

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 3

 **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. 3

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 **3**

Indice

La Investigación Educativa Federal 2021	6
Resúmenes de las investigaciones provinciales	12
Buenos Aires	
La enseñanza de la matemática y las prácticas del lenguaje en el nivel primario. Un estudio en escuelas del conurbano bonaerense durante la pandemia.....	13
Chaco	
Alfabetización Inicial en contextos de educación remota y presencialidad en alternancia (período 2020-2021).....	30
Córdoba	
Percepciones de directivos y docentes de seis escuelas primarias de la Ciudad de Córdoba.....	39
Jujuy	
Prácticas pedagógicas en escuelas de nivel primario con jornada extendida y/o completa antes y durante la pandemia por Covid-19	48
Río Negro	
Los vínculos socioafectivos y las prácticas de enseñanza en tercer ciclo de tres escuelas primarias de jornada completa de la Provincia de Río Negro durante la Continuidad Pedagógica 2020-2021.....	57
Santiago del Estero	
Trayectorias escolares en contextos de emergencia: el rol de la comunidad educativa en su sostenimiento en el nivel primario.....	71
Listado de investigaciones provinciales en el marco de la IEF 2021	78

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 coordinadas, 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 Buenos Aires, Chaco, Córdoba, Jujuy, Río Negro y Santiago del Estero.

Buenos Aires

La enseñanza de la matemática y las prácticas del lenguaje en el nivel primario. Un estudio en escuelas del conurbano bonaerense durante la pandemia

Equipo IEF³

Sverdlick, Ingrid y Austral, Rosario – Referentes Provinciales y Coordinadoras General IEF
Lara Ailén Encinas - Investigadora
Yamil Manes – Investigadora
Magalí Pérez Fernández – Investigadora
Fernanda Volonté - Investigadora
María Eugenia Heredia - Especialista en didáctica de Prácticas del Lenguaje
Débora Sanguinetti - Especialista en didáctica de la Matemática
Gladys Tedesco - Especialista en didáctica de la Matemática
Melina Con – Asistente de investigación
Charis Guiller – Asistente de investigación
Florencia, Laguna Weinberg – Asistente de investigación
Julia Lucas – Asistente de investigación

Introducción

En un escenario inédito y complejo como la pandemia de COVID-19, la producción de conocimiento sustantivo para la toma de decisiones en materia de políticas educativas resulta decisiva para hacer efectivo el derecho a la educación. En este sentido, en el marco de la Investigación Educativa Federal (IEF) propuesta por la Red Federal de Investigación Educativa (RedInvest) del Ministerio de Educación Nacional, este estudio se propuso profundizar sobre las formas de enseñanza en el Nivel Primario, de modo de identificar los principales problemas a ser considerados en el diseño de las políticas educativas a futuro.

El objetivo de esta investigación ha sido analizar las prácticas de enseñanza de Prácticas del Lenguaje y de Matemática en 3er y 6to año de escuelas primarias comunes del conurbano bonaerense, considerando las políticas educativas dirigidas al nivel y los modos de organización institucional, en el marco de la unidad pedagógica y curricular 2020-2021. En particular, se consideraron las adecuaciones formuladas en la normativa para regular dicha unidad pedagógica y curricular, las prescripciones curriculares para ambas áreas y las políticas educativas en vigencia durante este período en la jurisdicción. En ese marco, se trató de comprender las formas de organización de la enseñanza en contextos institucionales específicos, y los procesos didácticos puestos en juego en 3er y 6to año de las escuelas estudiadas, así como también, los sentidos que las y los docentes construyen en torno a ambas disciplinas y su enseñanza.

Cabe mencionar que la propuesta investigativa se diseñó en diálogo con la Subsecretaría de Educación de la DGCyE, en particular, con la Dirección Provincial de Educación Primaria. En la instancia de análisis de los resultados, se abrieron espacios de reflexión, en especial, con los equipos directivos y docentes que participaron de la investigación.

³ La IEF fue coordinada desde la Dirección de Investigación de la Dirección Provincial de Evaluación e Investigación de Subsecretaría de Planeamiento de la Dirección General de Escuelas de la provincia de Buenos Aires.

Enfoque de la investigación: aspectos teórico - metodológicos

Consideraciones teórico-conceptuales

En esta investigación, la enseñanza es concebida en términos de prácticas que pueden ser analizadas tanto en el nivel institucional como áulico. Esta diferenciación analítica permite despejar los aspectos relativos a las condiciones y la organización general de la enseñanza en las escuelas en el marco de las políticas educativas vigentes, de aquellas prácticas y sentidos puestos en juego durante las clases. Si bien asumimos que lo que ocurre en las aulas es parte constitutiva de lo institucional, así como lo institucional también produce y se sostiene en un tejido de sentidos y prácticas de los actores, la estrategia de análisis aquí propuesta apunta a construir conocimiento acerca de uno y otro nivel.

El desafío de una investigación llevada a cabo en un ámbito ministerial radica en poder construir un conocimiento que parta de concebir que las políticas educativas se concretan de modos diversos en las instituciones, lo cual supone explorar y analizar cómo los actores las “ponen en acto” en contextos institucionales específicos (Ball, 1993, 2015; Beech y Meo, 2016). Esto último representa un punto clave a considerar en la construcción de un conocimiento que, más que enfatizar, desde un punto de vista evaluativo, las “distancias” entre lo normativo y las prácticas sociales concretas, complejiza la mirada sobre los procesos educativos. Adicionalmente, la “arquitectura” del proyecto de enseñanza y la “acción didáctica” cobran importancia en una investigación de estas características, en tanto lentes conceptuales para analizar las prácticas de enseñanza en las aulas. En este sentido, estas herramientas teóricas nos permiten iluminar aspectos claves referidos al armado de las propuestas didácticas y del proceso de transmisión, esto es, la acción conjunta o “juego didáctico” entre docentes y estudiantes (Sensevy y Mercier, 2007).

Por otra parte, las experiencias vividas durante este tiempo nos obligan a considerar en primer término las condiciones impuestas por el contexto pandémico y su incidencia sobre los sentidos (Montesinos *et al*, 2021) y formas organizativas de la enseñanza (tanto presenciales como remotas) durante el bienio 2020-2021. La escuela constituye un entorno social especializado que produce y fabrica una enseñanza y un aprendizaje diferentes de otros posibles (Terigi, 2010, 2020). Dado que en este tiempo hubo alteraciones de algunos de estos elementos que componen la forma escolar (Terigi, 2021), surge la necesidad de examinar tales variaciones y sus implicancias sobre las prácticas de enseñanza.

Estrategia metodológica

Diseñamos un estudio cualitativo de casos institucionales en seis escuelas primarias de gestión estatal, con una selección en dos etapas. En primer lugar, se realizó una preselección de 18 escuelas del conurbano bonaerense, considerando el análisis combinado de siete indicadores medidos a nivel institucional, contruidos con información proveniente de diversas fuentes estadísticas y de registro,⁴ y agrupados en tres grandes dimensiones: (a) contexto (Índice de Contexto Social de la Educación, conectividad y equipamiento de los hogares); (b) condiciones institucionales (tamaño de secciones, recursos psicopedagógicos y del programa Fortalecimiento a las Trayectorias Educativas) y (c) trayectorias escolares (sobreedad y necesidades de Intensificación de aprendizajes según el Registro Institucional de Trayectorias Educativas). Mediante un análisis de conglomerados⁵, se identificaron diversos escenarios, entre los cuales se consideraron en especial tres con alta vulnerabilidad social y matices en cuanto a las limitaciones de conectividad-equipamiento. La selección final de las seis escuelas dentro de los mismos se llevó a cabo en diálogo con la Dirección Provincial de Educación Primaria.

⁴ Los datos utilizados proceden de las siguientes fuentes: el Relevamiento Anual, el registro nominal “Mis Alumnos”, el RITE, información proveniente del Programa FORTE y el Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010.

⁵ Se trata de una técnica analítica que permite clasificar las unidades de análisis en varios grupos, considerando varias variables en simultáneo, y buscando maximizar tanto la homogeneidad intragrupo como la heterogeneidad entre grupos.

El trabajo de campo abarcó dos etapas. La primera transcurrió entre los meses de agosto y octubre de 2021. En cada una de las seis escuelas seleccionadas se realizaron: (a) entrevistas a equipos directivos, a docentes de 3° y 6° año y a estudiantes; (b) observaciones de clases en las áreas de Prácticas del Lenguaje y Matemática; (c) el relevamiento de trabajos realizados por las y los estudiantes de tales años. En una segunda etapa, durante noviembre y primeros días de diciembre, se extendió el campo en cuatro de las seis instituciones, de modo de incluir experiencias de enseñanza en el marco de la implementación del Programa para la Intensificación de la Enseñanza "+ATR".

El material de campo producido durante la primera etapa consta de 43 entrevistas (algunas grupales, otras individuales, en las que participaron 67 personas en total), 19 observaciones de clase y 22 registros de cuadernos y carpetas de estudiantes. En la segunda etapa, se realizaron 13 entrevistas a miembros de equipos directivos, docentes e integrantes de los Equipos de Orientación Escolar (EOE) y 5 observaciones de clase. Debido al compromiso de confidencialidad asumido por el equipo de investigación, se reservan los nombres de localidades, instituciones y actores. Por último, señalamos que, si bien el trabajo de campo transcurrió durante los últimos meses de 2021, fue necesaria una mirada retrospectiva de los propios actores respecto de lo acontecido desde el inicio de la pandemia en 2020.

Principales resultados

El marco político-normativo

Desde comienzos del ciclo lectivo 2020, la DGCyE diseñó un conjunto de normativas en el marco de lo previsto por el Consejo Federal de Educación y los acuerdos alcanzados con el Ministerio de Salud de la provincia de Buenos Aires, con vistas a impulsar la Continuidad Pedagógica y los lineamientos para la enseñanza y la evaluación en un escenario inédito signado por la pandemia de COVID-19. Ante la suspensión del dictado de clases presenciales en todos los niveles y modalidades del sistema educativo, en 2020 se establecieron como "actividades no interrumpibles": la planificación, la elaboración, la implementación y el seguimiento de los materiales para la Continuidad Pedagógica (CP), la recepción y la distribución de materiales impresos para estudiantes que carecían de conectividad,⁶ y las prestaciones alimentarias (Res. Conjunta N° 554/20; N° 657/20). En octubre del mismo año, la DGCyE aprobó el proceso de Unidad Temporal 2020-2021 (Res. N° 1872/20), definió el Currículum Prioritario (Anexo I) y fijó los criterios para la evaluación, la acreditación⁷ y la promoción,⁸ así como para las transiciones entre niveles (Anexo II). Posteriormente, la DGCyE presentó el Plan Jurisdiccional para el regreso seguro a las aulas, el cual contempló diversos modelos de asistencia (presencialidad mínima, semi-presencialidad y presencialidad completa), de modo de cuidar la salud pública y pudiendo adecuarse en cada establecimiento considerando las condiciones edilicias y la disponibilidad de personal (Res. conjunta N° 63/20). Luego, en 2021, ante el agravamiento de la situación epidemiológica y la puesta en vigencia del Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio (DISPO), se instauró el sistema de escolaridad dual con instancias presenciales y remotas alternadas, suspendiendo la presencialidad completa hasta el retorno del receso invernal, momento en que algunos distritos fueron habilitando la vuelta a las aulas de la totalidad de estudiantes, a la vez que se sostuvo el sistema dual para cuando fuera necesario (Res. N° 10/21; Res. N° 16/21; Res. N° 251/21).

⁶ Con la suspensión de las clases presenciales se imprimieron en toda la provincia 13,8 millones de cuadernillos.

⁷ A través del Registro Institucional de Trayectorias Educativas de las y los estudiantes (RITE), se planteó la elaboración de informes cualitativos en los que las y los docentes debían no solo plasmar los resultados alcanzados por sus estudiantes, sino también, reparar en los contextos y las condiciones en que los aprendizajes tenían lugar, esto es, las condiciones materiales, socioafectivas, el acompañamiento que podían brindar las familias y la propia institución (Res. N° 1872/20).

⁸ Para las decisiones de promoción de año, ciclo y nivel, se consideraron los ciclos 2020 y 2021 como una unidad pedagógica y curricular (Res. N°1872/20, p. 17).

En lo que respecta a las prescripciones curriculares pautadas por la DGCyE en el marco del Currículum Prioritario (Res. N° 1872/20), en el área de Matemática, se plantea que la resolución de problemas y la reflexión sobre lo realizado (de manera individual y colectiva, sincrónica y asincrónica) sigan ocupando un lugar central. Se indica, a partir de la reducción de los tiempos usuales, “no priorizar la memorización y repetición de actividades”. En cambio, se señala la importancia de la disponibilidad de la información durante el tratamiento de un tema y, a su vez, de sostener la práctica del registro de informaciones, conclusiones, ideas y dudas que ayuden a resolver nuevos problemas, revisar, ampliar y establecer nuevas relaciones. En primer ciclo, se propone otorgar prioridad al trabajo aritmético en torno a la numeración y a las operaciones. En segundo ciclo, se plantea inicialmente un trabajo con números naturales proponiendo ampliaciones en el campo numérico, análisis del valor posicional y una progresiva complejización de las estrategias de cálculo y de la diversidad de problemas. Sin embargo, el contenido en el que desde el Currículum Prioritario se ha puesto mayor énfasis es en el estudio de los números racionales (fracciones y decimales), central en este ciclo de la escolaridad (Res. Conjunta N° 1872/20- Anexo I, p.63).

En cuanto a Prácticas del Lenguaje, el Currículum Prioritario se focaliza en las prácticas de lectura, de escritura y en la reflexión sobre el lenguaje, a la vez que propone diversidad de situaciones, continuidad y progresión entre el primer y el segundo ciclo. Se propone la lectura de obras literarias de diversa autoría, géneros y temas. En cuanto a las prácticas de escritura, propone que se complejicen de un ciclo a otro, de manera tal que niñas y niños asuman la posición de autoras y autores de sus textos y tomen decisiones con respecto a qué y cómo escribir, y qué revisar en las diferentes versiones: se pasa de escribir con mayor frecuencia a través del docente a hacerlo por sí mismos. Las situaciones de reflexión sobre el lenguaje implican que, en primer ciclo, niñas y niños comprendan la base alfabética del sistema y avancen hacia la reflexión de otros aspectos del lenguaje como las restricciones gráficas, las regularidades fonográficas contextuales, la separación entre palabras y el uso de mayúsculas. En segundo ciclo, las situaciones de reflexión serían más intensas y sistemáticas en relación con estrategias y recursos lingüísticos.

En cuanto a las políticas educativas implementadas en la provincia de Buenos Aires durante la pandemia del COVID-19, con el objetivo de promover la continuidad pedagógica y garantizar el derecho a la educación de niñas y niños, se encuentran aquellas orientadas a fortalecer la enseñanza. Tomando como marco de referencia el Programa “Acompañar: Puentes de Igualdad”, aprobado por el Consejo Federal de Educación (Res. N° 369/20), la provincia de Buenos Aires impulsó en octubre de 2020 el programa “Acompañamiento de las Trayectorias y la Revinculación” (ATR) (Res. Conjunta N° 1819/20). Su objetivo consistió en revincular y acompañar a las y los estudiantes con trayectorias discontinuas, que mantenían un tipo de relación intermitente o de baja intensidad con la institución. Este programa incorporó en la escuela la figura del “acompañante de trayectorias”, quien debía llevar adelante acciones de revinculación (incluyendo visitas domiciliarias) entre las y los estudiantes y la escuela. Este trabajo fue asumido por docentes y, en especial, estudiantes de profesorado de Institutos Superiores de Formación Docente.

Seguidamente, en enero de 2021 se implementó el Programa “Verano ATR” (Res. Conjunta N°2815/20) y, desde febrero de ese mismo año, el Programa Especial para el Fortalecimiento de las Trayectorias Educativas de las y los estudiantes Bonaerenses “FORTE” (Res. Conjunta N°417/21), con el fin de conformar espacios para la intensificación presencial de la enseñanza. Dicho programa estableció una serie de orientaciones para la reorganización de las y los docentes con el propósito de promover el fortalecimiento de las trayectorias educativas de estudiantes cuya evaluación, según el Registro Institucional de Trayectorias Educativas (RITE), fuera “en Proceso” o “Discontinua”. Entre septiembre de 2021 y marzo de 2022, estas políticas de intensificación de la enseñanza de los contenidos prioritarios y acompañamiento de las trayectorias tuvieron continuidad a partir de la aprobación del Programa para la Intensificación de la Enseñanza “+ATR” (Res. Conjunta 2905/21), el cual tuvo como propósito, a través de la incorporación de 30.000 docentes, la revinculación, la intensificación de la enseñanza y el

fortalecimiento de las trayectorias educativas. Cabe mencionar que parte del trabajo de campo realizado en las escuelas en el transcurso de esta investigación abarcó indagaciones específicas referidas a las prácticas de enseñanza en el marco del programa “+ATR”, las cuales se detallan más adelante.

Definiciones de enseñanza en el nivel institucional

Considerando el marco político-normativo antes detallado, la tarea de indagar acerca de las definiciones institucionales en materia de enseñanza de Prácticas del Lenguaje y Matemática, supuso dar cuenta de los procesos mediante los cuales las escuelas arribaron a las mismas. Lejos de ser fijas o estables, las decisiones tomadas a nivel institucional en este tiempo de excepcionalidad fueron actualizadas, revisadas y modificadas en forma permanente; no resultaron simples y lineales, sino que implicaron avances y retrocesos, marchas y contramarchas, entrañaron puntos de tensión.

Los procesos de definición institucional se vieron permeados por los lineamientos pedagógicos emanados de la política educativa, así como también, por diversos estilos de gestión directiva que habilitaron variados márgenes para la construcción colaborativa de decisiones en materia de enseñanza. De acuerdo con los equipos directivos y docentes que participaron de las entrevistas, la llegada de la pandemia y la consiguiente necesidad de definir “cómo seguir” en condiciones tan inéditas y adversas, resultó un estímulo para poner en práctica formas de trabajo pedagógico más colaborativas (aún con esfuerzos especiales para contar con reuniones frecuentes para la planificación conjunta) entre docentes y otros actores escolares como bibliotecarias, bibliotecarios y Equipos de Orientación Escolar. Sin embargo, el regreso a la presencialidad en 2021 pareció, en cambio, limitarlas debido a la ausencia de tiempos estructurales para ello.

Por otra parte, en lo que refiere más puntualmente a las definiciones organizativas generales, la vuelta a la escolaridad presencial implicó decisiones ligadas a las condiciones institucionales en términos de espacios, recursos y tiempos. En la medida en que los espacios disponibles resultaban insuficientes para albergar a todo el estudiantado, y considerando los metros cuadrados y mobiliario disponible, se organizaron “burbujas” que asistían de manera alternada (exceptuando algún caso con obras de infraestructura en curso, lo cual requirió prever un esquema más complejo de presencialidad). En cuanto a los criterios de agrupamiento de niñas y niños, en algunas instituciones se optó por conformar grupos heterogéneos, mientras que, en otras, en cambio, se priorizó cierta homogeneidad o proximidad entre estudiantes en relación con los momentos de aprendizaje (se agruparon, por un lado, las alumnas y los alumnos que necesitaban más apoyo pedagógico y, por el otro, quienes no). Se sumó a esto la consideración de que las niñas y los niños que pertenecían a una misma familia asistieran los mismos días a la institución, a fin de colaborar con la organización de los hogares.

En lo que atañe a la enseñanza y evaluación, cabe mencionar los procesos de selección, preparación y desarrollo de contenidos. Al inicio de la pandemia, la tarea de planificar la enseñanza experimentó modificaciones; se trató de un proceso que se transitó con incertidumbres, tensiones y debates entre los actores escolares. Gran parte de los esfuerzos estuvieron orientados a la construcción de una suerte de rutina, con cierta periodicidad para el desarrollo de actividades virtuales o remotas: directoras y docentes fueron acordando con qué frecuencia se enviarían tareas a las y los estudiantes, la cantidad adecuada de actividades y los días de “devolución”, en un proceso de decisiones que requirió de constante seguimiento. En varias de las instituciones se acordó una frecuencia quincenal para las planificaciones. El tiempo que llevó a las y los estudiantes y sus familias entregar las actividades resueltas resultó un parámetro para ritmar el avance sobre nuevos contenidos y actividades.

Por otra parte, este período de redefiniciones durante el bienio 2020-2021 implicó la revisión de los contenidos a enseñar, en palabras de directoras y docentes, fue necesario determinar “dónde nos focalizamos”. Ello supuso, en primera instancia, la necesidad de centrarse en contenidos del Currículo Prioritario en las áreas de Prácticas del Lenguaje y Matemática, por indicación de las inspectoras.

Luego de ello fue necesario definir cuáles serían los contenidos específicos a ser enseñados de forma remota y cuáles en la presencialidad. Frente a las dificultades de las y los estudiantes para realizar tareas de manera autónoma, el criterio que primó en varias de las escuelas examinadas para las instancias remotas fue el de abordar “contenidos cercanos a las familias para que puedan ayudar”. Por su parte, las docentes reconocieron cierta “ansiedad” en las instancias presenciales por mantener contenidos en la planificación, tensionando esto con el criterio de “apropiación por sobre cantidad”.

En este sentido, permeadas por tales decisiones, las definiciones más puntualmente vinculadas a las estrategias y acciones de enseñanza también debieron organizarse en torno a las instancias de trabajo remoto y presencial. Para las primeras, en varias de estas instituciones se enviaron “tareas más tradicionales” y se priorizó la lectura de cuentos clásicos conocidos por las familias en Prácticas del Lenguaje y, en Matemática, la resolución de cálculos mentales a través de juegos. En las segundas, en pos de desarrollar la enseñanza, en varios casos se propuso contemplar un período de “adaptación” para que las y los estudiantes pudieran retomar la rutina escolar, a la vez que recuperar la interacción entre pares y con cada docente. Asimismo, en la mayor parte de las escuelas consideradas se planteó la importancia de llevar adelante un trabajo personalizado a partir del cual obtener un registro más preciso acerca de lo aprendido por niñas y niños durante el período de interrupción de la presencialidad. Según las docentes entrevistadas, el contar con un esquema de burbujas con estudiantes divididos en grupos reducidos facilitó que esto fuera posible. Por último, en lo que respecta a la enseñanza durante los períodos presenciales, la indicación consistió en “ir y volver”, es decir, generar momentos en los cuales se pudiera regresar a lo trabajado y repasar lo visto, y a su vez, buscar los espacios para incorporar nuevos contenidos, tarea poco viable por fuera de los encuentros presenciales.

Por otro lado, en los casos examinados en este estudio se registraron diferentes modos de apropiación institucional de las pautas de evaluación de los aprendizajes de las y los estudiantes. En la mayoría de los casos, las docentes mencionan haber discutido las categorías y los significados asociados a los diferentes tipos de trayectorias educativas según el RITE (Registros Institucionales de Trayectorias Educativas).⁹ En los casos estudiados, en 2020 el criterio de evaluación de las trayectorias educativas se había asimilado a las posibilidades de conectividad y participación de las niñas y los niños en las actividades vinculadas con la escuela; en otros casos, también se mencionan decisiones de calificación en función de la apropiación de contenidos, algo que recién en 2021 se volvió a consolidar como un acuerdo extendido en cuanto a las calificaciones a nivel institucional. Por otro lado, varias docentes plantean que las denominaciones de las trayectorias para la evaluación requirieron la construcción de explicaciones complementarias para ser comunicadas a estudiantes y familias (en general, fueron acompañadas por informes con un detalle de las actividades realizadas).

Otro aspecto que interesa señalar respecto de la evaluación a nivel institucional se asocia a la continuidad (o discontinuidad) de la docente con el mismo grupo durante la unidad pedagógica 2020-2021. De acuerdo a las personas entrevistadas, la continuidad aumentó las posibilidades de conocer y reconocer los avances en los aprendizajes de cada niña y niño, y de los grupos. Quienes debieron cambiar de grupo de 2020 a 2021 manifestaron la complejidad de realizar un seguimiento de los aprendizajes en condiciones de alternancia. Si bien en el retorno a la presencialidad lograron acceder a más información, los esquemas de alternancia hicieron más difícil, para estas maestras, construir una mirada sobre los aprendizajes alcanzados.

Adicionalmente, tanto algunas maestras como directoras traen a colación el asunto de la promoción de año basada en la definición de los ciclos lectivos 2020 y 2021 en tanto bienio. Algunas directoras y docentes hicieron referencia al momento del anuncio de esta promoción como un momento bisagra para que se resintiera la vinculación con la escuela, y algunas familias y estudiantes “dejaran de cumplir”. Esto da cuenta de la complejidad de las decisiones docentes elaboradas en correspondencia con

⁹ “TEA” (Trayectoria educativa avanzada), “TEP” (Trayectoria educativa en proceso) y “TED” (Trayectoria educativa discontinua).

los lineamientos político-normativos, y dentro del entramado de relaciones entre docentes, estudiantes y familias. Por otra parte, si bien la indicación fue que todos los contenidos previstos en 2020 y 2021 debían ser alcanzados en un ciclo escolar más largo, surgieron preocupaciones entre directoras y docentes acerca de las posibilidades efectivas de aprendizaje de los mismos por parte de niñas y niños. En este sentido, una inquietud predominante residió particularmente en la alfabetización en el primer ciclo.

Hasta aquí hemos realizado un análisis a nivel institucional. Los próximos dos apartados refieren a las prácticas de enseñanza a nivel áulico, así como también, a los sentidos construidos por las y los docentes en torno a cada área y su enseñanza.

Enseñanza de la Matemática

En este apartado nos proponemos caracterizar las prácticas de enseñanza de la Matemática que se plantearon en las aulas de 3er y 6to año en las que hemos realizado nuestro estudio, y dar cuenta de algunos sentidos que las docentes han construido en el desarrollo de su trabajo.

En lo que respecta a la planificación de la enseñanza, en 2021, los equipos directivos y docentes observaron la necesidad de retomar el tratamiento de contenidos nodales del ciclo, así como introducir temas que no se habían enseñado durante 2020. En general, las docentes señalaron que debieron visitar contenidos que ellas mismas habían abordado durante la etapa no presencial 2021, y que las y los estudiantes parecían no dominar. Adicionalmente, la organización de los grupos en burbujas al volver a la presencialidad implicó una asistencia alternada por parte de niñas y niños, lo que demandó planificaciones a medida, considerando los reagrupamientos de estudiantes, los conocimientos de los que disponían y el escenario de enseñanza. Por tal motivo, se diseñaron propuestas presenciales, para realizar en las casas, y otras para alumnas dispensadas y alumnos dispensados, lo que extendió en el tiempo el desarrollo de los temas en base a la cantidad de burbujas en la que se habían distribuido niñas y niños, según la infraestructura disponible. De allí que la preparación de clases resultó una verdadera arquitectura. La planificación parece haber asumido un carácter provisional y situado, entendiéndola como hipótesis de trabajo que requería de flexibilidad, ajustes y diversificaciones.

Respecto de la selección de contenidos, la mayoría de las docentes consideró prioritario el trabajo con la numeración, las operaciones y la resolución de situaciones problemáticas. En 3er año, en todos los casos se focalizó en la enseñanza de la suma, la resta y la multiplicación y, en un caso, de la división. Una minoría aludió al uso de recursos como el cuadro de números ordenados, billetes y juegos con números; a la vez que resultó marginal el tratamiento de figuras geométricas. En 6° año, la mayoría refiere a que el trabajo con la numeración abarcó no solo el estudio de los números naturales sino también el tratamiento de las fracciones y los decimales. En lo relativo a las operaciones, la división pareció ocupar un lugar central. Adicionalmente, algunas docentes afirmaron haber abordado contenidos que no estaban prescritos, como el cálculo de potencias y raíces, lo que justificaron en condicionamientos del Nivel Secundario. En contraposición, otras colegas manifiestan haber renunciado, por la coyuntura, a ciertos contenidos que conciben como importantes.

Los conceptos organizadores del Currículo Prioritario fueron resignificados por las docentes al pensar sus propuestas. Si bien se observó cierta correspondencia con el Currículo en los contenidos seleccionados, las preocupaciones parecieron distanciarse de la prescripción curricular. Por ejemplo, la consideración por parte de la mayoría de las operaciones y la resolución de situaciones problemáticas como dos asuntos separados, permite inferir que se concibe la resolución de problemas como un contenido en sí mismo, dissociado de las nociones matemáticas que ponen en funcionamiento.

Por otro lado, prevaleció una visión instrumental de la Matemática, al justificar la enseñanza del área por la utilidad de los saberes para resolver problemas de la vida cotidiana. Podría decirse que pensar “para qué sirve” como fuente de sentido de la enseñanza, hace perder de vista a la Matemática como

producto social, histórico, en permanente transformación; lo cual reduce las posibilidades de que las y los estudiantes comprendan su lógica interna.

En lo que concierne a los materiales de trabajo utilizados, todas las docentes entrevistadas manifestaron que se vieron en la necesidad de generar nuevos recursos durante el período de enseñanza remota. Si bien en algunos casos utilizaron los cuadernillos elaborados por la DGCyE y el Ministerio de Educación de la Nación, mencionaron que las actividades incluidas en los mismos fueron adaptadas. También se hizo referencia al envío de actividades extraídas o basadas en propuestas provenientes de libros de texto, manuales, páginas web o revistas. La elaboración de cuadernillos propios resultó una constante en los testimonios de estas docentes.

El desarrollo de la enseñanza de la Matemática en el marco del aislamiento, pareció privilegiar la acción didáctica de dar tareas, recibirlas y corregirlas. En muchos casos, y en forma progresiva, la propuesta fue acompañada por audios o videollamadas que habilitaban intercambios con las y los estudiantes.

Respecto de los encuentros sincrónicos, varias docentes de 3er año refirieron a la implementación de juegos matemáticos habituales en el aula, como juegos con dados, tiro al blanco, ping pong de cálculos y situaciones con billetes, que con ingenio coordinaban desde la pantalla. En 6to año mencionaron la realización de trivias y bingos, así como el uso de videos explicativos o presentaciones en diapositivas para enseñar a multiplicar o dividir.

En 2021, la experiencia acumulada permitió contar con más recursos para hacer frente a la variabilidad que asumió el régimen escolar. El retorno a la presencialidad posibilitó una valoración más precisa del estado de conocimientos de alumnas y alumnos, aunque la organización en burbujas generó ciertas interrupciones en el aprendizaje dada la asistencia alternada semanal de los grupos. En consecuencia, una acción muy frecuente fue la realización de repasos, en términos de recuperar, revisar o retomar temas, lo que demandaba un constante ir y volver sobre los contenidos.

Asimismo, varias docentes manifestaron que concentraron el tiempo en la escuela para presentar “contenidos nuevos”, ya que se requería de mayores interacciones con el docente y entre pares para ello. En la presencialidad fue posible 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. Se reservaban para el trabajo domiciliario actividades de aplicación o de fortalecimiento que podían ser abordadas con mayor autonomía.

Aproximadamente en la mitad de las clases observadas, los problemas resultaban un medio para construir contenidos. En las restantes, se dejaba un margen restringido de decisiones a cargo de las y los estudiantes, ya fuera por el tipo de tarea o por la modalidad de trabajo. Por ejemplo, se resolvían los problemas en forma conjunta y luego se copiaba en las carpetas.

Asimismo, varias maestras y directoras aluden a dificultades de las y los estudiantes para interpretar las consignas o los enunciados de los problemas. Esta idea parte del supuesto de que las relaciones matemáticas están determinadas por el texto, el cual admite una única interpretación. En cambio, si la lectura es concebida como un proceso interactivo entre el sujeto y el texto, la interpretación y las formas de proceder están sujetas a lo que las alumnas y los alumnos saben. En consecuencia, lo que se caracteriza como una dificultad puede deberse a que “la tarea propuesta es conceptualmente nueva; por eso, entender lo que se pide supone para los alumnos ampliar su perspectiva respecto de los contenidos matemáticos en cuestión” (Sadovsky y Lerner, 2006).

Para la evaluación y el seguimiento de aprendizajes de las y los estudiantes, durante la etapa de enseñanza remota, la estrategia principal estuvo fuertemente apoyada en interacciones como la entrega de trabajos, consultas que realizaban a propósito de ellos, y, en los casos en los que fueron posibles, intercambios por medio de videollamadas. La calificación y acreditación de los aprendizajes se basó

en la entrega de actividades y su ponderación considerando el nivel de vinculación pedagógica. Resultó un desafío para las maestras poder constatar los aprendizajes a través de las producciones que las y los estudiantes enviaban; en muchos casos, resultaron evidencias insuficientes para tal fin.

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. Ahora bien, no se mencionó la realización de actividades específicas o momentos particulares para instancias "formales" de acreditación, como podrían ser los exámenes (domiciliarios en 2020 o presenciales en 2021), o los trabajos prácticos con nota.

En relación con los desafíos de enseñanza, la preocupación relativa a la alfabetización inicial y la comprensión lectora, en segundo ciclo, se extendió al área de Matemática. También se refirió a la profundización de problemáticas preexistentes a la pandemia, tales como: "el abismo entre primaria y secundaria", la "pérdida de hábitos como estudiantes". Adicionalmente, en forma aislada, algunas directoras aludieron a problemas de enseñanza derivados de aspectos formativos de las docentes: ciertas dificultades relacionadas con el manejo de algoritmos y el uso de metodologías antiguas para la enseñanza. Se mencionó también la necesidad de recursos materiales como juegos, calculadoras y modelos de cuerpos geométricos.

Por último, gran parte de las entrevistadas puso en evidencia en sus testimonios la distancia entre los saberes adquiridos por las alumnas y los alumnos, y las expectativas que las docentes suelen contemplar para cada grado. Varias docentes plantearon también 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.

Enseñanza de las Prácticas del Lenguaje

En esta sección se analizan las prácticas de enseñanza de Prácticas del Lenguaje relevadas en 3° y 6° año de las escuelas incluidas en este estudio.

Las decisiones tomadas han referido en general a la selección de contenidos del ámbito literario. A partir de lo relevado en las clases, las prácticas de lectura aparecen priorizadas respecto de las prácticas de escritura, tanto en 3° como también en 6° año. La práctica que se sostuvo con mayor frecuencia fue la lectura a través de las docentes, por diferentes medios (audios, videos que exponían el texto, entre otros). Las docentes se muestran preocupadas por la "comprensión" y la interpretación. En esa línea, según las entrevistadas: "los alumnos saben leer pero no comprenden", lo cual implicaría que pueden oralizar los textos sin acceder al sentido de los mismos. En relación con las prácticas de escritura, si bien las docentes hicieron referencia a ellas en menor medida, en especial las de 6to año, intentaron diferenciarse de las propuestas que limitan la escritura a la copia de actividades o respuestas a preguntas como cuestionarios. Varias de estas propuestas trabajadas se vincularon a la reflexión sobre el lenguaje: la enseñanza de la clasificación de palabras, de pronombres y del análisis sintáctico. Cabe destacar que, para estas docentes, la organización de la enseñanza y del proceso de escritura se volvió más complejo en el contexto de la pandemia, dada la dificultad para proponer y realizar un seguimiento de actividades en torno a la revisión de las escrituras.

Para la planificación de la enseñanza se tomaron decisiones didácticas que tuvieron en cuenta aspectos como el conocimiento del grupo de niñas y niños, las maneras en que se podría establecer la comunicación con ellas y ellos y, por ende, las formas de presentación de las actividades; también las posibilidades de trabajar de manera autónoma o guiada por una persona adulta (ya fuera un docente o familiar), así como los tiempos disponibles.

Los cuadernillos permitieron ordenar la enseñanza más allá de la percepción inicial, en algunos casos, de una imposición de trabajar con ciertos materiales. Respecto de los materiales utilizados, se hicie-

ron diferentes ajustes sobre aquellos recibidos, lo cual supuso la puesta en juego de conocimientos didácticos construidos en la práctica. Por ejemplo, la utilización de los textos literarios presentes en los cuadernillos “Continuemos estudiando” estuvo acompañada por la modificación de las consignas. La manera de construirlas da cuenta de una apropiación por parte de las docentes que dicen “personalizarlas” para que se asemejen a la forma en que ellas suelen comunicarse con niñas y niños, a fin de que puedan realizar las tareas de forma autónoma. En otros casos, la selección de los materiales se vinculó al tipo de actividades que podían realizar solas y solos en forma remota y a la posibilidad del acceso por parte de todas las alumnas y alumnos en simultáneo. Según algunas de las docentes entrevistadas, fue en base a este criterio que se priorizó el uso de manuales entregados por algunos municipios.

En cuanto a las propuestas de enseñanza, tal como se mencionó anteriormente, en las clases observadas en 2021, la lectura a través de las docentes apareció de forma predominante tanto en 3° como en 6° año. Esta se complementó con algunas propuestas de escritura de las y los estudiantes por sí mismos; en algunos casos vinculada a la copia de títulos y consignas o a actividades resueltas de manera conjunta. Asimismo, la progresión entre los años se puso de manifiesto en los criterios de selección de los textos, más largos y complejos en el marco de recorridos literarios para 6° año. En ambos años, los espacios de intercambio posteriores a la lectura se centraron en la historia narrada para dar cuenta de si “saben” o “entienden” lo leído, sin propiciar una conversación que dé lugar a lo que cada una y uno o varios hayan sentido a partir de los recursos puestos en juego por la autora o el autor.

La escritura apareció mencionada en mayor medida por las docentes de 6° año. Se encontraron escasas referencias a la escritura a través del docente, aún en primer ciclo, y las propuestas que contemplan el proceso de producción fueron poco mencionadas. La necesidad de ajustar las actividades a los tiempos disponibles llevó a limitar el “trabajo con borradores”. Por lo cual, la revisión de las escrituras fue relegada a momentos “con más tiempo” o con continuidad en la asistencia de las niñas y los niños. Asimismo, las docentes de 6to año manifestaron su preocupación en torno a la escritura de las y los estudiantes por sí mismas y por sí mismos. La primera dificultad mencionada se asoció a la idea de que, en algunos casos, aún no habían adquirido la alfabetización del sistema. La segunda, se vinculó con la complejidad que supone sostener propuestas de escritura que ubiquen a cada estudiante en un lugar de autoría, alejándose de la mera copia.

Respecto de la evaluación, en el contexto de pandemia, dada la discontinuidad en el contacto directo con las y los estudiantes, se evidenció la tensión entre evaluar el proceso que realizan niñas y niños, y evaluar los productos del mismo. El acceso a las producciones escritas, como producto descontextualizado, representó para algunas docentes una limitación en sus posibilidades de intervenir para generar avances. Tal es así que durante 2020, con la virtualidad, fue posible evaluar principalmente aspectos relacionados con la lectura. Esto se hizo a partir de intercambios orales de forma sincrónica o asincrónica, y consistió en la oralización de los textos y la recuperación de la historia de los cuentos y novelas, como una manera de recuperar lo interpretado, aunque sin profundizar en otros aspectos del relato (tales como los motivos que atraviesan las historias, los personajes, sus motivaciones y sus relaciones con los argumentos, los tipos de conflictos y desenlaces). Respecto de la escritura, las maestras manifestaron contar con menos herramientas para acceder al registro de la realización de las tareas, frente a lo cual emergió la sospecha sobre quiénes resolvían efectivamente las tareas y el lugar de las personas adultas en ese proceso. En la presencialidad, a la valoración de las pistas que se toman de los intercambios, las preguntas formuladas o consultas realizadas, también se agregaron las que surgieron de la participación oral in situ. Adicionalmente, si bien parece priorizarse en las entrevistadas una evaluación normativa (Ravela, 2006) donde prima el análisis comparativo de las y los estudiantes entre sí, en otras subyace una evaluación de progreso que permite comparar a la alumna consigo misma y el alumno consigo mismo en un momento anterior del proceso. Esto último es interesante porque se enfatiza la necesidad de evaluar los avances, aunque no está claro de qué manera se relevan los puntos de partida con los que se efectuará tal evaluación.

Por último, en relación con los desafíos, las preocupaciones mencionadas por las docentes se centra-

ron en aquellas y aquellos estudiantes que no habían adquirido la base alfabética del sistema, inclusive en el segundo ciclo, lo cual plantea un enorme reto a futuro.

Prácticas de enseñanza en el marco del Programa para la Intensificación de la enseñanza +ATR

En este apartado presentamos algunos de los resultados obtenidos a partir de la extensión del trabajo de campo en 4 de los 6 casos institucionales en los que se desarrolló la primera etapa de esta investigación, en el marco del Programa +ATR, una política educativa jurisdiccional de relevancia para la revinculación y la intensificación de la enseñanza.

Con el propósito de restablecer el vínculo de las y los estudiantes con la escuela y fortalecer los aprendizajes de quienes presentaban trayectorias educativas discontinuas y en proceso, este programa (vigente desde septiembre de 2021) designó docentes “fortalecedoras/es de las trayectorias educativas” (DF) y “talleristas”, cuyas tareas consistieron en: por un lado, contactar telefónicamente o realizar visitas a los domicilios de las y los estudiantes para restablecer o fortalecer el vínculo pedagógico; por otro lado, apoyar y profundizar los procesos de enseñanza en cada escuela. Las actividades de enseñanza consistieron en clases presenciales con grupos reducidos de niñas y niños, a desarrollarse en las propias escuelas o en otros espacios comunitarios del barrio con los que articulara cada institución, y a contrahorario de la jornada habitual y los días sábados (Res. N°2905/21).

En las escuelas del estudio se optó por llevar adelante el Programa dentro de las propias escuelas. En los casos institucionales examinados, las tareas de revinculación dieron por resultado notorios avances en el regreso de las y los estudiantes a la escuela (en las entrevistas se hizo referencia a una buena recepción por parte de las familias en cuanto a la inclusión de sus hijas e hijos en este Programa). Se priorizó la conformación de grupos reducidos (de 4 a 6 niñas y niños como máximo), con el propósito de trabajar en la enseñanza de la manera más personalizada posible. Los agrupamientos se propusieron con un carácter flexible, en función de los avances y las necesidades en relación con el aprendizaje de niñas y niños. Asimismo, al interior de las aulas y espacios disponibles, exceptuando una de las clases observadas, las docentes propiciaban el trabajo en grupos.

En algunos casos, las DF trabajaron en conjunto con las docentes de grado para establecer una mirada inicial de la situación de cada estudiante, más allá de su evaluación en el RITE. Asimismo, resultó clave el aporte de los EOE (Equipo de Orientación Escolar), tanto en esta instancia como en el seguimiento de las trayectorias. En base a ese diagnóstico, las propuestas didácticas se trabajaron, en general, procurando instancias colectivas entre docentes del Programa para pensar estrategias acordes a cada grupo de alumnas y alumnos. Por su parte, los Equipos Directivos brindaron orientaciones basadas en el Currículum Prioritario a las docentes del Programa. Adicionalmente, aunque talleristas, DF y docentes del curso trabajaran de manera coordinada, las primeras: (a) proponían actividades distintas de las realizadas por las y los estudiantes en su curso, de manera que el espacio del Programa fuera utilizado para profundizar en la enseñanza, y no para completar tareas pendientes; (b) procuraban trabajar a partir de nuevas actividades, dejando de lado otras más “mecanizadas”, como copiar la fecha u otros textos habituales del pizarrón, aprovechando la oportunidad de contar con grupos reducidos de estudiantes.

Un insumo central para la elaboración de las propuestas fueron los materiales disponibles en el portal ABC (en una de las escuelas aprovecharon este corpus de materiales para un proyecto institucional de refuerzo de aprendizajes que desarrollan hace tiempo, por la tarde, cuando no contaban con talleristas o DF). No obstante, estos insumos se vieron enriquecidos por materiales producidos por las propias y los propios DF y talleristas.

Las propuestas desarrolladas durante las clases de Matemática observadas versaron sobre: el reconocimiento de números, cálculos mentales y situaciones problemáticas. Sobre la base de tales

situaciones, talleristas y DF optaron por trabajar con actividades de carácter lúdico, como los dados, el juego de la oca, las compras con billetes y la caja registradora, entre otros. Según los dichos de las docentes, esto era para, a partir de allí, ingresar al tema o contenido a enseñar. Otra estrategia registrada fue la propuesta de pequeños enigmas o acertijos a resolver por las y los estudiantes, que llevaran a que descubrieran por sí mismas y mismos aquello que se proponía enseñar.

Un asunto sobre el que se volvió en las entrevistas fue la resolución de operaciones matemáticas. En algunas situaciones de enseñanza observadas, las operaciones se presentaban sin contexto o “seltas”, pese a ser retomadas como objeto de debate en el aula (por ejemplo, cuando se realizaban operaciones de suma de manera aislada). En otras, en cambio, las mismas operaciones se proponían en el marco de situaciones problemáticas, sobre todo como juegos. En general, las actividades realizadas en estas clases se encontraban enmarcadas en una secuencia de trabajo.

Las docentes produjeron materiales propios como afiches con imágenes de productos de supermercado y sus precios, carteles de tablas pitagóricas, juegos de la oca, bingos, etc.

En la mayoría de las situaciones se observaron ciertas intervenciones por parte de las docentes en las cuales se proponía una consigna de trabajo, y a continuación se brindaba información completa, quizás limitando así las posibles instancias de descubrimiento por parte de las y los estudiantes. Las explicaciones revestían un carácter afectuoso y en varios casos se otorgaban de manera personalizada, en tanto las docentes circulaban para hablar con cada niña y niño.

Por último, en una de estas instituciones, las talleristas hicieron referencia al apego que percibieron en sus estudiantes a ciertas fórmulas y pasos a seguir. Al referirse al segundo ciclo, una tallerista mencionó que las y los estudiantes tenían la costumbre, por ejemplo, de trabajar con el algoritmo. En sus propios términos, “les llevás una situación problemática y no saben para dónde correr”; “no están acostumbrados a enfrentar opiniones o justificar respuestas”. En este sentido, las docentes del Programa se propusieron evitar formas de enseñanza que implicaran respuestas “mecanizadas”, y crear nuevas basadas en la presentación de situaciones que habilitaran la posibilidad de descubrir y construir conocimiento por parte de las y los estudiantes.

En cuanto a Prácticas del Lenguaje, el Currículum Prioritario se tornó la guía de base para definir qué trabajar en el marco del Programa. El recorte supuso centrar el foco en la alfabetización inicial. En las clases se observaron principalmente propuestas de situaciones de lectura de las niñas y los niños por sí mismos, y a través de las maestras. Luego de estas instancias, las maestras buscaban generar un espacio de intercambio acerca de lo leído. Esos momentos adquirían un formato de preguntas y respuestas, guiados por las docentes. En lo que respecta a las situaciones de escritura, éstas resultaron más escasas.

En la mayoría de las clases observadas, las DF y talleristas dirigían la clase a partir de interrogantes que planteaban a las y los estudiantes. Se estimulaba que niñas y niños identificaran letras, palabras, frases, las pusieran en relación, discutieran acerca del sentido de lo que leían y escuchaban, y justificaran sus respuestas. Los textos completos que se utilizaron fueron: poesías, canciones, adivinanzas y cuentos. Los mismos resultaron puntos de partida para proponer alguna producción escrita o formar palabras.

Los materiales que se utilizaron durante las clases fueron algunos de producción propia por parte de las docentes como láminas con poesías de María Elena Walsh, carteles con oraciones, palabras e imágenes para unir, letras móviles, una juegoteca que contenía bingos y tatetis con sílabas y palabras (además de juegos para Matemática) y, otros materiales obtenidos de las propuestas de la Dirección Provincial de Educación Primaria como imágenes, palabras y videos de cuentos como “El hombrecito de Jengibre”.

En cuanto a la interacción en las clases, las DF buscaron convocar a todas y todos sus estudiantes, dirigiéndose también a ellas y ellos en forma individual. En general, proponían primero resolver la actividad en forma conjunta y luego asistir a cada una o cada uno (si bien algunas lo hacían en paralelo).

Según se observó, el trabajar con grupos más reducidos y contar con otra docente como pareja pedagógica, incidió en las posibilidades de estas docentes de alternar entre el trabajo grupal y el individual, así como de recuperar en mayor medida los aportes e intervenciones de niñas y niños.

Se observó la presencia de diversas condiciones didácticas que habilitaron diferentes niveles de autonomía en el trabajo de las y los estudiantes. Por un lado, algunas de estas situaciones adquirirían (en mayor o menor medida) un carácter más "cerrado", en tanto la docente presentaba una consigna que solo admitía caminos de resolución preestablecidos. Por el otro, en ciertas clases, si bien las pautas eran precisas, las mismas otorgaban información que permitía que emergiera una construcción más propia por parte de las y los estudiantes.

En cuanto a la gestión de los errores, se registraron diferentes formas de hacerlo: (a) frente a una equivocación de un estudiante se buscaba la respuesta correcta en el resto del grupo; (b) la docente tomaba el error para ponerlo a consideración pero no lo transformaba en un problema para quien había cometido la falta; y (c) cuando la o el estudiante respondía incorrectamente, la docente recuperaba eso para presentarlo al grupo, haciendo del mismo un problema para reflexionar, de manera que de forma colectiva se descubriera qué era lo que se esperaba en esa situación.

Reflexiones finales

Esta investigación acerca de la enseñanza de la Matemática y las Prácticas del Lenguaje en seis escuelas primarias estatales del conurbano bonaerense ha entrañado el desafío de analizar sentidos y prácticas –tanto a nivel institucional como áulico–, considerando la complejidad del contexto pandémico actual.

Con apoyatura en el marco normativo y político-pedagógico jurisdiccional y nacional, los equipos directivos y docentes fueron construyendo diversos modos de organizar la enseñanza en las escuelas y las aulas. Las formas de revinculación escolar, de acompañamiento de las trayectorias y de intensificación de aprendizajes se han ido acompasando al contexto, en un contrapunto entre los condicionamientos epidemiológicos y los márgenes de posibilidad abiertos por las políticas educativas en términos de recursos y lineamientos de trabajo. El estado de excepcionalidad marcó profundamente los procesos de decisión en las escuelas, tornándose quizás más colaborativos en un inicio –sobre la base de cierta flexibilización de tiempos y espacios para una construcción necesaria de consensos ante la emergencia social y educativa–, aunque con cierta retracción con la vuelta a la presencialidad. Es en este sentido que queda delineada la necesidad de estructurar tiempos y espacios más frecuentes de trabajo compartido en las instituciones, de modo de propiciar mejores condiciones estructurales para la enseñanza a partir de un abordaje y una planificación integral por parte de las figuras directivas y docentes.

La revisión constante de las estrategias implementadas en un contexto de incertidumbre refleja el compromiso asumido por los equipos de supervisión, dirección y docentes para resolver las dificultades que se van presentando y, a la vez, para acompasar y repensar la labor pedagógica de acuerdo a las posibilidades de estudiantes y familias, en especial cuando se trata de sectores sociales de mayor vulnerabilidad socioeconómica, sin acceso a dispositivos o conectividad. De ahí la importancia de políticas que contribuyan a una equiparación de derechos en esta materia, de modo de ampliar el abanico de propuestas pedagógicas.

Durante este tiempo, parece haber cobrado vitalidad cierta tensión sobre supuestos, concepciones, prácticas y formas usuales del hacer en las escuelas; esto impulsado por la alternancia de burbujas que combinaron el trabajo presencial y remoto. Si bien este modo organizativo planteó una discontinuidad en los procesos de aprendizaje en las aulas, el trabajo con grupos reducidos de niñas y niños, resultó reconocido por las docentes como una posibilidad de enseñanza y acompañamiento más personalizado; también las experiencias de trabajo pedagógico en el marco del programa "+ATR" plantearon

una potencialidad en esta línea. No obstante, las decisiones respecto de los criterios de agrupamiento de las y los estudiantes -muchas veces de índole pragmática frente a las posibilidades de las familias y las condiciones institucionales (edilicias, de disponibilidad de personal, etc.)-, se debatieron entre la heterogeneidad y la homogeneidad de los grupos de acuerdo con la situación de las y los estudiantes en relación con los aprendizajes esperados para el año de estudio cursado. Esto dio lugar a consideraciones diversas por parte de docentes y directivos, y cabe el interrogante respecto de que se trate de un indicio de procesos más amplios de problematización con respecto a las prácticas de enseñanza.

Otro asunto de debate surgido a partir de la definición del bienio escolar 2020-2021 se relaciona con la redefinición de los contenidos a enseñar. Los actores institucionales se vieron interpelados por la disyuntiva entre abarcar más contenidos (tomando como referencia los esperados para cada año de estudio en tiempos usuales) o bien asegurar la apropiación y profundización de un corpus más acotado. Más allá de los lineamientos político-pedagógicos trazados en términos de priorización de contenidos, los actores reconocen cierta ansiedad por restituir los parámetros de los “tiempos normales”. En términos prácticos, se orientó la enseñanza a “repasar” contenidos ya desarrollados y, a su vez, a buscar espacios para poder incorporar otros nuevos. En este sentido, las políticas educativas promovidas desde el nivel central -como los programas FORTE y +ATR- contribuyeron a un fortalecimiento de la enseñanza. Como se analizó en esta investigación, se vieron apuntalados los procesos de intensificación de la enseñanza, con otras formas de abordaje y con instancias de apoyo sostenido para quienes presentaban trayectorias en proceso o discontinuas. Con respecto a la evaluación en particular, se ha evidenciado un trabajo conjunto para aplicar los criterios emanados de la normativa referida a la unidad pedagógica 2020-2021, y los procesos se vieron facilitados cuando hubo posibilidad de continuidad de las y los docentes con los mismos grupos de estudiantes.

En cuanto a la enseñanza de la Matemática, es posible concluir que la necesidad llevó a las docentes a poner en cuestión aspectos de su labor, como la incorporación de la tecnología frente a la suspensión de las clases presenciales y la forma de concebir la planificación, que tendió a ser más compartida y situada. No sucedió lo mismo respecto de los objetos de enseñanza del área, a los que parecían referirse de manera naturalizada, sin constituirlos en problemas a repensar y discutir. Por ejemplo, al caracterizar el proyecto didáctico, predominó la mención de los nombres de los contenidos, como si los mismos remitiesen a una significación única, y se presentaban desvinculados de las prácticas matemáticas mediante las cuales se elaboran. En el mismo sentido, pareció primar una propuesta educativa centrada fundamentalmente en el hacer, más que en el retorno reflexivo sobre lo realizado, aspecto indisociable para generar aprendizaje.

En cuanto a las Prácticas del Lenguaje, también el contexto pandémico puso de manifiesto determinadas tendencias arraigadas en la enseñanza de esta área, que parecieran trascender la situación actual. Mientras se evidencia una preponderancia de las prácticas de lectura y su progresión entre ciclos, lo cual se visibiliza en la definición por parte de las docentes de los criterios de selección de los textos literarios a trabajar en cada año, a las prácticas de escritura se les atribuye un lugar postergado o más bien ligado a la copia o las respuestas de cuestionarios, tanto hacia finales del primer ciclo como en todo el segundo. En este sentido, lo que las propias docentes advierten es que aquello que permanece ausente es la formación de escritoras y escritores.

Podríamos pensar que en los tiempos posteriores a la pandemia será necesario seguir intensificando la enseñanza y la formación de estudiantes con mayor autonomía. Para ello, podría requerirse: (a) el fortalecimiento de la formación de las y los docentes en los contenidos prescriptos en el diseño curricular; (b) la consideración de tiempos estructurales de participación y reflexión colectiva a nivel institucional para discutir, llegar a acuerdos y pensar dispositivos para trabajar sobre la enseñanza; y (c) una reorganización institucional y la consideración de las y los estudiantes como de toda la escuela, más allá de su pertenencia a un grado en particular.

Por último, agradecemos a los equipos directivos y docentes de las escuelas, a las y los estudiantes

que participaron de esta investigación. Esperamos que toda esa colaboración se traduzca en un conocimiento que nutra la toma de decisiones en materia de políticas educativas, para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje en un futuro próximo.

Bibliografía y documentos citados

Ball, S. (1993). What is policy? Texts, Trajectories and Toolboxes. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 13(2), 10-17.

Ball, S. (2015). What is policy? 21 years later: Reflections on the possibilities of policy research. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 36(3), 306-313.

Beech, J. y Meo, A. I. (2016). Explorando el uso de las herramientas teóricas de Stephen J. Ball en el estudio de las políticas educativas en América Latina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(23).

Lerner, D., Larramendy, A. y Cohen, L. (2012). *La escritura en la enseñanza y el aprendizaje de la historia: Aproximaciones desde una investigación didáctica*. Clío & Asociados, (16), 106-113.

Ravela, P. (2006). *Fichas didácticas para comprender las evaluaciones educativas*. PREAL. <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2016/07/2006-Introduccion-Para-comprender-las-evaluaciones-educativas-Fichas-didacticas-Ravela.pdf>

Sadovsky, P., Lerner, D., Siro, A., Grunfeld, D., Ansalone, C., Quaranta, M., Illuzi, M., Guzmán Yáñez, E., Arri, A., Austral, R., Larripa, S., Otero, M. y Padawer, A. (2006). *¿Qué se enseña y qué se aprende en las escuelas de la ciudad de Buenos Aires?* Informe final de investigación. Dirección de Investigación. Secretaría de Educación. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/2006que_se_enseña_y_que_se_aprende_en_las_escuelas_de_la_ciudad_de_buenos_aires_0.pdf

Montesinos, M. P., Ambao, C., Morello, P., Otero, M., Paredes, D., Santos Souza, A. y Schoo, S. (2021). *Los sentidos en torno a la "continuidad pedagógica" en un contexto de reconfiguración social. Un estudio exploratorio*. Ministerio de Educación de la Nación. <https://www.argentina.gob.ar/educacion/planeamiento/investigaciones/serie-informes>

Sensevy, G y Mercier, A. (2007). *Agir ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. PUR. Traducción de Juan Duque, y revisión de René Rickenmann.

Terigi, F. (2010). *El saber pedagógico frente a la crisis de la monocronía*. En: Frigerio, G. y Diker, G. *Educar: saberes alterados*. Del Estante Editorial.

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

Terigi, F. (2021). *Reflexiones sobre la escolarización promediando el segundo año en pandemia*. *Anales de la Educación Común*, 2 (1-2), 114-126. <https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/492>

Normativa

Consejo Federal de Educación. (2020, 2 de Julio). Resolución 364/2020. Aprueba el protocolo marco y lineamientos federales para el retorno a clases presenciales en la educación obligatoria y en los Institutos Superiores. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_cfe_364_-_20_-_if-2020-48355033-apn-sgcfeme.pdf

Consejo Federal de Educación. (2020, 1 de septiembre). Resolución 369/20. Dispone de la habilitación de diversas modalidades de cursadas complementarias para intensificar la enseñanza durante el período estival. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_369_anexo_i_if-2020-57801131

Dirección General de Cultura y Educación. (2017, 22 de noviembre). Resolución 1482/17. Aprueba el Diseño Curricular correspondiente al Nivel de Educación Primaria.

Dirección General de Cultura y Educación. (2020, 16 de marzo). Resolución conjunta 554/2020. Suspensión del dictado de clases presenciales en los niveles Inicial, primario, secundario, institutos de educación superior, y todas las modalidades del sistema educativo provincial. <https://normas.gba.gob.ar/ar-b/resolucion-conjunta/2020/554/211317>

Dirección General de Cultura y Educación. (2020, 22 de Marzo). Resolución 657/2020. Establece las actividades y servicios que son considerados no interrumpibles. <https://normas.gba.gob.ar/ar-b/resolucion-conjunta/2020/657/211861>

Dirección General de Cultura y Educación. (2020, 2 de Abril). Resolución Conjunta 759/2020. Extensión de suspensión de clases presenciales en las escuelas. <https://normas.gba.gob.ar/ar-b/resolucion-conjunta/2020/759/211790>

Dirección General de Cultura y Educación. (2020, 18 de Abril). Resolución Conjunta 854/2020. Extensión de suspensión de clases presenciales. <https://normas.gba.gob.ar/ar-b/resolucion-conjunta/2020/854/212010>

Dirección General de Cultura y Educación. (2020, 4 de Mayo). Resolución Conjunta 935/2020. Extensión de suspensión de clases presenciales. <https://normas.gba.gob.ar/ar-b/resolucion-conjunta/2020/935/212305>

Dirección General de Cultura y Educación. (2020, 3 de junio). Resolución Conjunta 1074/20. Adhiere a la Resolución N° 363/20 del CFE. Aprueba el documento emitido por la Subsecretaría de Educación "Enseñanza y Evaluación" <https://normas.gba.gob.ar/ar-b/resolucion-conjunta/2020/1074/213607>

Dirección General de Cultura y Educación. (2020, 5 de octubre). Resolución conjunta 1872/2020. Establece la incorporación del proceso de "unidad temporal 2020-2021", aprueba el Documento "Currículum prioritario" y las pautas de evaluación, acreditación y promoción. <https://normas.gba.gob.ar/documentos/xbRamDFp.pdf>

Dirección General de Cultura y Educación. (2020, 21 de octubre). Resolución conjunta 63/2020. Implementa el "Plan Jurisdiccional de la Provincia de Buenos Aires para un Regreso Seguro a Clases Presenciales" y aprueba el Protocolo para la realización de actividades educativas no escolares presenciales (socioeducativas). <https://normas.gba.gob.ar/ar-b/resolucion-conjunta/2020/63/217585>

Dirección General de Cultura y Educación. (2020, 5 de octubre). Resolución Conjunta 1819/20. Aprueba en el ámbito de la Dirección General de Cultura y Educación, el Programa "Acompañamiento a las trayectorias y la revinculación" (ATR), conforme los objetivos, acciones y el procedimiento de práctica docente y reconocimiento de trayectoria de la práctica. <https://normas.gba.gob.ar/ar-b/resolucion-conjunta/2020/1819/216969>

Dirección General de Cultura y Educación. (2020, 15 de diciembre). Resolución Conjunta 2815/20. Aprueba en el ámbito de la Dirección General de Cultura y Educación, el Programa “Verano ATR”, el que tendrá como objetivo el desarrollo de actividades educativas, deportivas, culturales y recreativas destinadas a la población en edad escolar y que se encuentran en etapa de revinculación y apoyo a las trayectorias educativas de acuerdo con los “Fundamentos del Programa Provincial”. <https://normas.gba.gob.ar/ar-b/resolucion-conjunta/2020/2815/223676>

Dirección General de Cultura y Educación. (2021, 5 de febrero). Resolución Conjunta 417/21. Crea el programa especial para el fortalecimiento de las trayectorias educativas de las y los estudiantes bonaerenses (FORTE), con el objetivo de crear un espacio de actividad tendiente a la intensificación presencial de la enseñanza para los y las estudiantes. Coordinándose para ello las acciones con el programa nacional Acompañar- Puentes de igualdad. <https://normas.gba.gob.ar/ar-b/resolucion-conjunta/2021/417/226198>

Dirección General de Cultura y Educación, Ministerio de Salud y Ministerio de Jefatura de Gabinete de Ministros. (2021, 23 de febrero). Resolución Conjunta 10/2021. Aprueba el “Plan Jurisdiccional de la Provincia de Buenos Aires para un regreso seguro a clases presenciales- Actualización para el inicio de clases 2021”. <https://normas.gba.gob.ar/ar-b/resolucion-conjunta/2021/10/227382>

Dirección General de Cultura y Educación, Ministerio de Salud y Ministerio de Jefatura de Gabinete de Ministros. (2021, 26 de febrero). Resolución Conjunta 16/2021. <https://normas.gba.gob.ar/ar-b/resolucion-conjunta/2021/16/227829>

Dirección General de Cultura y Educación, Ministerio de Salud y Ministerio de Jefatura de Gabinete de Ministros. (2021, 5 de agosto). Resolución Conjunta 251/2021. Habilita la extensión de la jornada escolar en los establecimientos educativos de gestión estatal y de gestión privada del Sistema Educativo de la Provincia de Buenos Aires. <https://normas.gba.gob.ar/ar-b/resolucion-conjunta/2021/251/251492>

Dirección General de Cultura y Educación. (2021, 31 de agosto). Resolución Conjunta 2905/21. Crea el Programa para la Intensificación de la Enseñanza “+ATR” con el objetivo de generar nuevas acciones para la continuidad pedagógica y el fortalecimiento de las trayectorias educativas de niñas, niños y adolescentes que requieren una enseñanza intensificada que garanticen los aprendizajes previstos en el Currículum Prioritario. Coordinando para ello las acciones con el Programa Nacional Acompañar - Puentes de Igualdad. <https://boletinoficial.gba.gob.ar/secciones/11149>

Dirección General de Cultura y Educación. (2021, 13 de diciembre). Resolución Conjunta 4057/2021. Establece los términos de la implementación del Programa “VERANO +ATR”, destinado a las y los estudiantes bonaerenses de nivel primario y secundario, modalidad de educación especial y contexto de encierro, y que tendrá como objetivo el desarrollo de actividades educativas, deportivas, culturales y recreativas. <https://multimediodigital.com/2021/12/17/resolucion-de-implementacion-programa-verano-atr/>

Ministerio de Educación. (2020, 15 de marzo). Resolución 108/2020. Coronavirus (COV-19). Suspensión de clases presenciales en niveles Inicial, Primario, Secundario. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=335491>

Poder Ejecutivo Nacional. (2021, 29 de enero). Decreto 67/2021. Establece el distanciamiento social, preventivo y obligatorio y aislamiento social, preventivo y obligatorio. <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/240233/20210130>

Chaco

Enseñar y aprender en tiempos de pandemia. Estudio exploratorio/ descriptivo en escuelas de nivel primario de la provincia de Chaco 2019- 2020/2021

Equipo IEF¹⁰

Mara Romero – Referente Provincial y Coordinadora General

Analía Lomborg – Investigadora responsable

Griselda Vargas - Investigadora

Melisa Florez – Asistente de investigación

Introducción

En este trabajo se recogen los principales resultados del “Primer Estudio Provincial de Investigación Educativa en el Nivel Primario”, realizado en el marco de la Investigación Educativa Federal 2021, integrando las líneas prioritarias de la Red Federal de Investigación Educativa (RFIE) y las de la jurisdicción, en particular en lo relativo al Programa Escuelas Prioritarias (PEP). El mencionado programa surgió para fortalecer las prácticas de enseñanza y el gobierno escolar, mejorar las condiciones edilicias y digitales de los establecimientos educativos en pos del acompañamiento a las trayectorias escolares de aquellos estudiantes del 3° ciclo de la escolaridad primaria y del ciclo básico de la escuela secundaria, que en las evaluaciones del dispositivo Nacional Aprender 2019, tuvieron niveles de desempeño por debajo del nivel básico.

El estudio fue realizado en coordinación entre el Ministerio de Educación de la Nación, el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Provincia del Chaco, la RFIE, la Subsecretaría de Planificación y el PEP; más la colaboración de la Dirección de Investigación Educativa de la jurisdicción. A través del estudio, se exploró y caracterizó a las estrategias didácticas y de acompañamiento a las trayectorias escolares en contexto pandemia, diseñadas, implementadas y evaluadas durante el ciclo lectivo 2019 y la unidad pedagógica 2020/2021, en las áreas de Matemática y Lengua para el desarrollo y promoción de capacidades en comprensión lectora y resolución de problemas en tercer ciclo de la escolaridad primaria.

Con los resultados de la investigación se espera contribuir con conocimientos situados, que promuevan la revisión y construcción de nuevas propuestas didácticas y de acompañamiento a las trayectorias escolares; que sirvan de aportes para el diseño de políticas educativas y/o programas de mejora; como así también que inviten a revisión y actualización de diseños curriculares de la formación inicial para el nivel primario.

Las preguntas que guiaron la investigación podrían sintetizarse de la siguiente manera: ¿Cuáles fueron las estrategias didácticas implementadas para el desarrollo y promoción de capacidades de aprendizajes en la comprensión lectora y resolución de problemas en el tercer ciclo de la escolaridad primaria en escuelas con diferentes resultados obtenidos en el Dispositivo de Evaluación Aprender 2019 en

¹⁰ La IEF fue coordinada desde la Dirección de Investigación Educativa de la Subsecretaría de Formación Docente e Investigación Educativa y la Subsecretaría de Planificación Educativa, Ciencia y Tecnología del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la provincia de Chaco.

la provincia del Chaco? ¿Qué estrategias de acompañamiento a las trayectorias escolares fueron diseñadas e implementadas en contexto de pandemia en escuelas categorizadas como PEP y NPEP? Entendiéndose por escuelas PEP a aquellas que se encuentran incluidas en el Programa de Escuelas Prioritarias y NPEP, a aquellas que no.

Las continuas aproximaciones teóricas y empíricas mostraron la complejidad del objeto y generaron nuevos interrogantes asociados a los planes de estudio del profesorado y a la formación inicial y continua de los docentes, tanto en las didácticas específicas como en el desarrollo de competencias para el acompañamiento a las trayectorias escolares cuando la presencialidad no fue posible.

Por el carácter del estudio no se han enunciado hipótesis, pero sí anticipaciones de sentido, producto de la trayectoria profesional del equipo. En primer lugar, creemos que las estrategias didácticas utilizadas por los docentes para desarrollar y promover las competencias de comprensión lectora y resolución de problemas en los estudiantes estuvieron mayormente ligadas a las prácticas de sus propias biografías escolares que a la formación específica desde las disciplinas. En segundo lugar, los acuerdos institucionales para la selección y organización de saberes estuvieron más centrados en las trayectorias teóricas de los estudiantes que en las reales. Por último, las estrategias de acompañamiento a las trayectorias en contexto pandemia se sustentaron, en mayor medida, en las capacidades de los docentes para transformar la forma de enseñanza que a la disponibilidad de recursos tecnológicos.

Marco Teórico Referencial

APor el carácter del estudio el marco teórico no tuvo un carácter cerrado, sino que se han definido conceptos y posicionamientos teóricos de manera espiralada a medida que se iba interpretando la información relevada.

El término estrategia fue abordado desde Ansoff (1976), Mintzberg (1993-1999) Porter (1996) y Hax (2004) entendido como aquello que determina acciones de cambio a partir del conocimiento de los recursos disponibles, la identificación de requerimientos ante un entorno cambiante, así como la asignación y administración pertinente para lograr la adaptación.

Las Instituciones educativas, en tanto organizaciones, utilizan el tipo de planificación denominada estratégica y, siguiendo a Navarro Reyes y Pereira Burgos, (2010), puede decirse que "es el currículo la estrategia por excelencia para lograr los fines de la educación y satisfacer las necesidades del entorno" (p.204). La concreción de un currículo requiere del diseño de estrategias específicas, procedimientos, materiales curriculares que guarden correspondencia entre lo prescripto, las didácticas específicas, los intereses y necesidades de los estudiantes, entre otros. De este conjunto de factores intervinientes, las estrategias didácticas específicas diseñadas, utilizadas y evaluadas por las instituciones y los docentes juegan un papel relevante. Como se prescribe en el currículo de la Educación Primaria del anexo I a la Resolución N°6571/14 del Ministerio de Educación Cultura, Ciencia y Tecnología, los estudiantes que egresen del nivel deben poseer competencias básicas de comprensión lectora y resolución de problemas.

La comprensión lectora se puede definir como "la habilidad general de comprender, usar y reflexionar sobre las distintas formas del lenguaje escrito con el objetivo de alcanzar un desarrollo personal y social satisfactorio" (Martín y Núñez Cortés, 2011: 7). Según los autores, existen tres enfoques sobre la comprensión lectora, que responden a tres representaciones o concepciones sobre la lectura: 1) el enfoque Lingüístico, que propone una comprensión superficial de los textos; 2) el enfoque Psicolingüístico, que fomenta un grado de comprensión profunda; 3) el enfoque Sociocultural, que permite comprender la concepción del mundo del otro, vale decir del autor.

La revisión de la literatura muestra un acuerdo general en aceptar la idea de que el objetivo primario de la educación matemática debería ser que los alumnos aprendan matemática a partir de la resolución de problemas. Charnay (1997) describe para ello tres modelos de referencia: 1) *el modelo Normativo, centrado en el contenido*; 2) *el modelo Incitativo, centrado en el alumno*; 3) *el modelo aproximativo, centrado en la construcción del saber por el alumno*.

Desde una mirada pedagógica, Terigi (2007) plantea que las trayectorias escolares describen el itinerario que se realiza cuando se sigue el recorrido de grados de formación según una cronología estándar propuesta por el sistema. Desde esta perspectiva, la autora realiza una distinción entre dos tipos de trayectorias: Teóricas y Reales. Durante el ciclo 2020-2021 el contexto generado por el COVID-19, generó puntos críticos sobre ambos tipos de trayectorias. Al respecto, Charnay y Terigi teorizaron dos estrategias que se diseñaron para acompañar las trayectorias de los estudiantes que fueron: a) *aula expandida* y b) *jornada extendida*.

Según Dobarro y Costilla (2021) las propuestas de enseñanza y aprendizaje en el contexto de emergencia remota debieron integrar TIC en mayor o menor medida, desde el grupo de *WhatsApp*, hasta las plataformas. Ante la incertidumbre que generó la situación de salud a nivel mundial plantearon la propuesta pedagógica como una "*narrativa transmedia expandida*" que combine múltiples tiempos y espacios, que transcurra en diversos escenarios y plataformas, que combine momentos presenciales y virtuales, instancias sincrónicas y asincrónicas.

Metodología

El trabajo de campo se realizó en una muestra de Escuelas de Educación Primaria de Chaco, y puntualmente, se focalizó en las estrategias didácticas para la comprensión lectora y resolución de problemas, como así también las estrategias de acompañamiento a las trayectorias escolares en el tercer ciclo durante el tiempo de pandemia.

La muestra fue construida atendiendo a dos categorías, escuelas PEP y escuelas NPEP. Se seleccionaron, del listado provisto por el Ministerio de Educación de la jurisdicción 18 escuelas, de 9 de las 10 regionales educativas de la provincia.¹¹ De cada regional, se seleccionó una institución incluida en el Programa de "Escuelas Prioritarias" por los resultados en el Aprender 2019 (escuelas PEP) y una que hubiera obtenidos mejores resultados en el mismo dispositivo (escuelas NPEP). Los criterios para seleccionar las dos instituciones por regional educativa fueron: Urbana, bajo el supuesto de mayor conectividad en zona urbana; Estatal, en tanto poseen los mismos lineamientos generales y generan el mismo tipo de documentación; Rank, refiriendo a la posición de esa escuela en el total de la provincia, atendiendo a los resultados educativos del Dispositivo Aprender (el Rank o posición fue construido por equipos ministeriales); e *Índice Socioambiental*, cuyos indicadores fueron relevados en el mismo Dispositivo. Este último criterio fue considerado partiendo de la premisa de que el contexto social y familiar de los sujetos es una variable que incide y/o condiciona los aprendizajes. Es decir, si las escuelas seleccionadas para la muestra tienen un *índice socioambiental* similar, los estudiantes tendrían condiciones y/u oportunidades similares.

El diseño metodológico seleccionado fue de tipo mixto. Durante el año 2021 se llevó adelante la instancia de análisis cuantitativo; la cualitativa fue pospuesta para el año 2022 debido, entre otras cuestiones, a obstáculos en el acceso a las instituciones educativas y relevamiento de documentación institucional.

¹¹ La Regional Educativa VII no entró en la muestra debido a que ninguna de sus Escuelas de Educación Primaria está incluida en el PEP. Asimismo, en la Regional Educativa V las escuelas seleccionadas responden al criterio Rural disperso, en tanto ninguna de las urbanas se encuentra en el PEP.

El material de campo se obtuvo mediante el relevamiento de documentación institucional y cuestionarios semiestructurados autoadministrados a directivos y docentes del 3° ciclo. El análisis del material se realizó a través del método estadístico descriptivo. Para la segunda instancia, cualitativa, se utilizarán como instrumentos de relevamiento entrevistas que permitan la validación intersubjetiva de los conocimientos generados respecto de las estrategias didácticas y de acompañamiento a las trayectorias escolares.

El corpus empírico está conformado por dieciocho Proyectos Educativos Comunitarios (PEC), planificaciones áulicas, secuencias didácticas, proyectos, informes pedagógicos del total de escuelas que conforman la muestra, (con fecha de corte al 30-06-2021), en tanto la documentación generada a posteriori tiene intervenciones del coordinador y equipo de acompañamiento del Programa de Escuelas Prioritarias, por lo que no sería neta intervención del equipo directivo y de docentes. Respecto de los cuestionarios semiestructurados se realizaron 18 entrevistas a directores y 94 a docentes de Lengua y Matemática.

El objetivo de los cuestionarios directivos fue completar y/o validar datos registrados en los PEC de cada Escuela y triangular datos sobre acuerdos de estrategias didácticas y de acompañamiento mencionados en los PEC y planificaciones. Por su parte, el destinado a docentes tuvo como foco indagar en las decisiones didácticas asociadas a comprensión lectora y resolución de problemas, y las estrategias de acompañamiento a las trayectorias escolares en contexto de pandemia.

Principales resultados

En el presente apartado se exponen los hallazgos obtenidos del relevamiento y el análisis de los PEC, así como de los cuestionarios a directivos y docentes de las áreas de Lengua y Matemática.

La totalidad de las Escuelas de la muestra tienen un índice socioambiental¹² correspondiente a lo categorizado como estrato medio, lo que disminuye la incidencia de este factor en los resultados académicos de los estudiantes.

Partiendo del tercer supuesto que las estrategias de acompañamiento a las trayectorias en contexto pandemia se sustentaron, en mayor medida, en las capacidades de los docentes para transformar la forma de enseñar que, a la disponibilidad de recursos tecnológicos, la infraestructura y el equipamiento informático de las escuelas son relevantes para el diseño e implementación tanto de estrategias de enseñanza como de acompañamiento. En el estudio, la infraestructura informática fue analizada en relación con el usufructo de tres bienes y servicios disponibles: internet en la escuela, internet en las aulas y computadoras. Los resultados obtenidos muestran que, si bien el 100% de las escuelas están equipadas con computadoras, el acceso a internet es diferencial: al nivel de la escuela, el 44,5% de las PEP cuenta con conexión mientras que en las NPEP alcanza al 67% de las instituciones; no obstante, la disponibilidad de internet en las aulas fue del 11% en las PEP y nulo en las NPEP.

En relación con el equipamiento informático se consideró la disponibilidad de: impresoras, televisores, reproductor de CD, equipos de sonido, sistema multimedia o cañón, servidores para uso escolar, pizarras digitales o interactivas, scanner, equipos emisores de radio AM/FM, y cámaras de video para computadora. El indicador "disponibilidad de equipos informáticos" fue construido a partir de lo cate-

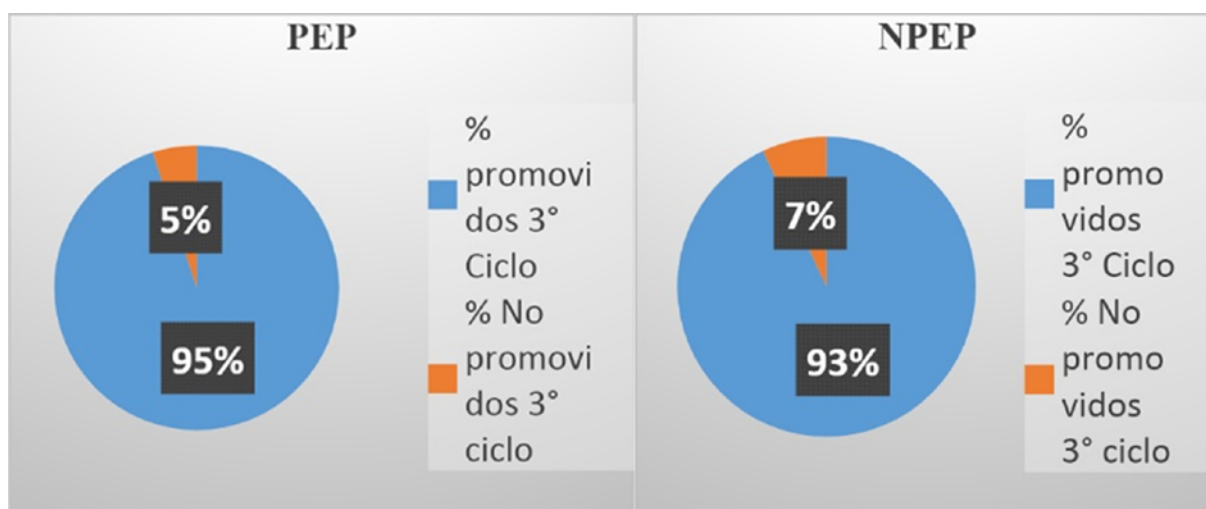
¹² En el Informe Nacional de Resultados Aprender, el índice socioambiental fue construido a partir de 4 variables: Nivel educativo de los padres; Hacinamiento en el hogar (relación entre la cantidad de habitaciones de la vivienda en la que habita el estudiante y el número de miembros del hogar); Recepción de la Asignación Universal por Hijo (AUH) en el hogar; y Equipamiento informático en el hogar, el cual fue relevado con 4 indicadores que debían responder los estudiantes en el cuadernillo de la prueba aprender. En el manual los estratos definidos a partir del indicador social fueron 3: el grupo bajo, medio y alto. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informenacionalderesultados_aprender2018.pdf

gorizado en documentos del MECCyT como en "estado de uso" de los mismos.

Aquí se considera pertinente destacar la diversidad de los recursos tecnológicos disponibles, que pasaron a ser un factor decisivo en el desarrollo de las estrategias de enseñanza y en el funcionamiento institucional para el logro de los propósitos institucionales, ante un innegable cambio que introdujo la pandemia.

Los datos sobre matrícula del 3° ciclo y de estudiantes promovidos al cierre del ciclo lectivo 2019, fueron analizados mostrando como resultado que las PEP, tuvieron un porcentaje superior al 80% de estudiantes promovidos al cierre de ese ciclo. Mientras que algunas de las escuelas NPEP presentaron porcentajes de promociones inferiores al 70% (Gráfico N° 1).

Gráfico 1. Porcentaje de estudiantes Promovidos y No Promovidos del 3° Ciclo en el 2019 en escuelas PEP y NPEP. Regionales educativas seleccionadas. Provincia del Chaco.



Fuente: Elaboración propia.

En el Gráfico 1, se puede apreciar una diferencia de 2 puntos porcentuales en el promedio de estudiantes promovidos en ambos tipos de escuelas. Por lo que se puede señalar que no existen diferencias sustanciales en el rendimiento escolar, a pesar del Rank de las PEP.

En relación a las estrategias institucionales diseñadas para promover las competencias de los estudiantes respecto de la resolución de problemas y la comprensión lectora que llevaron a los resultados obtenidos en el Aprender 2019, el análisis de los datos muestra que las NPEP diseñan planes más detallados que permiten a la institución, a partir de un diagnóstico de situación, diseñar acciones para concretar los acuerdos, así como también aprovechar los recursos humanos y tecnológicos disponibles para alcanzar los objetivos. Entre ellos: planes según objetivos institucionales y proyectos específicos para el área de lengua y matemática.

El análisis de los PEC muestra que las escuelas NPEP tienen una mayor consolidación, integración e interrelación de los procesos, y que los cursos de acción para "materializar el currículo" (Navarro Reyes y Pereira Burgos, 2010) se encuentran documentados y comprenden el contexto descrito en los diagnósticos.

Respecto a los acuerdos institucionales relacionados con las estrategias didácticas y de acompañamiento a las trayectorias escolares, el análisis muestra que son las escuelas incluidas en el Programa de Escuelas Prioritarias las que tienen un mayor número de acuerdos en el Proyecto Educativo Comunitario.

En las aproximaciones a la documentación áulica (planificaciones, secuencias didácticas, informes) se puede corroborar, mayoritariamente, la concreción de los acuerdos registrados en los PEC y los

proyectos específicos sobre talleres de lectura, de matemática y de articulación interareales.

Respecto de las estrategias utilizadas para la enseñanza de la comprensión lectora, se evidencia que las NPEP utilizan: inferencias, parafraseo, formulación de preguntas, reconocimiento de diferentes formatos y estructuras textuales y estrategias léxicas; las cuales centran la atención en la suma del significado de todas las palabras y oraciones del texto, es decir, desde una concepción de la lectura a la que Martín y Núñez Cortés (2011) enmarcan en el enfoque lingüístico. Desde dicho enfoque, enseñar a leer comprensivamente implica que los estudiantes logren una comprensión superficial del texto, en otras palabras, que sean capaces de "leer las líneas". En tanto las escuelas PEP utilizan en un mayor porcentaje: estrategias de predicción - anticipación, muestreo, confirmación - autocorrección y reformulación. Dichas estrategias, están vinculadas al enfoque psicolingüístico; que complejiza la lectura a la habilidad de "leer entre líneas", es decir el lector debe ser capaz de percibir o sobreentender información que no aparece de forma literal o explícita en el texto.

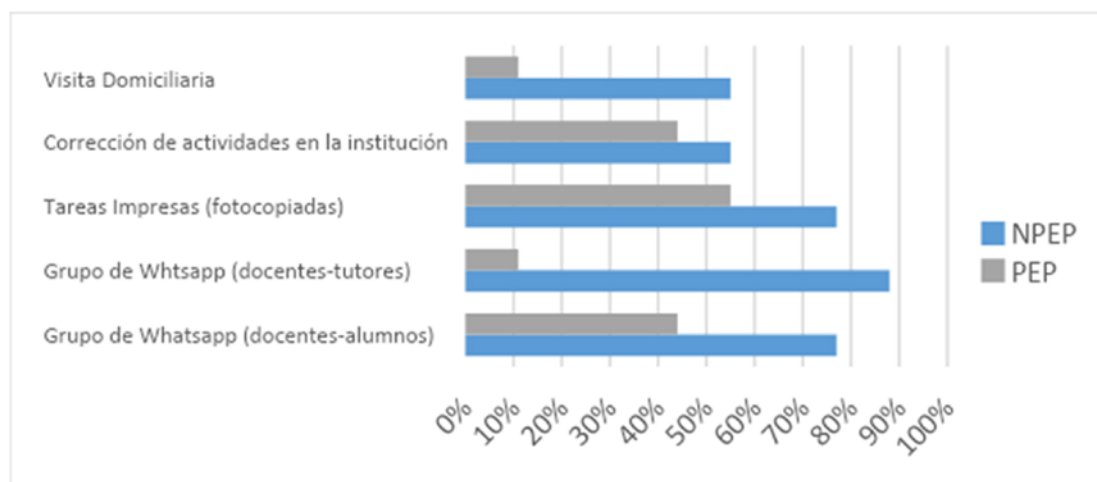
En la diferencia de los enfoques de la enseñanza y en la utilización de diversas estrategias, y actividades; podría estar dada la disparidad de los resultados del Aprender 2019.

En lo referente a estrategias didácticas para la enseñanza de la resolución de problemas, según el análisis realizado tanto de cuestionarios como de planificaciones y secuencias didácticas, las NPEP utilizan estrategias lúdicas en un 87,5 %; de resolución de situaciones problemáticas de única o múltiples respuestas un 75% y en un 50% estrategias como debates, ilustraciones y análisis de casos. Mientras que las PEP utilizan la última estrategia en un 62,5%, y en un 50% la formulación de preguntas guías/ orientadoras. Esto da cuenta que tanto las escuelas PEP como NPEP utilizan estrategias enmarcadas en lo que Charnay (1988) identifica como el modelo aproximativo "centrado en la construcción del saber por el alumno", el cual se caracteriza por organizar diferentes fases ante una situación problema buscando un procedimiento de solución.

El análisis sobre estrategias de acompañamiento a las trayectorias escolares en contexto de pandemia permitió listar una serie de acciones implementadas por las instituciones para acompañar el "recorrido de grados de formación según una cronología estándar propuesta por el sistema" (Terigi, 2007). Entre ellas podemos mencionar: encuentros virtuales, grupos de WhatsApp, hora virtual de lectura institucional, Plataforma ELE, Classroom, videos tutoriales, cuadernillos, tareas fotocopiadas, charlas con profesionales, Google Drive, talleres con padres y tutores, reuniones virtuales de personal, préstamo de libros de biblioteca, corrección semanal de actividades en la institución, visitas domiciliarias, redes sociales, avisos radiales.

Respecto a las estrategias que dieron mejores resultados en los aprendizajes escolares y permitieron mantener el vínculo con los estudiantes, el análisis de los datos muestra valores que permiten inferir una articulación entre la modalidad presencial y la virtual lograda por la NPEP que podría tener estrecha relación con acuerdos previos.

Gráfico 2. Estrategias de acompañamiento de trayectorias escolares en ASPO-DISPO con mejores resultados escolares en escuelas PEP y NPEP. Regionales educativas seleccionadas. Provincia del Chaco.



Fuente: Elaboración propia.

Lo analizado muestra que las escuelas NPEP y PEP construyeron alternativas para seguir en contacto con los estudiantes y poder dar continuidad al proceso de enseñanza y aprendizaje, logrando, a partir de la combinación de estrategias, un formato similar al de la presencialidad.

Posfacio

A modo de recapitulación, exponemos brevemente las reflexiones preliminares del estudio. Las escuelas PEP y NPEP tienen índices socioambientales y recursos tecnológicos similares, lo que les permitió el diseño e implementación de estrategias de acompañamiento tanto en el ciclo 2019 y durante la unidad pedagógica 2020-2021. Haciendo un llamado de atención respecto a que hubo algunos recursos subutilizados: aunque entre el 22% y 33% de las escuelas tienen disponibles equipos emisores de radio AM/FM, herramienta que pudo ser valiosa en el contexto de ASPO y DISPO, pero que no fue mencionada su utilización.

Por otro lado, las escuelas seleccionadas de la Regional Educativa localizada en zona categorizada como rural disperso con población aborigen, además de tener una posición en Rank superior a la posición media de la tabla provincial, tienen el 100 % de promovidos. Sería interesante iniciar un estudio de caso para analizar la dinámica institucional que permite estos excelentes resultados académicos de sus estudiantes.

Las diferencias de resultados en el Dispositivo Aprender 2019 entre escuelas PEP y NPEP, según Rank, construido por el Ministerio de la Provincia, son significativas mientras que los resultados de las evaluaciones para promoción de los estudiantes no lo son; teniendo las escuelas PEP un mayor porcentaje de estudiantes promovidos. Vale decir, han promovido más estudiantes de las escuelas con menores resultados en el Dispositivo Aprender 2019 que estudiantes promovidos de las escuelas con mayores resultados en dicho dispositivo. A partir de ello, surge el siguiente interrogante ¿qué relación existe entre la metodología de evaluación del Dispositivo Aprender y la que surge de los acuerdos institucionales para evaluar el desarrollo de las capacidades de comprensión lectora y resolución de problemas, en tanto son competencias que figuran en sus objetivos institucionales? Avanzar en ello, permitirá realizar aportes para ajustar el Dispositivo Aprender o diseñar planes de mejora para las escuelas donde los estudiantes promueven sin contar con los saberes prioritarios para cada ciclo y/o nivel.

El análisis de estrategias utilizadas para la comprensión lectora y la resolución de problemas muestra claramente concepciones teóricas diferentes, por lo que es posible deducir que obedece a un mayor número de acuerdos institucionales que realizan las escuelas NPEP. Y aquí un interrogante que se abre es ¿por qué las PEP con menores resultados en el dispositivo aprender 2019, tuvieron una mayor tasa de promovidos?

Tanto las PEP como las NPEP tienen, relativamente, la misma infraestructura informática y equipamiento, el estrato al que pertenecen los estudiantes es el mismo, los contextos son similares, la cantidad de RRHH al ser gestión estatal es similar. Queda por analizar si la diferencia porcentual en la implementación de estrategias de acompañamiento está asociada a la capacidad organizacional para adaptarse a un nuevo escenario, a la formación de los docentes en educación remota, usos de TIC, a la gestión de los recursos que realiza el equipo, o bien a las posibilidades de mediación de los tutores. Más allá de la consideración multifactorial, el objetivo es encontrar, en este objeto tan complejo como es el desarrollo de dos competencias básicas de comprensión lectora y resolución de problemas, el factor posible de funcionar de punto de apalancamiento.

Respecto de las estrategias de acompañamiento a las trayectorias en contexto de pandemia, los docentes dicen haber sido más eficaces, en un conjunto en las que es posible visualizar a partir de la combinación de ellas, el mismo formato escolar que en la presencialidad plena, pudiendo concluir que las mismas obedecieron en mayor medida a las capacidades de los docentes que a la disponibilidad de recursos tecnológicos en las instituciones.

¿Por qué posfacio y no conclusiones? Porque queda mucho por indagar, por interpretar, por conocer y por socializar mediante un proceso de indagación cualitativa, ya planificada pero aún no implementada.

En este sentido se han realizado reuniones virtuales con rectores y profesores de las unidades curriculares de Lengua, Matemática y sus didácticas de los I.E.S que actualmente ofrecen la carrera del Profesorado para la Educación Primaria. Se ha elaborado y aplicado un cuestionario semiestructurado a dichos profesores con el objetivo de triangular los marcos teóricos disciplinares con la formación teórica que se brinda. También se ha analizado el plan de estudios de la carrera, con interesantes resultados vinculados a la ausencia de contenidos relacionados a la didáctica de la comprensión lectora y la resolución de problemas.

Estas dos competencias, la comprensión lectora y la resolución de problemas, fomentan el desarrollo cognitivo de los estudiantes, por ello creemos necesario continuar desenmarañando este complejo objeto de estudio en el que se entrelazan decisiones de política educativa.

Bibliografía de consulta

Ansoff, I. (1976). *La estrategia de la empresa*. Ediciones Universidad de Navarra.

Charnay, R. (1988). Aprender (por medio de) la resolución de problemas. En: Parra, C. y Saiz I. (1994) *Didáctica de matemáticas. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Dobarro, J y Costilla, M. L. (2021). *Estrategias para acompañar trayectorias educativas*. En: <https://www.educ.ar/recursos/157725/estrategias-para-acompanar-trayectorias-educativas>

Hax, A. (2004). *Estrategias para el Liderazgo Competitivo. De la visión a los resultados*. Buenos Aires: Editorial Granica.

Martín Vegas, R. A. (2010). *Manual de didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Síntesis.

Martín, A. y Núñez Cortés, J. A. (2011). *La enseñanza de la lectura en Europa: contextos, políticas y prácticas*. Madrid: IFIIE-MEC.

Mintzberg, H.; Quinn, J. B. y Voyer, J. (1997). *El Proceso Estratégico. Conceptos, Contextos y Casos*. México: Editorial Prentice Hall Hispanoamericana.

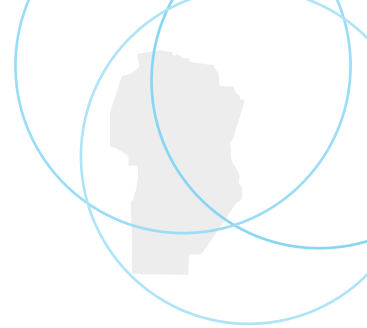
Navarro Reyes, Y.; Pereira Burgos, M.; Pereira de Homes, L. y Fonseca Cascioli, N. (2010). Una mirada a la planificación estratégica curricular. En *Telos*, vol. 12, núm. 2, mayo-agosto, pp. 202-216..

Polya, G. (1984). *Cómo plantear y resolver problemas*. México: Trillas

Porter, M. E. (1996). *Ventaja competitiva. Creación y sostenimiento de un desempeño superior*. México: Editorial Diana.

Sadovsky, F. (2004). *La teoría de situaciones didácticas: un marco para pensar y actuar la enseñanza de la matemática*. Universidad de Burdeos.

Terigi, F. (2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. (III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y Docentes). Fundación Santillana.



Córdoba

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

Percepciones de directivos y docentes de seis escuelas primarias de la Ciudad de Córdoba

Equipo IEF¹³

Fabiana Lucía Barbeira – Referente Provincial y Coordinadora General

Sebastián Cruz Carbone – Investigador

Eugenia Castello – Investigador

Julieta Jaimez – Investigadora

Cecilia Agostina La Torre – Investigadora

María Fernanda Villarreal – Investigadora

Agustina Díaz Romagnoli – Asistente de investigación

María Candelaria Sader – Asistente de investigación

Introducción

LEn el marco de la IEF, en el caso de la Red Federal de Investigación Educativa, se lleva a cabo durante 2021 una línea de estudio a nivel nacional denominada “Los procesos de escolarización/experiencias educativas en el nivel primario en el contexto de pandemia”, en la cual participan 18 jurisdicciones, a los fines de la construcción de un panorama federal sobre la situación de la educación primaria en el país.

En el caso de Córdoba, se decide realizar una investigación cuyo foco es la alfabetización inicial en el primer ciclo de la educación primaria en las áreas de Matemática y Lengua y Literatura durante el año 2020 y el primer semestre del año 2021.

Es necesario aclarar que se eligió realizar un abordaje de la alfabetización inicial por considerarlo un proceso clave para el acceso a saberes científicos, culturales y disciplinares de diferentes áreas. “Una concepción ampliada de alfabetización no restringe sus alcances a aquello que sea enseñado en el marco de la disciplina Lengua, sino que toma en cuenta todos los aprendizajes básicos en distintos campos de conocimiento” (MEC, 2010, p.5). De esta manera, la presente investigación busca relevar tanto procesos y aprendizajes vinculados al dominio de la lectura y escritura, como también competencias propias del campo de la Matemática.

El interés por investigar sobre esta temática surge a raíz de información relevada y provista por la Dirección General de Educación Primaria de la Provincia de Córdoba; en la cual se detecta, al finalizar el primer ciclo, estudiantes sin alfabetizar o con dificultades en lectura, escritura y matemática. Dicha información es ratificada, posteriormente, por la Directora General de Educación Primaria.

De esta manera el objetivo general de la investigación busca analizar el proceso de alfabetización inicial

¹³ El equipo IEF estuvo bajo la coordinación del Área de Investigación, Seguimiento y Proyección de Políticas Educativas de la Subsecretaría de Planeamiento, Evaluación y Modernización de la Secretaría de Educación del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba.

en el Primer Ciclo de Educación Primaria en el contexto de educación remota y presencialidad en alternancia, durante 2020 y el primer semestre de 2021. Esta indagación centra su mirada en los espacios curriculares de Matemática y Lengua y Literatura y se basa en las percepciones de docentes y directivos.

Para llevar a cabo esta tarea, en una primera instancia se relevan los acuerdos institucionales y dispositivos desplegados para la continuidad educativa, condición primaria para el desarrollo de las tareas de enseñanza y de aprendizaje.

En el marco de las redefiniciones que el sistema educativo de la provincia de Córdoba llevó a cabo para el afrontamiento de la pandemia, se destaca el establecimiento de aprendizajes y contenidos prioritarios. Por ello se propone indagar sobre los criterios que construyeron y en los cuales se basaron los docentes para la realización de esa selección, priorización y reorganización de aprendizajes y contenidos en pos del desarrollo de la alfabetización inicial. Muchas de estas revisiones y reestructuraciones tuvieron lugar a partir de los cambios que la situación de emergencia impuso al trabajo pedagógico. En este sentido se plantea como valioso realizar una exploración sobre los usos de espacios y tiempos para el aprendizaje, llevados a cabo durante el contexto de educación remota y presencialidad en alternancia, a la vez que se interroga sobre las estrategias desarrolladas para la construcción del oficio de estudiante en este marco.

Finalmente se busca relevar el uso y apropiación de los dispositivos provinciales *Mi aula web*¹⁴ y *Tu escuela en casa*¹⁵ para la organización de las propuestas de alfabetización inicial, en tanto herramientas que se constituyeron como apoyos y contribuciones al desarrollo de la tarea de enseñanza en el particular contexto desplegado por la pandemia.

El presente resumen conjuga de manera abreviada las distintas perspectivas y discursos de directivos y docentes de seis escuelas de educación primaria de la ciudad de Córdoba, sobre el proceso de alfabetización inicial en las instituciones educativas durante los ciclos 2020 y 2021. Se propone constituir un aporte para profundizar la comprensión sobre los procesos de alfabetización inicial a sabiendas que, por las características que asume el trabajo, sus resultados e interpretaciones no son extrapolables al conjunto de escuelas de educación primaria de la Provincia de Córdoba.

Metodología

Para la metodología se propone un enfoque de corte cualitativo para el desarrollo de un estudio exploratorio de carácter descriptivo-comprensivo. De esta manera, para relevar percepciones y discursos de supervisores, equipos directivos y docentes, se construye instrumentos de recolección de datos, entrevistas exploratorias semi-estructuradas, que centran la mirada en las estrategias, dispositivos y acuerdos institucionales desplegados para garantizar el proceso de alfabetización inicial en contexto de pandemia. A su vez, se analizan lineamientos de la Dirección General de Educación Primaria. Se complementa el estudio, además, con el análisis de fuentes secundarias e insumos pedagógicos aportados por la Dirección General de Educación Primaria. Se complementa el estudio, además, con el análisis de fuentes secundarias e insumos pedagógicos aportados por la Dirección General de Educación Primaria.

¹⁴ Mi Aula Web es una plataforma educativa que permite a las escuelas la interacción entre docentes, estudiantes y familias para llevar adelante las actividades áulicas establecidas en la currícula oficial.

¹⁵ Tu Escuela en Casa es una plataforma educativa diseñada por el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba cuyo objetivo es acompañar tanto a docentes en la tarea de planificación de la enseñanza, como a familias y estudiantes en la tarea de enseñar y aprender. Allí se alojan propuestas de enseñanza que se inscriben en las políticas curriculares provinciales para los diferentes niveles y modalidades de la educación obligatoria. Disponible en: <https://tuescuelaencasa.isep-cba.edu.ar/>

Se realizan en total unas 20 entrevistas, dos de carácter exploratorio, una de ellas a la Directora General de Educación Primaria y otra a la Supervisora Regional. Luego se llevan a cabo 18 entrevistas en profundidad, seis de ellas a equipos directivos y los 12 restantes a docentes de distintos años del primer ciclo de educación primaria.

Se decide incluir para la confección de la muestra a equipos directivos y docentes de 6 escuelas públicas de gestión estatal dependientes de la Dirección General de Educación Primaria del departamento capital de la provincia de Córdoba. A la vez, a los fines de obtener una muestra representativa se consideraron tres variables/criterios a la hora de la elección de escuelas. El primero se relaciona con la heterogeneidad en los niveles de desempeño académico estudiantil, el segundo refiere a los grados de vinculación de los estudiantes durante el ciclo 2020 y, finalmente la heterogeneidad de los contextos socioeconómicos en los cuales se encuentran situadas las escuelas.

Para el primer criterio se toma como referencia los resultados obtenidos a nivel institucional por cada escuela en la Prueba Provincial de Aprendizajes PRISMA 2019. Por lo cual un requisito de conformación de la muestra incluye la selección de escuelas que hayan participado de esta prueba.

Acuerdos y mecanismos desplegados para la continuidad pedagógica

La continuidad como objetivo colectivo: roles de la comunidad educativa y nuevas estrategias institucionales

En el año 2020, las estrategias que se fueron desplegando para dar continuidad al proceso de enseñanza produjeron un desplazamiento del rol de diferentes miembros de la comunidad escolar hacia el sostenimiento de tareas de carácter organizativo-institucional. El rol del equipo directivo, acentuó el trabajo de carácter organizativo, a los fines de la adaptación a una modalidad remota de enseñanza y/o de presencialidad en alternancia. Esto tuvo como contracara la disminución del acompañamiento hacia los docentes en la tarea de planificación de la enseñanza.

Por su parte, las docentes fueron quienes mantuvieron un contacto más asiduo y directo con las familias. Asimismo, se destacó el rol de las familias en el acompañamiento al proceso de aprendizaje de los y las estudiantes.

Desde las instituciones educativas se desplegaron distintas estrategias, acuerdos y acciones para afrontar los diferentes desafíos de carácter pedagógico y social que impuso la inestabilidad del contexto sanitario.

Los distintos dispositivos y plataformas tecnológicas se convirtieron en las principales vías de comunicación y acercamiento de las propuestas educativas. Entre ellos, se destacan los grupos de WhatsApp, mediante el envío de tareas en formato de documentos, fotografías, audios, etc. En los casos de aquellas familias que no contaban con acceso a dispositivos digitales o conexión a internet, la instancia de vinculación tenía lugar durante la entrega de los módulos alimentarios de *PaiCor*¹⁶. Allí, se proporcionaban cuadernillos con actividades.

16 <https://paicorvirtual.cba.gov.ar/>

En casos muy puntuales las personas entrevistadas destacaron el acompañamiento institucional a través de Programas ministeriales, entre ellos, el Programa de Fortalecimiento en Lengua, Ciencias y Matemática¹⁷ de la provincia de Córdoba y el Programa Nacional Acompañar- Puentes de Igualdad.¹⁸

Organización, planificación y puesta en práctica de propuestas vinculadas a la alfabetización inicial

Criterios de selección, priorización y reorganización de aprendizajes y contenidos

Tanto directivos como docentes sostienen haber tomado como base, para la priorización, los Aprendizajes y Contenidos Fundamentales para la Educación Primaria establecidos por el Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba.¹⁹ A la vez se tuvo en cuenta: a) aquellos contenidos que de alguna manera permitían ser abordados desde el formato virtual/remoto; b) contenidos susceptibles de ser transmitidos por las familias a sus hijos; y c) contenidos que se adaptaran a los recursos disponibles en los hogares.

Estrategias, recursos y actividades vinculadas a la alfabetización Inicial

Respecto a la elaboración de propuestas de enseñanza de alfabetización inicial, algunos testimonios destacaron el uso de la Plataforma provincial "Tu escuela en casa", para la selección de actividades y recursos como: videos, audios y cuentos. Sin embargo, se mencionó de manera recurrente la búsqueda de recursos a través de distintas páginas web no oficiales.

El envío y recepción de actividades o tareas desarrolladas por la o el estudiante se realizaba, en general, vía whatsapp y en menor medida a través de correo electrónico.

En líneas generales, las docentes comentaron haber desarrollado actividades por medio de consignas cortas, claras y precisas, acompañadas, en algunos casos, de la explicación docente. Así, en la instancia de educación remota, expresaron haber presentado los contenidos a través de proyectos en pos de sostener la motivación y el entusiasmo de estudiantes.

Con el retorno a las escuela en el año 2021 aparecieron nuevos desafíos que incluían la readaptación a espacios y tiempos escolares en un contexto sanitario aún fluctuante.

Entre los desafíos señalaron:

- a) Las situaciones de dispensa laboral: la docente que se encontraba en dispensa debía planificar actividades para las y los estudiantes, pero, según argumentaron las directoras, en algunos casos la distancia física hacía que las actividades distaran a la vez de la realidad de aprendizajes percibidos al regreso de las clases en el 2021.
- b) Reagrupamientos en burbujas: de acuerdo con lo relatado por las entrevistadas, la conformación de estos sub-agrupamientos o burbujas se circunscribieron principalmente a dos criterios: l)

¹⁷ Programa de Fortalecimiento en Lengua, Ciencias y Matemática. Dirección General de Planeamiento e Información Educativa. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Secretaría de Educación. Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba (2010). Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003401.pdf>

¹⁸ El Programa ACOMPAÑAR «Puentes para la Igualdad» es una Política Educativa Pública aprobada por resolución del CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN Nro. 369/2020

¹⁹ Gobierno de la provincia de Córdoba. Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2018). Aprendizajes y Contenidos Fundamentales -Educación de Nivel Primario. Córdoba, Argentina: Autor. <https://www.igualdadycalidadcoba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/DyPCurriculares/EduObligatoria/Apy-ContFund-pri-03012018.pdf>

relacionado a la organización familiar, II) vinculado a decisiones de carácter pedagógico y de desempeño escolar.

- c) Sostenimiento de la motivación y rutina de trabajo escolar, tanto en instancias de presencialidad como en momentos de trabajo remoto.
- d) Diversificación de estrategias de trabajo para poder abordar contenidos y aprendizajes pendientes del año 2020, y así poder avanzar, posteriormente, en los prioritarios para el 2021.

Perspectivas en relación con los objetivos esperados, alcanzados y pendientes

Según se mencionó en las entrevistas, los objetivos propuestos a principio del año 2020 en las escuelas se fueron reformulando y circunscribiendo a objetivos específicos y a corto plazo considerando el contexto vigente y las condiciones materiales, tecnológicas y de salud que atravesaba la comunidad educativa.

Al indagar sobre esta temática, las respuestas de las docentes explicitaron un panorama claro en torno a contenidos, pero no así en torno al desarrollo de los objetivos.

De acuerdo a lo relatado por las docentes, los diferentes ritmos de aprendizajes sumado a la variabilidad de escenarios y condiciones de enseñanza desplegados en contextos de educación remota dejó en evidencia, en las seis escuelas analizadas, la existencia de niños y niñas que al finalizar el primer ciclo no habían logrado adquirir el nivel de escritura alfabética, sino que se encontraban, todavía, en etapas previas.

Aprendizajes y contenidos trabajados y pendientes

En la voz de los directivos, dentro de los contenidos del primer ciclo que se vinculan con la alfabetización inicial, resaltaron de manera general: el abordaje desde el nombre propio utilizado como referente de la escritura, el reconocimiento de sonidos para luego ir avanzando en el armado de oraciones simples y, posteriormente, en la construcción de textos breves. Otro aspecto considerado, para el trabajo desde la Matemática, condice con la incorporación de palabras claves y representativas sobre el problema planteado para poder identificar el algoritmo que se debe aplicar en la resolución.

Además, se hizo alusión a un trabajo reiterado y sistemático sobre algunos contenidos, entre ellos: cálculos, situaciones problemáticas y textos narrativos (principalmente cuentos).

Por otro lado, determinados contenidos se destacaron como pendientes para su abordaje debido a las dificultades expresadas para su tratamiento en instancias de educación remota, tal es el caso, por ejemplo, de aquellos pertenecientes al eje de geometría y medidas. La imposibilidad de intercambio e interacción con otros/as pares o de obtención de intervenciones directas de las docentes, obstaculizó, por ejemplo, los procesos reflexivos sobre los procedimientos de cálculos y resoluciones de situaciones problemáticas.

En el caso de Lengua, las limitaciones estuvieron relacionadas a la participación grupal en actividades de lectura, escritura y revisión sobre lo escrito.

Construcción y desarrollo del oficio de estudiante

La construcción del oficio de estudiante fue resaltada por los equipos directivos y docentes como uno de los mayores desafíos de esta coyuntura. La suspensión de asistencia a la escuela debido al

ASPO en 2020 y el proceso de presencialidad en alternancia durante 2021 dificultaron la transmisión y adquisición de hábitos y rutinas escolares.

En palabras de las entrevistadas, en algunos casos, con el fin de cumplir con las tareas y demandas escolares, adultos u otros integrantes de la familia resolvían las actividades destinadas a los estudiantes. Esto, según se mencionó, dificultaba el progresivo desarrollo de la autonomía.

En este marco, se generaron distintas estrategias tales como la elaboración de acuerdos con las familias en torno al uso de tiempos y espacios y sugerencias para el abordaje de la enseñanza de algunos contenidos.

Evaluación Formativa y Sistema de Gestión de Estudiantes

En todos los casos se puso en evidencia un trabajo en torno a la perspectiva de evaluación formativa. Así, se mencionaron espacios de formación y acompañamiento hacia el equipo docente y la construcción de acuerdos comunes para el abordaje desde esta perspectiva.

Los indicadores de seguimiento fueron construidos en torno a los contenidos y aprendizajes priorizados.

Lo sistematizado en los Informes de Evaluación Formativa²⁰ debía ser, luego, registrado en Sistema de Gestión de Estudiantes.²¹ Según las entrevistadas, esta herramienta, presentó algunas limitaciones durante el año 2020, sin embargo, las modificaciones implementadas al año siguiente, 2021, fueron vistas como fortalezas.

Dentro de las limitaciones mencionadas podemos encontrar aquellas que se vinculan a una dimensión temporal. Tanto equipos directivos como docentes referían haber contado con escaso tiempo durante 2020 para poder apropiarse de la herramienta, así como para la construcción de acuerdos institucionales en torno a criterios, modos, instrumentos y lógicas para su uso. Se sumó a ello una limitación de carácter administrativo: sólo el rol directivo posee permisos para la descarga de los IEF desde el Sistema de Gestión de Estudiantes, lo que generaba una sobrecarga laboral y mayor lentitud en la entrega de los Informes a las familias.

Finalmente se mencionó una restricción de carácter pedagógico. La herramienta no permitía plasmar en qué etapa del proceso de adquisición del aprendizaje se encontraba el estudiante. Sólo se podía indicar si el aprendizaje estaba en proceso o si este había sido logrado.

Como fortalezas se destacaron las modificaciones implementadas en el periodo 2021, como, por ejemplo, el agregado de un espacio para realizar una valoración cualitativa de proceso por estudiante. Esto permitía, además, realizar una breve descripción sobre los progresos de aprendizaje en casos de estudiantes con Proyecto Pedagógico de Inclusión. Otro aspecto destacado por equipos docentes y directivos, es el otorgamiento de un período mayor de tiempo para la carga de los datos.

Reflexiones finales

Sobre la base de los resultados analizados se puede evidenciar que durante la primera etapa del ciclo lectivo 2020 las escuelas pusieron el acento sobre las transformaciones organizativo-institucionales

²⁰ El propósito de este Informe de Evaluación Formativa es informar públicamente acerca del grado en que cada estudiante ha logrado los aprendizajes esperados para el curso que realiza. (Informe de Evaluación Formativa. Sobre la acreditación de aprendizajes y la promoción en este contexto de excepcionalidad. Área de Evaluación de la Subsecretaría de Planeamiento, Evaluación y Modernización).

²¹ Sistema de Gestión de Estudiantes es un sistema web de gestión administrativa y académica que abarca a los niveles Inicial, Primario, Secundario y Superior, de todos los establecimientos educativos de la Provincia de Córdoba.

para dar respuesta a la reorganización necesaria vinculada al contexto de pandemia.

Sin embargo, durante la segunda etapa de 2020 y el ciclo 2021 se reveló una mayor atención sobre estrategias de trabajo en relación con objetivos de aprendizaje y abordaje de contenidos prioritarios. Cabe destacar que los mismos, se fueron circunscribiendo a la variabilidad del contexto sanitario y a las condiciones pedagógicas.

Se hace necesario indicar ciertas dificultades en la obtención de información específica sobre estos contenidos priorizados y trabajados, así como en relación a los objetivos de aprendizaje. Se evidenciaron, en el discurso de docentes, ciertas confusiones y solapamientos entre estas categorías. Es decir, algunos docentes, para contestar preguntas sobre contenidos priorizados y trabajados, respondían haciendo alusión a objetivos generales de aprendizajes. En otros casos, simplemente describían una serie de actividades desarrolladas en algunas instancias del año lectivo, sin enunciar cuál o cuáles eran los contenidos o aprendizajes trabajados.

Es posible conjeturar, entonces, una serie de hipótesis que pueden constituirse en explicaciones probables sobre estas situaciones. En primer lugar, la dificultad puede haberse encontrado en el lapso de tiempo transcurrido entre el periodo al cual se estaba haciendo alusión (ciclo 2020) y el momento de realización de las entrevistas (final de la segunda etapa del ciclo 2021). Este distanciamiento temporal puede haber provocado imprecisiones en el discurso de las entrevistadas. En segundo lugar, la emergencia de la situación sanitaria como lo cambiante del contexto, demandó a docentes y directivos poner mayor énfasis y atención en dimensiones organizativas. De esta manera, la adaptación de objetivos de aprendizaje y de contenidos a las posibilidades de enseñanza que ofrecía el contexto, hacía que los mismos sufrieran constantes transformaciones.

Dichas transformaciones atravesadas por lo contextual y el sostenimiento del vínculo con la comunidad, según el relato docente, hizo visible que a fines del ciclo lectivo 2020 se consideraran determinados contenidos y aprendizajes como logrados. Sin embargo, al iniciar el ciclo 2021, se advierte que dichos aprendizajes debían ser reforzados y que no contaban con el nivel de desarrollo advertido a finales de 2020. En este sentido se plantea la necesidad de continuar indagando sobre los procesos de evaluación en torno al vínculo entre evidencias y el establecimiento de logros de aprendizaje. Se trata principalmente de explorar las distintas formas en las que las y los docentes llevan adelante el proceso de seguimiento sobre el avance de aprendizajes de sus estudiantes.

Para la selección, priorización y reorganización de aprendizajes y contenidos las docentes entrevistadas sostuvieron haberse basado en los Aprendizajes y Contenidos Fundamentales para la Educación Primaria. A su vez, otro de los criterios abordados se basaba en las posibilidades o potencialidades que poseían determinados contenidos y aprendizajes de ser trabajados en contextos de educación remota o presencialidad en alternancia.

Como parte de aprendizajes y contenidos que quedaron pendientes a ser desarrollados, se puede reflexionar, que algunas situaciones se encontraban ligadas a la consideración general que se tiene en torno a la flexibilidad del tiempo desde la Unidad Pedagógica. Esta concepción de "proceso-espera"²² aparecía durante el trabajo remoto, como extensión en los tiempos de enseñanza y resolución de actividades que, en algunas situaciones, postergaba para el siguiente año escolar el cumplimiento de ciertos objetivos de aprendizaje planificados. En este caso se propone continuar indagando en torno a la conceptualización que las docentes tienen sobre la flexibilidad del tiempo de aprendizaje como parte de la política de Unidad Pedagógica y el vínculo que establecen entre esta noción, los objetivos propuestos y el logro sobre los aprendizajes.

²² La unidad pedagógica modifica la organización institucional en la consideración de los tiempos para lograr la alfabetización inicial. No es sinónimo de no repitencia, ni tampoco significa bajar las expectativas y exigencias sobre el rendimiento académico de los alumnos/as. (MEC, 2013, p.1).

Lo anterior, sumado a los diferentes ritmos de aprendizajes y la profundización de condiciones de desigualdad dejaron en evidencia, según lo relatado, la existencia de niños y niñas que al finalizar el primer ciclo no han logrado adquirir el nivel de escritura alfabética sino que se encuentran, todavía, en etapas previas. Se plantea como relevante indagar sobre esta problemática a los fines de poder identificar qué dificultades para el desarrollo de los aprendizajes inherentes a la alfabetización inicial perduran en el tiempo y se trasladan de un año escolar a otro.

Este panorama diverso agudizó aún más los diferentes niveles de aprendizajes preexistentes en las aulas. A este respecto se plantea como valioso profundizar en las estrategias de carácter didáctico que las docentes desplegaron en este contexto de excepcionalidad. De esta manera, a partir de ello es posible pensar en el desarrollo de proyectos de diversificación de las propuestas de enseñanza que respondan a la pluralidad de modos de aprendizaje.

Líneas políticas sugeridas que se sustentan en lo indagado

En relación con el Sistema de Gestión de Estudiantes²³ se plantea como necesario desarrollar una línea de trabajo que fortalezca la visión pedagógica sobre la herramienta. Es decir, que la información provista por el sistema en relación con la trayectoria educativa de cada estudiante pueda ser utilizada por docentes en la toma de decisiones a nivel áulico y el diseño de nuevas propuestas de enseñanza.

- Se sugiere el desarrollo de líneas de formación docente que aborden temáticas de diversificación tanto a nivel curricular como de las propuestas de enseñanza a los fines de fortalecer la tarea docente. Dicha iniciativa se deriva de lo expresado por las docentes entrevistadas dado que advierten como desafío la necesidad de flexibilizar las propuestas de enseñanza en pos de su diversificación para adaptarlas a diferentes contextos y necesidades.
- En términos de acciones de carácter específico sobre alfabetización inicial se plantea la necesidad del fortalecimiento de competencias en oralidad, lectura, escritura y pensamiento lógico matemático. Para ello, se sugiere el abordaje a partir de las siguientes líneas de trabajo:
 - a. Generar espacios de capacitación docente a nivel regional para el trabajo en torno a didácticas específica de la Lengua y Literatura y Matemática, a cargo de especialistas.
 - b. Institucionalizar en las escuelas talleres quincenales de lectura, escritura compartida y resolución de problemas matemáticos que logren romper con las fronteras de las aulas y permita a las y los estudiantes trabajar de manera colectiva con pares de otros grados de primer ciclo. El objetivo debe contemplar el fortalecimiento de aquellos aprendizajes que se visibilizan como dificultades recurrentes. Los talleres deben estar enmarcados dentro de un proyecto de carácter institucional diseñado en conjunto por las y los docentes de primer ciclo.
 - c. Establecer espacios de trabajo docentes para el intercambio, reflexión y planificación del Proyecto de talleres quincenales. A su vez estas instancias tienen el objetivo de generar estrategias que permitan poner en práctica el trabajo en torno a los quehaceres de lectura y escritura y aquellos vinculados al desarrollo del pensamiento lógico-matemático.
- Sobre la base de lo indagado en las entrevistas, se advierte la necesidad de afianzar a nivel institucional, la articulación entre los diferentes modos de concebir y abordar el trabajo áulico desde la Unidad Pedagógica. En este caso, se sugiere unificar criterios vinculados a la flexibilización del tiempo y la noción de espera para el desarrollo de aprendizajes en las y los estudiantes. Esto se plantea en pos del cumplimiento de los objetivos de aprendizaje establecidos para cada año

23 Ver Apartado II.6.

escolar. De esta manera se tiene como finalidad lograr una verdadera progresión de aprendizajes y no la suspensión o postergación para el siguiente año o ciclo.

Bibliografía y documentos citados

Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (comp.) (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria.

Gobierno de la Provincia de Córdoba. Ministerio de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2017). *Aprendizajes y Contenidos Fundamentales. Educación de Nivel Primario*. Córdoba, Argentina.

Gobierno de la Provincia de Córdoba. Ministerio de Educación. Dirección General de Planeamiento, Información y Evaluación Educativa (2017). *A tres años de la unidad pedagógica: logros y desafíos en su implementación*. Córdoba, Argentina.

Gobierno de la Provincia de Córdoba. Ministerio de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2012). *Diseño Curricular de la Educación Inicial 2011- 2020*. Córdoba, Argentina.

Gobierno de la Provincia de Córdoba. Ministerio de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2016b). *Algunas consideraciones sobre el "oficio de alumno"*. (Colección Oficio de Estudiante. Fascículo 1). Córdoba, Argentina.

Gobierno de la Provincia de Córdoba. Ministerio de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2016c). *La construcción del oficio de estudiante. Abordajes en la escuela*. (Colección Oficio de Estudiante. Fascículo 2). Córdoba, Argentina.

Gobierno de la Provincia de Córdoba. Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2013). *Unidad Pedagógica: como posibilitar las trayectorias escolares y los aprendizajes de los niños*. (Fascículo 1). Córdoba, Argentina.

Gobierno de la Provincia de Córdoba. Ministerio de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad (2010). *Maestros de Apoyo en torno a la Alfabetización Inicial. Programa de Fortalecimiento Pedagógico en Lengua, Ciencias y Matemática en el Primer Ciclo de la Educación Primaria*. Córdoba, Argentina.

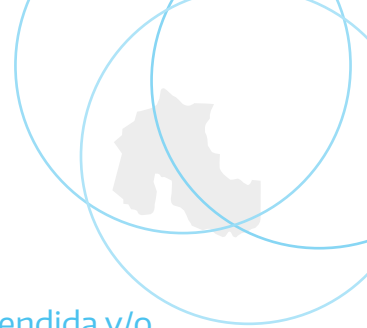
Resolución N°174/ 12 Consejo Federal de Educación. Ministerio de Educación de la Nación. Argentina. Año 2012.

Terigi, F. (comp.) (2006). *10 miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Terigi, F. (2010). *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*. Conferencia. Santa Rosa: Ministerio de Cultura y Educación.

Terigi, F. (2015). *Fundamentos políticos-pedagógicos: la alfabetización inicial en la Unidad Pedagógica*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

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



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

Equipo IEF²⁴

Graciela Ester Flores – Referente Provincial y Coordinadora General
Natalia Lorena Sánchez Durán – Investigadora responsable
Melisa Lidia Ortega – Asistente de investigación

Introducción

La presente investigación se realiza en el marco de las actividades de la Investigación Educativa Federal la cual tiene como objetivo principal conocer las prácticas pedagógicas de las escuelas de nivel primario de la provincia de Jujuy que funcionan con modalidad de jornada extendida y/o completa en las distintas modos de escolarización (presencial, virtual, a distancia y/o bimodal) en un período considerado como el antes y durante la pandemia por Covid-19, para contribuir a la toma de decisiones orientadas a fortalecer la misma. El análisis se centra en reconocer la complejidad que asumen las prácticas pedagógicas, desde una mirada didáctica y curricular, haciendo foco en las características de los talleres establecidos como formato didáctico privilegiado, la diversidad de formas de agrupamiento de estudiantes, las particularidades que asume la concreción curricular, como también la priorización y selección de saberes en un contexto inédito.

La extensión del tiempo escolar es materia de interés creciente y promueve el desarrollo de diversas políticas públicas para su materialización. En nuestro país, este interés creciente se enmarca en los lineamientos establecidos en la Ley de Educación Nacional N° 26.206, que establecen que “las escuelas primarias serán de jornada extendida o completa con la finalidad de asegurar el logro de los objetivos fijados para este nivel - el primario - por la presente ley” (Art. 28). Desde la implementación de la “Política Nacional para la Ampliación de la Jornada Escolar en el Nivel Primario - Más tiempo, Mejor escuela” a partir del año 2013, los docentes de las escuelas recibieron formación continua acompañada por documentos curriculares y financiamiento específico para acondicionar las mismas para su inclusión a la modalidad.

En Jujuy, esta política se vio concretada con la incorporación de grupos de escuelas que funcionaban bajo otra modalidad (Jornada Simple, Jornada Completa, Albergue Anexo) pasando a conformarse así en escuelas con jornada extendida, por disposición de resoluciones provinciales (N° 5334-E/13, N° 4805-E/15 y N° 817-E/16), las que establecieron particularidades para su funcionamiento. Dicha incorporación fue gradual y escalonada en el tiempo, y en el territorio, para lo cual fueron establecidos criterios de determinación de las mismas, tales como estar incluidas en el Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE), poseer espacio para el comedor, así como el nivel de vulnerabilidad social que presentaban.

En función del objetivo propuesto para esta investigación, resulta de vital importancia contar con información sobre las características que presentan las prácticas pedagógicas y la diversidad de formas de implementación que evidencian las escuelas primarias que funcionan bajo esta modalidad, considerando especialmente las readecuaciones que debieron hacerse en las prácticas pedagógicas

²⁴ El equipo IEF estuvo bajo la coordinación del Área de Investigación Educativa dependiente del Departamento de Innovación y Calidad Educativa de la Dirección de Planeamiento Educativo del Ministerio de Educación de la provincia de Jujuy.

con el advenimiento de la pandemia por Covid-19. De esta manera, a partir de esta investigación se analiza la gran diversidad de criterios, tanto institucionales como pedagógicos, que tomaron en cuenta las escuelas para adaptar sus propuestas al contexto de emergencia, teñidas por la variación de las modalidades de las clases entre la presencialidad y la virtualidad.

Enfoque teórico metodológico

Con respecto al enfoque teórico utilizado, en la investigación se adoptó como central el concepto de prácticas pedagógicas desde lo señalado por Achilli (1987) quien las define como “aquellas prácticas que se despliegan en el contexto del aula caracterizada por la relación docente, alumno y conocimiento”. Las prácticas pedagógicas, entonces, constituyen la especificidad de la labor profesional que llevan adelante los docentes convirtiéndolos en trabajadores intelectuales en las escuelas donde ejercen la docencia dentro el nivel primario y, especialmente, en escuelas con la modalidad de jornada extendida.

Sumado a esto, se tomaron como referentes teóricos conceptos propios del campo disciplinar de la Didáctica y el Currículum como ser: formatos de trabajo, agrupamientos didácticos, variables didácticas (tiempo y espacio) tanto como contextualización, adecuación y dispersión curricular. A partir de los cuales esta indagación no debe entenderse como dos campos separados, sino por el contrario a lo largo del análisis se visualizan las tensiones, relaciones, dependencias y puntos de encuentro que desembocan en la cotidianeidad de las escuelas primarias, especialmente de las escuelas de jornada extendida.

Asimismo, es necesario mencionar que las problemáticas que han llevado a elegir esta temática se centran en reconocer una diversidad creciente en cuanto a los espacios curriculares que se dictan en las escuelas además de entrever que en las prácticas pedagógicas desplegadas en los talleres están caracterizados por un abordaje didáctico específico teniendo en cuenta las demandas y necesidades de los estudiantes de cada escuela en un antes y durante la pandemia por Covid-19. Los espacios curriculares que coexisten en las prácticas pedagógicas se diferencian por el turno mañana y el turno tarde. En el turno mañana prevalecen las áreas disciplinares mientras que por la tarde se brindan espacios variados como talleres sobre juegos matemáticos, literatura, expresión artística, tecnología, artes, educación física y espacios de definición institucional propios de cada escuela.

Con respecto al enfoque metodológico elegido, en la investigación se optó el enfoque cualitativo desarrollado bajo un paradigma hermenéutico centrado en “la observación comprensiva, integradora y multideterminada de lo real, en tanto expresión de la complejidad e interdependencia de fenómenos de diferente naturaleza” (Yuni & Urbano, 2006, pág.13). Con respecto al tratamiento de datos, se utilizó la técnica procedimental denominada “Teoría Fundamentada” (*Grounded Theory*) como método de análisis de información desarrollada por los investigadores Glaser y Strauss, definiéndola como aquel procedimiento analítico que tiene como propósito generar teoría a partir del trabajo de campo.

En esta línea, las técnicas de recolección de información utilizadas en el desarrollo del trabajo de campo fueron entrevistas abiertas, semi estructuradas, análisis de documentos y observación no participante. Como complemento a estos instrumentos se realizó un cuestionario web a fines de obtener información cuantitativa y representativa para caracterizar la muestra seleccionada para la investigación. Como la investigación se realiza en contextos de pandemia, las técnicas elegidas se adecuaron según el contexto epidemiológico que prevaleció a nivel provincial y local, variando entre la presencialidad y la virtualidad (estrategias tanto sincrónicas como asincrónicas según la situación que imperaba).

Si bien la investigación presenta una muestra predeterminada de escuelas, por cuestiones propias de la dinámica ministerial en cuanto a tiempos y recursos utilizables se realizó una selección posterior tomando como criterios la cercanía geográfica y la disponibilidad de acceso a las mismas. En el desarrollo del trabajo de campo se realizaron entrevistas semi-estructuradas que tuvieron como

destinatarios a los directores y de forma simultánea se realizaron las observaciones no participantes. En algunos casos, por las características del acceso al terreno, participaron también miembros del equipo directivo y de supervisión de las escuelas indagadas.

El referente empírico de la investigación lo conforma la totalidad de escuelas de nivel primario de la provincia de Jujuy que funcionan actualmente bajo la modalidad de jornada extendida y/o completa.

Con respecto al trabajo de campo, la muestra inicialmente seleccionada comprende un total de 14 (catorce) de un total de 167 escuelas con jornada extendida y/o completa, pertenecientes a cada una de las siete regiones educativas en que se divide la provincia,²⁵ donde se estableció indagar una escuela urbana y una rural con el objeto de obtener una mayor representatividad territorial a nivel provincial. Al mismo tiempo, se consideró relevante tener en cuenta el funcionamiento de las escuelas según los marcos normativos vigentes que determinaron su incorporación a la jornada extendida (Resolución N° 5334-E/13, Resolución N° 4805-E/15 y Resolución N° 817-E/16).

El desarrollo del trabajo de campo estuvo caracterizado por las variaciones que se manifestaron en torno al cronograma de actividades inicial, dada las dinámicas institucionales a causa de la pandemia por Covid-19. En este sentido, se realizaron entrevistas virtuales y presenciales anteponiendo la seguridad sanitaria y disponibilidad horaria de cada uno de los entrevistados. En relación con las visitas a las escuelas, las mismas se llevaron adelante durante el período de septiembre a noviembre, totalizando ocho visitas a escuelas primarias (urbanas y rurales), once entrevistas a supervisores, catorce entrevistas a equipos directivos (directores y vicedirectores).

De forma complementaria se realizó un Formulario Google Form destinado a los directores de todas las escuelas con jornada extendida y/o completa para recabar información sobre las características generales del funcionamiento de las mismas. En un primer momento se estimó un período de 2 (dos) semanas para la carga de la información de parte de los directores, pero a pedido explícito de varios supervisores se extendió el plazo por dos meses, en atención a algunas dificultades planteadas por los directivos. A la fecha de cierre, se obtuvieron 90 respuestas al formulario web, lo cual corresponde al 54,2% de la totalidad de la muestra, recabando respuestas desde la mirada de los directores y vicedirectores en algunos casos.

Principales resultados

La investigación ha permitido caracterizar en general las prácticas pedagógicas que implementaron los docentes en el período analizado en un antes y durante la pandemia haciendo énfasis en las características que asumen en cada momento en las escuelas con jornada extendida y/o completa de la provincia. A continuación, se exponen los principales hallazgos.

Prácticas pedagógicas, formatos didácticos y agrupamientos en escuelas de jornada extendida y/o completa

Las escuelas de nivel primario que funcionan bajo la modalidad de jornada extendida en la provincia, se caracterizan por presentar un alto nivel de modificación, adecuación y cambios en cuanto al despliegue de sus prácticas pedagógicas, siempre signadas por la normativa tanto nacional como jurisdiccional que establece orientaciones para tal funcionamiento y actualización.

²⁵ La Regional Educativa VII no entró en la muestra debido a que ninguna de sus Escuelas de Educación Primaria está incluida en el PEP. Asimismo, en la Regional Educativa V las escuelas seleccionadas responden al criterio Rural disperso, en tanto ninguna de las urbanas se encuentra en el PEP.

Las prácticas pedagógicas que se despliegan en las escuelas de jornada extendida presentan una variedad de formatos didácticos basados en los lineamientos establecidos organizándose en base a la siguiente acepción “considerar la propuesta curricular incluye revisar las distintas alternativas y formatos didácticos que se despliegan en las escuelas: los cuales son talleres, laboratorio, trabajo de campo, entre otros” (DCJ, 2019, pág. 292). Dentro de estas posibilidades, se observa que se ha revalorizado el “taller” como formato didáctico siendo la opción más elegida por los docentes. Desde el Diseño Curricular Jurisdiccional para el nivel, el formato didáctico del taller es considerado como “uno de los más pertinentes para llevar adelante las actividades propuestas, en tanto facilita un modo de implicación diferente de estudiantes, docentes y comunidad” (DCJ, 2019, p. 292).

Indagando más en profundidad las características que asumieron los talleres antes de la irrupción de la pandemia, se observa que los mismos se brindaban generalmente en el turno tarde de la jornada (denominados “materias especiales” o “talleres”) y por la mañana se dictaban las materias curriculares. Por materias especiales se refieren a aquellas que no conforman el grupo de las áreas disciplinares (Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales) y por talleres se refieren (según sea el caso) a los talleres dictados por los docentes de materias especiales. Un director lo comenta del siguiente modo:

“Los niños se acercan a los contenidos de otra manera este año (2021) están trabajando con un solo maestro no hay parejas pedagógicas por áreas porque se cuidan las burbujas y las materias especiales ocurren a la tarde y todos los talleres qué denominamos talleres porque pretendemos que sean esos donde el niño pueda apropiarse de los contenidos de otra manera más autónoma saben que tienen primero y que taller tienen después”. (Entrevista N° 6 – Director - Región III)

Otro punto de análisis surge a partir de comprender que la propuesta de jornada extendida tiene entre sus objetivos “favorecer la renovación de tiempos y espacios y dinámicas escolares y en esta línea también habilita a realizar algunos cambios en el modo habitual de agrupar a los alumnos y en la distribución de los docentes” (MEN, 2013, pág. 29). En este sentido, la política desde sus inicios promovió la posibilidad de variar las formas de agrupamientos didácticos que se presentan en las aulas del nivel primario.

En este contexto, los entrevistados mencionaron que no se trabajaba solamente con el 6° y 7° grado, como sucede en la mayoría de las escuelas con jornada simple en las que se implementó la jornada extendida, sino que también se integraban los alumnos de 5° grado, participando de forma gradual a las actividades de la jornada extendida:

“Antes de la pandemia trabajaban juntos 5to, 6to y 7mo grado en los talleres de jornada extendida, participaba el 5to grado para que se vaya acostumbrando al ritmo de la jornada extendida”. (Entrevista N° 26 – Directora - Región II)

Cuando irrumpe la pandemia las formas de agrupamientos sufrieron un retroceso debido a las condiciones sanitarias de la pandemia:

“El trabajo que se realizaba con agrupamientos flexibles cambia en el contexto de pandemia debido al protocolo de bioseguridad no podrían trabajar en grupos, la directora dice “se regresó a trabajar en los grados cada uno con su taller...”. (Entrevista N° 6 – Directora - Región III)

Con el regreso paulatino a la presencialidad, las estrategias que utilizaron los docentes para trabajar

con agrupamientos flexibles se vieron afectadas por los protocolos de cuidado que establecieron agrupamientos por burbujas de no más de 15 estudiantes.

En sintonía con esto, las escuelas con alta matrícula procedieron a dividir los grados en dos grupos (Burbuja A y Burbuja B) de manera de resguardar la salud de los estudiantes y personal de la institución educativa:

“En el 2018 se realizó una propuesta bien interesante que son de agrupamientos flexibles que no se habían experimentado, lo novedoso aquí para que en el año 2018 y 2019 ya rompían la estructura graduada y a la tarde se agrupan por ciclos entre 3 grados, 55 chicos se los dividía equitativamente en grupos. En el regreso a la presencialidad todo cambió por burbujas”. (Entrevista N°6 – Director - Región III)

Con el fin de garantizar las condiciones necesarias para que los estudiantes puedan comenzar su año lectivo en sus aulas cada institución evaluó las mejores opciones de agrupamientos en función del tipo de actividades a desarrollar, de los saberes a abordar, de las características de los grupos de alumnos/as, de la formación, capacidades del equipo docente y de los espacios disponibles.

Los desafíos de la continuidad pedagógica en escuelas con jornada extendida y/o completa desde la contextualización y concreción del currículo

A partir de la normativa establecida a nivel provincial, en concordancia con los lineamientos nacionales “la ampliación del tiempo escolar, por lo tanto, se piensa como un medio para desarrollar un amplio espectro de experiencias de aprendizaje, lo que transforma a la extensión de la jornada en un proyecto de renovación pedagógica de las instituciones y sus prácticas” (MEP, 2019, pág. 5).

En este sentido, la renovación de las prácticas pedagógicas permiten repensar cómo diversificar los saberes en los distintos niveles de concreción del currículum atendiendo a los objetivos establecidos para esta política, como lo menciona Cepeda (2017), “la Jornada Extendida es una ocasión para repensar la organización escolar, para diversificar y enriquecer la propuesta curricular, redefinir tiempos, espacios y agrupamientos, dejando de lado los haceres rutinarios para hacer con sentido, buscando ensanchar el derecho a la educación de todos, rediseñando nuevos espacios de trabajo que no repliquen modos tradicionales” (pág. 6).

A partir de lo normativo, para incentivar la ampliación de la jornada escolar en las distintas jurisdicciones, la propuesta curricular es presentada a partir de los siguientes documentos emplazados en los diferentes niveles de concreción curricular: en el nivel macro los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP)²⁶ y los Diseños Curriculares Jurisdiccionales (DC.J),²⁷ en el nivel meso los Proyectos Curriculares Institucionales (PCI)²⁸ seguidamente por el nivel micro de concreción áulica.

Esto quiere decir que se contemplan, entonces, “los saberes que la escuela primaria ha transmitido históricamente, en especial aquellos relegados del currículum real -como las áreas de Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Educación Artística- y los que conforman el universo cultural de la con-

²⁶ Los NAPS son núcleos de aprendizajes prioritarios que refieren a un conjunto de saberes centrales, relevantes y significativos que, incorporados como objetos de enseñanza, contribuyen a desarrollar, construir y ampliar las posibilidades cognitivas, expresivas y sociales que los niños ponen en juego y recrean cotidianamente en su encuentro con la cultura.

²⁷ Los Diseños Curriculares Jurisdiccionales son documentos orientadores de las prácticas institucionales que brinda un conjunto de propuestas de acción flexibles, abiertas y viables que se consideran coherentes con las concepciones sustentadas por cada una de las jurisdicciones.

²⁸ A nivel institucional, este tercer nivel de especificación curricular debe ser el espacio donde se explicita el proceso de toma de decisiones articuladas y compartidas por los miembros de una institución a partir del análisis del contexto.

temporaneidad, como tecnologías de la información, medios de comunicación, disciplinas artísticas y otras lenguas” (MEN, 2013, pág. 23).

Cabe aclarar que el Diseño Curricular Jurisdiccional, aprobado en diciembre del año 2019, se encuentra en proceso de implementación, por lo tanto, la nueva forma de organizar el currículo en las escuelas con jornada extendida se caracteriza por promover cambios estructurales que se funden en un proceso dinámico, sostenido por los diversos sujetos sociales del currículo: supervisores, directores y docentes. Como menciona una supervisora:

“En cuanto al diseño curricular, también menciona que se trabajaron jornadas de lectura del documento con los directivos, e intentan “acomodarse” al mismo y ver estrategias, a diferencia del 2020, ahora se está notando más aceptación por parte de los docentes, y de los equipos Directivos, se está tratando de acentuarse en la nueva normalidad, y de reorganizar las cargas horarias, de acuerdo con como el diseño lo demanda” (Supervisora - Región IV).

Con el advenimiento de la pandemia, las escuelas de nivel primario de la provincia han tenido que contextualizar sus prácticas pedagógicas en torno a las necesidades que el contexto ameritaba y se vieron obligadas a llevar adelante estrategias para garantizar la continuidad pedagógica a partir de lo que denominan contextualización curricular establecida por la Res. CFE N° 367/20.

El equipo directivo y los docentes de las escuelas de jornada extendida han establecido definiciones con respecto a contextualizar el currículum, seleccionando los saberes a enseñar teniendo en cuenta diversos criterios como las necesidades de los estudiantes, el contexto social y comunitario que imperaba y las posibilidades de las escuelas para garantizar la continuidad pedagógica.

En este escenario el Ministerio de Educación planteó redefiniciones pedagógico-curriculares que apuntaron a sostener y favorecer las trayectorias escolares de los estudiantes, una de ellas fueron los saberes prioritarios para la Educación Primaria, aprobados por Resolución N° 1468-E-20, como base de una cultura común para los estudiantes, posibilitando la construcción de nuevos aprendizajes y el desarrollo de capacidades necesarias para el desenvolvimiento social y educativo.

Si bien los saberes prioritarios definidos en esta normativa de alcance provincial, contemplaban solamente los espacios curriculares comunes de cualquier tipo de jornada escolar no especificaban criterios a tener en cuenta para los espacios propios y tan diversos que presentan las escuelas de jornada extendida. En este sentido, como lo evidencian los equipos directivos, ellos solicitan las planificaciones de clases basándose en los saberes prioritarios establecidos en contextos de pandemia. En el marco de estos procesos de priorización curricular los entrevistados hicieron hincapié a la flexibilización curricular a partir de los saberes prioritarios establecidos durante la pandemia en el período del año 2020, como lo mencionan en los siguientes fragmentos:

“No hubo dificultad lo que sí a principio de clases no sabíamos si seguimos trabajando con los saberes prioritarios o nos teníamos que regir por el nuevo diseño curricular, Porque los saberes prioritarios lo trabajaron el año pasado porque las clases fueron virtuales por la pandemia. y este año fueron las planificaciones teniendo en cuenta el nuevo diseño curricular” (Directora - Región IV).

“En relación a los saberes prioritarios, que a principio de año tuvieron una etapa diagnóstica, para ver en qué estado estaban los saberes después de la virtualidad de 2020, no todas las familias estuvieron constantemente conectadas, por lo que hubo que volver a trabajar algunos saberes, “tuvimos que volver a empezar con todo” (Directora - Región IV).

Se observa que los saberes prioritarios sufrieron además una doble priorización de acuerdo a las situaciones particulares de los estudiantes remitiendo a una disolución curricular según la autora Terigi: “este proceso supone que en realidad poco de lo que sucede en las escuelas tiene que ver con el cu-

rrículo, esta concepción lleva a pensar que la fuerza de los individuos es tal que pueden moverse en el escenario social –en la gestión política, en la escuela, en el aula– burlando los límites que pretende imponer el currículum prescripto”. (Terigi, 1999, p. 50).

Es así como en las escuelas que funcionan bajo la modalidad de jornada extendida el proceso de implementación de saberes prioritarios tuvo características particulares. Durante el año 2020, debido a situaciones como la imposibilidad de conexión (Internet) con los estudiantes, situación que fue revertida en gran medida por la incorporación de material didáctico impreso (cartillas) que realizaban los docentes o proporcionadas por el Ministerio de Educación de la Nación, de acuerdo a las voces de entrevistados las materias especiales y los talleres de jornada extendida no fueron priorizados por los padres de los estudiantes jerarquizando las materias disciplinares, generando ciertas vacancias pedagógicas en determinados saberes.

Se evidencia entonces que la priorización de saberes no se hizo solamente desde el ámbito escolar, sino que las familias han cobrado una relevancia muy importante en donde participaron como “mediadores” de la enseñanza del docente. De este modo, el vínculo pedagógico que los docentes establecían con los padres de los estudiantes posibilitaba que estos también priorizaran algunos contenidos por sobre otros.

Conclusiones y nuevas líneas de indagación

Para comprender los sentidos de las prácticas pedagógicas que despliegan los docentes en las escuelas de jornada extendida y/o completa en la provincia, es necesario conocer el largo camino que han recorrido a partir de las diversas dinámicas institucionales. Cabe resaltar que estas dinámicas se vieron afectadas actualmente de forma excepcional con el advenimiento de la pandemia por Covid-19 y sus consecuencias en la enseñanza presencial en las escuelas.

En este sentido, la propuesta de ampliación de la jornada extendida en las escuelas (que de forma progresiva se va incorporando a la modalidad) ha presentado diversas características en la adecuación y reformulación de la organización de las prácticas pedagógicas haciendo foco en lo didáctico y curricular.

La propuesta de jornada extendida, como se analiza a lo largo del trabajo, ofreció un marco propicio para que las escuelas fueran generando adecuaciones en sus prácticas, buscando alejarse de aquellas asociadas a la gramática escolar tradicional. Por un lado, las escuelas eligieron nuevos formatos didácticos que enmarcaron sus clases: el formato de “taller” como elemento innovador de sus prácticas pedagógicas. Con la irrupción de la pandemia los talleres se han resignificado en torno a las posibilidades y limitantes que la pandemia impuso a la enseñanza por la carencia de recursos tecnológicos y la falta de conectividad en las escuelas como en los hogares de los estudiantes.

Otro aspecto importante relacionado con las innovaciones que se operaron desde estas escuelas se vincula a la cuestión de los agrupamientos de estudiantes. Según las observaciones realizadas, varían entre las escuelas y en función de las distintas prácticas pedagógicas. En los dichos de los entrevistados se observa que los docentes las realizan en base al tipo de actividades a realizar, de los saberes a abordar, de las características de los grupos de estudiantes, de la formación y capacidades del plantel docente y de los espacios disponibles.

Asimismo, en línea con las orientaciones normativas que sirvieron como encuadre de trabajo para el accionar de las escuelas antes y durante la pandemia, se analizaron cómo se van presentando los distintos niveles de concreción curricular. En este sentido, se observa que los docentes retraducen las prescripciones curriculares desde sus propias miradas y perspectivas como por ejemplo cuando deciden cómo y de qué manera trabajar con los nuevos espacios curriculares que tienen que brindar desde las orientaciones plasmadas en los documentos normativos.

Especialmente, esta traducción de las prescripciones curriculares se observa en la autonomía de los docentes para elegir cómo adecuar las propuestas pedagógicas al contexto donde los alumnos se insertan, las necesidades de las familias y las demandas de la sociedad en cuanto a qué saberes necesitan para desenvolverse en la vida cotidiana.

Esto mismo favoreció que dichas situaciones implicaran un trabajo por parte de los docentes para abordar las decisiones curriculares sobre la implementación de los proyectos y resolverlas en el contexto inmediato, contemplando las variadas modalidades para dar clases que se presentaron en contextos de pandemia (virtual, a distancia, bimodal).

Se observa que la dispersión ocurrida en las escuelas de jornada extendida y/o completa, presentó diferentes direcciones en la elección de los talleres y actividades escolares como producto de los amplios márgenes de definición de las escuelas para generar prácticas pedagógicas hacia el interior de estas.

Como otro punto interesante que surgió a partir de la investigación, los entrevistados hicieron énfasis en los procesos de planificación de los talleres en donde mencionaron que los talleres presentaban un nivel de flexibilidad para ser elegidos según la zona en la cual están ubicadas las escuelas. Especialmente en zonas rurales dispersas, el taller es el medio por el cual el plantel docente decide abordar una necesidad presente en los alumnos como por ejemplo el reconocimiento de la historia del lugar donde viven, la valoración de los saberes que han sido enseñados a través de la cultura oral de sus antepasados como también el conocimiento de las prácticas de comercialización del lugar en donde viven los alumnos.

Como aporte para mejorar la política educativa, resulta importante remarcar la necesidad de construir normativa específica que regule las prácticas pedagógicas a partir del establecimiento de espacios curriculares determinados a implementar por las escuelas. En dichos documentos, se pueden proponer también, articulaciones entre los mismos, pautas de priorización sobre saberes y/o posibles estrategias para mejorar las prácticas pedagógicas de los docentes.

En consonancia con esto, los discursos de los entrevistados sugieren instancias de formación para que los docentes posean orientaciones definidas y que, según el contexto, den un marco general a los talleres que se desarrollan en las escuelas para favorecer la continuidad del proyecto pedagógico institucional de cada una de ellas.

A partir de todo lo mencionado a lo largo de este trabajo se evidencia que desde la dimensión didáctica y curricular las escuelas se han tenido que ingeniar para mantener una dinámica institucional continua y en constante revisión en contextos de incertidumbre como los vividos en pandemia. Finalmente, estos hallazgos sirven para abrir diversas líneas de interpretación y futuras líneas de investigación que se centren en analizar el lugar del docente ante los procesos sociales, culturales y tecnológicos que sostienen y atraviesan las actuales prácticas pedagógicas.

Bibliografía y documentos citados

Achilli, E. (1987). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. *Cuadernos de Formación Docente*. Universidad Nacional de Rosario.

Cepeda, M. (2017). *Sobre Jornada Extendida*. Jujuy: Ministerio de Educación de Jujuy.

Ministerio de Educación de la Nación (2013). *Criterios para pensar la propuesta pedagógica de una escuela que amplía su jornada. Política Nacional para la ampliación de la jornada escolar en el nivel primario. Más tiempo, mejor escuela*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Ministerio de Educación de Jujuy (2019). *JORNADA EXTENDIDA – Orientaciones para su implementación. Política Jurisdiccional para la ampliación de la jornada escolar en el nivel primario*. Jujuy: Ministerio de Educación de Jujuy.

Terigi, F. (1999). *Curriculum. Itinerarios para aprehender en territorio*. Buenos Aires: Santillana.

Yuni, J. A. y Urbano, C. A. (2006). *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Córdoba: Brujas.

Normativas nacionales consultadas

Ley N° 26.206. Ley de Educación Nacional. Argentina. Año: 2006.

Resolución CFE N° 285. Plan Estratégico Nacional 2016-2021 "Argentina Enseña y Aprende". Año: 2016.

Resolución CFE N° 367. Marco federal de orientaciones para la contextualización curricular 2020 - 2021. Año: 2020.

Resolución CFE N° 368. Marco de evaluación en contexto de pandemia. (evaluación formativa). Año: 2020.

Resolución CFE N° 396. Plan nacional de evaluación educativa 2021-2022. Año: 2021.

Normativas provinciales consultadas

Ley de Educación Provincial N° 5.807. Jujuy. Argentina. Año: 2013.

Resolución Provincial N° 5.334. Jujuy. Argentina. Año: 2013.

Resolución Provincial N° 1145. Jujuy. Argentina. Año: 2013.

Resolución Provincial N° 4.805. Jujuy. Argentina. Año: 2015.

Resolución Provincial N° 817. Jujuy. Argentina. Año: 2016.

Resolución Provincial N° 4939. Jujuy. Argentina. Año: 2017.

Resolución Provincial N° 09. Jujuy. Argentina. Año: 2019.

Resolución Provincial N° 1045. Jujuy. Argentina. Año: 2020.

Resolución Provincial N° 1078. Jujuy. Argentina. Año: 2020.

Resolución Provincial N° 1884. Jujuy. Argentina. Año: 2020.

Río Negro



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

Equipo IEF²⁹

Agustina Erpen – Referente Provincial y Coordinadora General

Mara Brandwaiman - Investigadora

Mariana Rizzuto - Investigadora

Ezequiel Sarobe - Investigador

Silvia Zanabria - Investigadora

Introducción

Desde el inicio del proceso definido como Continuidad Pedagógica, que comenzó en marzo de 2020, se buscó desde los gobiernos de la educación federal y jurisdiccionales prever estrategias ante un escenario excepcional de suspensión de clases presenciales y de aislamiento obligatorio, estableciendo una organización educativa que sostuviera no solo los vínculos pedagógicos, sino que también procurara el sostenimiento de los lazos socio afectivos y asegurara los recursos básicos como el acceso a los módulos alimenticios y a los materiales educativos.

Así, este período de extensión temporal de las trayectorias escolares fue establecido como bianual 2020-2021 a través de resoluciones del Consejo Federal de Educación (CFE) con la adhesión de las jurisdicciones. Aquellas dieron un marco normativo que definió tres “momentos”: de presencialidad, no presencialidad y de asistencia combinada.³⁰ Si bien este proceso bianual no tiene una definición conceptual clara en las sucesivas normativas, se puede aseverar que “[...] tiene a los alumnos como centro de reflexión, apunta a la necesidad de pensar el aprendizaje como un proceso sostenido en el tiempo, con secuencias, redundancias y evoluciones”.³¹

La extensión de los límites tradicionales creando una unidad bianual resultó en una estrategia que pretendió “poner a las/os alumnos/as en mejores condiciones para reanudar la escolaridad, reconociendo que estas acciones no reemplazan la actividad escolar, el vínculo que se establece en la escuela con los docentes y con los pares, ni la experiencia social del aprendizaje con otros”.³²

En el año 2020, la provincia de Río Negro asumió los desafíos propios de la pandemia. En el ámbito educativo, atendiendo a los requerimientos del contexto, durante los primeros meses de ese año y en un escenario sorpresivo y vertiginoso, comenzó una etapa de “adaptación” de las propuestas peda-

²⁹ El equipo IEF estuvo bajo la coordinación de la Subsecretaría de Innovación, Calidad y Planeamiento Educativo del Ministerio de Educación y Derechos Humanos de la provincia de Río Negro.

³⁰ Res. CFE N° 386/21 y 387/21, y Res.CPE N° 3560/2020.

³¹ Directores que Hacen Escuela (2015) Articulación entre grados, ciclos y niveles, incorporación de nuevos docentes. OEI, Buenos Aires. https://portaldelas escuelas.org/wp-content/uploads/2016/03/1_Articulacion_entre-grados_y_ciclos.pdf

³² Res. CFE N°363/20.

gógicas-didácticas, diseñadas para la presencialidad, a entornos virtuales diversos en una situación de aislamiento obligatorio y con la incertidumbre sobre las posibilidades de regresar a las escuelas.

Por todo ello, el objetivo general de la presente investigación es el de reconocer y analizar las prácticas de enseñanza y de aprendizaje para sostener los vínculos socio afectivos y pedagógicos en el proceso de continuidad pedagógica.³³ Más específicamente, identificar y describir los procesos de vinculación socioafectiva y pedagógica, partiendo del análisis de los roles de los actores y de la identificación y la reflexión sobre las prácticas de enseñanza y los aprendizajes durante el período de pandemia (2020-2021).

Esta indagación es una valiosa oportunidad para avanzar en la interpelación de lo que se hace en y con la escuela primaria desde la gestión política e institucional y pretende abonar a la futura toma de decisiones que apunte a la mejora de los proyectos institucionales y de las prácticas de enseñanza en el contexto de post pandemia.

Enfoque de la investigación: aspectos teórico - metodológicos

En el marco de esta investigación resulta relevante definir las siguientes categorías que operarán como bisagra entre las teóricas más generales y las analíticas que se han construido desde las referencias empíricas y situacionales de las escuelas indagadas. Las mismas son: *vínculos* (pedagogía relacional), *enseñanza*, *prácticas de enseñanza*, *aula y clase*. Asimismo, estrategias de enseñanza y modos de enseñar que conforman las prácticas de enseñanza y tienen su nivel de concreción en la clase y en el aula.

La práctica de la enseñanza conforma un vínculo tanto subjetivo, personal, afectivo, como también cognitivo y colectivo que no se reduce sólo a dos personas. En este sentido en una clase existen múltiples lazos interpersonales. En las tres etapas de la pandemia, los vínculos se han configurado a través de diferentes prácticas y utilizando diversos recursos, conforme al grado de presencialidad física.

Al inicio de la pandemia cobró centralidad una pedagogía relacional, en la que se hizo necesario que exista un contacto cercano, que las distancias se acortaran y se generara un espacio íntimo de confianza entre docentes y estudiantes. No se trató de borrar la centralidad pedagógica de la enseñanza sino de incluir una dimensión más que primó por el marco excepcional durante el período 2020-2021. De este modo, el vínculo pedagógico se fue forjando más que nunca desde los afectos y las emociones.

Lo afectivo se mostró entonces como imprescindible para lo pedagógico (Abramowski, 2010), para sostener las trayectorias de las y los estudiantes. Las y los docentes, siguiendo el modelo de autoridad de Kojève (2005) establecen un vínculo con las y los estudiantes basados en la función que tienen, en el rol que asumen, en un espacio y tiempo determinado y con una meta específica.

Resulta necesario, llegados a este punto, reconocer que el orden de lo afectivo es lo que permite a docentes y estudiantes sostener las prácticas de enseñanza; ¿Cuáles fueron los vínculos socio afectivos que se generaron desde la escuela para sostener las trayectorias de las y los estudiantes?, ¿cuáles fueron las estrategias implementadas? En este sentido, la práctica pedagógica es el proceso que se desarrolla en el contexto del aula y en el que se pone de manifiesto una determinada relación docente-estudiante-conocimiento, centrada en el enseñar y el aprender (Achilli, 1990). A partir de ello surge la pregunta: ¿cómo se fue gestando la amorosidad pedagógica en esa trama vincular escuela-familia, docentes-estudiantes?

³³ La Res. CFE 363/20 estableció que el período 2020-2021 se tomaría de esta manera a fin de poner a las/os alumnos/as en mejores condiciones para reanudar la escolaridad al momento de la finalización de la pandemia, evitando la desvinculación y la profundización de las desigualdades existentes.

Las prácticas de la enseñanza son las que generan posibilidades diferentes de conocimiento -comprensión y por tanto, distintas perspectivas de intervención. La relación entre comprensión e intervención conforma una espiral dialéctica en la que ambos procesos se potencian al constituir a estas prácticas como objeto de estudio (Edelstein, 2019). La especificidad de las prácticas de la enseñanza está dada por el trabajo que se realiza en torno al conocimiento en un espacio y tiempo pedagógico situado (comúnmente llamada aula).

Por su parte, el aula como una construcción, configuración material y simbólica del desarrollo de las prácticas de la enseñanza se vio conmovida por el escenario excepcional. En ese espacio se configuran otras arquitecturas que se van adecuando a los tiempos, a los contextos y a las demandas. Detenerse en el análisis de las prácticas de la enseñanza y en cómo se estructuró el espacio en el que se llevaron a cabo desde la dimensión material y comunicacional, permitirá identificar nuevas arquitecturas escolares en el marco de la continuidad pedagógica.

Asimismo, existe una concreción específica en la que se materializan las prácticas de la enseñanza, que no se remite solamente al aula como ese espacio pedagógico, sino que opera en lo que se conoce como "clase". Para Souto (1993-1996) la clase escolar remite al acto pedagógico en el ámbito más habitual de concreción. La clase queda delimitada por el aula en lo espacial y por el año lectivo en lo temporal. Se configura como espacio táctico de vínculo con el conocimiento en función de metas y sobre la base de dispositivos técnicos; también, como espacio intersubjetivo y vincular, red de identificaciones y transferencia.

Resulta significativo identificar las formas particulares de manifestación que adoptó, en cada caso, la tarea de compartir y construir conocimientos. Así como preguntarse qué sucedió en las prácticas de enseñanza desarrolladas de manera situada en el marco de la pandemia, cuál fue la comunicación que se ha sostenido para construir significados, desarrollar contenidos, fortalecer los vínculos y cómo fue el intercambio mutuo que requiere la clase como espacio comunicacional de enseñanza en un tiempo determinado y atravesado por la contingencia del contexto.

Muchas veces se habla indistintamente de enseñanza y estrategias de enseñanza; pero a los fines de esta investigación resulta pertinente distinguirlas. Respecto a la concepción de enseñanza, en términos generales y recuperando planteos de Harf y otros (2021), se puede decir que es el proceso interactivo de comunicación e interacción entre estudiantes, docentes, saberes y contexto. La enseñanza es la concreción de las prácticas de la enseñanza en el aula en la que se despliegan las estrategias para el desarrollo de la clase y donde se reflejan los modos de enseñar de las y los docentes.

Tal como plantean Anijovich y Mora (2009), las estrategias de enseñanza son el conjunto de decisiones que toman las y los docentes para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje en las y los estudiantes. En este sentido, las y los docentes se suelen preguntar cómo van a enseñar teniendo en cuenta qué quieren que comprendan sus estudiantes, por qué y para qué. En suma, tienen que pensar qué saberes, capacidades, habilidades (Harf y otros, 2021) y competencias tendrán que desarrollar sus estudiantes de manera que tengan relación con el contexto actual, que sean pertinentes, significativas y amplíen universos culturales, que posibiliten las potencialidades en un ámbito de libertad, cuidado y respeto. Decidir en la incertidumbre y actuar en la urgencia (Perrenoud, 1996) podría ser una forma de caracterizar la experiencia de docentes en las estrategias que han implementado durante el 2020-2021, a través de procesos reflexivos sobre sus propias prácticas.

Por otra parte, según lo planteado por Harf y otros (2021), los modos de enseñar involucran tanto a docentes y a estudiantes como a la diversidad de contextos en los que se llevan a cabo las estrategias de enseñanza; sobre todo considerando la excepcionalidad que se transita para redefinir un escenario áulico diferente al habitual. El aula migró a un escenario diferente, no presencial, y se tuvo que apelar desde la enseñanza a diversos modos para garantizar el trabajo con el conocimiento, por un lado, y para sostener las trayectorias y los vínculos con familias y estudiantes, por el otro.

Ese esfuerzo que hicieron docentes, equipos directivos, familias y estudiantes para sostenerse fue necesario, pero no suficiente, para que se produzca un aprendizaje pleno y significativo de los contenidos; pensar en los aprendizajes en contexto de pandemia invita a re-pensarlos: ¿Qué cosas se aprendieron? ¿Cuáles fueron los saberes prioritarios? ¿Cuáles son los saberes que se deben potenciar como balance de toda esa experiencia transitada? y ¿cuáles se deben revisar?

Descripción del referente empírico y del trabajo de campo

El proyecto de investigación está diseñado a partir de una metodología de corte cualitativo basada en la utilización de fuentes primarias y secundarias. Dicha investigación se realizó en tres escuelas primarias públicas urbanas de jornada completa de la provincia de Río Negro, ubicadas en San Carlos de Bariloche, Viedma y General Roca. Las escuelas que conforman la muestra fueron elegidas con acuerdo de las autoridades ministeriales y son representativas de las características de las instituciones de jornada completa de los grandes centros urbanos de la provincia, por su ubicación en zonas estratégicas de alta densidad poblacional, por la diversidad de su tamaño, su matrícula y composición social, así como por el rol que cumplen en la comunidad educativa. Los encuentros se desarrollaron durante los meses de noviembre y diciembre de 2021 en las tres ciudades.

La elección de los informantes clave se realizó de acuerdo con la centralidad de los roles que ocupan, en sus contextos y prácticas cotidianas, en tanto protagonistas de la relación educativa. Se realizaron entrevistas a la Directora de Educación Primaria de Río Negro y a referentes de las supervisiones de cada localidad. En el caso de las escuelas, se entrevistaron a miembros del equipo directivo, docentes, referentes TIC,³⁴ MAI³⁵ y acompañantes pedagógicos. En el caso de las y los estudiantes, se realizaron encuentros individuales y en parejas en cada una de las escuelas. Mientras que, en el caso de las familias, las entrevistas fueron grupales e individuales.

El proyecto propone un estudio de casos (Coller, 2000) y la metodología de esta investigación combina diferentes técnicas, instrumentos de recolección y fuentes de información fundamentalmente cualitativas. La entrevista fue el principal instrumento de recolección de los datos. Para ello, se elaboraron diferentes guías de preguntas abiertas para estructurar el encuentro con los actores. Se realizaron 35 entrevistas, a 53 personas de manera presencial en el espacio físico de las escuelas y a 15 actores de manera virtual. La duración fue, en promedio, de una hora, lo que suma un total de más de 41 horas de grabación. Finalmente, es necesario explicitar que se garantiza el anonimato y la confidencialidad de toda la información suministrada por las instituciones y por los actores.

Descripción del referente empírico y del trabajo de campo

El proyecto de investigación está diseñado a partir de una metodología de corte cualitativo basada en la utilización de fuentes primarias y secundarias. Dicha investigación se realizó en tres escuelas primarias públicas urbanas de jornada completa de la provincia de Río Negro, ubicadas en San Carlos de Bariloche, Viedma y General Roca. Las escuelas que conforman la muestra fueron elegidas con acuerdo de las autoridades ministeriales y son representativas de las características de las instituciones de jornada completa de los grandes centros urbanos de la provincia, por su ubicación en zonas estratégicas de alta densidad poblacional, por la diversidad de su tamaño, su matrícula y composición social, así como por el rol que cumplen en la comunidad educativa. Los encuentros se desarrollaron } durante los meses de noviembre y diciembre de 2021 en las tres ciudades.

³⁴ TIC: referentes escolares de Tecnologías de la Información y la Comunicación.

³⁵ MAI: Maestras de Apoyo a la Inclusión.

La elección de los informantes clave se realizó de acuerdo con la centralidad de los roles que ocupan, en sus contextos y prácticas cotidianas, en tanto protagonistas de la relación educativa. Se realizaron entrevistas a la Directora de Educación Primaria de Río Negro y a referentes de las supervisiones de cada localidad. En el caso de las escuelas, se entrevistaron a miembros del equipo directivo, docentes, referentes TIC, MAI y acompañantes pedagógicos. En el caso de las y los estudiantes, se realizaron encuentros individuales y en parejas en cada una de las escuelas. Mientras que, en el caso de las familias, las entrevistas fueron grupales e individuales.

El proyecto propone un estudio de casos (Coller, 2000) y la metodología de esta investigación combina diferentes técnicas, instrumentos de recolección y fuentes de información fundamentalmente cualitativas. La entrevista fue el principal instrumento de recolección de los datos. Para ello, se elaboraron diferentes guías de preguntas abiertas para estructurar el encuentro con los actores. Se realizaron 35 entrevistas, a 53 personas de manera presencial en el espacio físico de las escuelas y a 15 actores de manera virtual. La duración fue, en promedio, de una hora, lo que suma un total de más de 41 horas de grabación. Finalmente, es necesario explicitar que se garantiza el anonimato y la confidencialidad de toda la información suministrada por las instituciones y por los actores.

Principales resultados

El fenómeno de la pandemia repercutió de manera indiscutida en todos los órdenes de las vidas de las personas. El análisis de las entrevistas realizadas reveló el impacto que produjo en los vínculos socio-afectivos y pedagógicos entre estudiantes y docentes, así como en los roles de los distintos actores de la comunidad educativa, condicionando las prácticas de enseñanza.

Durante el tiempo que duró el aislamiento y el distanciamiento social preventivo y obligatorio (ASPO y DISPO) las escuelas siguieron funcionando más allá de los edificios escolares y de las aulas como espacio físico. Docentes, equipos directivos y equipos técnicos de apoyo pedagógico buscaron múltiples estrategias para garantizar la continuidad pedagógica que se desarrolló en un contexto inédito a escala global.

Las familias también tuvieron que reinventarse para acompañar los aprendizajes de las y los estudiantes en un contexto en el que sufrieron el impacto socio económico junto a otras situaciones inéditas de orden doméstico, teniendo que transitar una situación de la cual no había registro en la memoria intergeneracional, sin poder recurrir a experiencias vividas anteriormente (Siede, 2021).

De este modo, la pandemia traccionó un cambio en los roles que tradicionalmente desarrollaban las familias y las escuelas en el contexto de un tiempo escolar presencial suspendido. La escuela se trasladó a las casas desestructurando la vida doméstica de familias, docentes y estudiantes; la enseñanza irrumpió en la vida cotidiana de las familias desdibujando los límites entre el espacio y el tiempo familiar y el de las escuelas. Algunas familias pudieron organizar sus rutinas, otras no lo lograron, unas tuvieron que acompañar "cuerpo a cuerpo" en cada tarea, otras pudieron ver cómo sus hijas e hijos se manejaron de manera autónoma, y otras no pudieron acompañarles en sus procesos de aprendizaje.

La mayor parte de las y los entrevistados en sus dichos, dio cuenta de que el tiempo de la vida cotidiana se alteró por completo. La extensión de las jornadas laborales y el entrecruzamiento de las rutinas familiares provocaron que los hogares se vieran atravesados por las actividades escolares generando, por momentos, tensiones y cierto agobio. Tal como expresan las y los docentes en relación a las jornadas de trabajo: *"[...] estaba todo el día pendiente del trabajo, no tenía momento de corte. Como tampoco podíamos salir, ni nada, eran momentos muy, muy agotadores"* (Acompañante pedagógica de Bariloche).

Para sostener las trayectorias estudiantiles y mantener la vinculación con las familias, los modos de comunicarse que establecieron las y los docentes, jugaron un rol preponderante. A partir de los testimonios, se evidencia que los canales de comunicación se diversificaron. Se aprovecharon todas las instancias posibles para contactarse: el correo electrónico, el teléfono celular, el blog escolar. Durante 2020, cuando no se podía ir a las escuelas, los equipos directivos y docentes habilitaron un espacio cuidado para que las familias pudieran retirar los módulos alimentarios provistos por el Consejo Provincial de Educación. Esa instancia se constituyó en una estrategia para el sostenimiento de lo vincular desde lo socioafectivo y desde lo pedagógico.

Cada equipo escolar debió ajustar, modificar y reversionar los modos de comunicarse entre sí, con sus estudiantes y con las familias. Parecería que quienes lograron comunicar de manera efectiva, sin abrumar y dando información clara, aunque no rígida y con cierta continuidad, lograron que las familias y estudiantes se sintieran acompañados. Los medios tradicionales como la cartelera y el cuaderno de comunicación fueron reemplazados por mensajes a través de distintas plataformas o aplicaciones digitales, principalmente por la red social WhatsApp, el uso de Blogs y los correos electrónicos, entre otros.

Un primer sentido fundamental de la comunicación en este período estuvo dado por la necesidad de tramitar las emociones ante situaciones difíciles y dolorosas, como por ejemplo los duelos ante el fallecimiento de familiares y amigos; también el cuidado de los adultos mayores, el distanciamiento físico y social, la superación de los miedos a la vuelta a la presencialidad, entre otros. Algunas y algunos estudiantes valoraron haber mantenido una comunicación con sus docentes, saber que estaban ahí, del otro lado, por si necesitaban ayuda o explicaciones específicas.

Un segundo sentido de la comunicación se ubicó en torno al sostenimiento de las trayectorias escolares, entendida como una necesidad innegociable para poder planificar (luego) propuestas de enseñanza. En esos espacios, poco a poco, comenzaron a desplegarse distintas estrategias para garantizar la continuidad pedagógica. Las y los docentes se turnaban para asistir y entregaban cuadernillos, tareas, hacían devoluciones y respondían consultas de las familias. Tal como refiere una de las docentes entrevistadas:

“yo lo tomo como una estrategia, ¿no? Al entregarlo con los módulos de alimentos era la manera que teníamos de que la familia viniera a buscar las fotocopias [...] y de hecho a veces hasta se les hacía llegar el material al domicilio en unas oportunidades, fue complicado” (Docente de Viedma).

En la entrevista a unos de los equipos técnicos, una de las trabajadoras sociales expresó:

“En 2020, revalorizábamos la tarea que estaban haciendo pero que no pusieran tanto el énfasis en lo pedagógico, en la tarea, de que devolvieran las tareas hechas de que no estaban haciendo sino por el contrario, poder recuperar la voz de los niños en el sentir, que trabajaran la ESI en cómo se sentían, cómo estaban” (ETAP de General Roca).

Este testimonio da cuenta que, en esta etapa, lo prioritario fue la dimensión vincular por sobre lo pedagógico.

Se evidenció que aquellas instituciones que contaban con experiencias en entornos virtuales e incluso con el cargo de referente TIC hicieron un uso más efectivo de las tecnologías para la comunicación que aquellas que no tuvieron el cargo ni prácticas tecnológicas en ese sentido.

Por otro lado, se desplegaron estrategias de revinculación tanto en el 2020 como en el 2021 con estudiantes que no lograban ponerse en contacto con la escuela, a través de visitas domiciliarias de docentes y equipos técnicos de apoyo pedagógico (ETAP). En esta línea de trabajo, el ETAP de la

escuela de Viedma expresó que, en momentos de no presencialidad, fue difícil sostener la vinculación con algunas y algunos estudiantes dado que muchas familias tuvieron que mudarse por cuestiones laborales, organización familiar (por ejemplo, cuidado de familiares que habían quedado solos), pero también por temas de inseguridad en algunos barrios.

Para lograr que las y los estudiantes asistieran con mayor regularidad en la primera etapa de escolaridad presencial en burbujas, los equipos directivos y docentes tuvieron que ir ajustando o reorganizando los modos en que hacían llegar las propuestas. Por ejemplo, dejaron de subir las tareas al blog o de enviarlas por el grupo de WhatsApp y/o correo electrónico porque notaban que algunas familias no enviaban a sus hijos a la escuela, pero sí hacían los trabajos. De esa manera, fueron logrando que las y los estudiantes participaran de las clases presenciales.

Durante la pandemia, el vínculo entre pares se transitó de distintas maneras desde lo emocional. Las y los estudiantes relataron lo difícil que fue el período de aislamiento que vivieron en el año 2020; la mayoría no pudo sostener el contacto con sus compañeras y compañeros. En muchos casos por no contar con dispositivos personales o tener que compartirlos con el resto de la familia; algunas de ellas accedieron a que sus hijas e hijos cuenten por primera vez con un celular para mantener la comunicación y poder resolver las tareas. Por lo general los momentos de encuentro entre estudiantes se daban durante las videollamadas generadas por las y los docentes. En sus relatos manifestaron que esa pérdida de cotidianidad fue algo que los afectó: *“yo me separé de todo el salón. De mi grupo de amigos”; “yo no me hablaba con nadie”; “A mí me generó mucho aburrimiento, [...] porque yo no veía a mis amigos durante todo un año, no hacía nada, y judo tampoco, no podía hacer nada...”* (Estudiantes de Bariloche).

Este distanciamiento prolongado produjo, en el regreso a la presencialidad combinada en el año 2021, sentimientos encontrados, miedo y extrañeza acompañado de alegría y ansiedad, tal como narra una docente de Bariloche: *“en mi grupo era como que se habían identificado mucho cada grupo con sus pares, y costaba [...] y al principio tenían temor de volver [...] como que habían pasado un año y [...] que no sé, no iban a reconocer...”*.

En este sentido, un estudiante de Bariloche comenta: *“Tuve miedo, yo de que se burlen, de no tener amigos o no tener con quién hablar. Mi burbuja era de 4 y nos llevábamos bien entre todos, nos hablábamos entre todos y tenía miedo de que cuando volvamos nos separemos y dejemos de hablar... Y no pasó”. Y otro estudiante de la misma escuela comparte que tuvo miedo “a perder mi grupo de amigos y estar solo. No relacionarme con los otros... la pasé solo”*.

Por otro lado, algunas y algunos estudiantes en sus relatos, destacan que la presencialidad en “burbujas” les permitió sentirse contenidos hasta que se fueron vinculando nuevamente con el grupo total. Una estudiante de Viedma comentó que: *“el primer día que nos vimos, teníamos unas ganas de abrazarnos [...]. Al principio teníamos todos, vergüenza. Después pasaron dos, tres días y ahí como que volvimos a ser lo que éramos antes”*.

Al preguntarle a las y los estudiantes si habían tenido alguna comunicación con sus docentes, se relevaron distintas respuestas, a saber: *“Sí, me comunicaba para las pruebas y para preguntarle algunas cosas que no entendía muy bien ni mi mamá ni yo”; “Como distante, como que ella estaba ahí dándome tarea. No era una persona intentando actuar o enseñarnos”; “No es lo mismo que presencialidad que es diferente y no es lindo”*. En base a estos testimonios, se observa que las y los docentes que solo se comunicaron por el pedido de actividades o tareas no pudieron fortalecer lazos vinculares con sus estudiantes.

El contexto generado por la pandemia trastocó los modos de cooperación entre escuela y familia ya que “las escuelas delegaron buena parte de las responsabilidades didácticas en los grupos familiares, algo para lo que no estaban preparados muchos adultos que tampoco, en muchos casos, tenían condiciones propicias para hacerlo” (Siede, 2021: 123).

En la no presencialidad, las prácticas de enseñanza se vieron conmovidas y tuvieron que rediseñarse estrategias que estaban pensadas, planeadas para la presencialidad. Una docente expresó:

“Nosotros intentábamos meter una escuela presencial en una modalidad virtual, entonces por ahí seguíamos con esa lógica y eso nos generaba muchísima frustración. Cuando empezamos a entender un poco que no podíamos esperar lo mismo porque nosotros no estábamos al lado de los chicos las cosas empezaron a cambiar bastante porque empezamos a entender que también había cosas que las iban a lograr y otras que no” (Docente de Bariloche).

La flexibilidad de las prácticas se hace evidente al observar, además, cierta agilidad para reflexionar y proponer nuevas estrategias de enseñanza a través de la planificación por proyectos mediante el uso de un documento colaborativo. Si bien en algunas escuelas ya estaban llevando adelante este tipo de trabajos, no era así en otras. Sin embargo, pudieron realizarlo y valoran esta experiencia: *“[planificar por proyectos] es lo mejor que podemos porque es lo que le da sentido y significado para ellos. Y de ahí uno va seleccionado Y si después tiene que reforzar algún que otro contenido porque en el proyecto no se ve bien, bueno, se da una clase de eso” (Docente de Roca).*

Por otro lado, las y los docentes de las áreas especiales (música, danza, teatro, plástica, educación física) implementaron nuevos modos de enseñar vinculados a lo tecnológico a partir de audios y/o videos. No obstante, hemos registrado que en los momentos de no presencialidad se dificultaron las entregas de trabajos, dado que muchas familias priorizaban la entrega de actividades de lengua y matemática por sobre las de música o plástica.

Asimismo, un número reducido de estudiantes afirmó que pudieron hacer las actividades con ayuda de sus familias y organizarse de manera autónoma. Plantearon que tenían por costumbre que las tareas se resolvieran en el marco de las ocho horas que ofrece la jornada completa. Al respecto, el escenario que impuso la migración de las actividades escolares a las casas para algunas familias fue traumático y difícil, otras pudieron adaptarse, aprender junto a sus hijas/os, conocerse y hasta descubrirse.

Las prácticas de enseñanza, por su parte, tuvieron que redefinirse en la modalidad combinada, articulando estrategias para la presencialidad en burbujas a cargo de un solo docente enseñando todas las áreas con grupos reducidos (entre ocho y quince estudiantes). Esta organización de grupo reducido fue valorada por las y los docentes, no así el estar a cargo de todas las áreas.

Lo mismo ocurrió en el período de presencialidad plena, dado que tuvieron que redefinir sus estrategias y modos de enseñanza; resignificando aquellas que implementaron en la no presencialidad. Tener a cargo nuevamente un grupo original completo desarrollando todas las áreas del conocimiento, resultó una tarea compleja: *“nosotros teníamos departamentos de naturales, de sociales, de matemática, y lengua, y los que rotaban eran los chicos [...] este año hay mucho problema con eso...porque en realidad yo siento que involucionamos [...] con esto de que no se puede trasladar, entonces cada docente tuvo que tomar solo dos áreas o trabajar las cuatro áreas por su cuenta, y el otro las cuatro áreas por su cuenta [...] y antes era, no sé para mí era genial, cada uno tenía su área y después proyectos en los que ahí sí convergíamos...y estaba muy bueno, esa parte yo la extraño un montón” (Docente de Bariloche).*

Para las y los estudiantes, en cambio, volver a conformar los grupos originales resultó beneficioso a la hora de relacionarse, de la convivencia y la posibilidad de aprender: *“nos llevamos bastante bien y me cuesta menos a la hora de expresarme porque antes por ejemplo me paraba al frente y empezaba a tartamudear o a temblar. Me ponía muy nervioso cuando tenía que estar con la otra burbuja. Ahora que nos juntamos se me hace menos difícil comunicarme con mis compañeros” (Estudiante de Bariloche).*

Más allá de todo lo que les movilizó el retorno a la presencialidad, valoran el encuentro cara a cara con sus pares, así como el intercambio docente y su mediación para la apropiación de contenidos y la resolución de tareas.

Otro aspecto vinculado a la enseñanza en la pandemia fue la desigual incorporación y uso de la TIC en las prácticas educativas. Hubo experiencias en donde se utilizaron para desarrollar propuestas pedagógicas (en algunos casos por primera vez), pero también hubo experiencias en las que lo tecnológico solo se usó para comunicarse o como herramienta, pero no como medio de enseñanza. En este sentido, al inicio de la pandemia, parecería que no hubo demasiadas dudas sobre si incorporar o no las TIC en las propuestas de enseñanza: *“Había que aprender o aprender, para ellos o para uno, ¿no? [...] porque en mi caso particular que siempre fui reticente a la cuestión tecnológica tuve que aprender un montón de cosas en poco tiempo, porque si te dormías te pasaba por arriba entonces tenés que desarrollar estrategias”* (Docente de General Roca).

Llegados a este punto, vale preguntarse: ¿dónde estuvieron las aulas? Se evidencia que estuvieron en múltiples y diversos tiempos y espacios. Por momentos, eran aulas “uno a uno”, las y los docentes hicieron llamadas o videollamadas o comunicaciones por audio de WhatsApp individuales para explicar ciertos temas o responder consultas puntuales; incluso en horarios no escolares habituales porque era el único momento en que la o el estudiante contaba con acceso al único celular del adulto que llegaba de la jornada laboral. Según las entrevistas realizadas, los dispositivos más utilizados fueron los celulares, ya que no todas las familias cuentan con computadoras en sus casas y otras tienen equipos obsoletos como para utilizar ciertos softwares y redes.

También hubo aulas grupales de modalidad sincrónica y asincrónica. Las cuales se sostuvieron generalmente a través de videollamadas en grupos pequeños o más numerosos por Meet, Zoom o WhatsApp, siendo este último el de mayor utilización. Según la realidad de los hogares, las y los docentes fueron variando las estrategias y los agrupamientos, muchas veces en función de las necesidades y las posibilidades de conexión.

En cierta manera, podríamos decir que las aulas también estuvieron en las casas e implicaron horas intensas de trabajo entre las y los estudiantes y aquellas familias que pudieron acompañarlas/os. Algunas recurrían a las y los docentes ante las dudas que les surgían, muchas veces, en diferido con esas necesidades y también recurrían a familiares o vecinos que podían ayudarlos con las tareas. En relación con el acompañamiento que tuvieron que realizar las familias en el 2020 comentaron que:

“...le ayudamos nosotros y después mi hermana, también [...] le ayudaba y por ahí si había cosas y yo no estaba o algo así, y no entendía, él le escribía a mi hermana y le decía: tía, ¿cómo se hace esto? y le mandaba fotos y ella le explicaba y le mandaba también y así” (Familia estudiante de Bariloche).

En este sentido, nuevamente, se pueden ver cambios en la arquitectura del aula. Sobre el uso de plataformas para el desarrollo de la clase se señaló que: *“a pesar de todo eso, claro, una de las cosas que se extrañó porque hace a nuestra intervención es estar ahí, ese estar ahí, o sea en la escuela no lo teníamos. Entonces la escuela se volvió al Zoom”* (Equipo técnico de G. Roca).

La no presencialidad, la presencialidad intermitente en burbujas y la inclusión de las tecnologías generaron entornos de aprendizajes diversos que rompieron con lo conocido hasta el momento en las escuelas primarias y, especialmente, en las de Jornada completa. Todo lo que antes sucedía en el edificio escolar (clases, tareas, trabajos grupales, exposiciones, horas de estudio, etc.) referido a las prácticas de enseñanza se trasladó a otros tiempos y espacios durante el primer año y medio de la pandemia.

En cuanto al uso de plataformas digitales, solo una de las escuelas, utilizó la plataforma Mi Escuela

Virtual que no consume datos móviles, creada por el Ministerio de Educación y Derechos Humanos de Río Negro como un entorno activo para enseñar y aprender. La experiencia fue valorada por las docentes quienes expresaron, por ejemplo: que, al regresar a la presencialidad en 2021, desearían: *“que se conserve lo virtual, por ejemplo, con buenas condiciones porque es una herramienta de trabajo sobre todo para chicos que no pueden llegar a la escuela por alguna razón, me gustaría que se reestructuren y que se retome esto de la presencialidad combinada”* (Docente de Bariloche).

Esta experiencia de enseñanza y aprendizajes en entornos virtuales es entendida como positiva no solo por las y los docentes, sino también por las familias. Por ejemplo, tal como expresa la madre de una de las estudiantes:

“...hay que abrir una puerta a otra cosa que está buenísimo que se haya abierto, que si se implementa, nosotros vivimos en Bariloche [...] Yo prefiero no tener que sacar el auto, no tener que ir a tomar el colectivo cuando está nevando; prefiero que se suspendan las clases y me parece que a lo mejor se puede pensar: bueno, para qué vamos a estar arriesgando a los chicos, a los padres, a lo que sea que se pueda dar una clase virtual un día” (Familia de Bariloche).

Respecto a la selección de materiales y recursos en la etapa de no presencialidad, en general, las y los docentes priorizaron que la mayoría de sus estudiantes tuvieran acceso a los mismos. Por este motivo, en los primeros momentos se privilegiaron los materiales impresos (cuadernillos ofrecidos por Nación y por la provincia de Río Negro, guías de trabajo y actividades que se fotocopiaban en las escuelas o negocios cercanos a las mismas). De a poco, se fueron incorporando los PDF que se compartían por correo electrónico, por el blog de la escuela y finalmente por los grupos de WhatsApp. Cuando se les preguntó a las y los docentes acerca de los materiales audiovisuales disponibles en las distintas plataformas, dijeron que seleccionaron algunos, pero no eran los más elegidos porque no estaba garantizado el acceso a todas y todos sus estudiantes.

En cuanto al uso de materiales y recursos digitales que requieran acceso a internet, en el regreso a la presencialidad, primero en burbujas y luego de manera plena, las y los docentes se encontraron con muchas dificultades para su uso e implementación porque en las escuelas -en general- no hay buena conexión, de modo que se interrumpió la carga o la descarga de estos. En este sentido, un referente TIC dijo: *“los trabajos que no puedo hacer acá, los hago en mi casa. Yo me desocupo a la tarde en la otra escuela y voy a mi casa y lo hago y estoy hasta la noche, tarde”* (Referente TIC de General Roca). Respecto al papel que jugaron los equipos directivos en este período, es valorable el esfuerzo que hicieron para generar un espacio que de alguna manera “reemplazara” la presencialidad. En las entrevistas, reflexionaron sobre la cantidad de horas que invirtieron en organizar los mailings, grupos de WhatsApp, blogs escolares y hasta la búsqueda de materiales digitales para colaborar con las propuestas de enseñanza.

Por otro lado, la imposibilidad de la presencialidad escolar en pandemia permite reflexionar acerca de los sentidos de la escuela como ámbito de aprendizaje, no solo en su aspecto pedagógico sino también desde su rol socializador. Una docente expresó: *“Uno de los aspectos positivos es que los chicos empezaron a valorar lo que es la escuela y a entender lo que es la escuela, que tu casa no te lo da, que no te lo da tu mamá, no te lo da tu papá”* (Docente de General Roca).

Estos escenarios modificados, trastocados por la emergencia pandémica dieron paso a un tiempo de mutua valoración y reconocimiento entre familias y escuelas para llevar adelante la enseñanza dejando entrever también el lugar irremplazable de la escuela como espacio de encuentro y construcción colectiva. Se evidencia en las distintas entrevistas realizadas a estudiantes y familias, la importancia de la mediación docente para poder aprender los contenidos propuestos. Es decir, se revaloriza el rol docente como mediador entre sus estudiantes y el conocimiento, ese profesional que sabe qué y cómo enseñar. A su vez, las y los docentes reconocen la importancia que tiene en este contexto el entorno familiar, a la hora del sostenimiento de las trayectorias, ejerciendo la responsabilidad de

acompañar en los aprendizajes y promoviendo la autonomía. Esto se evidenció en la participación por parte de estudiantes que no tuvieron ese acompañamiento en el hogar. Ya sea porque trabajaban o por la imposibilidad de ayudarlos académicamente.

Los testimonios dan cuenta de que las experiencias vividas durante la pandemia dejaron innumerables aprendizajes en los distintos actores de las comunidades educativas. En el difícil contexto de aislamiento y distanciamiento social, las familias pudieron acercarse un poco más al quehacer escolar y compartir momentos con sus hijas e hijos. Tal como expresa la madre de una estudiante: *"Hay veces que no teníamos tiempo de estar con los hijos y bueno ese tiempito que estuvimos fue algo valioso porque también aprendimos con ellos mismos. [...] aprendimos a cómo ellos estudiaban, a cómo les costaba, los errores que tenían, muchas cosas que bueno como papás por ahí al trabajar todo el tiempo esas que cosas no las ve"* (Familia de Viedma).

Varios de los equipos docentes comentaron que frente a las situaciones complejas que tuvieron que atravesar en sus entornos familiares o ante las dificultades de acceso a internet, hubo acompañamiento y compañerismo. El impacto de esta situación inédita les permitió fortalecer el trabajo colaborativo, profundizando algunas experiencias iniciadas en la etapa previa al inicio de la pandemia y, en otros casos, inaugurando nuevas formas de trabajo participativo.

En la misma línea, sobre qué aprendieron de lo sucedido en la pandemia, y entre las diversas respuestas, una docente expresó: *"aprendí que la escuela son las prácticas, no el edificio [...] Hacíamos secuencias cortas. Traté de planificar como siempre y viendo de qué manera podía facilitar el acceso, o sea los mismos contenidos, tratar de priorizar...cómo hacer fácil lo difícil. Esa fue la consigna"* (Docente de General Roca).

Por su parte, las familias expresaron que en la pandemia experimentaron con asombro las formas de aprender de sus hijos e hijas, cómo se relacionaban entre sí y con el saber, intereses, fortalezas y debilidades; la capacidad de resolución de forma autónoma de las tareas, incluso su capacidad e inteligencia. Asimismo, que pudieron unirse, compartir y valorarlos.

También las y los estudiantes reflexionaron acerca de qué aprendieron sobre los contenidos escolares, estrategias de búsqueda de información, habilidades tecnológicas, mayores grados de autonomía; pero también aprendizajes que dan cuenta de valoraciones como la presencialidad, los vínculos con sus pares en el ámbito educativo. Algunos testimonios reflejan esto: *"Al principio de año [2021] nos enseñaron tal cosa y ahora volvió y dije ah yo aprendí esto y yo digo que es por el tema de la presencialidad, de poder verlo en el pizarrón, que te lo expliquen y te queda en la cabeza"* (Estudiante de Roca).

Estos testimonios dan cuenta de las experiencias vividas y reflexiones de los principales actores de la comunidad educativa relacionadas con el impacto que generó la pandemia en las dimensiones vinculares y pedagógicas; ambas marcadas por lo afectivo. Un factor importante que también ha tenido impacto en las experiencias y aprendizajes en este marco se relaciona con las características de las distintas etapas que condicionaron las formas de hacer, sentir, relacionarse, pensar, enseñar y aprender en 2020-2021. Asimismo, el grado de presencialidad en la continuidad pedagógica implicó cierto dinamismo y flexibilidad en las prácticas de la enseñanza y de los aprendizajes.

Reflexiones finales

A partir del análisis de las entrevistas realizadas a los actores de las tres comunidades educativas seleccionadas se infiere que, en la primera etapa de la pandemia marcada por la no presencialidad, se priorizaron los aspectos vinculares desde lo social-emotivo y material y luego los aspectos pedagógicos. Durante el primer semestre del año, equipos directivos y docentes se organizaron para poder comunicarse con estudiantes y familias, y acompañar en situaciones difíciles referidas a las

problemáticas de salud generadas por el Covid19 además de lo socioeconómico (entrega de módulos alimentarios, fotocopias, etc.).

Se observa que los vínculos socioafectivos y pedagógicos dependieron fuertemente del grado de utilización de los canales de comunicación. En un primer momento, las comunicaciones fueron telefónicas y/o por correo electrónico. Luego, se incorporaron el uso del blog escolar, la creación de grupos, mensajes y videollamadas por WhatsApp, reuniones por plataformas como Zoom, Meet, entre otras. En todos los casos, se observa la importancia de la retroalimentación entre la escuela y la familia para contribuir a la continuidad pedagógica de chicas y chicos.

Las comunidades de las escuelas de Jornada Completa experimentaron cambios profundos en sus hábitos cotidianos referidos a la educación durante el 2020 y 2021. El espacio y el tiempo escolar se trasladaron a las casas, en hogares que no estaban habituadas a hacer tareas, a ver a sus hijas e hijos en su rol de estudiantes y a conocer el grado de autonomía en sus aprendizajes, ya que, al estar ocho horas diarias en el edificio escolar, resuelven todas las actividades allí con sus docentes y pares.

Esta alteración del tiempo y del espacio escolar hizo que docentes y familias, revisaran, y hasta modificaran sus prácticas, sus rutinas y sus modos de relacionarse con la enseñanza y con el aprendizaje. Las familias pudieron presenciar cómo sus hijas e hijos aprenden, cuáles son sus fortalezas y cuáles los aspectos que deben mejorar. Pero también, las chicas y chicos pudieron conocer qué saberes tienen sus familiares (padres, abuelos, hermanos, tíos), cuáles son sus estrategias para resolver las actividades, entre otras.

Debido a la “permeabilidad” causada por el borramiento de los límites casa-escuela, se observa un reconocimiento mutuo al esfuerzo, la labor y lo que representan tanto la escuela como la familia, en sus protagonistas. La penetración de la rutina escolar en las casas modificó los saberes y representaciones acerca de estudiantes, docentes y la institución durante el 2020 y gran parte del 2021, revalorizando y resignificando la labor docente y la escuela como ámbito no solo de aprendizaje académico sino social.

Respecto a los propósitos pedagógicos, aquellas comunidades educativas que lograron sostener y reforzar un vínculo fluido con sus estudiantes y familias pudieron planificar con mayor agilidad la continuidad pedagógica. Así, en el primer semestre del 2020, las y los docentes priorizaron poner a disposición los materiales, tareas y recursos a la espera del regreso a las aulas presenciales. Pero a medida que el aislamiento se extendió, se puso énfasis en la creación de encuentros sincrónicos que de alguna manera recuperaban prácticas de la prepandemia. Al regreso de la presencialidad plena, las prácticas educativas parecen retrotraerse a los modos de enseñanza tradicionales.

La no presencialidad permitió consolidar el trabajo articulado, interdisciplinar, a partir de propuestas pedagógicas integradoras; mientras que la presencialidad en burbujas puso en tensión la interdisciplina, a partir de la imposibilidad de la circulación de docentes y estudiantes. Incluso, en el regreso a la presencialidad plena, en muchas de las propuestas educativas, se continuó solo con prácticas disciplinares específicas aun cuando las y los docentes reconocen el valor del trabajo conjunto.

Con la vuelta a la presencialidad, algunas prácticas vinculares y pedagógicas que eran valoradas favorablemente se interrumpieron. Entre las más destacadas están: el acompañamiento de las familias en las tareas escolares, la comunicación permanente entre docentes y familias en función del proceso de aprendizaje de las y los estudiantes; la planificación conjunta de las y los docentes, la realización de proyectos interdisciplinarios, la organización de agrupamientos flexibles y el uso de la tecnología como metodología que favorece la enseñanza.

Finalmente, una sensación expresada en las entrevistas está representada por el siguiente planteo: “la pandemia debería haber sido un punto bisagra en la educación para romper ese paradigma tiene que estar acompañado de visiones políticas que digan: bueno, la educación tiene que tomar este giro [...]”

y vemos de vuelta un retroceso, vemos un pico donde se utilizaban los sistemas para dar las clases y ahora volvimos a la edad de Sarmiento”.

Estas reflexiones provocan interrogantes acerca de qué prácticas de enseñanza desarrolladas en la no presencialidad y en la etapa combinada, que fueron producto del esfuerzo, la imaginación y la predisposición por parte de las y los protagonistas serán susceptibles de continuar en la presencialidad, toda vez que, de acuerdo a los testimonios, muchas de ellas resultaron prácticas innovadoras y potenciadoras de aprendizajes para todas/os los actores.

Bibliografía y documentos citados

Abramowski, A. (2010). *Justicia e igualdad en el amor por los niños; en: Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas.* Buenos Aires: Paidós.

Achilli, E. (1990). *Antropología e investigación educativa. Aproximación a un enfoque constructivista indiciario.* Rosario: CRICSO. Fac. de Humanidades y Artes.

Barrionuevo Vidal, M. y Tenutto Soldevilla, M. (Coord.) (2021). *Aulas híbridas y bimodalidad. Entornos integrados de aprendizajes.* Buenos Aires: Noveduc.

Brener, G. (2020). **Continuidad pedagógica o pedagogía de la continuidad;** en: <https://www.alainet.org/es/articulo/205856> (Consultado el 26 de marzo de 2021)

Caruso, M. y Dussel, I. (1999). El aula en edad de merecer: La táctica escolar en el siglo XX. en *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar.* Buenos Aires: Santillana.

Coller, X. (2000). *Estudio de casos, Cuadernos metodológicos N.º 30.* Madrid: CIS.

Dabenigno, V., Austral, R., Larripa, S. y Goldenstein Jalif, Y. (2014). *Iniciativas institucionales para la retención y promoción de los aprendizajes en el primer año de la escuela secundaria, Investigación y Estadística.* CABA: UEICEE, Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Dussel, I. y Pulfer, D. (2018). *La digitalización de lo humano. Silencios y omisiones en el debate pedagógico;* en: EDUforics, 4 de julio. <http://www.eduforics.com/es/la-digitalizacion-lo-humanosilencios-omisiones-debate-pedagogico/> (Consultado el 26 de noviembre de 2020).

Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (Comps.) (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera.* Buenos Aires: UNIPE Editorial Universitaria.

Edelstein, G. (2019). *Formar y formarse en la enseñanza.* Buenos Aires: Paidós.

Edelstein, G. (2011). *Análisis de las prácticas docentes.* Seminario EDU-UNRN.

Goetz, J. P. y Le Compte M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa.* Madrid: Ediciones Morata.

González, H. (2009). *Reconociendo nuestro trabajo docente. Un diálogo necesario entre teorías y prácticas;* en: *Transformar el trabajo docente para transformar la escuela.* Buenos Aires: Ediciones de CTE-RA-MV.

Harf, R., Azzerboni, D., Sánchez, S. y Zorzoli, N. (2021). *Nuevos escenarios educativos. Otra gestión para otra enseñanza. "50 iniciativas"*. Buenos Aires: Noveduc.

Larrosa, J. (2006). *Una lengua para la conversación. Revista Educación y Pedagogía, 18.* Recuperado a partir de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/19062>

Larrosa, J. (2019). *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de profesor.* Buenos Aires. Noveduc. Candaya.

Meo, A. y Dabenigno, V. (2013). *El uso de matrices para el análisis sistemático de bibliografía. Documento de Cátedra N° 3.* Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.

Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P. y Elbert, R. (2005). *Recomendaciones para la redacción del marco teórico, los objetivos y la propuesta metodológica de proyectos de investigación en ciencias sociales. Manual de metodología, construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología.* Buenos Aires: CLACSO.

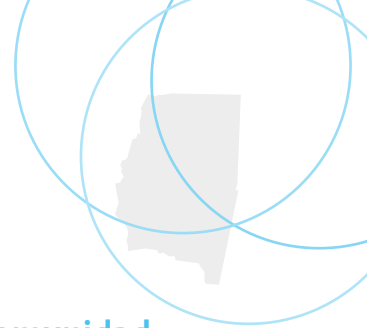
Siede, I. (2021). *En busca del aula perdida: familias y escuelas a partir de la pandemia.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Noveduc.

Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias.* Buenos Aires: Noveduc.

Souto, M. (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal.* Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Souto, M. (1996). La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal; en AAVV *Corrientes Didácticas Contemporáneas.* Buenos Aires: Paidós.

Santiago del Estero



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

Equipo IEF³⁶

Paola Masa – Referente Provincial y Coordinadora General
Amanda Ponce - Investigadora
Sofía Ávila - Investigadora

Introducción

La pandemia por coronavirus (COVID-19) ha provocado una crisis sin precedentes en todos los ámbitos. En la esfera de la educación, esta emergencia ha dado lugar al cierre masivo de las actividades presenciales de instituciones educativas en más de 190 países con el fin de evitar la propagación del virus y mitigar su impacto.

Nuestra provincia, Santiago del Estero, al igual que el resto de las provincias, se enmarcó en el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO), decretado por el Gobierno Nacional el 20 de marzo del año 2020 como medida para evitar la propagación masiva del coronavirus.

Santiago del Estero es una provincia ubicada en el noroeste de Argentina y presenta la particularidad de que cuenta con el 87,9% de escuelas rurales y sólo el 12,1% de escuelas urbanas, en las que la gestión estatal es la que prevalece, significando el 92,5% del total.

Debido a su extensión geográfica y dispersión poblacional se generaron múltiples dificultades para mantener la comunicación con los alumnos, la continuidad pedagógica y el sostenimiento de las trayectorias escolares en el nivel primario.

La presente investigación se orienta hacia la identificación de las estrategias que se utilizaron para superar la interrupción de clases presenciales y cuáles fueron las barreras más notables que dificultaron los procesos de escolarización en el nivel primario durante la modalidad remota y/o semipresencial, en escuelas urbanas o rurales de Santiago del Estero durante el Ciclo Lectivo 2020/21. Se trata de un diseño cualitativo porque busca comprender la forma en que los sujetos perciben la realidad y la manera en que actúan para incidir en el cambio de una situación mediante la reflexión. La Muestra está conformada por 25 escuelas seleccionadas al azar de ámbito rural y urbano integrada por una población estudiantil, cuya franja etaria oscila entre 6 y 12 años y docentes de diferentes edades. En el marco del estudio cualitativo se combinaron las técnicas de recolección de datos: entrevistas y re-latorías de experiencias a directores; encuestas a docentes y padres. La investigación se llevó a cabo en un lapso de seis meses (octubre 2021-marzo 2022).

³⁶ El equipo IEF estuvo bajo la coordinación del Departamento de Calidad Educativa de la Subsecretaría de Educación del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la provincia de Santiago del Estero.

En el marco de estas cuestiones se plantea como objetivo indagar sobre decisiones pedagógicas y didácticas tomadas por los equipos directivos y docentes en relación a las estrategias implementadas para el sostenimiento de los procesos de escolarización de los alumnos cuidando las trayectorias, en contexto de pandemia, tanto en el ámbito educativo como familiar, asimismo identificar las barreras más notables que dificultaron los procesos de escolarización. Esta problemática se enmarca en la Ley Nacional N° 27.652 sobre Estrategia Integral para fortalecer las Trayectorias Educativas afectadas por la Pandemia de Covid-19 y en la Resolución CFE N° 367/21. Dicha ley establece una estrategia integral para garantizar el derecho a la educación ante situaciones que modifican y afectan la continuidad de las trayectorias escolares de las niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos del Sistema Educativo Nacional.

La Resolución CFE N° 367/21, brinda nuevos lineamientos para la reorganización institucional curricular, de evaluación y promoción a fin de sostener las trayectorias escolares. Define tres tipos de trayectorias, según el porcentaje de participación en las actividades de clase propuestas por la escuela donde está inscripto: Sostenida, Intermittente y de Baja intensidad.

Aspectos teórico-metodológicos

Esta investigación exige precisar, que se entiende por escolarización y que por trayectorias escolares. Con escolarización aludimos al proceso mediante el cual aquellas personas que están en edad escolar asisten a las instituciones educativas y completan los estudios que el Estado fija como obligatorios. Teniendo en cuenta que la educación es un derecho, es obligación de la familia y el estado asegurar su desarrollo. Por lo tanto, este último debe crear las condiciones para mantener todas las escuelas que sean necesarias para que ningún niño quede sin escolarización; es decir, sin acceso a la educación básica obligatoria cuya certificación le posibilita continuar su trayectoria escolar en todos los niveles del Sistema Educativo y obtener un título académico.

En coincidencia con Flavia Terigi (2009) se define a las trayectorias escolares como el comportamiento académico de un alumno, el desempeño escolar, la aprobación, la reprobación, el promedio logrado, etcétera, a lo largo de los ciclos escolares. Se identifican dos tipos de trayectorias escolares: las teóricas y las reales. Las Primeras expresan recorridos de los sujetos en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar. Implica ingresar a tiempo, permanecer, avanzar un grado por año y aprender. Las Reales en cambio permiten reconocer la trayectoria que efectivamente desarrollan los sujetos en el sistema, distinguen las dificultades y/u obstáculos por los cuales se apartan de este diseño teórico previsto en dicho sistema.

Al realizar un análisis de las trayectorias reales de los sujetos, se reconoce itinerarios que no siguen el cauce esperado (trayectorias no encauzadas), pues gran parte de los niños y jóvenes transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes.

Lo que muestran los datos

El estudio de campo permitió una mirada representativa, participativa y original. A partir de la aplicación de las distintas estrategias de recolección de información descriptas cuando se hizo alusión a la metodología, se logró avanzar en el conocimiento de lo planteado como objetivos.

Se ha efectuado un análisis de los datos recogidos comparando y realizando entrecruzamiento entre los mismos, poniendo de manifiesto los aspectos más relevantes sobre el impacto de la pandemia en los procesos de escolarización de los alumnos de las escuelas seleccionadas para este estudio.

Para los directivos, el impacto de la pandemia a nivel personal supuso enfrentar problemas desconocidos hasta el momento, se vivieron situaciones inéditas que exigían soluciones urgentes por el cam-

bio repentino de metodología de enseñanza a la que estaban acostumbrados. Pasar a la forma virtual, utilizando medios tecnológicos, representó un gran desafío, los hizo sentir desorientados ya que lo de la virtualidad era algo nuevo no solo para el docente, sino también para toda la comunidad educativa. Manifestaron, en general, que el cierre de las escuelas afectó a la comunidad educativa debido a la desigualdad de oportunidades que se manifestó para la continuidad del proceso educativo. Estas desigualdades, teniendo en cuenta lo expuesto por los docentes, se debieron básicamente a la insuficiencia de equipos tecnológicos, ausencia o baja calidad de la conectividad, a la poca experiencia de los docentes para trabajar en la virtualidad y para utilizar plataformas digitales, la falta o imposibilidad de acompañamiento de los padres, ya sea por sus propias actividades, como también por su poca o nada de experiencia en el uso de tecnología y/o plataformas digitales, y a la ausencia o insuficiencia de orientaciones oportunas.

También los docentes expresan que el escaso manejo de la tecnología les demandaba mucho tiempo para enviar las tareas a los alumnos, quienes también debían adecuarse con premura a la nueva modalidad, con el uso de computadoras y el celular. Esta cuestión motivó un aumento considerable en la carga horaria del trabajo docente. De todos modos, al mismo tiempo, esa situación marcó que debían adecuarse a las demandas del contexto, para lo cual comenzaron a trabajar en equipo y establecer acuerdos institucionales para acompañar a los alumnos, confeccionaron cartillas con tareas enviadas por WhatsApp por ser el recurso tecnológico que más se maneja actualmente, aunque expresan que ahora están aprendiendo día a día nuevos recursos para brindar clases más dinámicas y participativas.

En relación con las dimensiones de trabajo, priorizaron el desarrollo de contenidos enviando actividades con consignas claras y precisas respetando tiempos y ritmos de aprendizaje de acuerdo con el tipo de trayectoria de los alumnos definidas en la Res CFE N° 367/21.

Para alumnos con trayectoria sostenida elaboraron guías de trabajo autónomo con actividades integradas sobre temas de profundización de modo individual o grupal y defensa del trabajo mediante un relato sobre cómo se fueron realizando las tareas mediante audio o video. Otras estrategias explicitadas se relacionan con propuestas colaborativas a compañeros que necesiten ayuda y envío de material extra con consignas más elaboradas a modo de profundización.

Para los alumnos con trayectoria intermitente procuraron un acercamiento al entorno familiar a través de diferentes medios para el apoyo en las tareas escolares. Prepararon consignas para actividades de exploración, indagación y comparación que puedan realizarse con diferentes medios de representación: oral, escrita, artística, visualizadores gráficos, emoticones, según sus posibilidades y flexibilizando las fechas de entrega atendiendo a cada situación.

Las mayores dificultades se presentaron con los alumnos con trayectoria de baja intensidad a quienes buscaron el contacto con la familia del alumno o vecinos en comedores escolares o comunitarios para hacer llegar las tareas o cartillas y visitas domiciliarias para trabajar con los padres en búsqueda de acciones conjuntas para que el alumno se vincule con la escuela.

En cuanto a la sensación sobre su trabajo, la mayoría de los docentes señalan que pudieron realizar innovaciones necesarias en sus prácticas, presentando como mayor dificultad la evaluación durante la modalidad remota. No obstante, explicitan que pudieron cumplir con lo que las circunstancias les permitieron en este contexto.

Los alumnos, en su mayoría, estuvieron vinculados de manera sostenida con la escuela, aunque tuvieron dificultades tales como la falta de dispositivos con conectividad como celulares y/o computadoras, la escasa disponibilidad de dispositivo propio debiendo compartirlo con hermanos que también asisten a la escuela o padres que lo necesitan para el trabajo, mala conexión y/o colapsos en la red, entre otros.

En relación con el trabajo docente, las familias demuestran su conformidad con las actividades y cantidad de tareas. Y destacan que los docentes hicieron un gran trabajo. No obstante, ello, los padres también han expresado dificultades para la atención pedagógica de sus hijos y formulado propuestas a los docentes.

Entre la variedad de opiniones se transcriben las más recurrentes, para tenerlas en cuenta en las prácticas docentes.

“Creo que uno de los puntos primordiales para mejorar la educación a distancia es que todos los estudiantes pudieran tener acceso a Internet y contar con dispositivos que puedan soportar el material de estudio que el docente brinda. El acompañamiento de la familia también juega un papel importante en la educación a distancia.”

“A través de clases en línea, que el maestro explique como si estuvieran en el aula”.

“Ver si todos los alumnos están en condiciones de aprender temas nuevos, no todos los padres están alfabetizados”.

“Que las maestras manden videos explicando las consignas o temas nuevos”.

“Que no sea todos los días o que un día no manden tarea para ponernos al día los padres que trabajamos todo el día”.

“Mejorar la comunicación por video llamada ya sea individual o grupal. Así pueda haber una explicación más profunda y el alumno entienda”.

*“Es muy complejo el sistema, el cable es lento, se corta, los datos móviles más aún cuando los niños no cuentan con áreas tecnológicas en la casa (computadora, notebook...) usan el celular de un familiar que la mayoría de las veces trabaja. No puede conectarse en el horario escolar... **La educación presencial es irremplazable. El niño necesita establecer vínculos relacionales**”.*

De acuerdo con las opiniones más resonantes de este grupo de padres, se advierte que las dificultades se relacionan con la metodología utilizada por algunos docentes.

A modo de cierre

La pandemia evidenció la falta de preparación en materia educativa para enfrentar situaciones de contingencia social. Se transformó en una barrera pedagógica y requirió reacciones inéditas de los diferentes actores del sistema educativo.

El análisis de entrevistas, encuestas y relatos de experiencias a directivos, docentes y padres que conformaron la muestra del estudio, permitió reconstruir aspectos relevantes sobre el rol de la familia como factor preponderante en los procesos de escolarización y apoyo de los niños durante el período de no presencialidad, el trabajo comprometido de los docentes que fue destacado por los padres, el apoyo de las instituciones y sobre todo la tecnología como estrategia novedosa que si bien favorece la vinculación de los alumnos con la escuela, genera una nueva modalidad de educación a partir de ensayo y error, se presenta en este caso, como un factor que obstaculiza los procesos de escolarización, por carencias de dispositivos y falta de preparación en los diversos actores educativos para su uso.

La situación de emergencia sanitaria impactó de diferentes modos en el proceso de escolarización en el nivel primario en la provincia de Santiago del Estero debido a su gran extensión geográfica que afec-

tó la comunicación en algunas circunstancias y la carencia de redes de internet en los lugares más alejados. Los equipos de conducción con sus respectivas comunidades educativas hicieron un enorme esfuerzo y tomaron decisiones pedagógicas y didácticas asertivas para garantizar el derecho a la educación en este contexto, implementando diferentes estrategias para sostener las trayectorias escolares sin descuidar la inclusión de la diversidad: entre ellas se puede citar, cartillas online e impresas, aplicaciones tecnológicas como WhatsApp, plataformas, televisión pública, emisiones radiales entre otras. Es loable resaltar la disposición de los docentes para recibir tareas y brindar asesoramiento al alumnado en los diferentes horarios del día, hasta altas horas de la noche porque contaban con servicio de Internet y/ o WhatsApp solo en ese lapso. También se activó el trabajo en red con otros organismos gubernamentales y no gubernamentales para mantener la comunicación con las familias y alumnado.

Internet se convierte cada día más en un factor determinante en la problemática de las desigualdades sociales, la falta de acceso al mismo, la carencia de dispositivos digitales adecuados, como así también la escasa formación docente para utilizarla como herramienta pedagógica constituyó uno de los principales condicionantes de la continuidad de las trayectorias escolares en la ruralidad y entornos de alta vulnerabilidad socioeconómica. Si bien es cierto que se vencieron grandes dificultades, entre ellas la falta de formación digital de un gran número de docentes, gracias a la solidaridad, compañerismo, la tarea colaborativa y el trabajo en equipo promovido por los directivos desde reuniones virtuales, aun un elevado porcentaje de carencia de redes y dispositivos digitales sigue siendo un obstáculo pendiente de resolución.

La familia constituyó un gran pilar en el proceso de escolarización, asumió el rol protagónico al brindar un espacio para dar continuidad al proceso pedagógico desde sus hogares, guiando y sosteniendo la trayectoria de sus hijos, en algunos casos orientándolos al aprendizaje autónomo. Es destacable el acercamiento de la familia al proceso educativo, no logrado en la presencialidad.

Desde esta perspectiva sería recomendable asegurar el acceso a los recursos tecnológicos en las instituciones educativas a los alumnos que no cuentan con los mismos en su hogar, organizando tiempos y espacios para que los mismos puedan resolver tareas de modo virtual. Asimismo, sería conveniente diseñar propuestas educativas flexibles en múltiples formatos y plataformas, y susceptibles de compartirse por varios medios y de fácil acceso a las familias. Con respecto a la capacitación de docentes, las instituciones deberían organizar franjas horarias institucionales por grupos de docentes para la capacitación y planificación de clases no presenciales que serían de mucha utilidad en casos de ausencia del docente, del alumno o suspensión de clases por contingencias ambientales o sociales. Es una estrategia potente para fortalecer la trayectoria sostenida de los alumnos/as disminuyendo las desigualdades. Se hace necesario que el docente tenga un amplio conocimiento sobre el uso de la tecnología como herramienta didáctica para favorecer los procesos de escolarización de sus alumnos. El trabajo en equipo con otros docentes dotaría de un mayor valor y variedad a las actividades, esto permitiría que el alumno tenga la oportunidad de experimentar una amplia gama de situaciones pedagógicas.

En relación con las estrategias institucionales que se mencionan es importante el mantenimiento de una comunicación fluida con el/la estudiante y con su familia, en la medida de lo posible, para brindar mayor sostén en el proceso; articulación con apoyos externos organizando encuentros virtuales de seguimiento con los/las profesionales de apoyo de la/el estudiante para acordar criterios, compartir la tarea y realizar los ajustes necesarios; organización de actividades en relación con el desarrollo de habilidades para aquellos/as estudiantes que cuentan con adaptaciones curriculares metodológicas, priorizando el marco de los contenidos nodales; habilitaron diferentes medios de representación con actividades de exploración, indagación y comparación que puedan realizarse a partir de consignas claras y breves.

Es necesario comprender que están surgiendo nuevos lenguajes derivados del uso de las TIC, por lo tanto, se debe tener en cuenta el proceso de adaptación a los mismos para ponerlos práctica y así

lograr un aprovechamiento colectivo del conocimiento.

Desde una perspectiva proactiva sería importante el diseño de un escenario pedagógico didáctico provincial que prevea los recursos necesarios para afrontar posibles situaciones de emergencia como lo ha sido la pandemia en los años 2020-2021, las inundaciones en algunos espacios geográficos de la Provincia, períodos de calor intenso con temperaturas superiores a los 40°C. y otras problemáticas que incidan negativamente en los procesos de escolarización.

La presente investigación cobra relevancia porque conforma un documento que guarda información significativa sobre las decisiones pedagógicas y didácticas tomadas por los equipos directivos y docentes para el sostenimiento de los procesos de escolarización de los alumnos, como así también recursos y estrategias pedagógicas utilizadas en contextos de emergencia sanitaria, los factores que obstaculizaron y facilitaron la escolarización en el nivel primario y propuestas pedagógicas superadoras para la tarea didáctica en estos entornos.

Referencias Bibliográficas

Baquero, R. (2020). Los docentes, las clases y las pedagogías pandémicas. La torsión del espacio escolar. En Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (comp.). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria.

Clarín (29 de octubre de 2020). Unos 77 millones de personas no tienen acceso a internet de calidad en áreas rurales de América Latina. 29 octubre 2020. https://www.clarin.com/rural/77-millones-personas-acceso-internet-calidad-areas-rurales-america-latina_0_hgsjEsqvX.html

Clarín (28 de agosto de 2020). Coronavirus en Argentina: enseñar y acompañar a chicos y chicas en tiempos de pandemia. https://www.clarin.com/sociedad/coronavirus-argentina-ensenar-acompanar-chicos-chicas-tiempos-pandemia_0_vlr0_kYy7.html

Dussel, I. (comp). (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia*. UNIPE Editorial Universitaria.

Fernández Enguita, M. (2020). Una pandemia imprevisible ha traído la brecha previsible. *Cuaderno de Campo* (31 marzo). <https://blog.enguita.info/2020/03/una-pandemia-imprevisible-ha-traido-la.html> [último acceso: 28/ noviembre/2020]

La Nación (14 octubre 2020). Educación rural. <https://www.lanacion.com.ar/editoriales/educacion-rural-nid2478504>

Ministerio de Educación (2021). La Escuela 2021 Compromiso y Transformación. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/29-11-20_la_escuela_2021_-_compromiso_y_transformacion.pdf

Oppenheimer, Andrés. (17 diciembre 2020). La catástrofe educativa de la región. La Nación. <https://www.lanacion.com.ar/opinion/la-catastrofe-educativa-region-nid2542314>

Terigi, F. (2020). "Aprendizaje en el hogar comandado por la escuela: cuestiones de descontextualización y sentido". En Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (comps.) (2020) *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Buenos Aires: UNIPE Editorial Universitaria.

Zubillaga, A. y Gortazar, L. (2020). *COVID-19 y educación: problemas, respuestas y escenarios*. Docu-

mento técnico de análisis de la situación educativa derivada de la emergencia sanitaria (20 de abril de 2020). Fundación COTEC para la innovación.

Normativa

Resolución del Consejo federal de Educación N° 122/10 y anexo I “Orientaciones para el mejoramiento de las trayectorias escolares reales de niños, niñas y jóvenes”.

Resolución del Consejo Federal de Educación N° 154/11 y anexo I: “Pautas federales para el mejoramiento de la regulación de las trayectorias escolares en el nivel inicial, primario y modalidades”.

Resolución del Consejo Federal de Educación N° 174/12 “Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares, en el nivel inicial, nivel primario y modalidades, y su regulación”.

Resolución del Consejo Federal de Educación N° 363/20.

Resolución del Consejo Federal de Educación N° 366/20.

Resolución del Consejo Federal de Educación N° 367/20.

Resolución del Consejo Federal de Educación N° 368/20.

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