

Entre la exclusión educativa y las políticas públicas. Alfabetización e inclusión en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Argentina

Enviado: 27 de diciembre de 2023 / Aceptado: 22 de julio de 2023 / Publicado: 1 de agosto de 2024

SILVIA PULICE
VICTORIA VISCARRET
DEMIAN BARANSTHPOL
JUAN CASTRO

Alfabetización Para la Inclusión. Programa Socioeducativo. Ministerio de Educación. CABA (Argentina)

api.dep@bue.edu.ar

DOI 10.24310/ijne.13.2024.18304

RESUMEN

En este artículo se exponen algunas conclusiones de la Investigación-acción realizada en escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), República Argentina (2023). La investigación se propuso hallar una posible articulación entre las condiciones didácticas e institucionales y el avance de los aprendizajes. Se trabajó sobre un universo de trece escuelas primarias de gestión estatal de “Bajo Desempeño” (EBD) de la Ciudad. Para ello se realizó una intervención en dos dimensiones. Desde una dimensión micro, acompañando y asesorando las prácticas docentes en cada escuela, analizando recursos disponibles, participando en reuniones con docentes para problematizar la enseñanza, realizando un relevamiento minucioso de los saberes en relación con la lectura y escritura de los y las estudiantes, y también dotando de recursos materiales y humanos en las situaciones que lo requerían. Por otro lado, y desde una dimensión macro, discutiendo junto a las autoridades de la jurisdicción políticas educativas y repensando

ABSTRACT

Between educational exclusion and public policies. Literacy and inclusion in the Autonomous City of Buenos Aires. Argentina

This article presents some conclusions from the research-action carried out in schools in the Autonomous City of Buenos Aires (CABA), Argentine Republic (2023). The research aimed to find a possible articulation between the didactic and institutional conditions and the progress of learning. We worked on a universe of thirteen “Low Performance” state-managed primary schools in the City. For this, an intervention was carried out in two dimensions. From a micro dimension, accompanying and advising teaching practices in each school, analyzing available resources, participating in meetings with teachers to problematize teaching, carrying out a thorough survey of knowledge in relation to students’ reading and writing, and also providing material and human resources in situations that required it. On the other hand, and from a macro dimension,

estructuras institucionales teniendo en cuenta el contexto sociocultural en el que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta investigación se enmarca en una política educativa del Ministerio de Educación de CABA, Alfabetización para la Inclusión (API), que articula la intervención en las escuelas estatales mediante Dispositivos para la Intensificación de la Enseñanza (DIE) en un abordaje de corresponsabilidad junto a los propios actores que hacen a la Escuela, para problematizar la alfabetización y visibilizar trayectorias escolares en riesgo. A partir de ello se establecen acuerdos sobre distintas acciones que potencien la enseñanza para que efectivamente promuevan avances en los aprendizajes de los y las estudiantes.

A partir de la investigación acción, se logró resignificar la tarea de los programas de acción focalizada que se implementaron en la jurisdicción hace ya más de veinte años.

Palabras clave: Alfabetización para la inclusión; condiciones didácticas e institucionales; dispositivos de intensificación de la enseñanza.

re-discussing educational policies with the authorities of the jurisdiction and rethinking institutional structures considering the sociocultural context in which the teaching-learning process takes place.

This research is framed in an educational policy of the Ministry of Education of CABA, Literacy for Inclusion (API), which articulates the intervention in state schools through Devices for the Intensification of Teaching (DIE) in a co-approach. responsibility together with the actors who make up the school, to problematize literacy and make visible school trajectories at risk. Based on this, agreements are established on different actions that enhance teaching so that they effectively promote progress in student learning.

Based on action research, API manages to redefine the task of the focused action programs that were implemented in the jurisdiction more than twenty years ago and, at the same time, promote educational practices that move the configurative constructs of the EBD.

That is, action research gave us substance to review our own practices, our participation as Socio-educational Programs in the City's educational policies.

Keywords: Literacy for inclusion; didactic and institutional conditions; teaching intensification devices.

1. INTRODUCCIÓN

Hacia fines del año 2022, el equipo de Alfabetización Para la Inclusión (API) recibe los resultados de un estudio exploratorio en escuelas primarias estatales de CABA, que estudió los factores que inciden en los aprendizajes de prácticas del lenguaje y matemática, desarrollado por el Ministerio de Educación de la Ciudad a cargo de un equipo conformado por especialistas de diferentes áreas del gobierno.

En el estudio se registran los resultados de los desempeños de los alumnos y alumnas en las áreas troncales de Prácticas del Lenguaje (PDL) y Matemática. Se trabajó con una muestra de 20 escuelas que atienden a una población con un alto nivel de vulnerabilidad socioeconómica. De ese universo, 12 escuelas contaron con bajos desempeños (EBD) en las áreas de PDL

y Matemática en las pruebas FEPBA (2021)¹ y 8 escuelas contaron con alto desempeño (EAD) en dichas áreas.

Apoyados en este estudio, decidimos tomar sus conclusiones y diseñar una investigación-acción en las 12 EBD más 1 escuela que no había sido parte de la primera muestra, y que dada las características socioeconómicas de la población que recibe y los resultados de desempeño, decidimos incluir.

Para ello, y desde la perspectiva de la investigación-acción, como productora de conocimientos contruidos colectivamente, hemos considerado las dimensiones institucionales, las condiciones pedagógicas al interior de cada establecimiento y el relevamiento de saberes de los alumnos en el área de Prácticas del Lenguaje, como insumos imprescindible para el diseño de distintos dispositivos de intensificación de la enseñanza. Profundizando la intervención y el acompañamiento para formar parte de un trabajo colaborativo que garantice una escuela inclusiva, donde *todos puedan aprender*. Nos propusimos ayudar a crear las condiciones didácticas institucionales necesarias para sostener trayectorias escolares con alta intensidad en los aprendizajes, y a favorecer la articulación de las miradas y acciones de los actores para el logro de tal sostenimiento, teniendo como eje vertebrador el firme propósito de la alfabetización de los alumnos y alumnas en los plazos del Nivel Primario.

2. ¿DE DÓNDE SURGE ALFABETIZACIÓN PARA LA INCLUSIÓN?

En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, hacia 1996 se instaló un Programa denominado Zonas de Acción Prioritaria destinado a atender las poblaciones más vulnerabilizadas con necesidades básicas insatisfechas (NBI), como una política intersectorial que abarcaba lo educativo, lo social y lo sanitario. Dicho Programa estaba sustentado en la noción de zona, ligado a la idea de una política territorializada y focalizada con el objeto de ocuparse de la población de la Ciudad que vivía en situación de pobreza. Las zonas están definidas como “aquellas en las que existe un elevado nivel de desarticulación y desajuste entre las necesidades y demandas de la comunidad y las respuestas que la sociedad organiza a través de sus instituciones” (Gluz et al., 2005). De esa intervención se desprendió un dato que fue tomado por los funcionarios de la cartera educativa: En estos sectores la repitencia de 1° grado de la escuela primaria era altamente significativa. Surge así un Programa denominado Maestro más Maestro, con el objetivo central de disminuir el fracaso escolar en los y las estudiantes de primer grado.

¹ Las pruebas FEPBA (Evaluación de Finalización de Estudios Primarios en la Ciudad de Buenos Aires) son evaluaciones estandarizadas que se aplican a todos los estudiantes de sexto grado.

Progresivamente se crean otros dos programas: Grados de Nivelación y Aceleración o Reorganización de las Trayectorias Escolares. El Proyecto Grados de Nivelación es creado con el objeto de brindar “a la población excluida una alternativa de incorporación efectiva a la escolarización común” (GCBA, 2003a: 1), considerando que las estadísticas disponibles para entonces daban cuenta de la existencia de 2.245 niños en edad escolar primaria que no estaban escolarizados en la Ciudad. El Programa de “Reorganización de las Trayectorias Escolares de los Alumnos con Sobreedad en el Nivel Primario”, conocido como Programa de Aceleración, comenzó a implementarse en el año 2003 (GCBA, 2003b).

Es decir, estos Programas nacen al calor de las políticas focalizadas hacia finales de la década del 90’, circunscribiendo geográficamente Zonas de Acción Prioritarias con el objetivo de compensar lo que el sistema de educación común no podía revertir en términos de “fracaso escolar”.

En la actualidad, la participación de los Programas no está restringida a una zona en particular, las escuelas integrantes van definiéndose a través del cruzamiento de diversas variables: matrícula numerosa en los primeros grados, porcentajes elevados de repitencia, acumulación de sobreedad en el segundo ciclo y condiciones institucionales para la tarea.

Hoy, estos tres Programas se nuclean en un área de trabajo estatuida como Alfabetización para la Inclusión (API) por Disposición de la Dirección General de Educación de Gestión Estatal del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, para desempeñarse en Escuelas Primarias comunes de gestión estatal. Más específicamente, el Programa Maestro + Maestro se desempeña en 1º Ciclo (1º, 2º y 3º grado), en tanto el Programa de Nivelación y el Programa de Aceleración lo hacen en el 2º Ciclo (4º, 5º, 6º y 7º grado).

Estos Programas adquirieron una mirada rigurosa del acompañamiento de trayectorias escolares en riesgo. Teniendo en cuenta que las posibilidades de acceso y permanencia de los jóvenes en los diferentes niveles de educación, como así también la salida de los mismos del sistema, están altamente condicionadas por las carencias existentes en los hogares a los que pertenecen. Los alumnos de sectores sociales pobres están más expuestos a la posibilidad de repetir o abandonar, y acceden en promedio a menor cantidad de años de escolaridad. En los sectores pobres el promedio de escolarización es de alrededor de 4 años menos que los de sectores no pobres, la repitencia es cuatro veces mayor y la exclusión va en aumento. (Judengloben, M.; et al. 2003)

Sin embargo, luego de dos décadas de implementación, y a la luz de los marcos normativos actuales tanto nacionales como jurisdiccionales, se proyecta una reconversión necesaria

e intensa que integre las experiencias y conocimientos construidos por los Programas Socio-educativos de M+M, Nivelación y Aceleración, en una política educativa que aporte al sistema de educación común una potencia tanto en la intervención didáctica como en las condiciones institucionales que favorezcan aprendizajes y mejores desempeños.

API intenta transformarse en una política transversal sobre la alfabetización desde los Programas Socioeducativos existentes en CABA (Maestro + Maestro, Nivelación y Aceleración) que abordan la alfabetización y el sostenimiento de trayectorias escolares en riesgo, poniendo la mirada en los y las estudiantes. Resignifica así su intervención y amplía la mirada hacia las condiciones institucionales en torno a la enseñanza, fortaleciendo los Proyectos Escuela, como así también el trabajo focalizado con trayectorias escolares en riesgo.

En términos de Gairín Sallán et al. (1996), fue también necesario dar y reconocer sentido y proyección social a API como organización inmersa en una determinada realidad. Reflexionar sobre la escuela como un lugar en el cual suceden prácticas desiguales “enmarcadas en una estructura organizativa, bajo lógicas de poder, sistemas relacionales de intereses diversos y muchas veces enfrentados” nos mueve a poder pensar la posibilidad de transformaciones y pautas para alcanzar un modelo comprensivo de la realidad organizativa escolar y proponer nuevas gramáticas organizacionales, más democráticas, más reflexivas y más emancipadoras.

De este modo, redefine las políticas socioeducativas como políticas públicas que observen y garanticen los derechos de todos los niños, las niñas y jóvenes que transitan la escolaridad primaria, con particular atención a los sectores que requieren mayor andamiaje en relación a sus trayectorias escolares, partiendo de la premisa de que *todos los niños y niñas pueden aprender*.

3. NOS DETENEMOS PARA MIRAR EL CONTEXTO

Para poder dar cuenta y fundamentar la tarea de API y el trabajo en las “Escuelas de Bajo desempeño”, no sólo será necesario reponer la complejidad en términos pedagógicos que afectaron a estas escuelas, sino también reconstruir una contextualización situacional de los procesos político-educativos y socioculturales que configuran lo epocal y propio de las mismas.

Este año la Argentina cumplen 40 años de continuidad de gobiernos democráticos² y durante este lapso se han producido transformaciones en la estructura del sistema educativo, en

² Es importante señalar que la vida política e institucional de nuestro país ha estado signada en el s. XX por varios golpes militares, el último de los cuales se constituyó en una dictadura durante el periodo 1976: 1982, que instaló un terrorismo de Estado, y llevó al país a un quiebre de su ciudadanía, sus estamentos políticos, sus instituciones y su economía.

su forma de gobierno, en la relación entre el Estado Nacional y los Estados provinciales, en los Diseños Curriculares, en la formación docente, en las gramáticas escolares. Todo ello, acompañado por los correspondientes cambios en las leyes y normas que regulan la educación. Si bien las evaluaciones locales y algunas internacionales muestran avances y retrocesos en los logros educativos durante estos años de transformaciones del sistema y de crisis económicas y políticas, hay una tendencia a la expansión del sistema educativo y al sostenimiento de la matrícula. La actual Ley de Educación Nacional N° 26.606³ garantiza el acceso de todos los niños y niñas a la escuela, y las familias comprenden la importancia de acceder y mantener la escolaridad. Se han incrementado los años de escolaridad obligatoria, pasando de 9 años con la Ley Federal de Educación (1993), a 14 años con la Ley de Educación Nacional (2006): Desde la sala de 4 años del nivel inicial hasta la finalización de la educación secundaria. Particularmente en el nivel primario, la cobertura que estaba en 1984 en un 93%, hoy está en un 99%, por ende está plenamente universalizada.

De acuerdo al análisis censal realizado por Más Rocha (2006) en la zona sur de la Ciudad, en el período 1991-2001, la población se incrementó un 26,2%, contrariamente a lo que sucedió en el resto de la Ciudad de Buenos Aires, donde se produjo una disminución de la población, a excepción de los distritos en los cuales trabajaba la ZAP. Así mismo, los barrios de poblaciones vulnerables ubicados en esta zona de la jurisdicción fueron las que más crecieron en este período de tiempo. “Es el distrito más pobre de la Ciudad y el que presenta la peor situación en todos los indicadores socio-habitacionales y en la mayoría de los educativos” (Más Rocha 2006: 117).

En la investigación realizada por Gabriela Lizzio (2010) acerca de las condiciones materiales y simbólicas del trabajo docente en educación primaria en adultos y adolescentes, se recuperan los datos del censo 2001. Allí se observa que el 7,8 % de la población de la Ciudad, es decir 212.489 personas, tenían sus necesidades básicas insatisfechas (NBI). Los mayores porcentajes de NBI se concentraban en los distritos que se ubicaban al sur de la jurisdicción, siendo pronunciada la diferencia porcentual con los distritos del norte. Por ejemplo, el Distrito Escolar 17, perteneciente a la zona norte, tiene el menor porcentaje de NBI: 1,8%; mientras que el mayor porcentaje corresponde al Distrito Escolar 19, ubicado al sur, con el 23,2%. En el Censo 2010 podemos ver que hubo un descenso en todos los porcentajes, sin embargo en el sur de la Ciudad de Buenos Aires, específicamente en la comuna 8 (Villa Lugano, Soldati y Villa Riachuelo) de 58.204 hogares censados, 6.085 tienen el techo de chapa de metal sin cielorraso,

3 La Ley de Educación Nacional N° 26.206 fue aprobada por el Congreso de la Nación el 14 de diciembre de 2006, constituyendo un paso fundamental en el proceso de recuperación de la educación para la construcción de una sociedad más justa. <https://www.argentina.gob.ar/educacion/validez-titulos/glosario/ley26206>

y 512 hogares tienen piso de tierra. Esto nos revela la alta vulnerabilidad socioeconómica que perdura al sur de la Ciudad.

En el Informe de la Dirección General de Estadísticas y Censos de la Ciudad (2014) se releva que la tasa de analfabetismo de la Ciudad es de 0,5%, siendo igual entre varones y mujeres. El promedio de la tasa de analfabetismo del país se eleva a 1,9% y es similar entre los sexos (2,0%, varones y 1,9%, mujeres). Entre los Censos 1991 y 2010 el porcentaje de analfabetismo de la Ciudad de Buenos Aires bajó de 0,7% a 0,5%; sin embargo, en los varones se mantuvo prácticamente constante (alrededor del 0,5%), mientras que en las mujeres descendió de 0,8% a 0,5%. No obstante, podemos ver que en 2010 los datos censales de la Ciudad de Buenos Aires según su distribución político territorial muestran que las comunas de la Zona Norte presentan las tasas de analfabetismo más bajas, oscilando entre 0,2% y 0,3%. La mayoría de las comunas de la Zona Centro también asumen valores inferiores al promedio de la Ciudad (0,4%). Por otro lado, las comunas de la Zona Sur presentan las tasas de analfabetismo más altas, con mayor importancia en la comuna 8, donde alcanza el 1,1%, porcentaje que representa 1.732 analfabetos (GCBA. 2014). Precisamente las Escuelas de Bajo Desempeño están ubicadas en esta zona.

Por otra parte, en los Resultados APRENDER⁴ de CABA, el desempeño en lengua de 2022 según nivel socioeconómico (NSE), muestra que los resultados mejoran a medida que se incrementa el NSE. El desempeño bajo del 33,5% lo obtuvieron aquellos estudiantes de NSE bajo. El mismo para aquellos estudiantes de NSE medio fue de 15%, y para los de NSE alto de 7%. La diferencia en este grupo entre NSE bajo y NSE alto es de 26,5 puntos porcentuales. Es decir, que los resultados correspondientes a los niveles de bajo desempeño son obtenidos en su mayor parte por los estudiantes de NSE bajo.

En cuanto a los indicadores de trayectoria para el nivel Primario, los Relevamientos Anuales 2018, 2019, 2020 y 2021, arrojan que la tasa de repitencia no ha tenido grandes variaciones en los últimos años. También se evidencia una marcada diferencia al comparar los sectores de gestión: la tasa de repitencia en el año 2020 fue de 1,7% en el sector estatal, mientras que en el sector privado fue de 0,3%. Esta brecha se mantiene en los últimos cuatro años. De igual manera ocurre con la tasa de estudiantes con sobreedad, que si bien ha marcado una notable disminución en los últimos años, al comparar entre sectores se observa una amplia brecha: 5,4 puntos porcentuales para el ciclo lectivo 2021.

4 Es el dispositivo nacional de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes y de sistematización de información acerca de algunas condiciones en las que ellos se desarrollan. <https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-informacion-educativa/aprender>

Alumnos repetidores y con sobreedad de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires:

Ciclo Lectivo	Repetidores (%)			Alumnos con sobreedad (%)		
	Total	Sector de gestión		Total	Sector de gestión	
		Estatal	Privado		Estatal	Privado
2018	1,1	1,7	0,4	6,0	9,7	2,0
2019	1,2	1,9	0,3	5,2	8,5	1,7
2020	1,0	1,7	0,3	4,2	6,9	1,4
2021	///	///	///	3,9	6,5	1,1
2022	1,4	2,4	0,3	4,1	6,7	1,2

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación e Innovación del GCBA. Relevamiento Anual. Cuadro de elaboración propia.

Como se puede observar, en CABA la desigualdad educativa es un correlato de la desigualdad económica, social y cultural. Es una ciudad que recibe gran influencia inmigratoria de países latinoamericanos y actualmente también de Rusia. Esta situación de disparidad persiste desde hace más de veinte años, a pesar del énfasis y la mirada de los políticos y las políticas que han hecho un esfuerzo por lograr su equiparación.

4. LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN COMO PERSPECTIVA EPISTEMOLÓGICA

Decidimos desplegar el trabajo de API en las EBD para fortalecer las prácticas de enseñanza, resguardando y construyendo condiciones organizativas y de gestión institucional, desde una perspectiva en la que pudiéramos encontrar los primeros caminos a seguir, pero desde un espacio construido con los equipos directivos, con las autoridades del Distrito Escolar, y principalmente con las y los docentes.

Contemplando las posibilidades de la investigación-acción como herramienta metodológica para estudiar la realidad educativa, mejorar su comprensión y al mismo tiempo lograr su transformación, autores como José Yuni y Claudio Urbano (2003) distinguen ciertas características que seguramente potencian las prácticas educativas:

- La reflexión de las propias prácticas y el protagonismo de los docentes como sujetos productores de saberes. Docentes reflexivos para la toma de conciencia de la dimensión social, política, cultural de la práctica cotidiana de la enseñanza.

- La co-construcción del conocimiento sobre los diferentes problemas que puedan afectar los actos y prácticas educativas dentro y fuera del aula. Ello nos permite abordar los desafíos necesarios para una prospectiva superadora.

La investigación-acción se presenta en este caso no sólo como un método de investigación, sino como una herramienta epistémica orientada hacia el cambio educativo, eje de los propios actores para construir un saber que colaborativamente se configura en torno a las prácticas y análisis de las acciones desarrolladas en las instituciones (Colmenares y Piñero 2008).

La finalidad última de la investigación-acción en la educación es mejorar la práctica, al tiempo que se mejora la comprensión que de ella se tiene y de los contextos en los que se realiza. Es por ello que consideramos valioso y pertinente su implementación (Yuni J. y Urbano C. 2003). En nuestra Jurisdicción (y debería serlo en todo el Sistema Educativo Argentino) la alfabetización de nuestros alumnos en tiempo y forma es una prioridad. Ello requiere mejorar las acciones, las ideas, y por ende los contextos de aprendizaje, vinculando la teoría y la práctica, la acción y la reflexión colaborativa entre los docentes involucrados.

Para el trabajo de API, es imprescindible la reflexión, tanto individual como colectiva, ya que la misma es el elemento clave para encontrar un plan de acción. La investigación-acción es una estrategia, y planear estrategias es fundamental. Se trata de tomar decisiones prácticas y concretas acerca de: *¿qué se debe hacer? ¿Quién, con quiénes? ¿Dónde hay que actuar para producir el efecto más eficaz posible? ¿Cuándo y cómo hacerlo? ¿Cómo hacer del Proyecto Escuela una propuesta que priorice la alfabetización de los y las alumnos/as? ¿Cómo movilizar algunas estructuras rígidas que bloquean las potencialidades de las Escuelas que hoy se distinguen por su bajo desempeño?* La planificación de las estrategias de cambio tiene como objetivo elaborar un plan de acción que responda al modelo teórico de la investigación.

En este sentido, nuestro plan de acción API habilitó espacios de reflexión sobre las prácticas de enseñanza en las Escuelas de Bajo Desempeño. En dichas instituciones y a partir de estos espacios se configuraron dispositivos colaborativos para: intensificar la enseñanza, promover avances significativos en los niveles de conceptualización de la escritura de la matrícula total de cada escuela, articular la tarea de los diferentes actores que intervienen en el acompañamiento de las trayectorias (la supervisión distrital, los equipos directivos, los capacitadores, docentes e investigadores, las familias y los estudiantes) hacia la promoción de los aprendizajes y concomitantemente hacia los avances en los saberes de cada sujeto.

Es desde esta perspectiva que comenzamos a distinguir los primeros movimientos en las estructuras de las EBD y es a partir de la puesta en marcha de API que se lograron mover

constructos configurativos en estas Escuelas. Es decir, no podríamos afirmar que hemos llevado una solución al problema, sino que hemos motorizado mesas de trabajo, reuniones de ciclo, espacios comunes donde pensar y tomar decisiones compartidas en torno al cuidado de las trayectorias educativas, y es de esta manera, desde este punto de partida, que hemos podido comenzar a hallar algunos primeros resultados.

5. PRIMEROS HALLAZGOS Y PROGRESOS EN LOS APRENDIZAJES

API llevó adelante un trabajo articulado en diálogo permanente con los Supervisores de las escuelas del Informe Blanco, desarrollando acciones macro para equipos directivos, coordinadores de ciclo y docentes. Así mismo se configuró un dispositivo focalizado de co-responsabilidad entre los equipos docentes de cada escuela EBD: acciones micro.

API se pone en marcha con el desarrollo de la propuesta, atendiendo a un primer diagnóstico en dos dimensiones:

- **DIMENSIÓN MACRO:** anclada al trabajo con los equipos de gestión (Supervisores Escolares y Equipos Directivos) para abordar estrategias, conformando dispositivos distritales de acompañamiento pedagógico.
- **DIMENSIÓN MICRO:** anclada al trabajo con los equipos docentes y con los/as alumnos/as para el fortalecimiento de sus trayectorias educativas, conformando dispositivos institucionales de acompañamiento a estas trayectorias.

A partir del intercambio con estos equipos, por medio de la escucha, la observación y el análisis de datos de cada escuela, relevamos algunas problemáticas que se constituyeron en hipótesis de trabajo:

- Equipos directivos muy centrados en las tareas administrativas y comunitarias en detrimento de la dimensión pedagógica.
- Ausencia de reuniones de ciclo.
- Poca información de las trayectorias escolares en riesgo. Por ende, poca visibilización y seguimiento de esos alumnos.
- Decisiones poco potentes en torno a la enseñanza y los materiales a utilizar para promover avances en los aprendizajes.
- Cierta desarticulación de los equipos de trabajo en cada escuela.
- Poco aprovechamiento de los espacios disponibles para los Dispositivos de Intensificación de la Enseñanza.

6. DESARROLLO DE LA PROPUESTA REALIZADA POR LOS EQUIPOS API

- Se realizó un relevamiento de los niveles de conceptualización de la escritura en el universo de las 13 escuelas. A partir de la información recabada se diseñaron diferentes dispositivos.
- Se elaboraron instrumentos para relevar los saberes en relación a la lectura y escritura en ambos ciclos.
- Se diseñó un registro para relevar los saberes recogidos de cada Escuela, de cada Ciclo y de cada grado.
- Se desarrollaron dispositivos para intensificar la enseñanza (DIE) con alumnas y alumnos muy alejados del nivel de conceptualización de la escritura para su grado y/o edad.
- Se logró mejorar la infraestructura en algunas Escuelas.
- Se dotó de Capacitadores y Maestros API en ambos ciclos a aquellas escuelas que lo requirieron a partir de los datos arrojados por el relevamiento.
- Se realizaron mesas de trabajo con los Supervisores, Directivos, Coordinadores de Ciclo y Docentes para potenciar la gestión escolar y curricular.
- Se promovió y acompañó la realización de reuniones de ciclo (1° y 2°) para pensar las propuestas de enseñanza, previamente tematizadas y calendarizadas.
- Se acompañó a los equipos directivos y docentes en el proceso de la toma de Pausas Evaluativas para 4° y 6° grado, atendiendo a los contenidos a ser evaluados, las propuestas de enseñanza, la corrección y la devolución. Es decir, se tomaron los resultados de las PE como insumos para seguir pensando en la enseñanza en las reuniones de ciclo.

Consideramos que las progresiones de los estudiantes en relación a su nivel de escritura tienen estrecha relación con la intervención docente y el diseño más pertinente de dispositivos para intensificar la enseñanza en cada ciclo. Es decir, en las EBD hemos trabajado para la configuración y la proyección de las condiciones didácticas e institucionales como constructos claves en la garantía del derecho a aprender.

Tomando en cuenta los niveles de Progresiones de los Aprendizajes⁵ hemos relevado:

⁵ Progresiones de los aprendizajes: <https://buenosaires.gob.ar/educacion/calidad-y-equidad-educativa/progresiones-de-los-aprendizajes>

7. RELEVAMIENTO SÍNTESIS DEL UNIVERSO DE TRABAJO

Primer Ciclo

Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
Produce escrituras que todavía no se relacionan con la sonoridad.	Escribe de manera silábica, silábico-alfabética o cuasi-alfabética, usando la mayor parte de las letras con su valor sonoro convencional.	Produce escrituras alfabéticas sin separación entre palabras o separando solo algunas.

Segundo Ciclo

Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
Escribe de manera silábica, silábico-alfabética o cuasi-alfabética, usando la mayor parte de las letras con su valor sonoro convencional.	Produce escrituras alfabéticas sin separación entre palabras o separando solo algunas.	Escribe convencionalmente y separa correctamente la mayoría de las palabras. Comienza a respetar algunas convenciones de ortografía literal, posicionales y particulares. Incluye algunos signos de puntuación. Va leyendo el texto que produce, revisa y organiza la información.

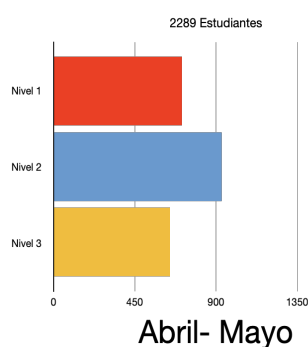
Relevamiento de saberes en relación a la escritura

1º Ciclo

Abril - Mayo 2023

Dispositivos para intensificar la enseñanza (DIE):

Septiembre - Octubre 2023



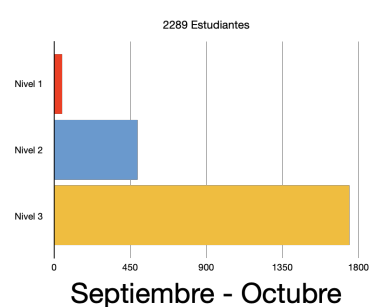
Espacios Focalizados a término con indicadores de avance (3 EF por Escuela con una duración de 2 meses).

Agrupamientos flexibles por nivel de conceptualización de la escritura .

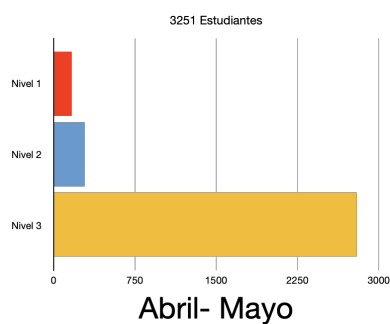
Acciones asociadas entre escuelas y entre turnos.

Calendarización y tematización de las Reuniones de Ciclo.

Asistencia técnica didáctica del Capacitador API asesor en EBD.



2º Ciclo



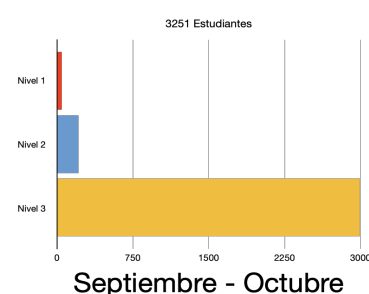
Espacios Focalizados a término con indicadores de avance (3 EF por Escuela con una duración de 2 meses).

Agrupamientos flexibles por nivel de conceptualización de la escritura.

Acciones asociadas entre escuelas y entre turnos.

Calendarización y tematización de las Reuniones de Ciclo.

Asistencia técnica didáctica del Capacitador API asesor en EBD.



8. PRIMEROS ARRIBOS

Consideramos valioso sistematizar algunas primeras líneas de reflexión, que nos permitan trazar futuras hipótesis de trabajo dado que hemos establecido un plan de acción a tres años para esta investigación-acción y estamos cerrando nuestro primer año de trabajo.

Es claro, a la luz de los datos cuantitativos, que existe una estrecha vinculación entre las condiciones pedagógicas-didácticas e institucionales y los avances en la apropiación de la lectura y la escritura. Pero el devenir de la investigación nos llevó a pensar la alfabetización no sólo en su dimensión pedagógica-didáctica, sino también en términos políticos. La trayectoria escolar de cada alumno, de cada alumna, es una cuestión de política educativa: la escuela y quienes la transitan, deben generar las condiciones de sostén a los niños, niñas y jóvenes en su escolaridad, no sólo de modo de garantizar los derechos a la educación (mirada irrenunciable) sino por sobre todo como una opción ética sobre las nuevas generaciones. Asumir la trayectoria como un itinerario, como un proceso que se inicia ciertamente y que necesita ser pensado como entramado dinámico, implica abrir un intercambio de pensamientos diversos, que puedan conjugarse en una propuesta de trabajo de todos los docentes. (Terigi, 2010)

En primer lugar, reflexionamos acerca de qué es estar alfabetizado, y esa pregunta transversalizó nuestro abordaje. También surgió la pregunta sobre la inclusión educativa, y desde ya la problematización sobre las prácticas institucionales y áulicas en torno a la enseñanza.

Cuando nos referimos a la alfabetización, hacemos referencia al ingreso de los chicos y las chicas a la cultura escrita. Se trata de un proceso que incluye la adquisición del sistema alfabético, pero a su vez la trasciende. En ese proceso, los niños aprenden a interpretar y producir diversidad de textos, a enfrentarse con diversos propósitos comunicativos y de situaciones funcionales vinculadas con la lectura y la escritura, a interactuar de diversas maneras con la lengua escrita. En definitiva, a lo largo de todas esas propuestas y en ese proceso es que los chicos se constituyen como usuarios competentes de la lengua, lo que les permitirá ser personas críticas y autónomas. Si consideramos que saber leer y escribir es una condición necesaria para el ejercicio pleno de un conjunto de derechos y para el ejercicio de la ciudadanía, sabremos de la importancia que supone la tarea de alfabetizar: la distribución de ciertos saberes centrales para una inclusión social igualitaria y para la construcción de una sociedad más justa.

La escuela ha tenido desde sus inicios una misión alfabetizadora, y esa responsabilidad en las Escuelas Primarias de Buenos Aires debe hacerse efectiva. Debemos generar las condiciones desde las políticas de Estado para enriquecer las propuestas de enseñanza de los y las docentes, promover un trabajo colectivo que garantice una escuela inclusiva, donde todos puedan aprender. La investigación acción de API, nos demostró la necesidad de pensar al objeto de estudio desde la complejidad de las relaciones intersubjetivas, tanto en la dimensión macro, entendida como las condiciones de las políticas educativas jurisdiccionales, como a nivel institucional.

En los últimos años las políticas educativas han intentado romper con el modelo hegemónico y homogeneizante de los sistemas educativos y de la escuela en particular, reconociendo la necesidad de incluir a todos en la escuela, pero advirtiendo que los recorridos para aprender de cada sujeto son diversos. Se planteó la necesidad de encontrar soluciones pedagógicas diversas y adecuadas para fortalecer los aprendizajes de cada niño/niña en la escuela. Con ese objetivo, se implementaron variadas estrategias. Una de ellas ha sido el desarrollo de políticas compensatorias que tenderían a darle más a quienes más lo necesitan, rompiendo así con el criterio igualitario vigente desde la creación del sistema educativo (Tenti Fanfani, 2009).

En la mayoría de los países de América Latina, las múltiples expresiones de la exclusión social (violencia, desempleo, informalidad, etc.) tienen como contracara políticas de inclusión escolar. Cada país, a través de sus Ministerios de Educación, ha desplegado políticas y programas de inclusión escolar que tendieron a fortalecer la demanda y a mejorar las condiciones de la oferta (Tenti Fanfani, 2009). Es valioso considerar la conceptualización sobre las dimensiones de la exclusión que aporta este autor: “...*Por eso la exclusión escolar hoy tiene dos caras: una tradicional, que se mide por la cantidad de niños y jóvenes que están fuera de la escuela, cuando*

según la legislación, deberían estar adentro. Pero la cara más complicada de la exclusión es la que tiene que ver con el conocimiento.” (Tenti Fanfani, 2009). Ello se hace evidente en las escuelas de Buenos Aires, donde la tasa de escolarización alcanza el 99,9% en el nivel primario, sin embargo, a pesar de estar en la escuela, los alumnos no alcanzan los niveles de alfabetización esperados y tienen bajos desempeños en las evaluaciones estandarizadas (Informe Blanco, 2022).

Para nuestro abordaje tuvimos en cuenta los errores de las políticas compensatorias (o focalizadas), señalados por varios autores e investigaciones⁶. Nuestra llegada a las escuelas no fue desde una representación de una escuela que no cumple con su función de enseñanza. El abordaje de API, requirió de procesos de negociación y articulación de demandas con los actores de cada institución y también de articulación interna del equipo. Hubo prácticas que no formaban parte de las dinámicas institucionales y se hizo evidente la tensión entre lo viejo y lo nuevo, y la capacidad efectiva de cambiar de cada escuela. Eso implicó tener en cuenta que para ver estos fenómenos, para pensar en las condiciones institucionales, es necesario un enfoque que otorgue una mayor atención a las cualidades, a las singularidades de los sujetos, de las instituciones y de los contextos, y que el análisis no pierda de vista la intersubjetividad, en una praxis cotidiana, una mirada de y en la complejidad de las construcciones de la realidad. Un enfoque que reconozca a colectivos de sujetos que portan historias, afectos, emociones, que construyen sus subjetividades en el devenir, que se sitúan en contextos sociales, económicos diversos y desiguales. Sujetos atravesados por una vida cotidiana que a la vez es problemática, dinámica, compleja, contradictoria, pero que encuentran oportunidades de revisar, reflexionar, poner en duda y criticar su propia práctica. (Sotolongo Codina y Delgado Díaz , 2006)

Si consideramos que saber leer y escribir es una condición necesaria para el ejercicio pleno de un conjunto de derechos y el ejercicio de la ciudadanía, sabremos de la importancia que supone la tarea de alfabetizar: la distribución de ciertos saberes centrales para una inclusión social igualitaria y para la construcción de una sociedad más justa.

La escuela ha tenido desde sus inicios una misión alfabetizadora, y esa responsabilidad en la Escuela Primaria debe hacerse efectiva. Debemos generar las condiciones desde las políticas de Estado para enriquecer las propuestas de enseñanza de los y las docentes en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Si bien en la actualidad, desde distintos actores sociales y desde

⁶ Duschatzky, Silvia (2000) Tutelados y asistidos: Programas sociales, políticas públicas y subjetividad. Paidós; Tenti Fanfani E. (2008) Dimensiones de la exclusión y políticas de inclusión, *Revista Colombiana de Educación*, N. ° 54. Primer semestre de 2008, Bogotá, Colombia. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5276/4312>; Doval, D. y Sieber M. (2015) La implementación de políticas compensatorias en los sistemas educativos: el PSE como foco política. *FRONTERAS VOL II NÚM. 1 · AGOSTO 2015 · ISSN 0719-4285 · PÁGS. 65-8*. Universidad Nacional de Entre Ríos, Paraná, Argentina.

los marcos normativos, se espera que la escuela se prepare para atender una diversidad de demandas y de infancias, que transforme su cultura, sus concepciones pedagógicas, sus estrategias, para ir siendo crecientemente inclusiva de las diferencias de distinto orden y para constituirse en un lugar donde todos puedan aprender, todavía esa realidad no se visibiliza. Podría decirse que aún es un desafío por resolver, y se pone en escena al interior de cada aula.

Son muchos los niños y niñas que no responden a lo que la escuela espera de ellos. Ese cuestionamiento sobre las posibilidades y el alcance de la acción educativa se torna central en los contextos de alumnos de sectores vulnerables. Ricardo Baquero (2001) señala que la educabilidad no puede hacer referencia a la capacidad de cada sujeto de ser educado en base a los atributos personales, a su vez desligado de la situación educativa, y por ello cuando fracasa en sus aprendizajes es absoluto responsable de tal situación. Vale la pena aquí retomar la reflexión sobre cuál es la expectativa que tiene la escuela respecto de lo que deberían ser los puntos de partida o las condiciones iniciales para un aprendizaje exitoso. Consideramos que si tomamos esta hipótesis de trabajo poco nos queda por hacer desde la intervención educativa. Por eso, haber tomado la decisión de realizar un relevamiento de los saberes de los alumnos y las alumnas de las trece escuelas no se constituyó sólo en una estrategia metodológica, sino que se modeliza como una situación pedagógica-didáctica que permite pensar la enseñanza de manera contextualizada a ese grupo, a esos niños y a esas niñas, diseñando dispositivos en función de ese estado inicial pero con la intencionalidad de producir progresiones en los aprendizajes.

De allí el diseño e implementación de los DIE (dispositivos de intensificación de la enseñanza). Pensar en estos términos, buscando nuevas propuestas educativas, nos ayudará a plantear el tema de la centralidad de la enseñanza y no sólo en términos didácticos, sino fundamentalmente en términos políticos. Asumir la dimensión política de las prácticas pedagógicas concretas implicaría establecer ese lugar central de la enseñanza y tener en cuenta a los alumnos con sus condiciones como punto de partida. En ese sentido, estamos convencidos de que el peso que adquieren las decisiones pedagógico-didácticas de la mano de la creación de un tejido institucional que vincule práctica y reflexión, permitiría pensar en algunos hitos a partir de los cuales puedan descansar enfoques y perspectivas que contribuyan a la democratización de la escolaridad pública. Además, poner esta primera escena en juego con el colectivo docente de cada escuela, permitió visibilizar trayectorias educativas en riesgo, por presentar un gran desfasaje en los saberes esperables para el nivel de escolaridad, y diseñar acciones de intervención más puntuales para lograr esa progresión.

Las acciones realizadas por el Proyecto API tuvieron un cierto impacto directo en la organización de la enseñanza. Es cierto que aún es necesario fortalecer esas rutinas y dinámicas institucionales para esas acciones (relevamiento del estado de situación, DIE, reuniones docentes sistemáticas, etc.) formen parte de la gestión institucional, espacio prioritario que debe crear las condiciones que permitan a los docentes gestionar la enseñanza, y que debe además coordinar esas acciones. También se produjeron algunos avances en las tareas curriculares, pedagógicas dentro del aula, como instancias principales en la construcción de condiciones didácticas. Los actores de API lograron pensar las propuestas de enseñanza con los actores de cada escuela.

API tuvo el propósito de resignificar la enseñanza y de problematizar en cada acción que las condiciones didácticas institucionales y la intervención didáctica pertinente, como así también el trabajo focalizado con trayectorias escolares en riesgo, producen mejoras en los aprendizajes. Desde ya estos propósitos deben incluirse en el Proyecto Escuela, que será el que articule y defina las propuestas pedagógicas para cada institución. Esa será la misión de los próximos años, lograr que cada escuela asuma la gestión pedagógica y curricular de la escuela sistematizando el trabajo colaborativo entre los actores.

Tal como se aprecia en los gráficos de relevamiento, en las EBD hemos podido promover avances significativos en los aprendizajes de los niños y niñas en relación a la lectura y escritura.

Paulatinamente se instaló una capacidad institucional de conocer y registrar los progresos de aprendizaje de los estudiantes, garantizados por condiciones didácticas e institucionales. En principio estas acciones se han sostenido por la presencia del equipo. En un trabajo muy territorial, pudimos lograr instalar la capacidad de planificar propuestas de enseñanza diversificadas, intervenciones ajustadas a las necesidades de cada estudiante, considerando los materiales didácticos propuestos por la Dirección del área de Primaria.

Será valioso avanzar en la investigación-acción que nos permita profundizar en las intervenciones que llevamos adelante, y abordar otras dimensiones que aún no hemos explorado. En general las escuelas de la ciudad de Buenos Aires, sobre todo las de contextos desfavorables, reciben múltiples demandas: que enseñen, que contengan y cuiden a los alumnos y alumnas, que se comuniquen y acompañen a las familias, que distribuyan alimentos, que intervengan en situaciones de violencia familiar, que lleven adelante la educación sexual integral.

Seguramente podremos profundizar con los equipos docentes la reflexión en torno al rol de la escuela primaria pública de gestión estatal en un contexto social de incertidumbres, y en particular en Argentina en una profunda crisis económica, social y educativa⁷.

Siguiendo a Gunther Kress, que estudia el análisis del discurso, la semiótica social y las nuevas alfabetizaciones y reflexiona sobre lo que se le demanda a la escuela que enseñe: “En un mundo de inestabilidad, la reproducción ya no es un tema que preocupe: lo que se requiere ahora es la habilidad para valorar lo que se necesita ahora, en esta situación, para estas condiciones, estos propósitos, este público concreto, todo lo cual será configurado de forma diferente a como se configure la siguiente tarea.” (Kress, 2005: 68-69) Este pensador nos plantea un gran interrogante, pues si bien la escuela tradicionalmente se organizó en torno a la transmisión del conocimiento, de saberes relevantes, hoy este rol debe ser repensado, ante una sociedad con nuevas subjetividades y nuevas formas de producción y circulación de los saberes.

“[...] nos parece importante replantear la institución escolar, de maneras que hagan lugar a las demandas de más justicia y mayor relevancia que plantean nuestras sociedades. Este replanteo no debe ser consecuencia de definiciones del diseño curricular, sino al revés, precederlas. ¿Qué forma institucional, pedagógica, organizativa, administrativa, sería deseable que tome la escuela, para que pueda incluir mejor a todos, para que habilite otros vínculos con el saber y para que sea percibida como más interesante y relevante por los niños y los jóvenes? Será necesario convocar a la creatividad y la audacia para imaginar esa escuela. (...). Hoy las escuelas latinoamericanas tienen que vérselas con sujetos nuevos, saberes nuevos, condiciones nuevas. Habrá que imaginar una escuela que dibuje otros contornos y otros horizontes, con la voluntad de sostener una institución que ponga en relación con saberes sistemáticos, que ayude a habilitar otros futuros, que nos conecte con otros pasados y otros mundos, pero también con la apertura para inventar, para apropiarse, para enriquecer un espacio que, si no se renueva, si persiste en su vieja gramática, parece destinado a convertirse en ruinas, o en lugar de pasaje que no deja huellas.” (Dussel, 2006)

BIBLIOGRAFÍA

COLMENARES E. & PIÑERO M. (2008). LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas.

⁷ Los datos de las Pruebas Pisa muestran claramente el deterioro educativo: En Lectura, Argentina ha obtenido 401 puntos en la prueba PISA 2022. Argentina se ubicó en el puesto 58 entre 81 sistemas educativos participantes de PISA. Los datos de la prueba de Matemática, área sobre la cual se hizo foco en la medición de PISA 2022, muestran que Argentina ha obtenido 378 puntos en la prueba 2022, un punto menos que en 2018 y casi 100 puntos menos que el promedio de los países de la OCDE. Este puntaje posiciona a nuestro país en el puesto 66 de 81 participantes

- Laurus*, 14(27), 96-114.[fecha de Consulta 6 de septiembre de 2023]. ISSN: 1315-883X. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111892006>
- DUSSEL, I., & SOUTHWELL, M. (2006). *Claves para pensar pedagogías para este tiempo: La escuela en el mundo*. Web.
- GAIRÍN SALLÁN, J. (1996) "Organización de instituciones educativas. Naturaleza y enfoques". Domínguez Fernández, G. y Mesanza López, J. (comp.) *Manual de organización de instituciones educativas*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- GLUZ, N., CUTER, M., ALCÁNTARA, A. y WOLINSKY, V. (2005): *Evaluación del Proyecto Maestro + Maestro. Programa ZAP (Zonas de Acción Prioritaria)*. Ciudad de Buenos Aires: Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- JUDENGLÖBEN, M.; ARRIETA, M.; Y FALCONE, J, (2003) "Brechas educativas y sociales. Un problema viejo y vigente", Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Buenos Aires, 2003.
- KRESS, G. (2005). *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*, Granada, Ediciones El Aljibe-Enseñanza Abierta de Andalucía.
- LIZZIO, G. (2010) Tesina: Las condiciones materiales y simbólicas del trabajo docente: El caso de los docentes y capacitadores laborales del Programa de Alfabetización, Educación Básica y Trabajo para jóvenes y adultos de la Ciudad de Buenos Aires. Universidad Nacional de San Martín.
- MÁS ROCHA, S. M. (2006): Un proyecto de educación secundaria en los 90. El caso de las Escuelas Municipales de Educación Media (EMEM) de la Ciudad de Buenos Aires, Maestría en Política y Gestión de la Educación, Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján.
- SOTOLONGO CODINA, P. y DELGADO DÍAZ, C. (2006): "La epistemología hermenéutica de segundo orden". En Sotolongo Codina, C y Delgado Diaz, C. *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social: Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo*. Buenos Aires. CLACSO
- TENTI FANFANI, E. (2007) "La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación", Siglo XXI, Buenos Aires.
- TENTI FANFANI, E. (2008) Dimensiones de la exclusión y políticas de inclusión, Revista Colombiana de Educación, N. ° 54. Primer semestre de 2008, Bogotá, Colombia. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5276/4312>
- TERIGI, F. y otros (2010) Segregación urbana e inclusión educativa de las poblaciones vulnerabilizadas en seis ciudades de América Latina, Revista Latinoamericana de Educación Comparada: RE-LEC, ISSN-e 1853-3744, Año 1, N°. 1, 2010, págs. 45-54

YUNI, J. & URBANO, C. (2003) Técnicas para investigar: recursos Metodológicos para la Preparación de Proyectos de Investigación. Córdoba: Brujas.

Fuentes y materiales consultados

GCBA (2014): Situación educativa de la población de Buenos Aires. Censo 2010. Dirección General de Estadísticas y Censos. Ministerio de Hacienda. Disponible en: https://www.estadisticaciudad.gob.ar/eyc/wp-content/uploads/2015/04/ir_2014_632.pdf

GCABA 2003a. Secretaría de Educación. Resolución N. 2429. Creación del Proyecto Grados de Nivelación.

GCABA 2003b. Secretaría de Educación. Resolución N. 489. Creación del Programa de “Reorganización de las Trayectorias Escolares de los Alumnos con Sobreedad en el Nivel Primario”.