para la acción e implementación de políticas públicas innovadoras acordes al nuevo contexto.

¹⁰ El equipo IEF estuvo bajo la coordinación del Área de Investigación e Innovación Educativa de la Dirección de Evaluación e Innovación Educativa dependiente de la Dirección General de Planeamiento del Ministerio de Educación de la provincia de La Pampa.

Decisiones metodológicas

A fin de lograr una aproximación al objeto de estudio, se realizó una investigación exploratoria y descriptiva con un enfoque cualitativo y cuantitativo.

En una primera instancia, se realizó un análisis documental de los registros de Innovar Educa (2019) teniendo como objetivo identificar los aspectos que caracterizaron a las prácticas educativas innovadoras, de acuerdo con la conceptualización realizada en la bibliografía consultada (Rivas, 2017a; Rivas, 2017b; ME-LP, 2019), ejecutadas por los diferentes servicios de educación primaria. Además, se recuperaron las propuestas presentadas en la Feria de Ciencias (ME-LP, 2020).

Luego se relevaron las experiencias innovadoras a través de una convocatoria a todos los/as directivos de servicios educativos de Nivel Primario. Esto se llevó a cabo a través de un formulario de carga de prácticas/experiencias educativas que cada escuela reconocía como poseedora de elementos innovadores, desarrolladas en el contexto de pandemia durante el ciclo lectivo 2021. A partir del análisis de los casos relevados se procedió a identificar las variables consideradas y los guarismos registrados en cada caso; lo que permitió realizar una cuantificación y comparación entre los períodos 2019 y 2021.

A continuación, se detalla la cantidad de propuestas presentadas en los distintos eventos:

Evento-relevamiento/año	Frecuencia
Innovar Educa 2019	20
Feria de Ciencias 2020	46
Formulario de carga 2021	102

Fuente: Investigación e Innovación Educativa.

Seguidamente se muestran los datos anteriores clasificados según el ámbito en el que se localizan los servicios educativos que presentaron propuestas en los eventos considerados:

Ámbito	2019	2020	2021
Urbano	11	30	55
Rural Aglomerado	5	7	20
Rural Disperso	4	9	27
TOTAL	20	46	102

Fuente: Investigación e Innovación Educativa.

Finalmente, se realizaron entrevistas con preguntas abiertas a directores, a fin de complementar lo relevado con precisiones que profundizaran y agregaran información en cuanto a las propuestas innovadoras. Para ello se seleccionaron las escuelas que presentaron propuestas en Innovar Educa 2019 o en Feria de Ciencias 2020 además de en el 2021, lo que permitió realizar una cuantificación y comparación entre el período previo a la pandemia y durante su desarrollo, tal como se planteó entre los objetivos del trabajo.

Participaron de las entrevistas un total de 12 servicios educativos, con las siguientes características según ámbito, sector y modalidad:

Ámbito	Sector	Modalidad
5 Urbano	11 Estatal	5 Simple
4 Rural Aglomerado	1 Privado	6 Jornada Completa
3 Rural Disperso		1 Hogar

Fuente: Investigación e Innovación Educativa.

Principales resultados

Luego de relevados los datos cuantitativos y cualitativos, el análisis permitió arribar a una serie de conclusiones generales.

Según los cuadros anteriormente presentados, comparando la presentación de propuestas educativas según el ámbito urbano y rural, se observa que:

- En 2019 las escuelas del ámbito rural presentaron casi la misma cantidad de propuestas innovadoras que en las del ámbito urbano.
- En el 2020 la pandemia sorprendió y modificó la forma de vida, los hábitos y costumbres. Fue un año de aprendizaje sobre nuevas formas de vincularse y comunicarse. La estructura tradicional de la escuela se modificó sin posibilidad de anticipar los cambios. A pesar de ello, las escuelas presentaron diversas propuestas en la Feria de Ciencias.
- En 2021, el retorno a la presencialidad habilitó el reencuentro con otro cúmulo de conocimientos logrados a partir de la experiencia de enseñar y de aprender con un uso intensivo de las herramientas tecnológicas, con la necesidad de adaptar la forma de enseñar en función del contexto de cada estudiante y considerando sus propios ritmos. La cantidad de propuestas innovadoras presentadas en nivel primario (102) ponen de manifiesto que la vivencia impactó en las prácticas educativas, tanto en el ámbito urbano como en el ámbito rural.

Por otro lado, las propuestas innovadoras presentadas en 2021 tienen las siguientes características:

- Un importante porcentaje de las propuestas presentadas son cicladas (46%), correspondiendo la mayoría al segundo ciclo del nivel primario (64%). Esta modalidad de agrupamientos de años de estudio también se impulsó desde las normativas jurisdiccionales¹¹.
- Teniendo en cuenta el turno al que pertenecen los/as participantes de experiencias innovadoras, más de la mitad es de escuelas de jornada completa (53%).
- La mayoría involucraron hasta 25 estudiantes (58%) y un máximo de 5 docentes (76%).
- De los ejes temáticos para elaborar la propuesta (Vínculos escuela, familias y contextos; Gestión institucional y formatos escolares; Pasajes y articulación intra e interniveles; Prácticas del cuidado en clave de derechos de niños, niñas, jóvenes y adultos y Tecnologías digitales en la enseñanza y la gestión), el más abordado fue Vínculos: escuela, familia y contexto (46%).
- Encuanto a las dimensiones de la innovación (Dimensión Pedagógica Didáctica, Organizacional, Tecnológica, Profesional y Comunitaria), la priorizada para innovar fue la Pedagógico Didáctica (86%).

11 <https://repositorio.lapampa.edu.ar/index.php/normativa/item/resolucion-n-701-20>

- La modalidad de cursada de los/as estudiantes participantes de las experiencias innovadoras fue mayoritariamente alternada (41%).
- Las propuestas de más de un/a docente se realizaron con la participación de otros/as docentes de la misma escuela (63%).
- Los dispositivos móviles (Notebook, Netbook, Tablet, Celular, entre otros) fueron los más elegidos para establecer la comunicación (50%).
- Los apoyos¹² mayormente brindados a todos/as los/as estudiantes fueron de tipo comunicacionales, materiales y en término de recursos humanos (25%).
- Los objetivos que motivaron las propuestas con mayor frecuencia fueron: fomentar la lectura y escritura, comprensión de textos; profundizar temáticas específicas; fortalecer virtualidad/tecnologías; y, fortalecer los vínculos entre familia, escuela y contexto.

Las entrevistas realizadas con los/as directivos de las escuelas seleccionadas permitieron obtener mayor información acerca de las situaciones que llevaron a plantear propuestas innovadoras, las condiciones que favorecieron y/o dificultaron las mismas y por último, diferenciaron los procesos de enseñanza y aprendizaje pre y pos pandemia. Veamos esto con un poco más de detalle.

- *Situaciones por las cuáles se plantearon propuestas innovadoras:*

En primer lugar, se modificó la estructura tradicional del aula¹³, lo que incitó a plantear nuevas opciones de enseñanza para alcanzar los objetivos de aprendizaje propuestos.

Además del contexto, que constituyó un fuerte condicionante, ya disponían de ciertas estrategias, procesos e ideas para modificar las prácticas y fomentar formas diferentes de aprender. Esto supuso que los/as docentes fueran reflexivos sobre su propia práctica, de acuerdo a lo que surgió en las entrevistas realizadas. Asimismo, que procuraran poner en el centro de la escena a los/as estudiantes, tener en cuenta la realidad de su contexto, ofrecerles las configuraciones de apoyo que requirieran para lograr aprendizajes significativos y de calidad acordes al siglo XXI.

- *Condiciones que favorecieron o dificultaron el planteo de propuestas innovadoras:*

Sobre los aspectos que favorecieron el planteo de propuestas innovadoras indicaron, por un lado, la apertura institucional, la habilitación a “pensar diferente”, reflexionar, problematizar y generar autonomía. También, predisposición, colaboración y la actitud tanto del equipo directivo como del equipo de docentes. Por otro lado, el trabajo interdisciplinario, acompañado de la capacitación constante.

Respecto a los aspectos que dificultaron el planteo de propuestas innovadoras indicaron, en primer lugar, la falta de conectividad y de recursos. Aunque constituyen una condición necesaria pero no suficiente, dado que las TIC por sí solas no tienen una función pedagógica y su uso no siempre conlleva procesos pedagógicos innovadores. En segundo lugar, la falta de tiempo institucional para diseñar y/o llevar a cabo un proyecto innovador.

- *Características que consideraron al momento de identificar a una propuesta como innovadora:*

Los/as entrevistado/as destacaron la motivación, la creatividad, el trabajo colaborativo y la no reproducción mecanizada, que permiten el desarrollo de habilidades, saberes y competencias nuevas con

¹² https://sitio.lapampa.edu.ar/repositorio/unidades_de_organizacion/inclusiva/Claves-para-pensar-propuestas-inclusivas.pdf

¹³ Implementación de estrategias no presenciales (mediadas por la virtualidad, sincrónicas y asincrónicas), presencialidad organizada en burbujas, en 2020 y 2021.

la aplicación de configuraciones de apoyo. A su vez, el trabajo interdisciplinario en equipo que promueve el trabajo colaborativo. También identifican que son experiencias que promueven el fortalecimiento de los vínculos y que son prácticas de enseñanza inclusivas.

- *Diferencias que identificaron antes de la pandemia y en contexto de pandemia:*

Los/as directivos/as informaron que el mayor cambio identificado en relación al contexto pre y post pandemia fue el uso pedagógico de los recursos tecnológicos, a partir de un redescubrimiento de la utilidad y practicidad de dichas herramientas.

- *Impacto de la pandemia, diferencia entre la pre y post pandemia en los procesos de enseñanza y de aprendizaje:*

En primer lugar, había experiencias innovadoras ya instaladas que se continuaron aplicando durante el período de educación remota.

En segundo lugar, en contexto de pandemia se instaló la utilización de los recursos tecnológicos que antes eran herramientas sin mucha aplicación. Un ejemplo de ello fue la utilización de las netbooks para la comunicación durante el aislamiento, a fin de favorecer la comunicación y el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje a través de la virtualidad, a partir de actividades productivas familiares. Esto sucede en una de las escuelas en la que se abordó el proceso productivo del agua, partiendo de la propuesta de un estudiante y su familia (empresa familiar). En este caso, la enseñanza comenzó desde la virtualidad compartiendo el video de dicho proceso y luego, se continuó en la presencialidad, abordando circuitos productivos locales.

En tercer y último lugar, la pandemia puso en primer plano la necesidad de respetar los ritmos de aprendizaje de cada estudiante y los aspectos vinculados a la inclusión y la diversidad. Tal es el caso de la propuesta de redacción de una revista elaborada por una escuela primaria, única en su localidad, a la que concurren 70 alumnos/as de la zona rural y urbana. Teniendo en cuenta las trayectorias y diferentes configuraciones de apoyo, cada docente seleccionó temas y/o actividades preferentemente de tipo lúdico realizadas por alumnos/as y familias (tanto en presencialidad como en sus hogares), habiendo respetado los ritmos de aprendizaje de cada estudiante. Luego se compilaron todas las producciones y una diseñadora gráfica dio forma a cada revista para entregar a cada familia. Esta propuesta fue realizada en conjunto con docentes de la institución y con referentes de equipos de apoyo a la inclusión. Fue valorada por el equipo directivo como "muy significativa" por el trabajo en equipo para el establecimiento de acuerdos entre los/as agentes, como ser: la atención a la heterogeneidad de trayectorias, prácticas inclusivas que atiendan a las diversidades, entre otros.

Reflexiones finales

A lo largo del proceso de investigación se pudo analizar que tanto previo a la pandemia como, aún más intensamente, en contexto de pandemia las unidades educativas de nivel primario, realizaron propuestas innovadoras, resignificando prácticas escolares, alterando la matriz tradicional, promoviendo diferentes posibilidades de enseñanza y de aprendizajes para los/as estudiantes en pos del reconocimiento de sus derechos. Se resaltó el trabajo en equipo, interdisciplinario, promoviendo que las prácticas sean creativas, inclusivas, buscando generar en los/as estudiantes "capacidades para actuar y transformar su destino".

La situación de pandemia y suspensión de la escolaridad presencial generó una ruptura en las rutinas de todos los individuos, sin posibilidades de anticipación ni acuerdos previos. Se trastocó el formato escolar conocido y el distanciamiento, pasó a ser el protagonista principal de este nuevo escenario. Se comenzó a transitar una experiencia inédita en la que las instituciones educativas tuvieron que recrearse para que los/as estudiantes puedan continuar aprendiendo. Para ello fue necesario poner en juego la creatividad y el esfuerzo mancomunado de los/as adultos/as, para hacer efectivo el derecho a la educación de los/as niño/as.

Por otra parte, en este estudio también se pudo avizorar que la innovación comienza en cada planificación, cada día, para lo que resulta fundamental la apertura institucional, la habilitación a “pensar diferente”, reflexionar, problematizar y generar autonomía, así como también, el trabajo en equipo entre directivos y docentes, trabajo interdisciplinario. Además, puso en evidencia la importancia de la capacitación constante y la necesidad de plantear nuevos lineamientos de política educativa a partir de la experiencia vivida, tales como la necesidad de revisar y adoptar nuevos formatos para la evaluación, calificación, acreditación y promoción.

Finalmente, resultaría interesante indagar sobre prácticas/propuestas innovadoras tanto en otros el nivel inicial como en el nivel secundario.

Bibliografía de consulta

Bauman, Z. (1999). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Benítez Larghi, S.; Lemus, M; Moguillansky, M. y Welschinger Lascano, N. (2014). Más allá del tecnologicismo, más acá del miserabilismo digital. Procesos de co-construcción de las desigualdades sociales y digitales en la Argentina contemporánea. *Ensamblés*, 1: 57-81.

Bustamante, E. (ed.) (2011). *Las industrias creativas. Amenazas sobre la cultura digital*. Barcelona: Gedisa.

Dussel, I. (2013). *Los sistemas de formación docente en el Mercosur. Informe Final del programa de apoyo al sector educativo del Mercosur*. Buenos Aires: Editorial Teseo, OEI.

Dussel, I. y Caruso, M. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de la forma de enseñar*. Buenos Aires: Santillana.

Gurrutxaga, A. (2006). ¿Es posible innovar? Sociedad Vasca, Universidad e Innovación. En: A. Ibarra, J. Castro y L. Roca (Ed.). *Las Ciencias Sociales y las Humanidades en los Sistemas de Innovación*. País Vasco: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.

Hurtado, D. (2014). *El fetiche de la innovación*. Tecnología Sur Sur (TSS). Universidad Nacional de San Martín.

IISUE (2020). *Educación y pandemia. Una visión académica*, México: UNAM, consultado el 25 de mayo, 2020.

Ley de Educación Nacional 26.206, recuperado de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/ane-xos/120000-124999/123542/texact.htm>

Ministerio de Educación de la Nación - Secretaría de Evaluación e Información Educativa (2020). *Políticas educativas implementadas en Argentina. Continuidad pedagógica en el marco del aislamiento por COVID-19*. Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica. CABA: MEN.

Ministerio de Educación de La Pampa (2019). *Itinerario para la innovación educativa en La Pampa. Experiencias y reconstrucciones de los escenarios escolares*. Innovar Educa 2019. La Pampa: MELP.

Ministerio de Educación de La Pampa. Documento producido por la Dirección General de Transversalidad de la Educación Inclusiva: *Claves para pensar propuestas Inclusivas*. La Pampa: MELP.

Ministerio de Educación de La Pampa. Feria de Ciencias (2020). Disponible en: <https://experiencias.lapampa.edu.ar/index.php/lineas-de-accion/category/primario>. La Pampa: MELP.

Rivas, A. (2017a). *Cambio e innovación educativa: las cuestiones cruciales, documento básico*. (XII Foro Latinoamericano de Educación, Cambio e innovación educativa: las cuestiones cruciales). Buenos Aires: Fundación Santillana.

Rivas, A. (2017b). *Innovación en los sistemas educativos*. (Trayecto formativo para equipos técnicos). Buenos Aires: Ministerio de Educación, Cultura Ciencia y Tecnología.

Rivas, A. (2018). *Un sistema educativo digital para la Argentina*. (Documento de trabajo N° 165). Buenos Aires: CIPPEC.

Tamayo Sáez, M. (1997). *El análisis de las políticas públicas*. En: Bañón, R. y Carrillo, E. (comp.). *La nueva Administración Pública*, Madrid: Alianza.

UNICEF (2020). *Encuesta COVID. Percepción y actitudes de la población. Impacto de la pandemia y las medidas adoptadas sobre la vida cotidiana*. Buenos Aires: UNICEF.



La Rioja

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

Equipo IEF¹⁴

Paula Pina Márquez – Referente Provincial y Coordinadora General

Karina Barbuyani - Investigadora

María de los Ángeles Gallardo - Investigadora

Alicia del Carmen Oliva - Investigadora

María del Carmen Oviedo - Investigadora

Mariel Perelló - Investigadora

Jorge Salica - Investigador

Diego Díaz Puppato - Asesor disciplinar y metodológico

Adriana Ferraris – Asistente de investigación

Tamara Escolar – Asistente de investigación

Introducción

La circulación masiva del virus COVID-19 modificó el escenario económico, social, sanitario y educativo; a la vez que profundizó las desigualdades preexistentes y configuró nuevas desventajas e injusticias para los sectores sociales históricamente excluidos. En este contexto, con la finalidad de garantizar la continuidad pedagógica, los lineamientos de la política educativa de la provincia de La Rioja para el nivel primario promovieron la enseñanza en todas las áreas curriculares, el acompañamiento a los docentes a partir de orientaciones escritas, entrega de materiales, programas de TV “Estamos en la escuela”, como así también la articulación con el Programa Nacional Acompañar: Puentes de Igualdad, destinado a la revinculación de estudiantes.

De acuerdo con la línea de trabajo propuesta por la Investigación Educativa Federal 2021 en el marco de la Red Federal de Investigación Educativa para indagar sobre “Los procesos de escolarización/experiencias educativas en el contexto de pandemia”, la jurisdicción de La Rioja se planteó investigar las prácticas docentes en el contexto de pandemia de la COVID-19 en escuelas primarias que atienden a sectores sociales vulnerados, desde las voces de sus protagonistas.

En el marco de esta investigación se entiende que la tarea central de la práctica docente es el trabajo con el conocimiento. En coincidencia con las autoras Edelstein y Coria (1995) si bien la práctica docente está centrada en el conocimiento, encierra una cantidad de actividades institucionales y contextuales también constitutivas de su tarea, aun cuando muchas de ellas impliquen un corrimiento de su trabajo con el conocimiento. Las autoras sostienen que no se puede limitar el trabajo docente a la enseñanza en el aula porque se invisibilizan otras actividades que también les son propias, y amplían el concepto de práctica de la enseñanza a práctica docente.

¹⁴ El equipo IEF estuvo bajo la coordinación de la Dirección de Innovación e Investigación Educativa de la Secretaría de Planeamiento e Innovación Educativa del Ministerio de Educación de la provincia de La Rioja.

En este estudio sobre las prácticas docentes se analizaron las siguientes dimensiones: las formas escolares de organización institucional, las formas de la planificación y la relación de la escuela con las familias en la educación primaria.

De acuerdo con este posicionamiento teórico, el objetivo de la investigación fue caracterizar de manera exploratoria las prácticas docentes en el contexto de pandemia de la COVID-19 en las escuelas primarias urbanas de gestión estatal de la capital, cuya matrícula pertenece a sectores sociales vulnerados. Se focalizó en el 4° por su ubicación a mitad del trayecto escolar primario y porque allí se espera que los estudiantes hayan completado su alfabetización inicial. También se seleccionó porque los datos estadísticos indicaban que este era el año que presentaba mayor número de estudiantes desvinculados a partir de la suspensión de la presencialidad como medida socio-sanitaria en el período 2020-2021.¹⁵

Con el fin de indagar acerca de las prácticas docentes en el contexto de la pandemia de la COVID-19, se consideró valioso escuchar las voces de actores de la comunidad escolar tales como directivos, docentes y familias. La mirada de las madres y los padres se incluyó en el estudio porque se consideró que en estas nuevas condiciones de enseñanza ocuparon un rol clave para sostener el vínculo con la escuela.

Enfoque de la investigación: aspectos teórico-metodológicos

La presente investigación es exploratoria, responde a un enfoque preeminentemente cualitativo y a un diseño muestral intencional. El universo estuvo constituido por escuelas primarias urbanas de gestión estatal, de la ciudad capital, cuya población proviene de sectores sociales vulnerados. La muestra intencional fue de 8 escuelas seleccionadas según estos criterios: matrícula que proviene de sectores sociales vulnerados y relación entre los porcentajes de vinculación-desvinculación (4 escuelas con mayor porcentaje de estudiantes desvinculados y 4 con menor porcentaje).

En este contexto se puso el foco en uno de los 4° grados de cada escuela que cumpliera prioritariamente con las siguientes condiciones: continuidad de la misma docente durante los años 2020-2021 y, en el caso de las 4 escuelas seleccionadas por tener estudiantes desvinculados, se eligió la sección con mayor cantidad de estudiantes en esta situación.

El trabajo de campo se concretó en el período agosto-septiembre de 2021. Al momento de su realización las escuelas llevaban en promedio 40 días de clases en el marco de un reclamo gremial iniciado el 30 de marzo del corriente año, según las fechas informadas por la Dirección de Estadística Educativa de la provincia de La Rioja.¹⁶

La técnica de recolección de datos fue la entrevista semiestructurada realizada a directivos, docentes y familias. En lo que respecta a las entrevistas a directores y docentes, se concretaron mediante plataformas virtuales y de forma presencial. Mientras que las familias fueron entrevistadas exclusivamente de manera presencial en sus hogares, lugares de trabajo o en la escuela según los acuerdos establecidos con cada una de ellas.

Para el análisis se utilizó el software Atlas.ti y se construyó una matriz que integró la teoría y la empiria, conformada por dimensiones, subdimensiones y categorías con sus respectivas definiciones y etiquetas.

¹⁵ Dado el contexto del ASPO el calendario escolar 2020 se extendió hasta el 30/04/21 (Resolución N° 924/20 y Resolución N° 1677/20). El ciclo lectivo 2021 inició el 03/05.

¹⁶ Según datos de Estadística: el 30/03 comienza el paro docente y finaliza el 02/06.

Principales resultados

La pandemia de la COVID-19 evidenció y profundizó las desiguales condiciones de vida preexistentes y socialmente naturalizadas de los sectores sociales más vulnerados; procesos que atravesaron la escolarización obligatoria. Medidas sanitarias como el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) y el Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio (DISPO) se constituyeron en condiciones de existencia que trastocaron todas las instituciones sociales, entre ellas la familia y la escuela. Estas últimas vieron reconfigurados su espacio, las condiciones de trabajo de las y los docentes y también sus prácticas.

Al momento del trabajo de campo en agosto-septiembre 2021, en las instituciones educativas de la provincia se gestaba una nueva normalidad en la que equipos directivos y docentes se reincorporaban a las escuelas físicas y las y los estudiantes regresaban organizados mediante la estrategia denominada “burbujas”.¹⁷

En esta etapa los actores escolares destacaron los cambios introducidos en sus prácticas docentes durante la coyuntura de esta pandemia. Estos relatos se encontraban todavía impregnados de lo vivenciado en el período de aislamiento, quizás porque se transitaban los momentos iniciales del retorno progresivo a la presencialidad. Es así que señalaron como cambios más impactantes en sus prácticas, por un lado, el uso relativamente habitual de las plataformas virtuales Meet, Zoom, WhatsApp, TikTok, Classroom y otros recursos tales como el Google Drive para el trabajo institucional y para el desarrollo de las clases. Por otro lado, mencionaron la utilización de materiales impresos, a saber, cuadernillos institucionales de elaboración propia –por grado o por área curricular–, y compilación de fotocopias. Un planteo especial fue el referido a la “domesticación de la escuela” (Dussel, 2020) para expresar los cambios que implicaron el ingreso de la escuela en el hogar, con otros encuadres y reglas para la enseñanza, durante los períodos de ASPO y DISPO.

A continuación se desarrollarán, en primer lugar, las formas escolares de la organización institucional durante el período de DISPO y los cambios en las formas de planificar la enseñanza. En segundo lugar, la relación escuela-familia y su reconfiguración como efecto de lo transitado.

Cambios en la cultura escolar: las nuevas formas de organización institucional y la planificación de la enseñanza

Desde el punto de vista normativo, el retorno a las escuelas estuvo atravesado por los términos de la Resolución provincial 1.672/20 que pautó modos flexibles de organización institucional¹⁸. Las escuelas primarias adoptaron así formas escolares (Poggi, 2002) heterogéneas y dinámicas de organización de las clases que, en este trabajo de indagación, se identificaron como: burbuja combinada con virtualidad, burbuja con espacios presenciales de acompañamiento y presencialidad sin burbuja, combinada o no con virtualidad.

En la forma escolar burbuja/virtualidad, identificada en las escuelas 6, 7 y 8, se combinó presencialidad y virtualidad. En este encuadre la organización de las clases adoptó formas particulares de

¹⁷ Esta estrategia se refiere a la posibilidad de mantener grupos (cuyos integrantes tendrán el distanciamiento físico adecuado entre sí) diferenciados en toda la instancia educativa, o sea, dentro del aula y los espacios comunes del establecimiento. Resolución CFE N° 364/2020.

¹⁸ Resolución 1672/20: Propuestas de redefinición de los tiempos y del espacio escolar (ASPO), reorganización de los agrupamientos de los estudiantes y de los equipos docentes. Propuestas de integración disciplinar/interdisciplinar destinadas a la enseñanza y la evaluación, con la utilización de diversos formatos curriculares, adecuados al nivel y modalidad, que favorezcan el Aprendizaje Basado en Proyectos o Integrado.

acuerdo con decisiones institucionales y en función de cómo se procesaron las condiciones socioeconómicas de sus estudiantes.

En la Escuela 6 cada burbuja de estudiantes asistía dos días a la semana. Recibían por WhatsApp las tareas de todas las áreas para copiarlas en el cuaderno y, una vez realizado esto, algunos estudiantes se conectaban por Meet para resolverlas con la docente.

En la Escuela 7 cada burbuja de estudiantes asistía tres días por semana y dos días virtuales. Contaban con dos docentes, uno para la presencialidad y otro para la virtualidad. La docente titular planificaba y su par implementaba esa propuesta. En el espacio virtual algunos estudiantes se conectaban por Meet para trabajar con las tareas ya desarrolladas en la presencialidad.

En la Escuela 8 cada burbuja asistía dos días en la semana A o B –según le correspondía– y el resto de estudiantes recibía por WhatsApp las mismas tareas trabajadas en la presencialidad para ser resueltas de modo remoto.

Dadas las condiciones materiales de las familias, en el marco de este modelo para la enseñanza virtual se utilizaron aplicaciones como WhatsApp y Meet, aunque no todas y todos lograban conectarse. En la voz de las docentes:

“son poquísimos, dos o tres nomás lo que ingresan [al Meet]” (Docente Escuela 6).
“se manda por WhatsApp (...) las mismas actividades para quienes tienen posibilidades de resolverlas digitalmente” (Docente Escuela 8).
“tengo alrededor de 18 chicos de los cuales tengo 7 u 8 que son los que tuve comunicación constante” (Docente Escuela 7).

En este entorno sociotécnico (Dussel, 2021) las prácticas de enseñanza virtuales, tal como lo señalaron los actores escolares, tendieron a la distribución de tareas, a su resolución individual y para algunos asincrónica. También, a que se reproduzca en la virtualidad lo realizado en las clases presenciales. Así lo expresaban algunos docentes y familias:

“los chicos que no van a la presencialidad esa semana, realizan la misma actividad que los que van a la presencialidad” (Docente Escuela 8),
“lo mismo que habían visto a la mañana los chicos [de modo presencial], a la siesta la señora, nos mandaba el link y nos conectábamos para resolver las mismas actividades que habían tenido a la mañana” (Familia estudiante vinculada. Escuela 7).

En este marco la comunicación pedagógica fue principalmente bidireccional, ya sea que se canalizara entre docentes y padres o docentes y estudiantes. Consistió en un traspaso o intercambio de actividades y explicaciones, y no como un espacio de encuentro para la construcción de lo común, en el que se pusieran en juego los procesos intersubjetivos de las y los estudiantes en tanto protagonistas del acto educativo.

En relación con la enseñanza por medios virtuales las familias expresaron diferencias en las posibilidades de acompañamiento a sus hijas e hijos para la apropiación de los contenidos. Así lo narraban las familias de la Escuela 8:

“Yo soy docente, nunca ejercí, pero me resultó fácil esto de la virtualidad porque yo tengo algún conocimiento como para poder enseñarle” (Familia Estudiante vinculado).
“Y la señora, a cada rato me está llamando preguntando cómo está Francisco y cómo va haciendo la tarea porque yo no sé ni leer ni escribir. Y ella me manda un audio. Mejor que vayan todos los días y no un día o dos días, para mí por ahí no aprenden mucho... y dice la señora que se olvidó todo Francisco” (Familia Estudiante desvinculado).

La forma escolar burbuja con espacios presenciales de acompañamiento se implementó en las escuelas 3 y 5 por disponer de condiciones que lo hicieron posible, tales como recursos materiales y humanos, como así también un diagnóstico que identificó el ausentismo de las y los estudiantes como un problema actual, pero también previo a la pandemia de la COVID-19¹⁹. La primera escuela dispuso de maestras que estaban a cargo de grados de aceleración para apoyo escolar, mientras que la otra, diseñó actividades específicas para nivelar en la presencialidad a aquellas y aquellos estudiantes cuya vinculación con la escuela había sido débil o nula. Por esta razón decidieron las clases presenciales como criterio organizativo pedagógico, indispensable para “recuperar” y “reforzar” los aprendizajes de las y los estudiantes.

La escuela 3 determinó 5 días de clase presencial: 4 días –lunes a jueves– con las burbujas correspondientes y un día más –viernes– para apoyo escolar de aquellos estudiantes con alto nivel de ausentismo. Este grado de apoyo estaba a cargo de otra docente de la institución. Cabe señalar cierta desarticulación entre las propuestas curriculares de esta docente y la maestra de grado, ya que no hubo planificación compartida.

Por otra parte, la escuela 5 determinó que en la presencialidad eran necesarias actividades que fortalecieran los contenidos aprendidos en el marco de la bimodalidad. La intención fue que las y los estudiantes que habían presentado dificultades en su vinculación con la escuela pudieran alcanzar el mismo nivel de aquellos que se mantuvieron activos durante el proceso. En palabras del docente entrevistado:

“reforzar con aquellos chicos que necesitaban otro tipo de intervención, de manera adaptada, de casos urgentes que necesitaban un poquito más de tiempo para lograr el nivel en los cuales otros estaban”.

En ambas escuelas, las prácticas docentes en la presencialidad estuvieron atravesadas por la idea de acompañar y sostener a aquellas y aquellos estudiantes que comenzaban su revinculación después de un año y medio de intermitencias. La familia de un estudiante en proceso de revinculación señaló que para ella la presencialidad era indispensable: “No es lo mismo que un profesor le esté enseñando, a que tenga una hora o dos horas una clase virtual, para mí no es lo mismo” (Familia estudiante desvinculado. Escuela 3). Aunque es importante destacar que, al momento de la entrevista, el estudiante en cuestión seguía sin asistir al grado de apoyo.

La forma escolar presencialidad sin burbuja, combinada o no con virtualidad, tuvo lugar en las escuelas 1, 2 y 4 cuya matrícula reducida lo permitió. A partir de las medidas de distanciamiento físico y la relación entre la matrícula y el espacio escolar fue posible la asistencia del grupo completo. La decisión de combinar o no presencialidad y virtualidad se tomó en función de las condiciones materiales de las y los estudiantes. Las escuelas 1 y 4 promovieron la virtualidad. La escuela 1 tenía cuatro días de clases presenciales en los que priorizó Lengua y Matemática, y enseñó Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, de modo virtual, el viernes. En los casos en los que las y los estudiantes se conectaban por Meet, las tareas se resolvían en la virtualidad y en horario escolar. Mientras que la escuela 4 destinó tres días a la presencialidad que complementó con tareas enviadas por Whatsapp y resueltas en línea por Meet.

En cambio, la escuela 2 optó por la presencialidad de lunes a jueves sin tareas para resolver de manera remota porque sus estudiantes no disponían de conexión a internet:

“Tuvimos un apoyo incondicional de la escuela con ese tema de no tener internet, ella [la maestra] me llamaba para ver la clase por llamada común, me cargaba crédito y la vice en

¹⁹ Resolución 2131/15: “Plantea una serie de alternativas pedagógicas, organizativas e institucionales en el sistema educativo para proveer de una escolarización más adecuada a las niñas, niños y adolescentes con sobreedad en el nivel primario común y que al mismo tiempo aceleren su pasaje al grado que más se acerque al que corresponde a su edad».

ese tiempo nos prestó una computadora para que mi hijo mayor pueda estudiar” (Familia de estudiante vinculado).

“En ese momento no tenía cómo comunicarme así que tenía que pedir que me presten, hasta que le dieron la compu²⁰. También era todo un tema por el internet, así que nos teníamos que ir, trasladarnos a la casa de mi mamá” (Familia de estudiante desvinculada).

Las prácticas de enseñanza en el marco de este modelo tuvieron como característica central el *valor* otorgado a la copresencialidad. De ahí la importancia dada al trabajo virtual sincrónico mediante la resolución en línea y en horario escolar de las tareas y actividades. Tal vez la sincronidad permitió reponer algo de la presencialidad perdida, pero en condiciones sociales de desigualdad económica y material, también pudo dejar a muchos estudiantes a un paso de la exclusión, tal como lo expresan los testimonios que dan cuenta de una serie de dificultades para: la conexión y el acceso a internet, las condiciones habitacionales para organizar el estudio en el hogar, el apoyo de las y los padres para la resolución de las tareas en la virtualidad, el traslado a la escuela²¹, la formación de los docentes para la enseñanza en la virtualidad, entre otros.

En síntesis, se reconstruyeron tres formas escolares de organización institucional que tuvieron lugar durante el regreso progresivo a la presencialidad: burbuja combinada con virtualidad, burbuja con espacios presenciales de acompañamiento y presencialidad sin burbuja, combinada o no con virtualidad. La elección de las formas escolares de organización de estas instituciones estuvo vinculada con sus condiciones y las de las familias y también con las características que adquirió la enseñanza en estos contextos.

Quizás sea necesario considerar que cualquiera de estas formas escolares supone potencialmente un dispositivo de selección escolar, que podría multiplicar las diferencias sociales si no se contemplan los desiguales puntos de partidas de las y los estudiantes, en tanto desigualdades culturales en un sistema educativo históricamente fragmentado.

La resignificación de los espacios institucionales y las formas de planificar

En todas las formas escolares de organización institucional descritas, y por definición provincial, un día a la semana se destinó para trabajo institucional sin dictado de clases. Este espacio adquirió diferentes matices en su implementación en cuanto a presencia/ausencia de estudiantes, frecuencia, duración, modalidad (presencial o virtual), coordinación, temas para abordar y valoraciones.

Es así que hubo instituciones que convocaron a estas reuniones semanalmente, mientras que otras lo hicieron cada quince días; podían durar la totalidad de la jornada escolar (4 hs.) o parte de esta. Si bien ya se había retornado en forma gradual a la presencialidad, en algunos casos se optó por la modalidad virtual. Mientras la nota característica en la mayoría de las escuelas era la ausencia de las y los estudiantes, se identificó una en la que los docentes desarrollaban clases de fortalecimiento y luego destinaban algunas horas para la reunión institucional. Participaba el equipo docente en su totalidad o bien el de ciclo, incluidas las y los maestros de grado y las y los de áreas especiales. Hubo un caso destacado por los actores que involucra la participación de los dos turnos, y que obedece, entre otros condicionantes, a las estrategias de gestión:

“No es que nos separamos la reunión del turno mañana y turno tarde, sino que ya hemos consensuado hacerlo todo juntos... tenemos tres franjas horarias. Si la reunión de este mes fue a

²⁰ Entrega de computadoras a las escuelas de la muestra durante el período marzo-agosto 2021 en el marco del Programa Provincial Rosario Vera Peñaloza.

²¹ Por las condiciones sanitarias imperantes, el transporte público en el período del trabajo de campo tenía horario restringido. Así como también las diferencias de funcionamiento de las burbujas -días, horario y duración diferentes- complicaban el traslado de las familias con más de una hija o hijo en edad escolar.

la mañana, el próximo a la tarde y el próximo y después de las 18... como que nos vamos rotando, porque muchos de los docentes trabajan doble turno, entonces para no estar siempre interfiriendo en un solo docente en que pida permiso, vamos rotando” (Directora Escuela 1).

Los temas y tareas que se abordaban en estos espacios fueron diversos, combinaban las necesidades institucionales y las determinaciones y/o sugerencias de sede de supervisión: socialización de resoluciones (discusión e intercambio sobre los modos de aplicarlas en la realidad escolar), movimientos de matrícula, seguimiento de las trayectorias, particularmente de quienes tuvieron vinculación “intermitente” y “no iniciada”, elaboración y desarrollo de las planificaciones (secuencias, proyectos integrados), contenidos prioritarios, articulación intra ciclo e inter ciclo, adaptación de actividades a las características de la institución y de las y los estudiantes, corrección de tareas no presenciales, elaboración de informes pedagógicos, comunicación con las familias, talleres de autocapacitación, entre otros.

Es importante destacar que algunos actores que manifestaron valoraciones positivas de estas jornadas de trabajo y en un caso se expresó la dificultad para gestionar el cambio, en particular para lograr la planificación colectiva dentro de un ciclo:

“...esto de la jornada institucional ahora los días viernes, es un espacio que es muy provechoso... hay que tratar de que ellos [los docentes] lo visibilicen... como algo muy propicio... quizás no está instalado todavía ese trabajo por ciclos, así, colaborativo entre los docentes... las expectativas son, después, realmente, lograr este trabajo colaborativo entre colegas de un mismo ciclo, que es a lo que aspiramos... cuesta, es todo un proceso” (Vicedirectora Escuela 2).

“Nos ha favorecido hacer trabajos por paralelos de turnos que antes no se podían hacer, no se hacían y que, a pesar de haber vuelto a la presencialidad, sigue lo mismo, sigue ese trabajo... eso nos está ayudando también en que hay algunos que son más especializados en lengua, otros en matemática, nos van ayudando, van dando ideas, van subiendo material al grupo y entre todos se colabora (...) Hemos creado otro clima y eso nos ha ayudado” (Directora Escuela 1).

Estos espacios de trabajo colaborativo en las instituciones escolares forman parte de un entramado complejo de decisiones y acciones para configurar un nuevo modelo de escuela que, en términos del artículo 4 de la Resolución 1.672/20, debía redistribuir sus tiempos, esto es, modificar las agendas semanales de actividades no presenciales y combinadas para los docentes ¿Cómo se apropiaron las escuelas de esta norma? En este sentido, se pudo identificar diversas configuraciones organizacionales de la tarea docente durante esta pandemia, pero es interesante destacar que la incorporación de cambios en la cultura escolar, en particular el trabajo en equipo en estos espacios, requiere de procesos de construcción sostenidos en el tiempo. Como señala Blejmar (2013:12) “Los equipos no se decretan, se construyen... Porque eso habla de los auténticos equipos de trabajo como un punto de llegada, como algo que es necesario construir, algo que lleva tiempo, acciones, estrategias y decisiones institucionales para lograrlo”.

Tal como se expresó, una de las tareas docentes desarrollada en los espacios de trabajo institucional, según normativa provincial, consistió en la elaboración de las planificaciones de enseñanza.

Los lineamientos de política curricular para la educación primaria en el contexto de esta pandemia originada por el SARS-CoV-2 propusieron cambiar los modos de planificación. Hasta ese momento en las escuelas las prácticas instituidas consistían en la planificación de secuencias didácticas y desde la normativa se determinó la implementación progresiva de propuestas integradas (secuencias integradas, proyectos integrados) y por ciclo. Se encontró que estos modos de planificar conviven en las instituciones y que algunas gestiones escolares promovieron la incorporación de la innovación de acuerdo con las condiciones de posibilidad de su cultura institucional.

En este estudio se identificó una serie de significados sobre la planificación de la enseñanza, algunos que priorizaron lo normativo –como obligación del deber ser–, otros donde las decisiones sobre qué enseñar, cómo enseñar, qué, cómo y cuándo evaluar se vincularon con la realidad –como herramienta que orienta la propia práctica– (comunidad, familia, escuela, estudiantes); planteos que se refirieron a la construcción de sus planificaciones, en algunos casos procesos colaborativos y en otros que mostraron el trabajo aislado para tomar decisiones. Se podrían agrupar estos significados sobre la planificación en dos: 1) coherentes con una escuela primaria cuyo modelo organizativo y pedagógico es tradicional y 2) vinculados a las nuevas condiciones institucionales y pedagógicas de la escuela primaria (Res. 1.672/20).

Respecto de la incorporación de estos cambios en las formas de planificar: pasaje de secuencias didácticas a propuestas integradas y cicladas, los actores escolares expresaron diversos posicionamientos. Algunos relatos dieron cuenta del proceso que atravesaron las innovaciones curriculares en las instituciones escolares, las resistencias que se presentaron y las estrategias de gestión que se utilizaron para abordarlas. Asimismo, se identificaron casos en los que se destacaron los resultados positivos del cambio y otros en los que se puso el acento en la sobrecarga de tareas que implicó para el docente:

“En la primera etapa trabajábamos de manera aislada, cada asignatura por separado, en la segunda he tenido sí que los docentes no querían, pero yo los obligué, yo empecé a buscar material, hacíamos reuniones con el material de lectura para trabajar un proyecto integrado o una secuencia integrada. Algunos se resistían, pero luego empezamos a trabajar (...) Intentamos a partir de julio del año pasado, del año 2020 y les encantó tanto a los niños como a los docentes. porque hacíamos nosotros reuniones los días viernes, nos juntamos todos y empezábamos a decir bueno qué contenido le toca, hacer las articulaciones, hacer la secuenciación, la graduación de los contenidos, nos poníamos de acuerdo...” (Directora Escuela 6).

“...Esto de poder planificar desde el método del modelo integrado... porque anteriormente trabajábamos sobre secuencias, entonces este trabajo vino a transversalizar todas las actividades [para] poder llegar a los chicos de una manera más fluida en los contenidos y los aprendizajes, lo que permitió también a las familias encontrar un sentido y una línea al trabajo de lo que estamos haciendo” (Docente Escuela 5).

“Como hablamos con tantos docentes, nos siguen haciendo bajadas, más trabajo y proyectos y proyectos (...) Estamos saturados, somos seres humanos. Y no somos solo docentes, somos mamá...” (Docente Escuela 1).

Con respecto a los modos habituales de hacer de las instituciones, en este período de procesos de ruptura a partir del trabajo con propuestas integradas y cicladas, se pudo observar, a través de los testimonios, cómo se tensionaron los procesos instituidos e instituyentes. Como plantea Remedi (2004: pág.12):

“Lo instituido responde a la lógica que la propia institución o que las propias prácticas tienen, lógicas que están asentadas en una historia de la institución, y que están construidas en significados de la institución y que le otorgan identidad (...) sabemos que en toda institución, en toda práctica en la práctica del aula, hay procesos que se llaman instituyentes, es decir, procesos que se están gestando, procesos que van a devenir a futuro en nuevas prácticas...”

Es importante destacar que lo instituido tiene quiebres, espacios que no están totalmente cerrados o aclarados y en esos espacios, en esa situación en la que no termina de cerrarse lo instituido es que surge lo instituyente. Estos lugares son los denominados intersticios, y por los relatos de los actores escolares se puede visualizar cómo han operado las estrategias de gestión de los directivos para promover la incorporación de las nuevas formas de planificación.

Las familias y las prácticas docentes en el nuevo escenario escolar

Las escuelas vieron condicionado su hacer y en particular sus prácticas docentes según las representaciones socialmente construidas sobre las familias de sus estudiantes. Se identificaron en el estudio miradas menos sesgadas sobre las condiciones de existencia de las familias, y otras que pusieron el acento en el déficit cultural.

Algunos actores escolares, con una mirada comprensiva de las condiciones sociales, culturales y materiales y de su impacto en las trayectorias educativas, reconocieron que las familias asumieron responsabilidades, se comprometieron y acompañaron en las tareas escolares de forma directa o a través de otras organizaciones territoriales (apoyo escolar en el barrio, maestra particular, etc.). También, valoraron la participación de madres y padres en las actividades de sus hijas e hijos a pesar de las dificultades de acceso a las tecnologías y de conectividad.

Por otra parte, resaltaron cómo esta experiencia ayudó a un conocimiento más profundo de la realidad de cada una de las familias, lo que generó vínculos más cercanos entre unos y otros. Así dan cuenta de ello:

“...esto también hizo que desde la escuela podamos haber conocido mejor todavía la realidad de cada una de las familias, hogares. Y se generó quizás...otro vínculo” (Directora Escuela 1)

“Nosotros el año pasado les hicimos para el mes de la familia (...) una peña virtual donde participaron muchísimas familias...aunque sea un ratito, entraron y porque era otra forma, no fue nada de clase, (...) que se vea otro tipo de acción, de cosas que podíamos hacer para ellos y era una forma de agradecerles el apoyo también” (Directora Escuela 1)

“... por todo esto ya comprendo más a los chicos, porque uno ya sabe cómo viven, la forma en que viven, hay familias de muy escasos recursos, son muy cumplidores, eso es de valorar (...) me costó al comienzo pero ahora me siento más acompañada por los padres” (Docente Escuela 3).

En estas escuelas que manifestaron una perspectiva situada de las familias, las estrategias de gestión y de enseñanza fueron flexibles, buscaron alternativas para efectivizar la enseñanza, incluir a niñas y niños, asistir a las familias, realizar un seguimiento de la participación de las y los estudiantes, considerar sus particularidades en las propuestas de enseñanza y apelar a los recursos institucionales e interinstitucionales. Así lo expresaron:

“(...) busquemos [los docentes] la manera que aquel que no pudo, pueda. Si nosotros con lo que estamos enseñando no llegamos (...) busquemos todos los métodos para que puedan aprender el contenido. En nuestra escuela tenemos herramientas como laboratorio, biblioteca” (Directora Escuela 8).

“En la marcha tuvimos que ir adaptándonos, a las circunstancias, a las condiciones de los chicos, esa incertidumbre hizo que vayamos ensayando, probando cómo iríamos trabajando con los chicos, semana a semana es ir analizando y viendo qué podemos mejorar, qué debemos cambiar, cómo lo podemos hacer” (Vicedirectora Escuela 2).

Las valoraciones y representaciones que las escuelas tuvieron de las familias, tal como se expresó, son heterogéneas. Así como hubo algunos actores escolares con una perspectiva situada de las familias, otros les atribuyeron escaso o nulo interés en la educación de sus hijas e hijos. Así lo relataba una directora:

“Hicimos todo lo que estuvo a nuestro alcance y lo que nos permitían hacer porque también, como le digo, viene arrastrando ese desinterés en las familias por la educación... es una comunidad difícil porque está acostumbrada a eso, a la dádiva, lamentablemente está marcada así, por eso” (Directora Escuela 3).

Algunas de estas escuelas tuvieron dificultades para sostener el vínculo pedagógico con sus estudiantes. No obstante, realizaron esfuerzos para plantear estrategias de gestión y de enseñanza: visitas domiciliarias de los docentes para conocer las razones de la desvinculación, solicitar la intervención del equipo de Equipo de Orientación y Apoyo Escolar (EOyA), implementación del Programa Acompañar (docentes territoriales, promotores), clases de apoyo –de uso frecuente antes de la pandemia– y, desde lo organizacional, conformaron burbujas con las y los estudiantes que tenían estas dificultades en su trayectoria, en algunos casos sumaron días de presencialidad y destinaron docentes específicos para esta tarea.

Como plantea Dussel (2020), luego de este tiempo traumático resultó fundamental que las prácticas docentes incluyeran aquellas situaciones y trayectorias particulares, especialmente de quienes no estuvieron vinculados a las escuelas o lo estuvieron débilmente, tales como el ausentismo de las y los estudiantes, presencia de enfermedades crónicas en las infancias y el analfabetismo de algunos adultos que generó dificultades para el acompañamiento de sus hijas e hijos.

Reflexiones finales

La pandemia de la COVID-19 marcó al mundo, afectó particularmente a los sectores sociales vulnerados, atravesó la vida de las instituciones educativas y alteró su habitual funcionamiento. En este escenario, las escuelas primarias no fueron la excepción. Los actores escolares, luego del cimbrón inicial, tuvieron que sobreponerse y garantizar la continuidad pedagógica: sostener a los que se mantenían escolarizados y recuperar a los estudiantes cuyo contacto con la escuela era intermitente o nulo. Luego de un año de vaivenes e incertidumbres, las escuelas se encontraron en mejores condiciones para capitalizar la experiencia transitada.

En este proceso complejo e imprevisto, el modelo de escuela históricamente instituido fue afectado por la nueva normalidad social, que trastocó los modos tradicionales de hacer escuela.

La experiencia histórica de esta pandemia posibilitó vivenciar la distinción entre institución y forma de lo escolar (Poggi, 2002). Esta distinción permite pensar que la institución escolar puede subsistir, aunque sus formas puedan ser otras. Sin embargo, es necesario considerar que las formas de organización institucional requieren que se conmuevan las formas de las prácticas docentes y de la relación pedagógica.

A partir de esta línea teórica se reconocieron tres formas escolares de organización de las clases en el regreso progresivo a la presencialidad: burbuja combinada con virtualidad, burbuja con espacios presenciales de acompañamiento y presencialidad sin burbuja, combinada o no con virtualidad, aunque las prácticas de enseñanza conservaron ciertos rasgos tradicionales. Así la incorporación de la tecnología en el marco de la bimodalidad, tendió a replicar el hacer cotidiano de las clases presenciales en el ámbito virtual; su uso en la mayoría de los casos se redujo a una aplicación instrumental y de comunicación, fundamentalmente bidireccional.

Tal vez, como resultado de las tradiciones pedagógicas y de las exigencias de continuidad, con escaso tiempo de reflexión, se produjo cierta descontextualización de las prácticas de enseñanza. Es así como se pudo documentar que, en 2021, más allá de la forma de organización de las escuelas las tareas de repaso, refuerzo, recuperación, aplicación y demostración ocuparon un lugar de protagonismo en el proceso de enseñanza, más que la pregunta por el sentido de qué y cómo enseñar en estas condiciones y contexto.

Estas nuevas formas de lo escolar también comprendieron la reconfiguración organizacional y pedagógica que habilitó tiempos y espacios específicos para el trabajo institucional, los que se utilizaron, entre otras tareas docentes, para la construcción de la planificación de la enseñanza. Las escuelas estudiadas desplegaron diferentes estrategias en el proceso de apropiación de los cambios. Se identificó cómo tradiciones e innovaciones convivían en la vida escolar: hasta ese momento las prácticas instituidas consistían en la planificación de secuencias didácticas, elaboradas por cada docente de manera aislada, y para cumplimentar requisitos administrativos; y desde la normativa se propició la gestación de otros procesos –procesos instituyentes– esto es, la planificación de propuestas integradas y por ciclo, en el marco de decisiones colegiadas de los equipos docentes, coordinados por los directivos y las figuras de coordinadores de ciclo.

Cabe destacar que algunas gestiones escolares aprovecharon los espacios institucionales propuestos por la normativa jurisdiccional y operaron a través de diferentes estrategias en los intersticios para promover la incorporación de la innovación, de acuerdo con las condiciones de posibilidad de la cultura institucional.

Es necesario considerar que es deseable promover formas escolares diferentes a las tradicionales, que renueven la enseñanza y el vínculo pedagógico para garantizar una inclusión genuina y una escolarización de alta intensidad.

Por otro lado, se pudo relevar que, en estos escenarios signados por nuevas formas escolares de organización institucional, que en algunos casos incluyó la bimodalidad, la interacción familias-escuela en el nivel primario adquirió mayor relevancia. Las instituciones educativas ensayaron diversas estrategias de trabajo con las madres y los padres, las cuales coexistieron con matices. En algunos casos predominaron estrategias integrales, flexibles e intersectoriales y en otros, dieron continuidad a estrategias de reforzamiento del aprendizaje, utilizadas antes de la pandemia, y con dificultades para procesar los requerimientos del nuevo contexto.

En aquellas instituciones con estrategias más inclusivas se observó un pasaje de representaciones asentadas en el déficit cultural de las familias, hacia una mirada situada y más amplia sobre sus condiciones de existencia. En estos casos, dichas estrategias de enseñanza reconocieron las condiciones objetivas y subjetivas de las niñas, los niños y sus familias. Las y los docentes implementaron propuestas de enseñanza alternativas que buscaron contemplar la situación de las y los estudiantes débilmente vinculados o desvinculados de las escuelas.

Sin embargo, en el desarrollo de las prácticas docentes en estos contextos vulnerados se actualizaron tensiones entre las políticas de cuidado, lo vincular y el lugar central del conocimiento.

Los resultados de esta investigación de corte exploratorio dan cuenta solo de algunos aspectos de la trama compleja que constituyen las prácticas docentes en las actuales condiciones de época. A partir de este recorrido se abren nuevos interrogantes:

¿Cómo promover políticas de formación inicial y desarrollo profesional docente específicas para desarrollar las prácticas de enseñanza en entornos virtuales?

¿Cómo afrontar el ausentismo en el nivel primario para no sumar desigualdad, aislamiento y precariedad?
¿Qué dimensiones de la cultura escolar operaron ante la propuesta de cambio para la planificación en estas escuelas?

¿Cómo pueden las escuelas recuperar o potenciar las iniciativas y prácticas desplegadas por las familias en este tiempo para mantener a sus hijas e hijos vinculados?

Para concluir y de acuerdo con los resultados encontrados es factible sugerir algunas líneas de política educativa que tiendan a mejorar las prácticas docentes en la educación primaria en el ámbito provincial.

En este sentido, se recomienda financiar y dar continuidad a los “espacios de trabajo institucional” para que los docentes destinen tiempos específicos para el trabajo en equipo, que favorezca el consenso y el intercambio de los actores escolares en relación con las prácticas docentes y, fundamentalmente, las prácticas de enseñanza.

También será indispensable incluir en la agenda de discusión pública una política específica –plan, programa, proyecto, etc.– que atienda el ausentismo en la escuela primaria, desde una perspectiva multi-causal e intersectorial, como tendencia histórica que se agudizó en los últimos años y que tiene como efectos una escolarización de baja intensidad y que funciona como antesala del abandono escolar.

Por último, se considera prioritario diseñar una política de desarrollo profesional centrada en la escuela, que promueva la incorporación efectiva de las tecnologías en las prácticas de enseñanza.

Bibliografía y documentos citados

Arata, N. (2020). La escuela frente a la pandemia. Entre la defensa de lo común y la búsqueda de alternativas. Pág. 63-70. En Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (comp.) *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Buenos Aires: UNIPE.

Ayciriet, F., Bressan, D. y Colombo, M. (2020). Nuevos contextos, ¿nuevos desafíos? Estrategias virtuales para aprendizajes reales. En: Beltramino (comp.). *Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época: COVID-19*. Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades.

Baquero, R. (2020). La torsión del espacio escolar. Pág. 231-241. En Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (comp.) *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Buenos Aires: UNIPE.

Benvegnú, M. y Segal, A. (2020). Acerca de ganar y de perder, ¿la clase en modo pantalla? Pág. 267-278. En Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (comp.) *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Buenos Aires: UNIPE.

Blejmar, B. (2013). *Hacer escuela. Pensar la escuela rural*. Trabajo en equipo. Módulo 3. OEI.

Brailovsky, D. (2020). Ecos del tiempo escolar. Pág. 149-161. En Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (comp.) *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Buenos Aires: UNIPE.

Cardini, A. y D'Alessandre, V. (2020). La escuela en pandemia. Notas sobre los desafíos de la política educativa. Pág. 113-123. En Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (comp.) *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Buenos Aires: UNIPE.

Dussel, I. (2021). *La escuela como entorno socio-técnico: La oportunidad de repensar nuestras condiciones de trabajo*. Buenos Aires: UNIPE.

Dussel, I. (2020). La clase en pantuflas. Pág. 337-348. En Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (comp.) *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Buenos Aires: UNIPE.

Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (2020). Nuevas ecuaciones entre educación, sociedad, tecnología y Estado. Pág. 351-364. En Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (comp.) *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIPE.

Edelstein, G y Coria, A. (1995). Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia. Editorial Kapelusz. Graizer, O. (2020). Contextos de transmisión: entre lo que es y lo que está siendo. Pág. 251-266. En Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (comp.) *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Buenos Aires: UNIPE.

Magnani, E. (2020). Educación y tecnologías. Adentro de la caja. Pág. 85-99. En Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (compiladores) *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Buenos Aires: UNIPE.

MEyD de la Nación. Escuela de Gobierno de Política Educativa (2016). *Planificación de políticas, programas y proyectos. Aspectos conceptuales*. Buenos Aires: MEyD.

Pascual, L. (2010). *Educación, familia y escuela: El desarrollo infantil y el rendimiento escolar*. Cap. 4. El rol del contexto familiar ante las influencias socioestructurales. Buenos Aires, Editorial Homo Sapiens.

Pereyra, A. (2020). Viejas y nuevas desigualdades educativas. Desafíos emergentes a la formación docente. Pág. 125-136. En Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (comp.) *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Buenos Aires: UNIPE.

Poggi, M. (2002). *Instituciones y Trayectorias Escolares. Replantear el sentido común para transformar las prácticas educativas*. Cap. 1. Sobre los sentidos de preguntarse por las instituciones y las formas escolares. Editorial Santillana.

Puiggrós, A. (2020). Balance del estado de la educación, en época de pandemia en América Latina: el caso de Argentina. Pág. 33-42. En Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (comp.) *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIPE.

Remedi, E. (2004). *La intervención educativa*. (Conferencia magistral presentada en el marco de la Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional). México, D.F.

Sánchez Martínez, E. (2005). *Para un planeamiento estratégico de la educación: elementos conceptuales y metodológicos*. Buenos Aires: Ed. Brujas.

Santillán, L. y Cerletti, L. (2011). Familias y Escuelas: Repensando la relación desde el campo de la antropología y la educación. *Boletín de Antropología y Educación*, Año 2, N° 03, diciembre de 2011, pp. 7-16.

Southwell, M. (2020). Oficios terrestres, o del sostenimiento de la escolaridad entre virtualidad y territorio. Pág. 163-174. En Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (comp.) *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Buenos Aires: UNIPE.

Tenti Fanfani, E. (2020). Educación escolar post pandemia. Notas sociológicas. Pág. 71-83. En Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (comp.) *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Buenos Aires: UNIPE.

Terigi, F. (2020). Aprendizaje en el hogar comandado por la escuela: cuestiones de descontextualización y sentido. Pág. 243-250. En Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (comp.) *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Buenos Aires: UNIPE.

Zelmanovich, P. (2020). Deseo de saber: haciendo zoom en lo emergente. Pág. 325-336. En Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (comp.) *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Buenos Aires: UNIPE.

Normativa

Consejo Federal de Educación. Resolución N° 364/2020.

Ministerio de Educación de la provincia de La Rioja: Resolución 924/20; Resolución 1672/20 y Resolución 1677/20.

Mendoza



Trayectorias escolares y procesos de lectura en la escolarización de estudiantes de 4º grado de primaria”. Análisis estadístico de factores asociados a la fluidez lectora en contexto de pandemia 2021 en Mendoza

Equipo IEF²²

Romina Durán – Referente Provincial y Coordinadora General
Agustín Rodríguez – Investigador responsable
Candela Molina – Asistente de investigación

Introducción

El presente estudio jurisdiccional se propuso realizar una aproximación al análisis del impacto de la discontinuidad de las clases presenciales en las escuelas primarias de Mendoza en contexto de pandemia sobre las trayectorias escolares de los/as estudiantes de 4º grado de la provincia, con foco en los procesos de lectura. Este estudio se desarrolla como parte del trabajo de la “Red Federal de Investigación Educativa”, en el marco de la “Investigación Educativa Federal 2021”.

Como consecuencia de las modificaciones en la modalidad de cursado habitual, muchos investigadores/as y expertos/as en educación alertaron tempranamente el potencial desigualador de la suspensión de la presencialidad. Las principales explicaciones residen en que la virtualidad no reemplaza la presencialidad (Narodowski, Romero, Tiramonti y Veleda, 2020; Bueno, 2020; Fitzpatrick, Berends, Ferrare y Waddington, 2020) y que la situación genera mayor dependencia de los recursos en el hogar (materiales, de capital humano de la familia de origen, etc.). Por lo tanto, el impacto negativo es mayor en estudiantes de bajo nivel socioeconómico (Bol, 2020; Jæger y Blaabæk, 2020).

El objetivo de nuestro trabajo fue medir el desempeño en lectura de los/as estudiantes y de los programas de intervención remedial y de intensificación que se propusieron como estrategias al finalizar el primer censo provincial de fluidez lectora, así como analizar la incidencia de otro tipo de factores socioeducativos.

A partir de lo mencionado anteriormente se intenta aportar una mirada situada y particular del sistema educativo de Mendoza en el contexto de pandemia en 2021, más específicamente, sobre las trayectorias escolares de los/as estudiantes de 4º grado del nivel primario, tomando como principal insumo de información el censo de fluidez lectora realizado en el mismo año, los datos complementarios de asistencia y demás dimensiones que se relevan en el sistema de información educativa GEM de la jurisdicción.

²² La IEF fue coordinada desde la Dirección de Evaluación de la Calidad Educativa del Consejo General de Educación de la provincia de Mendoza.

Enfoque de la investigación: aspectos teórico-metodológicos

Desde el año 2017 en la provincia de Mendoza los lineamientos del Programa Queremos Aprender organizan los procesos de alfabetización, que se desarrollan desde el nivel inicial y en articulación con el nivel primario. Para leer y escribir es necesario movilizar recursos cognitivos, lingüísticos, socio-emocionales, motrices y culturales que se construyen durante el tiempo del desarrollo infantil. En los últimos años, diversos estudios han demostrado una estrecha relación entre el desarrollo de la fluidez lectora y la capacidad de comprender un texto. Aquellos niños/as que no desarrollan la fluidez lectora tempranamente en su escolarización, tendrán serias dificultades para comprender y construir aprendizajes posteriores que se desarrollan en base a esta habilidad (Miller & Schwanenflugel, 2008). La lectura fluida y la comprensión lectora tienen una estrecha vinculación con el reconocimiento de palabras. A medida que los/as niños/as alcancen un reconocimiento más rápido y preciso de las palabras, y mayores habilidades de procesamiento, la lectura oral será más fluida y comprensiva, lo que se manifiesta en el uso apropiado de los recursos prosódicos para jerarquizar, organizar la información y realizar las operaciones inferenciales que el texto demande.

En este sentido, se realizó en la provincia un Censo de Fluidez Lectora con la finalidad de elaborar un diagnóstico que permitiera diseñar un plan de acción para la mejora de las habilidades de la comprensión lectora, generando diversos instrumentos que permitieron el seguimiento y acompañamiento de las trayectorias de los/as estudiantes. Durante el ciclo lectivo 2021 se llevaron a cabo dos mediciones del nivel de fluidez lectora de los/as estudiantes. En primer lugar, se realizó un censo entre los meses de marzo y junio de 2021, en 4º y 7º grado de escolaridad primaria y 1º año de escolaridad secundaria²³. En el operativo participaron más de 900 escuelas, 608 escuelas primarias y 300 secundarias, y participaron más de 66.000 estudiantes de la provincia entre los tres cursos: 21.500 de 4º grado de primaria, 22.000 de 7º grado de primaria y 23.500 de 1º año de secundaria. Esta cantidad de estudiantes representa aproximadamente el 70% de la matrícula de los cursos evaluados, lo que denota un alto porcentaje de participación a pesar de las limitaciones que impuso el contexto de pandemia debido al COVID-19.

Se hizo hincapié en medir la velocidad de lectura de los/as estudiantes, es decir, la cantidad de palabras leídas en un minuto. Sobre esta variable, se establecieron tres categorías de desempeño para los/as estudiantes que pertenecen a 4º de grado de primaria: aquellos/as que leyeron entre 0 y 35 palabras por minuto se consideraron dentro del nivel Crítico, entre 36 y 95 palabras en el nivel Medio esperado y los/as que superaron las 96 palabras se ubicaron por Encima de lo esperado. Por otra parte, también se midió la prosodia, la cual refiere al ritmo, acentuación y entonación al leer en voz alta. Derivado del análisis y procesamiento de los datos del censo, un aspecto relevante que se pudo visibilizar fue la disparidad en el dominio de la lectura por parte de los/as estudiantes. A partir de este diagnóstico, se desarrollaron distintas intervenciones de abordaje remedial, de intensificación y de sostén para estudiantes con mayor dificultad. El plan de acción diseñado, incorporó espacios de formación docente, jornadas institucionales para la actualización del plan de lectura de cada escuela y articulación de todos los programas de la Dirección General de Escuelas de la provincia, a fin de multiplicar y potenciar los espacios destinados a la lectura.

Posteriormente se llevó a cabo una segunda instancia de medición de fluidez lectora en el mes de octubre para relevar nuevamente la cantidad de palabras leídas por minuto y prosodia con el objetivo de dimensionar el impacto de estos programas. Este operativo tuvo un alcance de más de 25.000 estudiantes entre los cursos de 4º y 7º de primaria, y 1º año de secundaria. Se hizo foco principalmente sobre una muestra representativa provincial de estudiantes que mostraron un nivel Crítico de fluidez lectora en la primera medición. Luego de realizar esta segunda medición se pudo observar que los dispositivos planificados, tanto remediales como de intensificación, tuvieron un impacto positivo sobre las trayectorias de alfabetización.

²³ Para ver más sobre el Censo de Fluidez Lectora: <https://www.mendoza.edu.ar/fluidez-lectora/>

El contexto de pandemia por COVID-19 trajo consigo la suspensión de clases presenciales en las escuelas de todos los niveles de la provincia y posteriormente la adopción de un esquema de presencialidad mixto con burbujas sanitarias, lo cual dificultó el seguimiento de las trayectorias escolares mediante el cómputo de las asistencias en su forma tradicional (constatación mediante la observación directa de la presencia o no del/la estudiante en la escuela). En este sentido, el ciclo lectivo 2021 supuso procesos de reorganización institucional en muchos aspectos, y entre ellos la reorganización del tiempo escolar. Según el Consejo Federal de Educación y las disposiciones de la Dirección General de Escuelas de la provincia de Mendoza (Res. N.º 2021-390-E-GDEMZA-DGE), las formas de escolarización que asumieron los servicios educativos en el 2021 fueron: Presencial, No presencial y Combinada. Por ello, resultó fundamental distinguir las características que asume la asistencia para cada una de las formas de escolarización mencionadas. De acuerdo con esto, en la revisión de la asistencia de estudiantes se consideraron diferentes aspectos: pedagógicos, legales, administrativos, entre otros. En este contexto, una línea de acción importante es el GEM RED o Red de Apoyo a las Trayectorias Escolares (RATE), el cual es un programa del gobierno escolar que tiene como finalidad articular y coordinar acciones entre los organismos, instituciones y actores del sistema educativo para sostener, acompañar y fortalecer las trayectorias educativas más debilitadas. Los diferentes tipos de intervenciones que se llevan a cabo, se gestionan en función de los datos que se plasman en el GEM sobre las trayectorias de los/as estudiantes.

La información a la que se hace referencia se carga en el sistema de gestión educativa GEM y esta proviene de los datos obtenidos de un instrumento denominado "cuestionario complementario a la asistencia", el cual completa el/la docente de grado por cada estudiante y es de frecuencia mensual. Este cuestionario se aplica en todos los cursos de escolaridad primaria y secundaria, desde el mes de abril del 2021. Además, contempla otra encuesta bimensual a completar por el/la director/a de la escuela a través del cual se identifican a los/as estudiantes en riesgo de abandono escolar, así como la situación de conectividad del establecimiento.

Una dimensión importante que se plasma en este cuestionario es el nivel de vinculación del estudiante con su escuela de acuerdo con la forma de escolarización adoptada por la misma según la resolución mencionada anteriormente (presencial, no presencial y combinada). Este nivel puede ser Permanente, Intermitente o Nulo. Esta dimensión es un aspecto clave para caracterizar la trayectoria escolar del/la estudiante. Dado que la provincia de Mendoza cuenta con el sistema de información educativa GEM, es posible el seguimiento nominal de las trayectorias escolares de más de 32.000 estudiantes del curso bajo análisis, vinculándose con las características institucionales y contextuales de las escuelas y demás variables que sean relevadas en el ámbito escolar. Los resultados de la medición del nivel de vinculación de los/as estudiantes evidencian que alrededor del 70% mantuvo un nivel de vinculación Permanente, mientras que un 27,5% tuvo un nivel Intermitente y un núcleo de 2,5% de estudiantes presentó una vinculación Escasa o Nula.

En el presente trabajo se analizarán las trayectorias escolares en el 4º grado del nivel primario de la provincia de Mendoza, con foco en los procesos de lectura de estos/as estudiantes que finalizaron el primer ciclo de escolaridad primaria cursando sin presencialidad plena en las aulas. Para ello, se realiza un análisis comparativo de la evolución de las variables de nivel de vinculación de los/as estudiantes y su desempeño en velocidad de lectura a partir de los datos complementarios a la asistencia recabados por GEM RED y los resultados del censo de fluidez lectora realizado a inicios del 2021. Luego, se estima un modelo de regresión lineal entre las variables mencionadas que permita evaluar con evidencia estadística si existe asociación entre las mismas.

Resultados

En los resultados del censo provincial de fluidez lectora de estudiantes de 4° grado, se observa que, del total de estudiantes censados, el 22% se encuentra en un *Nivel de desempeño Crítico*, el 53% se encuentra en un *Nivel Medio esperado* y un 25% se encuentra *Por Encima de lo esperado*. La interpretación de los datos debe contextualizarse en un año de características particulares. La suspensión de la escolaridad presencial durante el ciclo lectivo 2020, situación inédita en la historia escolar y su posterior regreso a clases 2021 (sujeto a condiciones epidemiológicas diferentes, regímenes de presencia- lidad alternada, etc.) pusieron en particular evidencia la heterogeneidad de las trayectorias escolares de los/las estudiantes. El censo contribuyó a una comprensión más profunda de esta heterogeneidad y representó un aporte que debe integrarse al diagnóstico de aprendizajes prioritarios entre los cuales la fluidez y comprensión lectora fueron ejes vertebradores de otros aprendizajes. Esta medición puso en agenda una de las prioridades del gobierno escolar, la cual es el seguimiento de las trayectorias de alfabetización como un proceso continuo que asiste a diferentes desafíos a lo largo de toda la vida en tanto producción y recepción crítica de discursos.

La contextualización de los resultados del censo de fluidez lectora 2021 puede realizarse mediante el análisis cruzado con los datos del cuestionario complementario a la asistencia para evaluar la relación entre el nivel de vinculación con la escuela de los/as estudiantes y su desempeño en fluidez lectora.

La Tabla 1 muestra el porcentaje de estudiantes en cada nivel de fluidez lectora según el nivel de vinculación promedio en el año 2021. Se puede observar que del total de estudiantes que tuvieron una *Vinculación Permanente* con su institución, el 40,8% alcanzó un nivel de fluidez lectora *Encima de lo esperado*, un 50,1% el *Nivel Medio esperado* y un 9,1% se encuentra en *Nivel Crítico*. Lo contrario se observa para el grupo que tuvo una *Vinculación Nula*. Esto es, poco más del 50% de los/as estudiantes que tuvieron esta vinculación se encuentran en *nivel Crítico de fluidez lectora*, mientras que casi el 8% alcanzó el *Nivel Encima de lo esperado*. Asimismo, para quienes tuvieron una *Vinculación Intermitente* la distribución entre los tres niveles de fluidez lectora es más homogénea.

Tabla 1. Nivel de Fluidez Lectora según nivel de vinculación en 4° grado (% de estudiantes)

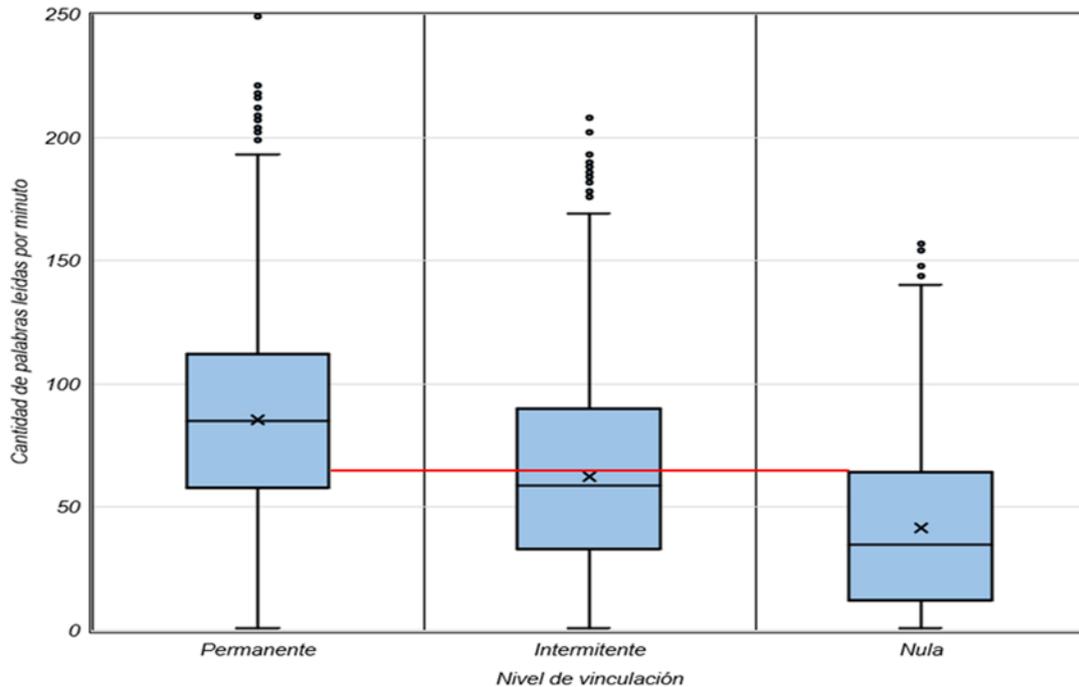
Nivel de vinculación	Nivel de Fluidez Lectora			Total
	Encima de lo esperado	Medio esperado	Crítico	
Permanente	40,8%	50,1%	9,1%	100,0 %
Intermitente	20,8%	52,6%	26,6%	100,0 %
Nula	7,9%	41,7%	50,4%	100,0 %

Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos extraídos del GEM.

Ahora bien, de cara a poder analizar más profundamente la influencia del nivel de vinculación escolar en el desempeño lector, hemos observado la dispersión de los valores de fluidez lectora al interior de cada uno de los tres tipos de vinculación. En el Gráfico 1 se muestra un diagrama de caja que resume un conjunto de estadísticas descriptivas para la variable Nivel de vinculación y permite visualizar la distribución de los valores de cantidad de palabras leídas por minuto de los/as estudiantes que componen cada grupo. A primera vista, se puede apreciar que el rango de variación que toma el diagrama del grupo de *Vinculación Nula* es menor que los otros dos, y además las observaciones se encuentran más concentradas en valores más bajos. Es decir, el máximo valor registrado de cantidad de palabras leídas por los/as estudiantes con *Nula Vinculación* (140 palabras) es de 53 palabras menos que el máximo del grupo con *Vinculación Permanente* (193 palabras); y la frecuencia relativa de observaciones es mayor en cuanto estudiantes que leen menos palabras (tal como se mostró en Tabla 1). Por otro lado, la “caja” que se observa en el gráfico para cada nivel de vinculación, está delimitada por los

valores del 1º cuartil (límite inferior) y 3º cuartil (límite superior). Es decir, la “caja” representa el 50% de las observaciones que se encuentran en el medio de la distribución. Comparando nuevamente el grupo de *Vinculación Permanente* con el de *Vinculación Nula*, se puede apreciar que la mitad de los valores centrales en el último grupo se encuentran prácticamente por debajo del 1º cuartil de observaciones del primero (ver línea roja del gráfico).

Gráfico 1. Cantidad de palabras leídas por minuto, según nivel de vinculación en 4º grado.



Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos extraídos del GEM.

En *síntesis*, el gráfico señala que el promedio de cantidad de palabras que leen los/as estudiantes con *Vinculación Nula* es significativamente menor que aquellos con mayor vinculación y, además, las mediciones de *fluidez lectora* del aproximadamente 75% de este grupo se encuentran por debajo del promedio del grupo que presenta un nivel de *Vinculación Permanente*.

La interpretación que sugieren los datos analizados es que el desempeño en fluidez lectora de los/as estudiantes se relaciona positivamente con el nivel de vinculación con su escuela. No obstante, este análisis solo permite establecer una conexión entre características de los/as estudiantes. Sin embargo, en este punto es preciso realizar un ejercicio analítico que permita afirmar o no, con evidencia estadística, si existe correlación entre el nivel de fluidez lectora de los/as estudiantes y el nivel de vinculación escolar.

Sobre la base de lo anterior, se estimó un modelo de regresión lineal que establece la relación entre la fluidez al leer y diversos factores que podrían incidir en ella. El objetivo fue someter a estudio en qué medida y con qué significancia estadística el nivel de vinculación de los/as estudiantes, el nivel de educación de sus padres, la localización geográfica y el contexto de la escuela, incrementa o disminuye la cantidad de palabras que los/as estudiantes pueden leer por minuto.

El nivel de fluidez lectora es una variable que indica la cantidad de palabras leídas por cada estudiante por minuto, los valores observados oscilan entre 1 y 250. La vinculación del/la estudiante con su escuela es una variable categórica que toma el *valor Escasa o Nula, Intermitente o Permanente*. Para analizar la correlación con la educación de los padres se construyó una variable de cuatro categorías, en la *Nula* se encuentran los padres analfabetos y los que tienen el nivel primario incompleto, aquellos

que tienen el primario completo o el secundario incompleto se encuentran en la categoría *Baja*, en la *Media* están los padres que tienen el secundario completo, el universitario incompleto o el terciario incompleto y en la categoría *Alta* se encuentran los que finalizaron el terciario y la universidad. Por último, el índice zona correspondiente a la institución a la que asisten los/as estudiantes es una variable que se calcula en base a lo dispuesto en el Decreto N.º 250 del Ministerio de Gobierno, Trabajo y Justicia, que refleja las condiciones del contexto del establecimiento como la ubicación geográfica, el ámbito (rural, urbano, marginal), cobertura de servicios públicos, servicios médicos, transporte público, contaminación ambiental, entre otros.

En la Tabla 2 se muestran los valores de la regresión estadística del modelo de variables que mejor se ajustó. Se observa que los coeficientes correspondientes a todas las variables son significativos estadísticamente y el coeficiente R2 ajustado es 0,12. Un modelo con coeficientes con valor p significativo y un R2 bajo, indica que las variables predictivas proporcionan información sobre la variable dependiente, aunque las observaciones se encuentren lejos de la línea de regresión, ya que el R2 representa la dispersión alrededor de la misma. En otras palabras, esta medida puede estar sugiriendo que existen otras variables que tengan poder explicativo sobre la fluidez lectora. No obstante, en este estudio se consideraron todas las variables pertinentes proporcionadas por el sistema GEM. Aun así, debería considerarse en futuras investigaciones incorporar nuevas variables que puedan ser relevantes para una mejor especificación del modelo, pero que a la fecha del estudio se desconocen. Cabe agregar que se calculó la prueba F que permite comparar entre modelos y decidir cuál es el que tiene mejor poder explicativo. El más adecuado es el que se expone en la tabla debajo.

Los signos de los coeficientes son los esperados según el marco teórico y el análisis previo comentado. Es decir, existe suficiente evidencia estadística para afirmar que la fluidez lectora de los estudiantes de 4º de primaria durante el periodo 2021 responde a los cambios en el comportamiento de las otras variables (en la medida y dirección de su coeficiente) y se rechaza la hipótesis nula de no asociación entre las variables.

Tabla 2. Modelo de regresión lineal sobre el nivel de fluidez lectora en 4º grado

Variables explicativas de Fluidez Lectora	Coficiente	Error estándar	t	p>t	Intervalo del 95% de confianza	
Vinculación Permanente	25,63***	2,35	10,89	0,00	21,02	30,25
Vinculación Intermitente	10,37**	2,46	4,21	0,00	5,54	15,20
Índice zona de la escuela	-1,04***	0,25	-4,10	0,00	-1,54	-0,55
Baja educación de la madre	5,59***	1,37	4,09	0,00	2,91	8,27
Media educación de la madre	14,28***	1,44	9,89	0,00	11,46	17,12
Alta educación de la madre	20,85***	1,60	13,01	0,00	17,72	24,01
Baja educación del padre	5,72***	1,21	4,73	0,00	3,35	8,10
Media educación del padre	13,45***	1,33	10,10	0,00	10,85	16,07
Alta educación del padre	19,36***	1,61	12,03	0,00	16,21	22,52
Constante	39,00	2,93	13,31	0,00	33,26	44,75

Nota: Errores estándares entre paréntesis. *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1
Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos extraídos del GEM.

A continuación, se explican los efectos para cada variable, *ceteris paribus*²⁴, considerando que se los tiene que interpretar como correlaciones y no como efectos causales, es decir, que se puede concluir que ambas variables se mueven en la misma dirección, pero no que una es causa de la otra. Los coeficientes estimados por el modelo de regresión son el cambio producido en la variable explicada por un cambio en una unidad de las variables explicativas. Se muestra también el valor *p* de cada variable, el cual es un parámetro de significancia estadística calculada por el modelo. Siendo *p* una probabilidad, si es menor que 0,1 se rechaza la hipótesis nula de no significatividad del coeficiente, es decir, la variable explicativa tiene correlación con la variable explicada y esta es significativa.

En lo que respecta a los coeficientes que acompañan a las variables categóricas relacionadas con el nivel de vinculación, podemos observar que son positivos. La variable omitida de referencia es el nivel escaso de vinculación, por lo cual el coeficiente que acompaña las variables de vinculación remite al cambio que producen en la variable explicada por un paso de vinculación escasa a un nivel intermitente o permanente. Que la relación sea positiva, implica que, si el/la estudiante alcanzó un nivel de vinculación intermitente o permanente, tiene más posibilidades de leer una mayor cantidad de palabras.

²⁴ *Ceteris paribus* es una expresión en latín que significa "sí todo lo demás permanece constante". Es una suposición que toman los modelos de regresión que permite estudiar por separado la influencia de cada variable explicativa sobre la explicada, asumiendo que las otras no cambian.

El coeficiente que acompaña la vinculación permanente es de 25,63 y es mayor que el de vinculación intermitente que es 10,37. Esto permite afirmar entonces que pasar de un nivel de vinculación nulo a intermitente, tiene un menor impacto en la fluidez lectora que pasar del nivel nulo al nivel permanente. Esta es la variable que más influye en la cantidad de palabras leídas por minuto, ya que su coeficiente de 25,63 es el más alto, y el más bajo en términos absolutos es el de índice zona.

La índice zona presenta un coeficiente con signo negativo, es decir que mientras mayor es este índice en el establecimiento el/la estudiante tiene menor probabilidad de experimentar una mayor fluidez lectora. Esto puede deberse a que más zona implica mayor dificultad de acceso a la escuela por la falta de transporte público, por la distancia, las calles no asfaltadas, etc. Por último, los coeficientes que acompañan a las variables referidas a la educación de los padres presentan signo positivo, esto implica que a mayor educación de los padres hay más probabilidades de que experimenten un mayor nivel de fluidez lectora. Se excluyó del análisis a la variable que representa al nivel nulo de educación de los padres para poder evidenciar el efecto del salto de una categoría a otra.

Reflexiones finales

El período de pandemia por COVID-19 y la interrupción de las clases presenciales, generaron en los sistemas educativos la necesidad de adaptarse rápidamente para afrontar el nuevo contexto y de generar información para acompañar las trayectorias escolares. En estas circunstancias, un factor clave en el seguimiento de las trayectorias escolares en el nivel primario en la provincia de Mendoza fue el programa GEM RED y la implementación del cuestionario complementario a la asistencia. A su vez, el censo de fluidez lectora permitió identificar tres niveles de desempeño en las habilidades de lectura de los/as estudiantes. Estas acciones, junto con los dispositivos remediales y de intensificación pensados para acompañar a los/as estudiantes en este proceso, pudieron ser monitoreados y evaluados en el sistema de información de GEM.

A partir de toda esta información, se realizó un análisis estadístico con la finalidad de conocer la influencia del nivel de vinculación de los/as estudiantes con la escuela en el desempeño en fluidez lectora. Los resultados confirman que los/as estudiantes que tuvieron una mayor vinculación con su institución, tuvieron un mejor desempeño en la medición de velocidad de lectura. Si bien el planteamiento analítico de la relación entre las variables mencionadas no es novedoso en el ámbito educativo, resulta provechoso implementar técnicas avanzadas de análisis estadístico que permitan potenciar la utilidad de la información disponible, con una mirada situada en el contexto de la jurisdicción provincial. El estudio realizado permite poner en valor la importancia de contar con datos nominales de los/as estudiantes para hacer un seguimiento más eficiente sobre las trayectorias estudiantiles, diagnosticar y delimitar de forma precisa problemas, y definir líneas de acción y monitoreo.

Es importante destacar que luego del censo de fluidez lectora se llevó a cabo en la provincia de Mendoza el primer Relevamiento Provincial de Aprendizajes (RPA), en el cual se evaluaron contenidos de Lengua y Matemática a más de 5.000 estudiantes de 4º y 5º grado de primaria y 2º y 3º año de secundaria. Para el año 2022 está previsto realizar el segundo RPA como así también nuevas mediciones de fluidez lectora sobre 3º, 5º y 7º grado de primaria y 1º año de secundaria. Estos operativos se encuentran en línea con uno de los ejes principales de trabajo de la provincia que son las Trayectorias de Alfabetización. La información derivada de estos relevamientos podrá analizarse en forma individualizada y agregada y relacionar con los datos de seguimiento de trayectorias escolares de GEM RED.

Bibliografía y documentos citados

Bol, T. (2020). *Inequality in homeschooling during the Corona crisis in the Netherlands*. First results from the LISS Panel.

Bueno, C. (2020). *Bricks and Mortar vs. Computers and Modems: The Impacts of Enrollment in K-12 Virtual Schools*. (EdWorking Paper: 20-250).

Cabrera, L., Pérez, C. N. y Santana, F. (2020). ¿Se incrementa la desigualdad de oportunidades educativas en la enseñanza primaria con el cierre escolar por el coronavirus?, *International Journal of Sociology of Education*, Special Issue: COVID-19 Crisis and Socioeducative Inequalities and Strategies to Overcome them, 27-52.

Failache, E., Katzkowicz, N. & Machado, A. (2020). La educación en tiempos de pandemia y el día después: El Caso de Uruguay. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 88-100.

Fitzpatrick B., Berends M., Ferrare J. & Waddington R. (2020). Virtual Illusion: Comparing Student Achievement and Teacher and Classroom Characteristics in Online and Brick-and-Mortar Charter Schools. *Educational Researcher*, Vol. 49, No. 3, pp. 161-175.

Fumagalli, J. & Jaichenco, V. (2019). Velocidad lectora en voz alta y silente: su relación con la comprensión de textos como herramientas para evaluar la fluidez. *Investigaciones en Psicología*, 24(1), pp-9-16.

García Fernández, N.; Rivero Moreno, M. L. y Ricis Guerra, J. (2020). Brecha digital en tiempo del covid 19. *Revista Educativa Hekademos*, 28, Año XIII, junio 2020.

Mihal, I.; Cardini, A. y Paparella, C. (2020). *Un recorrido por las políticas de lectura en la educación de Argentina*. Documento de trabajo N° 191. CIPPEC.

Jæger, M. M., & Blaabæk, E. H. (2020). Inequality in learning opportunities during Covid-19: Evidence from library takeout. *Research in Social Stratification and Mobility*, 68 (June).

Narodowski, M.; Romero, C.; Tiramonti, G. y Veleda, C. (2020). *Dossier. La educación pública en cuestión: un debate urgente y necesario*.

Serulnikov, A. (2008). *Políticas públicas de inclusión: entre el gobierno de la educación y las escuelas. Reflexiones a partir de la documentación narrada de experiencias de inclusión*. OEA, Proyecto Hemisférico "Elaboración de Políticas y Estrategias para la prevención del Fracaso Escolar", subregión MERCOSUR.

Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de política educativa*. Ministerio de Educación de la Nación.

Miller, J., & Schwanenflugel, P. J. (2008). A longitudinal study of the development of reading prosody as a dimension of oral reading fluency in early elementary school children. *Reading research quarterly*, 43(4), 336-354.



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

Equipo IEF²⁵

Leonardo Ferrario – Referente Provincial y Coordinador General

María Eugenia Herrera – Investigadora responsable

Nuria Rodríguez – Investigadora

Francisco Ricardo Villalobos – Investigador

Adolfo Montenegro – Investigador

Introducción

El presente estudio se desarrolló en el marco de la Investigación Educativa Federal 2021, denominada “Los procesos de escolarización/experiencias educativas en el nivel primario en el contexto de pandemia”. Se orientó a la indagación del proceso de alfabetización inicial durante el año 2020 desde las perspectivas de los docentes de escuelas primarias del ámbito rural de la provincia de Salta.

El estudio buscó comprender a partir de las voces de los docentes, cómo llevaron a cabo el proceso de alfabetización inicial en el primer ciclo durante el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO). Los interrogantes que guiaron el estudio fueron los siguientes: *¿Qué estrategias de enseñanza implementaron los docentes para llevar adelante el proceso de alfabetización inicial en contexto de pandemia?; ¿Qué sentidos asignaron a la enseñanza del proceso de alfabetización en dicho escenario?; ¿Qué aspectos reconocieron como facilitadores del proceso de alfabetización?; ¿Cuáles se identificaron como obstaculizadores? ¿De qué manera interpeló la coyuntura sanitaria el posicionamiento teórico-metodológico sobre el proceso de alfabetización inicial?*

Aspectos teóricos-metodológicos

El trabajo de investigación se inscribió en la lógica cualitativa, con base en un enfoque interpretativo que buscó indagar los procesos de alfabetización desde la palabra de los docentes del primer ciclo en escuelas rurales de la provincia. En este sentido, se intentó comprender la realidad en estudio desde las percepciones de los sujetos que la conforman, es decir, conceptualizar a partir de los comportamientos, actitudes, conocimientos y valores de quienes participan en el estudio (Bonilla y Rodríguez, 1997), en interacción con nuestras propias significaciones (Yuni y Urbano, 2016).

Asumimos, entonces, que como investigadores nuestras intenciones estuvieron orientadas a aprender y comprender. Por tal motivo, el diseño ha sido flexible y centrado más en el proceso que en los resultados. Este aspecto fue el que permitió realizar los ajustes necesarios en el transcurso de la investigación, que llevaron a modificar la muestra de escuelas seleccionadas y –en consiguiente– los instrumentos que resultaron factibles de implementar para recoger información.

²⁵ El equipo IEF estuvo bajo la coordinación de la Dirección de Información e Investigación Educativa de la Secretaría de Planeamiento y Desarrollo Profesional Docente del Ministerio de Educación de la provincia de Salta.

La indagación se realizó a partir de estudios de caso, lo cual supone un análisis de lo particular y lo único, en tanto presta atención a lo que puede ser estudiado desde un caso singular, o en términos de Walker (1983:45) “es el examen de un ejemplo en acción”. Consideramos entonces que este tipo de estudio resulta pertinente para nuestra investigación, ya que no tuvimos pretensión de realizar generalizaciones sino de obtener conclusiones situadas.

La construcción de los casos analizados se realizó en base a tres criterios principales. Por un lado, y basándonos en los aportes de Stake (1999) se buscó un caso que ofreciera mejores y mayores oportunidades de aprendizaje con respecto a la temática abordada. Por otra parte, se consideró importante la posibilidad de acceso a la información, respecto de lo cual Stake (1999) aconseja escoger casos donde las indagaciones sean bien acogidas y que cuenten con actores (los sujetos con los que aprendemos) dispuestos a dar su opinión. Asimismo, la accesibilidad al campo estuvo definida por la combinación del tiempo disponible para el trabajo en terreno y el alcance de las medidas sanitarias implementadas en el marco del COVID-19 en las instituciones educativas.

Por otro lado, queremos señalar que el estudio de caso recupera aportes de la etnografía en su acepción de enfoque, constituyendo “una concepción y práctica de conocimiento que busca comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus miembros (entendidos como ‘actores’, ‘agentes’ o ‘sujetos sociales’)” (Guber, 2001:16). La especificidad de este enfoque se corresponde con un elemento clave de las ciencias sociales: la descripción. Esta última nunca es neutral ni aséptica, sino que se encuentra siempre apoyada en las lentes del investigador.

Asumiendo esta condición, un cientista social debe reconocer, al menos, tres niveles de comprensión: el “qué” o “reporte”, referente a lo que se informa que ha ocurrido; el “por qué” o “explicación”, que alude a sus causas; y el “cómo es para ellos” o “descripción”, que responde a lo que ocurrió desde la perspectiva de sus actores. Al respecto, Guber advierte que “un investigador social difícilmente pueda comprender una acción si no entiende los términos en que la caracterizan sus protagonistas” (2001:16).

El enfoque etnográfico se apoya, entonces, en que los actores son informantes privilegiados, puesto que solo ellos pueden dar cuenta de lo que piensan, sienten, dicen y hacen respecto de las experiencias que los involucran. Así, mientras que la explicación y el reporte dependen de su ajuste a “los hechos”, la descripción depende de su ajuste a la perspectiva de los actores. Una buena descripción es aquella que no los malinterpreta, es decir, que no incurre en interpretaciones que sustituyen su punto de vista, valores y razones por los del investigador (Guber, 2001).

En cuanto a las técnicas de recolección de la información, inicialmente se esperaba realizar encuestas y entrevistas en profundidad. Sin embargo, los tiempos fijados no permitieron avanzar más allá de las encuestas, con las que reunimos información suficiente para una investigación inicial²⁶. De tal modo, se consideró oportuno prever una segunda instancia investigativa en la que se realizarán entrevistas en profundidad para acceder a nueva información, que permita enriquecer y profundizar las conclusiones iniciales.

Teniendo en cuenta la situación sanitaria de la provincia y la accesibilidad de las instituciones, que poseen protocolos sanitarios estrictos, se decidió realizar las encuestas utilizando la modalidad en línea y aplicada de forma auto-administrada.

El cuestionario se diseñó con preguntas de respuesta única y múltiple, opciones cerradas o preestablecidas y preguntas abiertas. Se aplicó a todos los docentes de primer ciclo de las escuelas seleccionadas mediante un muestreo intencional en relación con las escuelas que participaron del Postítulo de Alfabetización realizado en la provincia en el año 2020. De todas las escuelas que participaron, se seleccionaron aquellas que corresponden al ámbito rural de gestión estatal.

²⁶ Durante el desarrollo de investigación se realizaron procesos de deliberación metodológica para la redefinición de escuelas seleccionadas, sin perder el criterio del ámbito rural como rasgo común de las instituciones educativas seleccionadas.

La indagación se centró –como dijimos– en la alfabetización inicial, entendida como un proceso de naturaleza lingüística que consiste en el aprendizaje de una lengua escrita; este aprendizaje implica el desarrollo de procesos cognitivos de lectura y escritura y de prácticas culturales específicas, para cuya apropiación se requiere enseñanza sistemática (Zamero, 2010). Los modos en que los docentes de primer ciclo de escuelas rurales planificaron y desarrollaron esa enseñanza, en la coyuntura de pandemia por COVID-19, resultan interesantes de comprender, por la particularidad de los espacios y por la necesidad de esta información desde el ámbito de las decisiones políticas.

Si bien existe una pluralidad de enfoques que permiten abordar el proceso de alfabetización, todos comparten la convicción de que la alfabetización inicial supone el ingreso, la apropiación y la recreación de la cultura escrita.

Resultados preliminares

Retomando los interrogantes iniciales de la investigación y los resultados obtenidos a partir de la encuesta realizada a docentes de primer ciclo de las escuelas seleccionadas, se presentan los resultados preliminares.

¿Qué estrategias de enseñanza implementaron los docentes para llevar adelante el proceso de alfabetización inicial en contexto de pandemia?

Frente a este interrogante cabe señalar que la preocupación de las docentes consultadas se focalizó, en primer lugar, en buscar y seleccionar aquellos recursos disponibles que permitieran una mejor comunicación con los estudiantes y sus familias. Dicha preocupación se vincula con la necesidad de sostener la significatividad de la escuela como espacio comunicativo, mientras que la significación del espacio material se encontraba “suspendida” (Dussel, 2020) durante la ASPO. De esta manera, el uso del celular como principal dispositivo tecnológico y la elaboración de cartillas en formato impreso y digital fueron los recursos más elegidos para sostener el vínculo pedagógico.

Por otra parte, y en relación con las características de la zona donde el acceso a la conectividad no siempre es posible, la radio comunitaria se planteó como una alternativa para llegar a todos los hogares.

Finalmente, las visitas domiciliarias conformaron otra estrategia elegida por las docentes cuando todo lo anterior no resultó factible. Cabe señalar que esto fue posible para maestras que residen en la zona. En todos los casos, podemos inferir que la preocupación y la mirada de las maestras estuvieron orientadas a los alumnos y sus posibilidades para continuar estudiando, poniendo de relieve el carácter político de la tarea docente, buscando garantizar el derecho a la educación y el acompañamiento de las trayectorias escolares.

¿Qué aspectos reconocieron como facilitadores del proceso de alfabetización? ¿Cuáles se identificaron como obstaculizadores?

En las respuestas obtenidas emergen en primer lugar los aspectos obstaculizadores que se vincularon principalmente con el acceso a Internet, que en la ruralidad se caracteriza por ser escaso, diverso y segmentado. A esto se sumó, la falta de acceso a dispositivos tecnológicos, tanto de docentes como de estudiantes, y las grandes distancias geográficas que, en el caso de escuelas ubicadas en zona inhóspita, condicionaron la frecuencia y los canales de comunicación disponibles, así como la selección de estrategias y recursos necesarios para favorecer la enseñanza y el aprendizaje.

Un aspecto facilitador que se reiteró en las respuestas refiere a la centralidad que ocupó la familia como principal agente interlocutor para mediar en la comunicación con los niños. El uso de los recur-

sos seleccionados, celular y cartillas, requirió del acompañamiento de las familias para dar acceso al lenguaje escrito, guiar a los alumnos en el desarrollo de las actividades y participar en la elaboración de materiales como dibujos, carteles y escritura de textos breves para favorecer el aprendizaje de la lectura y la escritura. La importancia que asumió el trabajo de las familias durante este tiempo llegó a equipararse en palabras de algunas docentes al de una “pareja pedagógica”.

¿De qué manera interpeló la coyuntura sanitaria el posicionamiento teórico-metodológico sobre el proceso de alfabetización inicial?

Si bien en las respuestas obtenidas en el cuestionario no se identifican referencias específicas al posicionamiento teórico-metodológico que asumieron las docentes, se puede inferir que la complejidad de la coyuntura sanitaria no modificó sustancialmente dicho posicionamiento. Algunas docentes afirmaron que respetaron las planificaciones diseñadas a principio de año, previo al escenario incierto que ocasionó la pandemia y orientaron los objetivos hacia la lectura y escritura de textos breves con progresiva autonomía. Sin embargo, tampoco pudieron desarrollar en extensión y profundidad todos los contenidos previstos inicialmente para el desarrollo de la alfabetización inicial. Entre los ejes previstos para la enseñanza el 100% de las docentes priorizó en primer lugar el eje escritura; en segundo lugar, la lectura y finalmente la oralidad, siendo el eje sistema de normas el de menor desarrollo en las actividades propuestas.

En el marco descriptivo y entrando específicamente en las estrategias para la enseñanza de la lectura y la escritura, las mismas se identificaron con lo que Braslavsky (1993) denomina métodos que parten de las unidades significativas del lenguaje.

La enseñanza de la lectura y la escritura se abordó como un modo de representación y construcción de sentido en relación con lo cotidiano, en referencia a los recursos disponibles en cada grupo familiar y no como un acto mecánico de decodificación de signos. Para la enseñanza de la lectura contemplaron –además de cuentos o textos breves presentes en las cartillas que diseñaron para tal fin–, la diversidad y disponibilidad de textos en los hogares, como por ejemplo etiquetas de diferentes productos que presentan una imagen acompañada de palabras; también lectura guiada y comentada a partir de encuentros sincrónicos por videollamada –en los casos que resultó posible. En relación con la enseñanza de la escritura, trabajaron con el nombre propio y los nombres de otros compañeros que iniciaban con la misma letra, actividades orientadas a completar palabras y frases, escritura de listas de palabras con la misma raíz, armado de palabras con el abecedario móvil, dictados y producción de textos breves a partir de juegos.

De igual modo, el abordaje de diferentes géneros discursivos como textos literarios, instruccionales y descriptivos, evidenciaron la centralidad que le asignaron al texto como punto de partida en el proceso de alfabetización. No obstante, la potencialidad que asumió el análisis de la situación comunicativa a partir del mismo, adquirió diversos matices según la disponibilidad y diversidad de textos con los que pudieron trabajar efectivamente, las posibilidades de las familias para acompañar los procesos de aprendizajes de sus hijos, así como el acceso a Internet y dispositivos tecnológicos para el intercambio sincrónico entre alumnos y docentes a través de videollamadas.

¿Qué sentidos asignaron a la enseñanza del proceso de alfabetización en dicho escenario?

Entre las respuestas obtenidas se identificaron tres ideas fuertes, la primera señala que la enseñanza de la alfabetización inicial en contexto de pandemia implicó un gran desafío, la segunda describe la complejidad del proceso en el ámbito rural; y la tercera sitúa la mirada en el marco de lo posible a partir de la identificación de logros alcanzados.

En relación a la primera, es importante señalar que el término desafío como reto a superar encierra en sí mismo un carácter dinámico y de acción. En la experiencia de las docentes este carácter actuó

como fuerza o impulso para el desarrollo de estrategias de afrontamiento en un escenario sumamente adverso, articulando saberes y conocimientos construidos durante la trayectoria profesional con otros que fueron descubriendo y ensayando durante el proceso.

Por otra parte, en la complejidad asociada al proceso de alfabetización en el ámbito rural, circulan e interactúan una pluralidad de sentidos que debemos considerar. Por un lado, la complejidad propia del ámbito cuando se diferencia de lo urbano, es decir las características del territorio que emergen inicialmente en el discurso desde la identificación de carencias (recursos materiales, económicos, tecnológicos y humanos, etc.); y por el otro, aquello que irrumpió desde el orden de lo inesperado con la pandemia y sumó mayor complejidad.

De esta manera, resulta pertinente recuperar la categoría de territorio para pensar los espacios rurales, entendiendo al mismo en palabras de Plencovich (2009) como “espacio construido por los grupos sociales a través de sus trayectorias (identidad) y de las interacciones que los vinculan entre sí (...) como campo de relaciones cambiantes, de manera tal que, cuando las relaciones cambian, se transforma el territorio y sus posibilidades de representación”.

Finalmente, lo posible sobrevino en respuesta a todo lo anterior. La fuerza inicial que implicó el desafío asumido por las docentes permitió resignificar la complejidad de la enseñanza para encontrar pequeños intersticios de acción. En la identificación y selección de los recursos y estrategias más adecuadas para llegar a todas las familias, en las actividades diseñadas, en el trabajo colectivo con otros colegas, familias y otras instituciones de la comunidad, etc. También en cada logro alcanzado por los alumnos, principalmente en la oralidad y la escritura, constituyendo un punto de referencia central para el análisis posterior de las trayectorias escolares.

A modo de cierre

El presente trabajo se orientó a indagar el proceso de alfabetización inicial desde las perspectivas de los docentes de escuelas primarias del ámbito rural de la provincia de Salta.

Durante el desarrollo de la investigación pudimos aproximarnos a algunos sentidos asignados a la enseñanza de la alfabetización en el contexto de pandemia:

- Desafío: reto que movilizó las prácticas docentes.
- Complejidad: del escenario rural traducido en distancias geográficas y limitaciones en el acceso y uso de las TIC.
- Posibilidad: asociado al desarrollo de acciones en colaboración con otros actores y logros de aprendizaje alcanzados por los alumnos.

Es decir, la experiencia construida por las docentes consultadas durante el período 2020 movilizó más que nunca aspectos subjetivos, entendiendo que “la subjetividad implica movilizar la voz propia que sólo se comprende frente a otras voces. Se trata aquí de configurar un proceso en el que sea posible deconstruirse, reconstruirse y constituirse como sujetos”. (Baracaldo Quintero, 2011:60)

Indagar sobre los sentidos asignados a la enseñanza resultó fundamental para la investigación en tanto permitió cerrar una primera etapa del proceso que tendrá continuidad durante el año 2022, a partir del trabajo en territorio desde la perspectiva etnográfica.

Bibliografía

Baracaldo Quintero, M. E. (2011). *La subjetividad en la formación de los maestros.* *Nómadas* (Col.), núm. 34, abril de 2011, pp. 246-259. Universidad Central. Bogotá, Colombia.

Bonilla Castro, E. y Rodríguez, P (1997). *Más allá del dilema de los métodos.* Bogotá: Ediciones Unidades-Grupo Editorial Norma.

Braslavsky, Berta (1993). *El método ¿panacea, negación o pedagogía?* En: *Quehacer Educativo*, N° 9 (mar., abr., may., 1993, 2da Época).

Dussel, Inés (2020). *La escuela en la pandemia. Reflexiones sobre lo escolar en tiempos dislocados.* *Praxis Educativa.* UEPG, Brasil.

Guber, R. (2001). *La etnografía, método, campo y reflexividad.* Bogotá: Siglo XXI Editores.

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario.* México: Fondo de Cultura Económica.

Ministerio de Educación de la Nación (2006). *La alfabetización en el aula del Plurigrado Rural.* Volumen 1. Buenos Aires: MEN.

Plencovich, M. C., Costantini, A. O., y Bocchicchio, A. (2009). *La educación agropecuaria en la Argentina. Génesis y estructura.* Buenos Aires. Ediciones CICCUS.

Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos.* Madrid: Ed. Morata.

UNICEF / Asociación Civil Educación para Todos (2007). *Todos pueden aprender - Lengua y Matemática en el Primer Ciclo.* UNICEF.

Walker, R. (1983). *La realización de estudio de casos en educación. Ética, teoría y procedimientos.* En W.B. Dockrell y D. Hamilton, *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa* (42-82). Madrid-Narcea.

Yuni, J. y Urbano, C. (2016). *Técnicas para investigar y formular proyectos de investigación.* Volumen 3 Análisis de datos y redacción científica. Córdoba: Editorial Brujas

Zamero, M. (2010). *La formación en la alfabetización inicial de los futuros docentes.* (Serie Estudios Nacionales). Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

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).

Equipo IEF²⁷

Alejandro E. Salazar Peñaloza – Referente Provincial y Coordinador General

Introducción

La Investigación Educativa Federal (IEF) 2021 constituye una de las propuestas de trabajo de la Coordinación de Investigación y Prospectiva Educativa del Ministerio de Educación de la Nación en el marco de la Red Federal de Investigación Educativa para ahondar en núcleos problemáticos que atraviesan las jurisdicciones respecto a la educación primaria en el contexto de pandemia.

En el caso de San Juan, la investigación estuvo traccionada por la necesidad de conocer cómo fue in situ el proceso de alfabetización y lecto-escritura durante este periodo. Se partió de diversos interrogantes que operaron como ejes que guiaron la indagación: ¿de qué forma la pandemia y el aislamiento afectó los procesos de alfabetización y lecto-escritura?, ¿cómo se dio este proceso en diferentes instituciones, ¿de qué manera los docentes desarrollaron su tarea y cuáles fueron sus principales inconvenientes?

Se privilegió como técnica de recolección de datos la entrevista abierta –no estructurada– a fin de permitir a docentes y directivos la libertad plena de expresión. Se seleccionaron instituciones tanto de gestión estatal como de gestión privada de zonas urbanas, peri-urbanas y rurales.

Los resultados de la investigación permitieron, por un lado, comprender los procesos en la jurisdicción de la provincia de San Juan a modo de diagnóstico de situación, como así también proponer algunas recomendaciones a fin de posibilitar acciones para avanzar en la resolución de dichas problemáticas.

Enfoque de la investigación: aspectos teórico-metodológicos

El abordaje de la investigación se sostuvo bajo una metodología de tipo cualitativa, aplicada sobre la realidad observada. En cuanto a la misma se aplicó la entrevista semi-estructurada o abierta, que buscó rescatar el desarrollo de la práctica de los docentes y de los directivos durante el proceso de pandemia 2020-2021. Se tuvo en cuenta el desarrollo realizado por los docentes enfocando en el proceso de lecto-escritura y alfabetización en los primeros años del ciclo básico del nivel primario.

El desarrollo del trabajo de campo y el procesamiento de datos se llevaron a cabo de julio a mediados de noviembre del año 2021. Los resultados de este trabajo mostraron los trayectos pedagógicos desarrollados por los docentes, pero enfocados en los alumnos de primer ciclo.

²⁷ El equipo IEF estuvo bajo la coordinación de la Subsecretaría de Planeamiento Educativo del Ministerio de Educación de la provincia de San Juan.

Durante el mes de julio se diseñaron las técnicas de recolección de datos con foco en la indagación respecto a una serie de cuestiones siguiendo los interrogantes antes mencionados: ¿qué rol tuvo el docente frente al aislamiento en cuanto a procesos de alfabetización y lecto-escritura?, ¿cómo impactó la virtualidad docente-alumno?, ¿cómo se organizó el material didáctico para enfrentar una virtualidad prolongada?

En los meses de agosto, septiembre y octubre se desarrollaron las entrevistas a docentes y directivos de las instituciones educativas seleccionadas. Cabe aclarar que en algunos casos se dificultó la realización de las entrevistas por diversas situaciones ajenas al entrevistador. En los meses de octubre y de noviembre se realizó la desgrabación y análisis de las entrevistas.

A continuación, detallamos la muestra de escuelas y de informantes clave. Las instituciones fueron seleccionadas por los directores de área de Nivel Primario, tanto de gestión estatal como de gestión privada.

Escuelas urbanas	Escuelas peri-urbanas	Escuelas rurales (alejadas)
3 escuelas	7 escuelas	7 escuelas
12 entrevistas	28 entrevistas	28 entrevistas
(9 docentes)	(21 docentes)	(21 docentes)
(3 directivos)	(7 directivos)	(7 directivos)

Principales resultados

Líneas de acción aplicadas durante el proceso de ASPO (Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio) en la jurisdicción de San Juan.

La pandemia iniciada en el año 2020 implicó una reestructuración abrupta de las prácticas educativas. La situación atípica obligó a establecer protocolos virtuales conforme a las decisiones tomadas por el CFE plasmadas en la Resolución 367/2020. El foco fue accionar para enfrentar las desigualdades educativas producto de la pandemia, garantizar la continuidad pedagógica acompañando la diversidad en las trayectorias, hacer hincapié en la reorganización de los contenidos y metas de aprendizaje en cada ciclo y en cada modalidad, priorizar contenidos significativos que los alumnos logren proyectar hasta el año siguiente, reorganizar el currículo a fin de que se consoliden dichos contenidos hacia el año siguiente, diseñar las políticas necesarias para la articulación en el pasaje de Nivel Inicial y el Nivel Primario sustentado por la secuenciación de contenidos, la coordinación intra-ciclos, atender las áreas de conocimiento básico sin que esto implique excluir otros campos de conocimiento; priorizar los saberes que explicitan los núcleos centrales de las disciplinas y/o áreas comunes que estructuran los proyectos de enseñanza, brindar andamiaje institucional que permita establecer las prioridades curriculares necesarias, fortalecer los equipos técnicos y de supervisión junto con los directivos para sostener los trayectos pedagógicos.

Tomando como base lo antes mencionado, la jurisdicción de San Juan buscó atender y garantizar las trayectorias educativas de los estudiantes. La resolución 631-ME-2020, puso principal atención en dos acciones: un lado, un dispositivo socioemocional dirigido a los estudiantes a fin de hacer un diagnóstico del acceso a las guías educativas planteadas por los docentes y además conocer como había sido su trayectoria escolar durante el ASPO. Asimismo, se estableció un dispositivo de retroalimentación para la Nivelación, para recuperar el contenido que no llegó a apropiarse durante el período de enseñanza virtual con acompañamiento de los docentes.

Se partió de tres propuestas pedagógicas que dieron un andamiaje estructural a los docentes durante esta etapa:

- a. Acreditación de saberes para la continuidad de las trayectorias educativas en la unidad pedagógica temporal 2020-2021: Tuvo como fin la evidencia y la acreditación de los saberes durante la Unidad Pedagógica 2020-2021, de tal forma que aquellos que no alcanzaron los objetivos propuestos para el año 2020 pudiesen continuar sus trayectorias durante el año 2021 sin perder la continuidad.
- b. Acreditación de saberes para la terminalidad del nivel de los estudiantes que finalizan su trayectoria educativa: apuntó a sostener los saberes de los estudiantes que finalizan un nivel y comienzan uno nuevo.
- c. Acreditación de saberes para la promoción acompañada para los estudiantes que evidencian dificultades en el aprendizaje de saberes: en el caso particular donde los alumnos no alcanzan la acreditación de cara a la promoción, se previó la priorización de saberes con acompañamiento.

La aplicación de los diversos dispositivos pedagógicos empleados durante el período de aislamiento obligatorio en la jurisdicción tuvo diversos resultados que no podemos unificar en cuanto al resultado de la investigación, si bien el objetivo de los mismos fue trazar una línea de acción que priorizara la continuidad de los alumnos.

Los docentes y directivos entrevistados manifiestan que los procesos de alfabetización requieren de un componente de presencialidad que, dado el contexto de excepción, no se pudo sostener. Para remarcar las diferencias más notables debemos señalar la accesibilidad a Internet y TIC por parte de los docentes y de los estudiantes, ya que esta fue en gran medida la forma de vinculación entre los docentes y las familias. En el caso de las instituciones rurales este fue un gran impedimento por no contar con estos medios.

En cuanto al impacto de las acciones, se observa una diversidad de resultados durante el 2020, esto se debe a la falta de devoluciones de las guías pedagógicas por parte de los alumnos. Este alto porcentaje de estudiantes no cumplió con los dispositivos generados en el Ministerio de Educación.

Desarrollo pedagógico-didáctico aplicado al proceso de alfabetización

La alfabetización constituye uno de los procesos más importantes en la trayectoria escolar durante los primeros años del nivel primario. El acceso al propio mundo cultural y social es un derecho de los estudiantes que se construye desde el propio hogar y se complementa con los docentes dentro del propio sistema educativo.

Las diversas entrevistas realizadas a lo largo de la investigación muestran un claro compromiso docente en diversas propuestas de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, se han podido identificar valiosas acciones desarrolladas entre los docentes y los directivos. Algunas de estas estrategias pedagógicas han sido acompañadas por dispositivos mencionados en el apartado anterior.

El diseño curricular de la provincia, pone énfasis en la comprensión oral, la lectura y escritura: “Los niños ingresan al sistema escolar con un buen dominio de la lengua oral (...) Es responsabilidad de la escuela expandir esa variedad lingüística y no censurarla y/o limitarla. Partimos de la base de que ‘leer’ significa ‘comprender’ es decir apropiarse del significado del texto. La escritura es un patrimonio cultural que posibilita la inserción de la sociedad”²⁸.

28 Diseño Curricular – Educación Primaria- Tomo 1-2015- San Juan, p. 276-277.

La prioridad en los primeros años del primer ciclo de nivel primario durante la pandemia fue el dominio de la alfabetización y la lecto-escritura, de esta forma el trabajo con guías pedagógicas fue central durante todo el 2020, siguiendo algunos lineamientos acordados con directivos y supervisores. Sin embargo, cada docente debió hacer dos tipos de adaptaciones que se vislumbran a lo largo de la investigación. Por un lado, su propia adaptación a los sistemas digitales-virtuales. De modo tal que quedó de manifiesto la falta de formación o experiencias en TIC y la necesidad que tuvieron de aprender en forma exploratoria (autodidacta). Otro de los grandes inconvenientes fue la falta de medios informáticos, ya sea computadoras como acceso a la conectividad a Internet.

Cada experiencia descrita por sus propios protagonistas deja ver la importancia del rol docente en aquel momento de grandes incertidumbres:

“El año pasado estuve en primer año y para mí fue una experiencia nueva, digamos, porque de computación lo único que sabía era prender y apagar la computadora. Bueno, con el tiempo, con explicaciones de mi hermana y pidiendo ayuda, bueno ahí fue sumando. Ahora sé un poquito más. La dificultad en mi persona, es lo que no sabía. Para mí era más fácil escribir, planificar no en la computadora. Porque se veía una cosa muy difícil, pero ahora que uno le agarró la mano, bueno, es más práctico, más sencillo, corto, pego o voy pasando los contenidos” (Docente 1).

Como se dijo anteriormente las guías pedagógicas fueron el instrumento permanente que permitió vincular a los estudiantes con los contenidos, las explicaciones y los ejercicios propuestos por los docentes. Un punto para destacar es que los padres fueron un nexo central en estos procesos de aprendizaje atípicos, al punto que debieron (en algunos casos) aprender a enseñar y convertirse, de algún modo en asistentes del docente:

“el desafío fue poder explicarle a los chiquitos y poder llegar a los papás principalmente también, porque a muchos papás les costaba mucho poder enseñarles. Había que buscar una forma que sea gráfica o auditiva porque no teníamos otro medio y en muchos casos podíamos hacer videollamadas, cuando se podía o el papá tenía acceso (...) fuimos buscando las formas con lo que hemos tenido a nuestro alcance le hemos sacado. Había papás asustados o desorientados. Es el comienzo de la alfabetización, el comienzo de que ellos han venido por primera vez, nos habíamos visto muy poquito tiempo y entonces todavía no había afinidad de poder...” (Docente 2).

“Comenzamos entregando guías y luego a través de comunicaciones, y luego podíamos trabajar con videollamadas o con Meet, pero lo que pasa es que acá no todas las familias tienen conectividad y la mayoría son jornaleros trabajan de día a día, entonces ha sido poca la comunicación, era mejor trabajar con audios con la explicación y ellos lo podían escuchar en algún momento” (Docente 3).

“Hemos trabajado de esa manera, armando guías todo vía WhatsApp, en algunos momentos hemos tenido que hacer llamadas, conversar con los niños, entrar a la intimidad del hogar” (Docente 4).

“El momento en que comenzó la pandemia fue empezar a usar la tecnología, hacer grupos de WhatsApp, estuvimos trabajando con ellos, nos conectamos todos los días el vínculo tratamos de no cortarlo y así los chicos nos planteaban el estar con nosotros los abrazo que uno siempre tenía (...) Usamos la tecnología que antes no utilizamos, en mí caso todo antes era tiza y pizarrón, en cambio ahora era mandar videos eso era muy atractivo para los chicos, si bien hicimos videollamadas también usamos audios cortitos, usamos para enviar los cuentos de esta forma es más atractivos para los chicos” (Docente 5).

“El año pasado [2020] nos tomó por sorpresa, sin embargo, los propietarios de la institución encargaron una plataforma Moodle gratis, donde nosotros la íbamos a tener si se llegaba a cortar la escolaridad, le contamos a los docentes, y así iba a estar disponible, para subir tarea de 1º a 6º, como directores, los mirábamos y las subíamos. También organizamos video llamadas en forma periódica, esto era nuevo, logramos en el año que los chicos tuvieran videollamadas todo el año, hicimos fortaleza en el inglés (...) le dimos importancia a lo emocional sobre todo en primer grado, luego las señas establecieron videollamadas particulares con los niños a los que les tocaba” (Docente 1).

“Yo que estuve en segundo grado fue todo un trabajo que hice de alfabetización y de enseñanza en el núcleo familiar de cómo se va a llegar a la familia desde la institución por los distintos canales que se iban sugiriendo, las devoluciones en mi curso, tenía poca devolución, por tal elaboré un trabajo que no era suficiente (...) No se analizó el contexto socio-cultural de los padres, que estaban preparados, los padres no sabían cómo ayudarlos” (Docente 6).

“Al principio fue bastante difícil, hablar con ellos con llamadas de video, haciendo hincapié con la lectura (...) hubo respuesta, aunque quedaron varios que no lograron llegar a la alfabetización” (Docente 7).

“La comunicación fue muy difícil, realizamos un sondeo, y ver desde donde podíamos partir, no teníamos muy claro las líneas de acción (...) comenzamos con guías no teníamos contacto de WhatsApp y luego la institución nos propuso usar la plataforma Sendra” (Docente 8).

Más allá del trabajo pedagógico puntual se pone en evidencia la necesidad del sostenimiento emocional de los alumnos, sobre todos aquellos que trascurren el primer ciclo de la primaria, en ese contacto con sus docentes. También podemos observar la falta de capacitación en el área de informática y TIC aplicada a los procesos pedagógicos y en particular a la lecto-escritura en el primer ciclo de nivel primario.

Algunas instituciones lograron usar plataformas como Moodle o Sendra, agilizando el trabajo pedagógico de forma remota, sin embargo, los alumnos y sus padres demoraron en comprender y dominar su uso, lo que presentó obstáculos en los procesos de aprendizaje. Una observación que podemos realizar a partir de nuestra indagación es que existe una importante diferencia entre las instituciones de gestión estatal, las cuales no cuentan con plataformas digitales para la enseñanza y las de gestión privada, que realizaron inversiones que les permitieron acceder a los sistemas mencionados. No obstante, los docentes buscaron alternativas, como el fotocopiado de guías y su reparto siguiendo con los protocolos vigentes y, en muchos casos, arriesgando su propia seguridad.

A partir de lo analizado se observó que diversos recursos didácticos utilizados con anterioridad a la pandemia fueron de particular utilidad aún en este contexto de enseñanza remota. Por ejemplo, el abecedario móvil funciona a partir de las letras: los niños van formando la parte gráfica con el fonema, esto ayuda a fortalecer lo visual y a su vez lo sonoro permitiendo una herramienta para el alumno desarrollando lo visual-simbólico.

“siguiendo con muchas imágenes y con el abecedario móvil para que ellos vayan identificando. Trabajando los sonidos de las letras que también ellos tienen esa confusión con el sonido de las letras por ejemplo con la c, con la a suena de una manera con la e suena de otra. Para ir mejorando y avanzar con la lectura que estamos ahí con la mayoría de los chicos hemos ido avanzando bastante en eso” (Docente 7).

En cuanto al material de lectura, se utilizó generalmente aquello que se proponía desde las plataformas del gobierno y de los programas de los canales Encuentro y Paka Paka. Sin embargo, uno de los reclamos realizados por los directivos apuntó a mejorar las bibliotecas con material actualizado sobre todo de literatura de primer ciclo de nivel primario.

Otro de los recursos más utilizados, según los testimonios revelados, fue el de los títeres. Estos funcionaban como animadores que los docentes utilizaban en las videollamadas y/o videos realizados por ellos para incentivar a la lectura. Según los docentes, este recurso ha sido muy bien recibido por los alumnos por su cercanía a un mundo que lleva al niño al plano de la fantasía, de esa forma genera diferentes aptitudes y habilidades que, en este caso, el docente busca potenciar. La atención no se centra en el docente, sino que se centra en el uso del recurso que interactúa con el niño, potenciando la comunicación oral y fortaleciéndola. La improvisación permite que el juego se convierta en un aprendizaje significativo. Los medios virtuales potenciaron el uso de este recurso y permitieron establecer un espacio teatral que consolidó la confianza de los alumnos que se encontraban en su casa y habilitó un espacio de aprendizaje lúdico. De allí que los y las docentes que aplicaron la estrategia observaron importantes avances en los procesos de alfabetización.

Reflexiones finales

A modo de cierre, compartimos algunas reflexiones que derivan de la indagación realizada. En primer lugar, hemos identificado que el aislamiento obligatorio cortó de forma abrupta los procesos cotidianos que los docentes –en especial los de primaria– realizaban en relación al proceso de alfabetización. Evidentemente el traspaso de la escolaridad presencial a la virtual generó un alto grado de incertidumbre. La comunicación docente- estudiante se vio obstaculizada y la infraestructura tecnológica (conexión a Internet, dispositivos celulares y computadoras) fueron en el mayor de los casos insuficientes para garantizar la continuidad pedagógica y acompañar las trayectorias escolares.

En segundo lugar, se observaron importantes diferencias entre las instituciones urbanas y rurales en cuanto a la posibilidad de conexión a Internet y el uso de los celulares. En el caso de las instituciones de gestión privada, lograron contratar diversas plataformas que facilitaron la continuidad pedagógica, a diferencia de las escuelas de gestión estatal.

En tercer lugar, la preparación y/o formación de los docentes para afrontar esta nueva forma de enseñanza y aprendizaje a distancia mediada por tecnología digital, distó mucho en la formación previa en cuanto a lo digital y su manejo de estas herramientas.

En cuarto lugar, la adaptación curricular fue fundamental para el acompañamiento de las trayectorias escolares, ya que priorizar los contenidos ayudó a focalizar en este caso en el proceso de lecto-escritura y afianzar su apropiación.

A partir de todo lo analizado se derivan algunas recomendaciones que permiten potencializar los procesos de alfabetización y lectoescritura:

- Formación y capacitación docente: Las docentes más jóvenes (recientemente recibidas) plantearon que los Institutos de Formación Docente deben fortalecer los contenidos que abarcan el proceso de alfabetización, ya que en la práctica áulica se han encontrado con una realidad que les cuesta afrontar. En cuanto a lo digital, los docentes necesitan cursos teórico-prácticos de plataformas y recursos de uso práctico.
- Material de lectura: Si bien las instituciones educativas cuentan con bibliotecas (fijas y móviles), el aumento de la matrícula estudiantil implica renovar y aumentar los recursos. Además también se hace más fuerte la necesidad de ludotecas que sirvan como parte integral de las estrategias didácticas para fortalecer la lecto-escritura.
- Elaboración de material de lectura jurisdiccional: La pandemia y el desarrollo de lo pedagógico en relación con la lecto-escritura y a los materiales bibliográficos que en su mayoría se centran en Buenos Aires. Los docentes proponen como posibilidad generar un material bibliográfico propio

de San Juan, donde los docentes participen de su confección asesorados con idóneos y especialistas, apuntando a la idiosincrasia sanjuanina.

- Reducción y especificación de contenidos (pos-pandemia): Los diseños curriculares y los diversos PEI institucionales definen los contenidos impartidos en las aulas, durante el proceso de pos-pandemia deben focalizarse en los principales contenidos que permitan al alumno de los primeros años (1, 2 y 3 grado) el aprendizaje de la lectura y escritura.
- Fortalecimiento de los trayectos (2020-2021): El inicio del ciclo lectivo 2022 evidenciará las fallencias de los trayectos de los ciclos anteriores, para lo cual se propone realizar un diagnóstico y establecer un tiempo para fortalecer los trayectos que abarquen los 3 primeros meses para centrar la atención sobre los alumnos que no hayan adquirido la lecto-escritura en los primeros años de la primaria.
- Re-diseño de PRASIR: El programa de fortalecimiento y acompañamiento PRASIR ha sido clave durante este último tiempo, sin embargo existe la necesidad de un rediseño que apunte a tener en cuenta las recomendaciones dadas por los docentes a cargo de las aulas. En este sentido el trabajo mancomunado permitirá un equilibrio entre lo dado por el docente y lo sostenido por los docentes del programa.

Por último, dejamos planteamos un interrogante para continuar investigando a futuro:

¿Cómo impactaron los dispositivos pedagógicos implementados a finales del ciclo lectivo 2021 y qué acciones se están desarrollando a principios del ciclo 2022 como parte de una política pos-pandémica?

Bibliografía y documentos citados

Botero Gómez, P. (Comp.) (2008). *Representaciones y ciencias sociales. Una perspectiva epistemológica y metodológica.* Buenos Aires: Espacio.

Chama, M. (2010). *Cómo leemos literatura en el aula.* Buenos Aires: Biblos.

Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad.* Bogotá: Norma.

Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación.* Barcelona: Paidós.

Manghi, D., Crespo, N., Bustos, A. y Haas, V. (2016). Concepto de alfabetización: ejes de tensión y formación de profesores. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 79-92.

Ministerio de Educación - Gobierno de San Juan (2015). *Diseño de Educación Primaria.*

Pujato, B. (2016). *El ABC de la alfabetización.* Buenos Aires: Homo Sapiens.

Viramonte, M. (2008). *Comprensión lectora.* Buenos Aires: Colihue.

Wagner W. y otros (2011). *El discurso de lo cotidiano y el sentido común. La teoría de las representaciones sociales.* México: UNAM.

Normativa

Ley de Educación de la Provincia de San Juan N° 1327-H, art. 1°, 4°, 34°, 35°, 37° inc. A, D.

Ley Nacional de Educación N° 26.206, Art. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 11ª, 26, 27.

Res.4754- ME-2020- Ministerio de Educación de San Juan.

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.

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.

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

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