



Desafíos en la lectura y la escritura en el ingreso al nivel secundario

Estudio cualitativo
Argentina



Dirección editorial

Cora Steinberg. Especialista de Educación, UNICEF Argentina

Alejandro Retamoso. Oficial de Educación, UNICEF Uruguay

Zelmira May. Especialista de Educación, UNESCO Montevideo

Coordinación general

Victoria Rio, UNICEF Argentina

Lucía Varela, UNICEF Uruguay

Elaboración del estudio y autoría del informe

Débora Schneider

Se agradece a Elisa Perez y María Eugenia Collebechi las contribuciones a la elaboración de este documento

© Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), septiembre 2025.

Diseño y diagramación: Florencia Zamorano

Para citar este documento: UNICEF y UNESCO (2025) Desafíos en la lectura y la escritura en el ingreso al nivel secundario. Estudio cualitativo. Argentina.

Se autoriza la reproducción total o parcial de los textos aquí publicados, siempre y cuando no sean alterados, se asignen los créditos correspondientes y no sean utilizados con fines comerciales. El uso de un lenguaje que no discrimine, que no reproduzca estereotipos sexistas y que permita visibilizar todos los géneros es una preocupación de UNICEF y de quienes trabajaron en esta publicación. Se optó por distinguir por géneros en algunos pasajes y por el masculino genérico en otros, de acuerdo con lo que resultó más claro y fluido para la lectura, y siempre con la intención de incluir en estas páginas a todas las personas de todos los géneros.

Índice

Presentación	5
Introducción	9
Hallazgos del estudio	13
Percepciones y consideraciones de docentes y directivas	13
a. ¿Cuáles son los dominios de la lectura y la escritura de las y los estudiantes que ingresan al nivel secundario?	14
b. ¿Qué esperan los y las docentes del nivel secundario de los y las estudiantes ingresantes?	17
c. ¿Cómo se enseña y cómo se aprende en relación con la diversidad de dominios de la lectura y la escritura?	23
d. ¿Se enseña a leer y a escribir en la escuela secundaria?	38
e. ¿Cómo se organiza la transición entre escuela primaria y escuela secundaria?	32
f. ¿Dónde aprenden los y las docentes? Formación inicial, práctica, experiencia	34
g. Ausencias y recurrencias	35
Percepciones y consideraciones de las funcionarias jurisdiccionales	38
a. Los dominios de la lectura y la escritura de estudiantes ingresantes al nivel secundario	39
b. Las iniciativas para el fortalecimiento de los dominios en lectura y escritura	43

Mapeo de buenas prácticas institucionales	51
Mapeo iniciativa institucional 1:	
Escuela dependiente de Universidad Nacional	51
Mapeo iniciativa institucional 2:	
Escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires	56
Mapeo iniciativa institucional 3:	
Escuela secundaria de la provincia de Mendoza	60
Conclusiones y recomendaciones	67
Referencias bibliográficas	75

Presentación

En los últimos años, los desafíos en el aprendizaje de la lectura y escritura han cobrado una relevancia significativa a partir de los resultados insuficientes observados en las evaluaciones de aprendizajes, que se suman a los efectos derivados de la interrupción de la escolaridad durante la pandemia de COVID-19 y los desafíos que impone un contexto acelerado de transformaciones sociales y tecnológicas. En este marco, los gobiernos han dado prioridad a la política de fortalecimiento de la alfabetización inicial y el desarrollo de estas habilidades fundamentales.

Un problema menos abordado dentro de esta agenda son los desafíos presentes en la adquisición de los dominios en lectura y escritura de los estudiantes ingresantes al nivel medio o secundario. A diferencia de la alfabetización inicial, se trata de estudiantes que ya han pasado por la educación primaria, pero el sistema educativo no cumplió con el objetivo de garantizar que desarrollen los dominios de la lectura y la escritura necesarios para el inicio y tránsito en el nivel secundario.

De acuerdo con los resultados de PISA de 2022, en la región de América Latina y El Caribe un 55% de los estudiantes de 15 años no alcanza niveles mínimos de comprensión lectora. En el caso particular de Argentina y Uruguay, aunque no se cuenta con evaluaciones estandarizadas en el primer ciclo del nivel, los resultados de las pruebas de 6to grado junto con las tasas de promoción de nivel primario permiten estimar que un conjunto de los y las estudiantes en condiciones de ingresar a la educación media o secundaria no alcanza niveles satisfactorios o suficientes de comprensión lectora. En el caso de Argentina se trata de 1 de cada 3 estudiantes y en Uruguay, de 1 de cada 5. Dentro de este grupo, puede distinguirse una proporción, que aun menor, comprende a estudiantes que no alcanzan los niveles básicos establecidos en los marcos curriculares de dominio de la lectura y escritura completa.

Este escenario descripto evidencia que una proporción significativa de adolescentes no ha logrado afianzar las prácticas de lectura para el nivel. Además, dada la alta heterogeneidad de situaciones encontradas en las evaluaciones, resulta imprescindible considerar a los y las adolescentes en su diversidad, reconociendo tanto sus saberes previos como sus intereses y prácticas culturales. Al ingresar a la educación secundaria, algunos estudiantes lo hacen sin haber consolidado aún la lectura y la

escritura convencional, mientras que otros, incluso habiendo alcanzado esos aprendizajes básicos, deben enfrentarse a la lectura y producción de géneros académicos y discursivos propios de las distintas áreas del conocimiento. Esta heterogeneidad refleja no solo trayectorias escolares diversas, sino también las formas en que los y las jóvenes leen, escriben y se comunican en sus entornos cotidianos, incluidos los digitales. La escuela, por tanto, se constituye en un espacio clave para acompañar estas trayectorias, ampliando las oportunidades de acceso a prácticas de lectura y escritura significativas y socialmente relevantes, que reconozcan a los y las adolescentes como sujetos de derecho y protagonistas de sus aprendizajes.

UNICEF y UNESCO, junto a otros aliados, impulsaron en septiembre de 2022 una Cumbre sobre la Transformación de la Educación en el marco de la Asamblea General de las Naciones Unidas. En esa cumbre, los jefes de Estado de todos los países miembros se comprometieron a avanzar en las agendas para transformar la educación. Tras estos acuerdos, en la región los ministros se movilizaron en distintas reuniones de alto nivel para avanzar en acuerdos concretos: «Compromiso para la Acción sobre el Aprendizaje Básico y su Recuperación: ¡América Latina y el Caribe se comprometen!», celebrado en Colombia en marzo de 2023, y la Reunión Ministerial realizada en Santiago de Chile en enero de 2024.

Actualmente, la región de América Latina y el Caribe cuenta con 12 países y 3 gobiernos subnacionales que han respaldado el **Compromiso para la Acción sobre el Aprendizaje Básico**, entre ellos los gobiernos de Argentina y Uruguay, lo que la convierte en la región del mundo con el mayor número de países que se han adscrito al compromiso.

En este marco, las oficinas de UNICEF Argentina y Uruguay y la oficina de UNESCO en Montevideo estamos comprometidas en apoyar a los gobiernos para pasar del compromiso a la acción. En particular, buscamos poner en foco un desafío menos visibilizado de esta agenda: la apropiación de saberes fundamentales en los y las adolescentes al ingresar a la educación secundaria. Es urgente e impostergable tomar acción y fortalecer a las instituciones educativas para abordar, las situaciones en las que los niveles de aprendizaje son bajos, con el fin de garantizar que todos los niños y las niñas, en particular aquellos que se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad, logren los aprendizajes básicos necesarios para desarrollar su potencial.

Como parte de este compromiso, hemos iniciado la serie de estudios “Los desafíos en la lectura y la escritura en el ingreso al nivel secundario”, que busca aportar

evidencia rigurosa y diversa sobre la situación en Argentina y Uruguay, en diálogo con las discusiones regionales e internacionales. La serie incluye una recopilación de datos cuantitativos de pruebas estandarizadas a nivel nacional y regional, así como investigaciones cualitativas en ambos países, que permiten profundizar en la contextualización del problema e incorporar las percepciones de docentes y técnicos del sistema educativo.

Confiamos en que este documento, y los que integran la serie, contribuyan a visibilizar una problemática poco abordada y al diseño de políticas específicas que aseguren una educación de calidad para los y las adolescentes en nuestros países.

Zelmira May

Especialista de Educación
UNESCO Montevideo

Cora Steinberg

Especialista de Educación
UNICEF Argentina

Alejandro Retamoso

Oficial de Educación
UNICEF Uruguay

Introducción



Antecedentes y necesidad de un estudio cualitativo

Los datos cuantitativos provenientes de las evaluaciones censales y muestrales realizadas en el sexto año de la educación primaria en Argentina coinciden en que un porcentaje de estudiantes de ese año no alcanzan los niveles satisfactorios en el área de lengua. Se considera que estos datos constituyen un insumo tanto para la elaboración de propuestas educativas como para el estudio sobre los dominios de la lectura y la escritura de las y los estudiantes de la escuela secundaria. En este sentido, varias especialistas (Terigi, 2024; Diker, 2024) problematizan algunas de las interpretaciones que se construyen alrededor de los resultados de las evaluaciones

nacionales y señalan la vacancia de conocimiento para comprenderlos en su complejidad y para la toma de decisiones en función de las políticas públicas a nivel nacional y jurisdiccional.

Aunque no se cuenta con información proveniente de evaluaciones censales o muestrales a nivel nacional respecto del primer año del nivel secundario, las evaluaciones en sexto año de la educación primaria y las tasas de promoción efectiva permiten inferir los desempeños de los y las estudiantes que ingresarán al nivel secundario. Estos datos, de carácter agregado, despliegan nuevos interrogantes que demandan evidencias basadas en estudios situados que, a su vez, indaguen sobre las percepciones de los sujetos que construyen y dan sentido a las acciones educativas de los diferentes escenarios y territorios.

El presente informe es el resultado de un estudio cualitativo exploratorio sobre las percepciones y consideraciones de los y las docentes de primer año e integrantes de equipos directivos de escuelas de nivel secundario respecto de los dominios de la lectura y la escritura de las y los estudiantes ingresantes al nivel secundario, realizado entre los meses de agosto y noviembre de 2024, en cuatro jurisdicciones de la Argentina: Ciudad Autónoma de Buenos Aires y las provincias de Buenos Aires, Mendoza y Tucumán.

Estrategia de abordaje

En este informe se presentan los resultados de un estudio exploratorio cuyo objetivo general consistió en describir e interpretar las percepciones y consideraciones de las y los docentes, directivos/as y funcionarios/as acerca de los dominios de la lectura y la escritura de estudiantes de primer año de la educación secundaria de contextos urbanos en Argentina. Como objetivos específicos, se propuso describir las percepciones de las y los docentes y directivos/as sobre esta problemática, describir y analizar las percepciones de funcionarios/as y especialistas sobre las políticas y acciones educativas jurisdiccionales y, como tercer objetivo, sistematizar y describir acciones institucionales que promuevan buenas prácticas en los do-

minios de la lectura y la escritura en la escuela secundaria. Se presenta como resultado un conjunto de recomendaciones para fortalecer las iniciativas jurisdiccionales, institucionales y áulicas en esta problemática.

Se seleccionaron cuatro jurisdicciones con base en los siguientes criterios: tamaño de la población (las jurisdicciones seleccionadas están dentro de las seis más pobladas de la Argentina), diversidad de estructuras de los niveles de la educación común (dos de ellas se organizan en seis años de educación primaria y seis años de educación secundaria, y las otras dos en siete años de educación primaria y cinco años de educación secundaria) y con diferentes enfoques y propuestas dirigidas a abordar la cuestión de la lectura y la escritura en el nivel secundario.

El carácter cualitativo de este estudio supuso la utilización de técnicas e instrumentos basados en entrevistas, tanto grupales (*focus group*) como individuales, a partir de guías de entrevistas semiestructuradas. Las entrevistas grupales estuvieron dirigidas a integrantes de equipos directivos de escuelas secundarias y a docentes de distintas áreas curriculares del primer año; en ambos casos, provenientes de las cuatro jurisdicciones que abarcó el estudio. Por otro lado, se realizaron entrevistas en profundidad a funcionarias

de referencia en el nivel secundario de cada una de las cuatro jurisdicciones. Para tal fin, se entrevistó a perfiles de las direcciones de nivel secundario, de las áreas de evaluación o con experticia o incumbencia específica en temas de alfabetización y enseñanza de la lectura y escritura. Por último, para la construcción del mapeo de iniciativas institucionales vinculadas a la problemática, se realizaron entrevistas en profundidad a integrantes de equipos de conducción de escuelas secundarias que vienen desarrollando acciones específicas para el fortalecimiento de las transiciones entre nivel primario y secundario.

En la sistematización y el análisis de los datos obtenidos en los *focus group* y en las entrevistas, se consideraron los diferentes niveles de determinación de acciones en el sistema educativo desde la perspectiva de los diferentes actores, identificando los escenarios cotidianos del aula —nivel micro—, el plano institucional —nivel meso— y el de las políticas educativas y la administración jurisdiccional —escenario macro educativo—.

Estructura del informe

A continuación, se presenta un primer apartado con los hallazgos del estudio y luego las conclusiones y recomendaciones como aporte para las políticas

educativas. La presentación de los hallazgos se ordena en tres secciones que recuperan los componentes del estudio.

La primera sección sistematiza las percepciones de docentes y directivas, surgidas de los *focus group*, a partir de siete dimensiones de análisis, expresadas a partir de interrogantes: a) los dominios de la lectura y la escritura de las y los estudiantes ingresantes; b) las expectativas construidas por las docentes acerca de estos dominios; c) las prácticas de enseñanza y de aprendizaje que desarrollan frente a la diversidad de estos dominios; d) la presencia o no de prácticas para la enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel secundario; e) los procesos de transición entre la primaria a la secundaria; f) los saberes de la formación y la experiencia docente; g) ausencias y recurrencias identificadas en el análisis.

En la segunda sección, se presenta una sistematización de las observaciones y consideraciones surgidas de entrevistas a funcionarias de las jurisdicciones contempladas en el estudio. Esta se ordena en dos partes: las consideraciones respecto de los dominios de la lectura y escritura de los y las ingresantes al nivel secundario y sus desafíos, y las estrategias, políticas y programas que se desarrollan desde las jurisdicciones para el fortalecimiento de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura.

En la tercera sección se identifican tres experiencias institucionales de nivel secundario que desarrollan acciones específicas para el fortalecimiento de los dominios de la lectura y la escritura de los y las estudiantes ingresantes.

El apartado final plantea conclusiones que se derivan del análisis y recomendaciones para un abordaje de los desafíos que se presentan para el diseño de políticas educativas respecto de las prácticas de la lectura y la escritura en el ingreso al nivel secundario.

Hallazgos del estudio



Percepciones y consideraciones de docentes y directivos

Las dimensiones que se presentan a continuación fueron elaboradas a partir de la sistematización de los cuatro *focus group* realizados a docentes de primer año y direttore/as de escuelas secundarias de las cuatro jurisdicciones.

En adelante, nos referiremos a docentes e integrantes de equipos directivos como *docentes*, entendiendo que, a los fines de este estudio, representan un colectivo con similar formación y experiencias. En los casos en que se requiera diferenciar los dichos de directivos/as y docentes, se mencionará de forma específica. Al mismo tiempo, se utiliza-

rá el plural femenino (las docentes, las integrantes de equipos directivos) para dar cuenta de que la mayoría de las personas entrevistadas en los *focus group* son mujeres, y evitar, por lo tanto, las interpretaciones sesgadas que podrían derivarse de la utilización del genérico plural masculino. Se prefiere esta forma a duplicaciones constantes del tipo *los* y *las*, a efectos de favorecer la lectura.

En la estructuración de los *focus group* se contempló la inclusión de docentes pertenecientes a escuelas que atienden a distintos sectores socioterritoriales de cada jurisdicción.

a. ¿Cuáles son los dominios de la lectura y la escritura de las y los estudiantes que ingresan al nivel secundario?

Las docentes entrevistadas reconocen la existencia de una problemática vinculada con los dominios de la lectura y la escritura en los y las estudiantes ingresantes al primer año de la escuela secundaria. La mencionan entre otras problemáticas que encuentran en la escuela secundaria, como el ausentismo, las prácticas digitales que interpelan a

la escuela y la falta de motivación de los y las estudiantes.

Ante la consulta acerca de estos dominios, la mayoría de las docentes menciona que las dificultades para leer y escribir de manera autónoma suponen, efectivamente, un **problema escolar** que obstaculiza el acceso a los múltiples sentidos del conocimiento:

Los otros problemas que sé que voy a afrontar cada año es la dificultad que tienen para leer y la dificultad que tienen para comprender lo que están leyendo [...] No entienden lo que están leyendo, ya sean problemas complejos o problemas simples, no están entendiendo lo que el problema necesita que ellos hagan, y mucho menos saber cuál es la operación que tienen que usar para resolverlos [...] Tenemos muchos problemas para poder enseñarle un problema de multiplicación. (Docente de Matemática, provincia de Tucumán)

En tensión con estas percepciones, algunas docentes señalan que es un **problema social**, ya que se espera que los y las jóvenes sepan leer y escribir como una forma de ejercer la ciudadanía y acceder a la cultura, y lo plantean en

términos de **desafíos** para las escuelas secundarias: reconocer los dominios reales en el contexto de las trayectorias diversas de los y las estudiantes, para definir las mejores acciones posibles.

Es un problema a nivel social, [pero] lo que yo me pregunto, y me inquieta un poco más, es si, como docentes, esto tiene que ser un problema. Y ahí yo tiendo a responderme que es un problema en tanto sigamos pegados a las trayectorias teóricas, pero si aceptamos que lo que tenemos que trabajar es con las trayectorias reales, entonces ¿por qué va a ser un problema? Esta es la característica de nuestro alumno [...] Es un desafío más que un problema. Bueno, eso, a nivel social, es un problema gravísimo que tengamos toda esta masa de población adulta que no comprende un texto, eso sí, pero, insisto, como docentes, no veo que tenga que ser un problema, salvo que sigamos pegados a la idea de la trayectoria teórica. (Director, ciudad de Buenos Aires)

Las docentes de las cuatro jurisdicciones consultadas, que trabajan en escuelas a las que asisten tanto sectores medios como vulnerables, identifican que **la heterogeneidad es la norma que caracteriza las aulas en las que se desempeñan**. Aun las instituciones que son muy requeridas y que, por lo tanto, realizan algún tipo de selectividad refieren idéntica condición. La heterogeneidad alude a los saberes con los que ingresan los y las estudiantes a la escuela secundaria. Así, las docentes identifican,

dentro de los grupos, desde **estudiantes que tienen desempeños óptimos y autonomía para el aprendizaje** hasta **estudiantes que muestran dificultades para comprender consignas básicas y llevar adelante las tareas propuestas**. Se observa, en los dichos de las docentes, que **la proporción en la que estos grupos de estudiantes varía se relaciona con múltiples factores**, entre los que pareciera predominar la condición socioeconómica de la población que prevalece en cada escuela.

Las características que tienen en cuanto a la lectura y la escritura es que, bueno, uno puede distinguir los chicos que están estimulados desde la casa, que les gusta la lectura, que se los ve con los libros, que leen con bastante fluidez, ¿no? Y que, bueno, eso también se ve en su carpeta el tema de la caligrafía, de interpretar las consignas [...] Y bueno, hay otro grupo que, bueno, no es un lector así, digamos, lector por placer, que por ahí son un poco más desordenados, que les cuesta. Y después hay otro grupo que, bueno, que les cuesta la lectura, que tiene muchos problemas de comprensión de consignas, aunque tengo que decir que es bastante general el tema de la comprensión de lo que leen y escriben, en imprenta. (Profesora de Prácticas del Lenguaje, provincia de Buenos Aires)

En la caracterización de los dominios de la lectura y la escritura de las y los estudiantes de primer año, las docentes se expresan con términos que aluden a **grados de alfabetización**, tales como «alfabetización débil», «alfabetización incompleta», «alfabetización en proceso», «falta de alfabetización» o «sin al-

fabetización», sin precisar las características de cada uno de ellos. En muchos casos, las descripciones de estas situaciones están planteadas como «déficit», «carencia», «falta»; conocimientos que los y las estudiantes «no tienen», «carecen de» o «les falta».

No saben estudiar, no saben hacer, detectar ideas principales. Y, pero eso, en general, hasta estos chicos que digo que por ahí leen, ¿no?, que son los que más les gusta leer, pero tampoco pueden identificar cuando uno les dice: «Bueno, ¿cuál es la idea principal?». O sea, si uno va a lo conceptual. No, no lo captan, tiene que detenerse, explicarlo. Y bueno, si por ahí tienen más facilidad en, bueno, resolver. ¿De qué tema se está leyendo? ¿De qué se está hablando? Pero bueno, tienen todo como esa falta. Y bueno, es algo muy general. (Profesora de Lengua y Literatura, provincia de Buenos Aires)

Aparece de manera muy eventual la descripción de buenos desempeños, que, aun siendo mayoritarios, no representan un desafío a sus prácticas docentes.

A mí me ha pasado que los chicos no recuerdan el abecedario [...] No me gusta generalizar porque me he encontrado también con chicos que son super lectores [...] y ellos te van llevando... «Profe, ¿se acuerda que íbamos a empezar con este libro?» Entonces eso también me ha sorprendido. (Profesora de Lengua, provincia de Mendoza)

De manera frecuente aparecen descripciones tales como «no pueden leer», «no comprenden lo que leen», «falta interpretación», «no pueden escribir al dictado», «no saben qué hacer con las consignas de trabajo», entre otras. En muy menor medida, aparecen algunas referencias a la producción escrita. **Las profesoras de lengua y literatura avanzan en algunas observaciones de manera un poco más precisa que el resto de sus colegas.** De acuerdo con los dichos de estas docentes, las y los estudiantes que muestran dificultades en los dominios de la lectura y la escritura se caracterizan porque «no separan las palabras cuando escriben»,

«manejan escaso vocabulario», «no saben identificar ideas principales», «escriben como hablan», «no reconocen cómo se escribe una oración (con mayúsculas y signos de puntuación)», «no reconocen faltas ortográficas», etcétera.

Y con respecto a la escritura, lo que también notamos que coincide con la profe que habló recién es que escriben como hablan, entonces, por ejemplo, en la escritura, no se ve el doble sonido de la erre, no se ve el sonido de la ge cuando están en función de ge, no se ve eso. Y eso implica que después leen mal, porque es lo mismo, leen su propio texto y lo leen en forma incorrecta. Y bueno, ni hablar de la hache. Todas las reglas ortográficas, ¿no?, que se pasan por alto, que también lo incluimos en nuestro cuadernillo y el tema de la puntuación en general, en los que no hay comas, no hay puntos [...] A veces están puestos en forma incorrecta [...] Cortan una oración a la mitad, siguen en la siguiente oración, pero pertenecen a la misma idea. Esas situaciones problemáticas son las que yo encuentro en primer año, en particular. (Profesora de Lengua y Literatura, provincia de Mendoza)

b. ¿Qué esperan los y las docentes del nivel secundario de los y las estudiantes ingresantes?

En el análisis de las entrevistas, se observan de manera general ciertos **supuestos acerca de los dominios esperados de los y las estudiantes que ingresan al secundario**: que lean y escriban de forma autónoma, que cuenten con conocimientos básicos de gramá-

tica y ortografía, que comprendan las consignas de trabajo, que utilicen sin dificultad textos breves y dominen las formas de organización de las tareas típicas del nivel secundario (por ejemplo, uso y gestión de la carpeta, o escritura al dictado).

Esto lo hablamos siempre en la escuela, que uno supone, como profesor de escuela secundaria, que los chicos que llegan a primer año deberían tener más o menos claro qué es una oración, que la oración comienza con mayúscula, que termina con un punto; el párrafo, como para poder hacer una interpretación o entender que eso que está leyendo es un texto, y dónde debe poner el acento, o lo que sea. Entonces todo eso no está, cuestiones muy básicas que no están y que, bueno, es como una cosa que va llevando a la otra, ¿no? [...] No saben estudiar, no saben hacer, detectar ideas principales. (Docente de Prácticas del Lenguaje, provincia de Buenos Aires)

Por otro lado, tiene algunos problemas [en referencia a las pruebas de fluidez lectora que propone la provincia]; lo que se practica es la lectura de corrido, pero no se practica la prosodia, por ejemplo, entonces el chico no respeta la puntuación, no respeta signos de interrogación, de exclamación, y, por ende, malinterpreta a veces el mensaje final del texto, ¿no? Y no se apunta a la comprensión del texto, sino solamente a la lectura [...] Recibimos chicos en primer año que leen de corrido, pero no interpretan lo que están leyendo porque se ha trabajado, justamente, en la fluidez lectora nada más. No hay interpretación de consignas, no hay interpretación del texto. (Profesora de Lengua y Literatura, provincia de Mendoza)

En algunos casos, señalan que esperan de sus estudiantes aspectos muy sencillos tales como colocar nombre y apellido o fecha en su carpeta y que sepan utilizar las hojas cuadrículadas. Las docentes de Mendoza, en particular, utilizan la expresión *funciones ejecutivas* para referirse a este tipo de habilidades esperadas, que incluyen también ciertas formas de estar en el aula: prestar atención, estar disponibles para producir, manejar hábitos de estudio, lo que podríamos llamar el ejercicio del *oficio de alumno* (Perrenoud, 2006).

Por el contrario, algunas docentes esperan encontrar en sus estudiantes ingresantes dominios tales como la lectura de gráficos estadísticos, infografías, lectura simbólica (de la escritura matemática). En el caso particular de las docentes que trabajan en la provincia de Tucumán en el marco de las escuelas PLaNEA, señalan también que muchas veces encuentran que los proyectos propuestos en dicho marco suponen dominios por parte de los y las estudiantes que parecen no corresponderse con los que efectivamente traen al ingreso.¹

1 El Plan Nueva Escuela para Adolescentes es una propuesta educativa realizada en el marco de un convenio suscripto entre el Ministerio de Educación de Tucumán con UNICEF - Argentina.

La escritura, quizás, es un poco..., un poco más complicada [que la lectura], porque cuando los chicos tienen que empezar a desarrollar algún tipo de razonamiento, ya se me complica bastante, porque no los puedo sacar del «sí, no» o dar respuestas de dos, tres palabras, cuando, por lo menos desde el proyecto PLaNEA, se pretende quizás otra cosa, digamos, que los chicos puedan desenvolverse. (Docente de Matemática, provincia de Tucumán)

Entonces, ¿cómo hago yo para trabajar un proyecto PLaNEA con lecturas que no están, quizás, para que mis chicos puedan entenderla de una? ¿Qué hago? Seguro, el chico no va a leer eso, estoy completamente segura, pero si yo lo saco al texto y trabajo con ellos lectura compartida, si hago una guía, si hago intercambio de ideas, voy a conseguir algo más. (Docente de Geografía, provincia de Tucumán)

Aun cuando las docentes esperan encontrarse con grupos heterogéneos en cuanto a dominios de lectura y de escritura, estos parecieran cumplir con

ciertos ideales de heterogeneidad, por lo que, al momento del ingreso, se encuentran **negociando sus expectativas con grupos heterogéneos reales.**

Me llama la atención —creo que es sobre todo en los docentes que ya llevan muchos años en la institución— que ya sabemos cuál es la característica del alumno que viene, porque es algo que se repite año a año. No obstante, todos los años hay como una sensación de sorpresa y un «pero ¿vos te das cuenta de que está en primer año y no sabe leer y escribir?». Entonces a mí eso me llama la atención, porque, si bien lo sabemos, porque lo sabemos todos los años, hay como esta sensación de sorpresa y volver a reflexionar. Sí, bueno, este es el alumno que tenemos, con estas características, sorprendámonos todos los años, pero empecemos a aceptarlo. Creo que está aceptado, pero, digo, esta sorpresa, a mí, me llama la atención. (Director, ciudad de Buenos Aires)

¿Dónde se construyen los conocimientos de estos «estudiantes reales»? La mayoría de las docentes acuerda en que los conocimientos acerca de la lectura y la escritura, así como las habilidades para

desempeñarse como estudiantes del nivel secundario, **deben adquirirse en la escuela primaria, y quienes no lo lograron, suponen, es por una cuestión de dificultad individual o situación sociofamiliar.**

Algunas docentes opinan que en la primaria se lee poco y con escasa variedad de textos, y que luego es difícil revertir esto durante el primer año del nivel secundario. Es así que, como veremos luego, la mayor parte de las acciones de articulación entre escuelas secundarias y escuelas primarias consiste en indicarle a la escuela primaria lo que la secundaria necesita en términos de conocimientos y prácticas de los y las estudiantes. Algunas docentes conjeturan que el uso frecuente de las fotocopias en la escuela primaria («la cultura de la fotocopia», Pineau, 2020), en reemplazo de otras

formas de acceso a las consignas de trabajo (por ejemplo, a través de la copia del pizarrón o de la escritura al dictado), **reduce las oportunidades de practicar la escritura** en los y las estudiantes que luego ingresarán al nivel secundario. Es interesante señalar que esta objeción no se relaciona con un cuestionamiento a las prácticas de trabajo diversificado que las fotocopias posibilitan, sino, específicamente, a la cuestión de la escritura en situaciones escolares típicas, como la copia del pizarrón y el dictado recién mencionadas.

Yo no sé si es que están acostumbrados a las fotocopias, pero les cuesta mucho el tema de dictados. Yo tampoco es que dicto mucho, soy profesor de matemáticas, mucho las fotocopias no me llaman; me llama más copiar o me resulta más fácil copiar. (Docente de Matemática, provincia de Mendoza)

En menor medida, otras docentes consideran que **la secundaria puede y debe partir desde el punto en que los y las estudiantes llegan**. Proponen, por ejemplo, trabajar de manera ciclada en los primeros años del secundario y sobre las trayectorias de cada estudiante, para

que puedan progresar en el dominio de la lectura y la escritura. En algunos casos, advierten, responsabilizar a la escuela primaria es una forma de «tirar la pelota» e incluso señalan que lo mismo sucede con la Universidad respecto de la propia escuela secundaria.

Y así como nosotros nos quejamos de que chicos que llegan de la primaria a la secundaria no saben leer o no están alfabetizados, yo creo que lo mismo se queja la gente de las universidades de los chicos que llegan de secundaria, o sea que siempre vamos como tirando la pelota. Y bueno, acá hay que tomar la posta. Y bueno, esto es lo que yo tengo y acá trabajo con esto. (Docente de inglés, provincia de Mendoza)

Una interesante reflexión consiste en identificar la individualidad del trabajo docente en el nivel secundario directamente relacionada con la **agenda diversificada por disciplinas y el modelo de trabajo docente**. Mencionan, en este sentido, que abordar la problemática de las trayectorias de los y las estudiantes

requiere de un trabajo colectivo, institucional, con apoyo de la familia. Cabe señalar que, en varias de las experiencias institucionales y/o jurisdiccionales que aparecen con carácter transformador, las docentes cuentan con una importante carga horaria en una misma escuela.

Y bueno, hay un proverbio africano que dice que para educar a un niño hace falta todo un pueblo, y creo que esto es importante. O sea, tenemos que aprender a trabajar en equipos docentes de manera articulada y con las familias. Y recién ahí creo que el impacto puede ser altamente positivo porque, sobre todo en la secundaria, somos muy de trabajo individualista. Entonces difícilmente veamos los resultados de nuestras prácticas porque estamos un ratito. ¿Y si pudiéramos articular el trabajo? Creo que sería muy positivo y mucho más productivo. (Docente de Matemática, Provincia de Mendoza)

En referencia a las responsabilidades y acompañamientos, en general las docentes **esperan que las familias colaboren y sostengan** los hábitos y tareas de aprendizaje de los y las estudiantes.

Mencionan que ya es norma de las escuelas no mandar tarea y esto es visto como una pérdida vinculada con las condiciones actuales de los y las estudiantes en sus entornos extraescolares.

Noto una falta de autonomía, o podríamos decir en la casa más que nada, ¿no?, o podríamos decir responsabilidad, por sus propias trayectorias, es decir, el trabajo se realiza, se realiza más que nada en la escuela, y luego, al ir a casa, no le dedican tiempo a estudiar, a realizar los trabajos, las actividades, digamos, como que todo se tiene que realizar en el colegio, lo cual dificulta bastante el avance. (Docente de Inglés, ciudad de Buenos Aires)

Pareciera que la referencia a la **responsabilidad familiar es más explícita en las docentes de escuelas a las asisten estudiantes en condición de vulnerabilidad**. Sin embargo, mientras que en algunos casos sostienen que la falta de apoyo familiar podría influir en forma negativa en los logros de aprendizaje,

en algunos otros casos se construyen alternativas escolares partiendo de la comprensión de las prácticas de las familias trabajadoras. Por su parte, también hay **algunas demandas a las familias de clase media** a las que se les pide, por ejemplo, que estimulen «la lectura por placer» en sus hijos e hijas.

Por el contexto socioeconómico que tienen los alumnos hay una falta de una responsabilidad académica [...] y, al llamar a los padres, me doy cuenta que ellos tampoco me entienden. Cuando yo les hablo, les muestro el horario de la materia y no entienden el cuadro donde está el horario de mi materia. Quieren que les diga yo. No me mandan cosas escritas, porque los problemas ortográficos son bien notorios y siempre me mandan audios. No les gusta escribir. (Docente de Matemática, provincia de Tucumán)

Se observa en varias menciones supuestos acerca de que las dificultades en la lectoescritura de los y las estudiantes se deben a **problemas psicopedagógicos, a diagnósticos no realizados, a posibles discapacidades cognitivas**. Se apela recurrentemente a «la inclusión», al CUD (Certificado Único de Discapa-

cidad), a la intervención necesaria del equipo de orientación escolar o similar, al acompañamiento de las maestras integradoras, al tratamiento psicopedagógico, a la discapacidad o retraso leve o moderado, la dislexia, entre otras problemáticas.

Después, sí, lo hablo con las chicas del equipo [de orientación escolar]. A veces [los estudiantes] tienen algún tipo de diagnóstico o algún tipo de antecedente de la escuela de donde vienen, pero a veces no. Y también me ha pasado, por ejemplo, que tengan importantes antecedentes que hay que sí o sí compartirlos a los profes y que hasta que yo no voy y les pregunto no me dicen, o me dicen «estamos esperando el reporte de la escuela anterior» [...] Entonces me parece que hay como una cosa muy..., ¿cómo se diría...?, muy condescendiente, como que no está mal... Yo no digo el aula inclusiva, estoy de acuerdo. Yo la entiendo, la apoyo, la aplaudo, pero hay una cosa muy condescendiente que tampoco es buena para estos chicos. (Docente de Prácticas del Lenguaje, provincia de Buenos Aires)

c. ¿Cómo se enseña y cómo se aprende en relación con la diversidad de dominios de la lectura y la escritura?

En las docentes entrevistadas se observa que el reconocimiento de la heterogeneidad de los grupos en relación con los dominios de la lectura y la escritura entra en tensión con el supuesto sobre la centralidad de la *enseñanza monocrónica* (Terigi, 2010) en la escuela secundaria. Asimismo, expresan la contradicción que se les presenta entre la expectativa de cumplir con los tiempos que, estiman, requiere el abordaje de los diseños curriculares y el reconocimiento de las trayectorias individuales de las y los estudiantes.

En los intercambios, surge de manera frecuente el uso, en las prácticas de enseñanza del primer año, de ciertos *artefactos pedagógicos* (Chevallard, 1997) que son puestos en tensión, justamente, por la diversidad de dominios de lectura y de escritura de los y las estudiantes. Las docentes mencionan las dificultades que encuentran para «llevar a todos al mismo ritmo» mientras utilizan como estrategias de enseñanza la clase expositiva, el dictado, la copia del pizarrón o la lectura en voz alta.

Resulta interesante destacar que, aún entre las docentes que no la objetan, **la**

enseñanza monocrónica resulta problemática, porque, tal como señalan, los y las estudiantes quedan afuera ya sea «por arriba» o «por abajo», es decir, el trabajo uniforme en contextos de heterogeneidad genera consecuencias no deseadas en el desarrollo de la clase. Frente a esta realidad, las docentes expresan diferentes posiciones.

De manera más frecuente, encontramos un grupo de docentes que proponen algunas soluciones que, más que remitir a la diversificación de estrategias para la enseñanza en aulas heterogéneas, promueven **dispositivos que convoquen a la clase «desde otros lugares»**: la creatividad, el uso de diversos medios y materiales, los juegos («lo lúdico»), las propuestas interactivas, las salidas educativas. En la misma línea, se observa que el trabajo colaborativo entre pares es una estrategia importante ya que, sostienen, cada estudiante o cada grupo «se compromete cuando hay algo claro para hacer». Una de las docentes entrevistadas hace referencia a la metáfora de *menú a la carta*, para dar cuenta de estas múltiples estrategias que se requieren poner en práctica para trabajar en aulas heterogéneas y diversas.

También apelo mucho al juego, a las competencias entre ellos, que, bueno, ahí es como que se encienden. Todos están atentos. Y bueno, eso da resultado para las consignas, lo que hago, las escribo en el pizarrón. Y luego, bueno, elijo a alguien para que lea la consigna, que lea una, otro que lea otra, ese que la leyó que explique qué es lo que hay que hacer, que le explique a sus otros compañeros, les hago reconocer el verbo en la consigna para que puedan identificar ahí cuál es la acción que tienen que llevar a cabo. (Docente de Prácticas del Lenguaje, provincia de Buenos Aires)

En el análisis de este grupo de respuestas, surge una hipótesis interpretativa. Las estrategias mencionadas, dispuestas para convocar, motivar y atender las particularidades en aulas diversas, son propuestas más bien como estrategias remediales, que buscan generar algunas alternativas dirigidas al grupo clase en su totalidad desde prácticas innovadoras o diferentes a las tradicionales (la clase expositiva o el trabajo con guías de preguntas, por ejemplo). Así, desde esta lectura, pareciera ser que el problema son las aulas heterogéneas para las que hay que generar distintas alternativas y no la enseñanza monocrónica en sí misma. Utilizando las categorías de De Certeau (2007), se trataría del **uso de tácticas** a través de las cuales las docentes resuelven los desafíos que se les van presentando en el cotidiano, poniendo el foco en las dificultades que los y las estudiantes presentan.

Otro grupo de respuestas refieren a un enfoque que (nuevamente, en términos

de De Certeau, 1996) podríamos reconocer como **estrategias** cuya acción parece remitir a una búsqueda previa, sistemática y organizada, y en donde es la práctica docente la que debe ser revisada. Aparece incluso la fundamentación teórica para comprender la realidad y justificar las decisiones. Por ejemplo, una docente propone la noción de *educabilidad* para destacar la posibilidad de que todos y todas puedan aprender si se respetan tiempos y distintas formas para acceder al conocimiento, ciertas condiciones de enseñanza, etcétera.

Una docente comenta su estrategia de enseñanza, en la que utiliza fotocopias o cuadernillos para que las y los estudiantes avancen de manera autónoma mientras ella trabaja de manera individualizada con quienes requieran más acompañamiento o «necesiten otro andamiaje». Los cuadernillos incluyen enlaces a videos que ella produce para aquellos que se les complica la lectura. Al reflexionar sobre esta práctica, la docente dice:

Yo sí trabajo con fotocopias y con cuadernillos. A pesar de dar matemática, incluyo mucho texto. ¿Por qué? Porque si tengo un chico capaz de comprender y avanzar solo porque es autónomo, necesito que esté ocupado y que esa ocupación sea efectiva y que no me tenga que estar esperando a mí, a que yo pueda avanzar con aquel que no puede leer esto o que no lo puede comprender, o que necesita otro andamiaje que él no. Entonces me parece que lo que uno debe aprender a hacer es a ir incorporando diferentes alternativas, diferentes propuestas y que el aula se transforme más en un taller que en un auditorio. (Docente de Matemática, provincia de Mendoza)

La **resolución cooperativa de problemas** se propone como otra alternativa para el abordaje del trabajo con estudiantes con dominios heterogéneos de

la lectura y la escritura, que a la vez espera resolver un problema que en varios relatos aparece como central: el ausentismo.

[Estamos probando trabajar] el mismo problema con una genuina resolución cooperativa. Entonces, no empezamos la clase de cero. Vamos con el problema, a ver, entonces, vos que viniste a pocas clases de este problema, ¿qué podés aportar?, vos que viniste a más clases de este problema, ¿qué podés resolver entonces? Es una manera de que el que no estuvo aprende un poco del que estuvo más, el que ya sabe más, con conocimientos previos de base. Y el profesor, utilizando esa situación problemática, va reponiendo contenidos más o menos. Hay algo de resultados satisfactorios, pero lo estamos empezando a pensar ahora como una estrategia para no empezar de cero las clases frente a esta heterogeneidad y el ausentismo sumado. (Director de la ciudad de Buenos Aires)

La **diversificación** de recursos, medios y modos de representación para la producción de los trabajos por parte de los y las estudiantes, en muchos casos, con base en proyectos y con un producto de síntesis final, aparece como otra alternativa. Este tipo de abordaje aparece de manera frecuente entre las docentes de las escuelas PLaNEA de la provincia de Tucumán, que refieren al aprendiza-

je basado en proyectos, señalando que estos permiten trabajar en la lectura y la escritura desde todos los espacios curriculares, muchas veces articulando distintas áreas o docentes, y que especialmente permiten atender la diversidad de los y las estudiantes en los dominios de la lectura y la escritura. Una docente de Tucumán señala:

El apoyo de otros soportes, como lectura de imágenes, que ellos puedan hacer, verbalizar lo que están viendo, armar frases, por ejemplo, pequeñas, acerca de lo que están observando y después, como les decía, en los trabajos finales, también hay otros soportes; como puedan, porque van haciendo, digamos, progresivamente el trabajo para llegar al producto final, que puedan hacerlo en un vídeo, que puedan hacerlo en un audio, donde lo van puliendo durante todo el proceso del desarrollo del proyecto. Algunos lo hacen mejor, algunos lo hacen de manera muy incipiente, pero se pueden valorar todos esos logros que van teniendo. (Directora, provincia de Tucumán)

Un grupo muy minoritario de docentes expresa su **objeción a la implementación de estrategias diversificadas** y alternativas a la enseñanza monocrónica, con el argumento de que esto perjudica

tanto a las y los estudiantes con desempeños óptimos como a aquellos que, a su criterio, no cuentan con los saberes esperados en el ingreso a la escuela secundaria.

Me parece, por una cuestión de ética, que no sé si está bien darle «bueno, a vos te voy a dar esto y a ustedes esto», ni por unos ni por otros. Entonces intento, en general, manejar siempre con el mismo material. (Docente de Prácticas del Lenguaje, provincia de Buenos Aires)

Los y las integrantes de equipos directivos consultados reconocen que, en algunos casos, los y las docentes de sus instituciones desarrollan sus prácticas con objeciones al abordaje de la diver-

sidad y heterogeneidad en sus aulas y privilegian la enseñanza en formato monocrónico. Alertan que esto representa un problema, además, para la **convivencia dentro de las aulas**:

Igualmente hay docentes, con respecto a la expectativa que ellos tienen, que es como que no es suficiente y van trabajando solo con los que van más avanzados, y eso, dentro de la convivencia del aula, hace que el chico que siente que no puede leer o que no puede lograr las expectativas que tiene el docente es el que empieza a molestar en la clase. Y no molesta porque es molesto nomás, sino molesta porque no entiende, porque no logra comprender qué es lo que está pasando ahí. Y bueno, por ahí estamos trabajando un poquito más con los docentes en esa área. (Directora, provincia de Tucumán)

Cabe reconocer otro aspecto de las prácticas docentes que refiere al trabajo que realizan con respecto a los contenidos de la enseñanza y el tiempo disponible para su abordaje. Reconocen que, para los grupos actuales de estudiantes, el cumplimiento exhaustivo del diseño curricular resulta imposible y, frente a ello, los contenidos se reducen, se seleccionan. Aparece la noción de «**los irrenunciables**» como criterio de selección: las docentes señalan que prefieren no abordar todo el programa para

dedicarse a consolidar lo realmente importante. Una docente utiliza la metáfora de «no avanzar como una topadora» para referirse a las necesarias transformaciones que van realizando sobre los ritmos o tiempos de la enseñanza y del aprendizaje de los y las estudiantes. En oposición a estas consideraciones, hay docentes que expresan no acordar con la selección (reducción) de contenidos para la enseñanza, ya que opinan que el diseño curricular establece un mínimo si se lo compara con épocas anteriores.

Cuando por ahí el grupo es más lento, yo prefiero no llegar a terminar el programa, pero que los contenidos a los que podamos llegar los tengan bien, bien adquiridos, porque no me sirve de nada avanzar como una topadora para llegar con los temas y que el libro de temas esté de diez y que la directora diga: «Uy, qué bien la profe, llegó», y que los chicos, al otro año, cuando quieran retomar algún tiempo verbal que tiene una base de primer año, no lo sepan. (Docente de Inglés, provincia de Buenos Aires)

No me parece justo tratar a estos alumnos distinto. Ellos tienen que lograr aprender estos contenidos mínimos que estamos enseñando, porque yo considero que es mínimo a comparación de lo que a mí me enseñaron en primer año [...] Hasta me parece como ilegal. (Docente de Matemática, provincia de Tucumán)

d. ¿Se enseña a leer y a escribir en la escuela secundaria?

Como se analizó en el primer apartado, en los relatos de las docentes aparecen descripciones respecto de los desiguales dominios de lectura y de escritura de los y las ingresantes al nivel secundario caracterizados como «alfabetizaciones incompletas», «alfabetizaciones débiles» «alfabetizaciones en proceso» y «sin alfabetización». En el mismo sentido, surge de las entrevistas que estas situaciones son consideradas un obstáculo evidente para el desarrollo de las distintas facetas del aprendizaje escolar esperado en el primer año. Se ha señalado también que, frecuentemente, las docentes llevan adelante distintas acciones tendientes a facilitar el trabajo con los saberes propios de sus disciplinas a estudiantes que expresan esta desigualdad.

Frente a esto, surgen las siguientes preguntas: ¿tienen lugar en las aulas de primer año del nivel secundario estrategias destinadas a enseñar prácticas de lectura y escritura a los y las estudiantes? ¿Quién las lleva adelante? ¿Quiénes consideran las docentes que deben hacerlo? ¿Quiénes son los sujetos de esta enseñanza?

Del conjunto de las docentes entrevistadas, dos de ellas, docentes de nivel secundario de Prácticas del Lenguaje y de Geografía, mencionan que se han ocupado de enseñar a leer y a escribir a estudiantes de primer año que lo necesitan, dentro del horario de clase y en el contexto de la gestión de la enseñanza de su disciplina. En ambos casos, las docentes agregan que son, además, maestras de grado y que esa formación las obliga a «no mirar para el costado»:

Yo, además, soy maestra de grado, entonces trato de alfabetizar, sí, o sea, las maestras de grado también tenemos eso de acompañar a los chicos, ver a los chicos que nos necesitan. Y yo, particularmente, no puedo quedarme con un chico que me necesita en su lectura y su escritura, no lo puedo dejar pasar. (Docente de Lengua y Literatura, provincia de Tucumán)

... porque el chico necesita leer, interpretar, escribir al dictado en todas las materias con todas las disciplinas, así que sí, enseño a leer y a escribir a mis chicos de primer año, con textos de geografía y a veces de historia, sí. (Docente de Geografía, provincia de Tucumán)

Entonces, ¿hay acuerdo entre las docentes respecto de quién tiene que enseñar a leer y a escribir en la escuela secundaria? De forma preliminar, se podrían identificar **tres formas de abordaje de**

esta cuestión. La docente recién mencionada, por ejemplo, afirma que todas las áreas y docentes deben ocuparse de enseñar a leer y a escribir:

Yo he aprendido, con un millón de capacitaciones y charlas con colegas y demás, que la lectura y la escritura es algo que se debe dar en todas las materias y en todos los años de la secundaria. (Docente de Geografía, provincia de Tucumán)

Una segunda forma de abordar este problema se observa en los relatos de las docentes que trabajan en sus espacios curriculares de primer año con diversas prácticas que, esperan, promuevan los aprendizajes de la lectura y la escritura. Estas prácticas son desarrolladas por cada docente, independientemente de las propuestas institucionales o políticas jurisdiccionales, a las que eventualmente complementan. Se pueden agrupar aquí

propuestas tales como la inclusión de textos de diverso tipo en la enseñanza de todas las disciplinas, la lectura compartida e intercambio sobre ella, identificación de temas de interés para leer y debatir, utilización de una hora semanal específicamente destinada a la lectura, entre otras. Cabe destacar que, entre las múltiples prácticas descritas, aparece de forma muy eventual la mención a prácticas de escritura autónoma.

Yo, por ejemplo, lo que estoy haciendo ahora..., armé un proyecto en una de las escuelas en la cual trabajo, que se llama Mil Maneras de Leer, en una semana, por ejemplo; lo comencé la semana pasada, que todos los profesores de todas las materias tenían que tomar un módulo, o sea, una hora por semana, y llevar una lectura que les pueda llegar a interesar a los alumnos, ya que una ya conoce el grupo. Sí, entonces, ver qué les puede interesar. Por más que sea un profesor de matemáticas, que ocupe un módulo para leer con los alumnos, hacer un debate sobre esa lectura compartida, eso de todas las materias. Después vamos a armar unas carpetas con todo lo que leyó cada curso para poder compartir con toda la comunidad. (Docente de Prácticas del Lenguaje, provincia de Buenos Aires)

Por último, una tercera forma podría describirse como aquella que niega que esta problemática deba ser asumida por docentes de las distintas áreas del nivel secundario, ya que **su especificidad requiere de un trabajo profesional diferenciado**. En este marco, apelan a las

tareas de las y los docentes de lengua y literatura, a los equipos de orientación, de psicopedagogos, a los maestros y las maestras de inclusión. En el caso del fragmento que se cita a continuación, paradójicamente, una docente de lengua rechaza esta opción:

Primero, que no estoy capacitada, en mi formación original, a enseñarles a leer y escribir de todas maneras [...] Además, más allá de que corresponda o no corresponda, yo lo hago, genial, pero es mucho tiempo que me requiere a mí personalmente ese chico. Y hay otros veinte mirándome. Es muy difícil resolver eso. (Docente de Prácticas del Lenguaje, provincia de Buenos Aires)

Se observan particularmente dentro de esta forma aquellas propuestas de desarrollo de espacios extracurriculares o *clases especiales* para las situaciones que requieran atención individualizada.

Me parece que lo que estaría bueno, y siempre lo pienso, es una horita más personalizada que les refuerce la lectoescritura, la comprensión de texto, todo aquello que hace a la base de todo lo demás, ¿no? Y más personalizados, sin los que no tienen dificultades alrededor, por los cuales también quizás se pueden llegar a sentir intimidados, que muchas veces no se animan a hablar, porque se dan cuenta que van a preguntar algo que todo el resto ya lo entendió. Entonces, una horita, una, o no sé, no sé si todos los días. Un refuerzo sería muy importante. (Docente de Prácticas del Lenguaje, provincia de Buenos Aires)

Sin embargo, no hay acuerdo en este punto: mientras algunos docentes señalan que esta podría ser una opción posible para el abordaje de la enseñanza de la lectura y la escritura para los y las

estudiantes que lo requieran, para otros docentes, que ya han experimentado con esta opción, resulta inadecuada o, incluso, de carácter discriminatorio:

Pero en una época [los estudiantes] iban a estos talleres de apoyo, de lengua, de matemática, de química y de inglés. Por eso decíamos que era una escuela paralela. Lo que nosotras propusimos en el proyecto de gestión fue que esos talleres dejarán de existir, porque los chicos y las chicas tienen que aprender adentro del aula, con sus compañeros y compañeras. Lo que hacía en el taller la profe era dar clase, igual que lo que hace la profe dentro del aula. No es que en el taller se trabajaba con otra metodología u otra cuestión. Porque lo que queremos instalar en la escuela, que no nos estaría saliendo, es esta idea de que los chicos y las chicas son todos educables, siempre y cuando las condiciones didácticas que se generen respeten tiempo, respeten distintos modos de aprendizaje y tengan en cuenta que no todos parten del mismo lugar, que no todos y todas van a llegar al mismo lugar. (Directora, provincia de Buenos Aires)

e. ¿Cómo se organiza la transición entre escuela primaria y escuela secundaria?

Con algunas excepciones, las docentes entrevistadas hacen referencia a distintos tipos de experiencias de articulación entre las escuelas secundarias en las que trabajan y las escuelas primarias de las que provienen una parte importante de sus estudiantes de primer año. De estas descripciones y consideraciones, se desprende que las escuelas secundarias consideran que los procesos de transición desde la escuela primaria deben ser abordados y resultan fundamentales para fortalecer las trayectorias de los y las ingresantes. En los casos de algunas escuelas, este trabajo se ha planteado, inclusive, con anterioridad al desarrollo de propuestas de carácter jurisdiccional.

Se pueden categorizar las experiencias de gestión de la transición en aquellas que incluyen actividades previas al ingreso (en general, en el ciclo lectivo precedente) y las que se desarrollan en los primeros meses del ingreso al nivel secundario.

Dentro de las primeras, las más referidas por las docentes son los proyectos de articulación. Generalmente, consisten en establecer lazos pedagógicos y administrativos entre la escuela secundaria que recibe a los y las estudiantes y una o varias escuelas primarias que re-

sultan cercanas a la institución y/o son las que mayoritariamente constituyen la matrícula del ingreso. En escuelas de la provincia de Buenos Aires, de Tucumán y de Mendoza, las docentes refieren la organización de mesas de trabajo compuestas por directivos, docentes de primer año y maestras del último año de primaria. En algunos casos, los y las responsables son coordinadores de las áreas curriculares del nivel secundario. En estas mesas de trabajo se definen las acciones a desarrollar y se distribuyen las responsabilidades.

Entre las experiencias relatadas respecto de los proyectos de articulación con las escuelas primarias, se menciona la realización de talleres compartidos, las visitas a una y otras instituciones, la participación en jornadas especiales, en concursos, etc. Resaltan las propuestas en las que los y las estudiantes del último año del nivel secundario organizan o reciben a quienes serán ingresantes del siguiente ciclo lectivo. Muchas de las acciones referidas consisten habitualmente en la elaboración de materiales (cuadernillos, fichas) por parte de las instituciones, o la utilización de los materiales provistos por la jurisdicción (por ejemplo, en el caso de la provincia de Mendoza).

¿Cuáles son los propósitos de estas acciones? Pareciera que se trata de comunicar los requerimientos propios del nivel secundario, lo que se observa en el uso de cuadernillos y fichas, en solicitudes específicas que se realizan a las maestras del último año de la escuela primaria y a los equipos de orientación escolar, entre otras.

A esto suele sumarse una articulación de tipo administrativa, donde se organizan las inscripciones, se compar-

te documentación, legajos, etc. Por un lado, estas tareas facilitan información y adelantan aspectos vinculados con las trayectorias de los y las ingresantes, que las docentes reconocen como clave para obtener un diagnóstico anticipado. Por otro lado, estas mismas actividades pueden verse como garantía de la continuidad de ciertas trayectorias escolares, en un intento de resolver lo que Terigi (2007) menciona respecto de las transiciones entre niveles como «tierra de nadie».

Últimamente estuvimos haciendo trabajos de articulación con dos escuelas primarias que quedan a muy pocas cuadras de la escuela. Estamos trabajando fuertemente con las maestras de grado, ¿para qué? Y bueno, para lograr que los chicos lleven contenidos, que los chicos puedan leer y también que nos muestren, digamos, de alguna manera, sus legajos, para nosotros también conocer las trayectorias escolares de la educación primaria y ver qué chicos estamos recibiendo. O sea, desde ahora ya para la matrícula 2025 tratamos de fortalecer también a ese grupo de docentes primarios y, en colaboración y en articulación, tratar de salir adelante con estos chicos. Estamos tratando, de alguna manera, de vincularnos desde ya, porque ellos ya van eligiendo nuestra escuela, que va a ser su futura escuela secundaria, la próxima semana. Ellos nos van a visitar. Ya estuvimos haciendo trabajo en las escuelas primarias, desde todas, desde todos los espacios curriculares, como para sondear qué chicos vamos a recibir. (Docente de Lengua y Literatura, provincia de Tucumán)

Un segundo momento de los procesos de transición se encuentra en las actividades de *ambientación*. Estas se llevan adelante al inicio del ciclo lectivo, ya en la escuela secundaria y completamente a cargo de ella. Las docentes reconocen

que se necesita un período para que los y las estudiantes se adapten a la agenda del nivel secundario, consistente en múltiples espacios curriculares. También mencionan otros propósitos para este período, tales como el trabajo acerca de

la convivencia, y la realización de diagnósticos para la planificación de la enseñanza. Aparece la referencia a actividades tendientes a la nivelación de saberes,

en muchos casos, con el soporte de materiales que funcionan en continuidad con aquellos trabajados al finalizar el ciclo lectivo de la primaria.

Luego de esta instancia vamos a trabajar en un cuadernillo de nivelación y en el período de ingreso al ciclo lectivo [vamos a] trabajar en un período de ambientación con los alumnos para reforzar no contenidos nuevos, sino aquellos contenidos que puedan favorecer esa nueva transición de la educación primaria a la educación secundaria, fortalecer esos contenidos que puedan lograr el éxito. Hemos alcanzado, el año pasado, muy buenos resultados. (Directora de la provincia de Tucumán)

Las docentes de la provincia de Tucumán que trabajan en el proyecto PLANEA destacan que esta ambientación está apoyada por acciones tales como el trabajo ciclado durante 1.º, 2.º y 3.º

año, y la existencia de un espacio de Taller de Aprendizaje, donde se abordan cuestiones que tienen relación directa con el oficio de alumno.

f. ¿Dónde aprenden los y las docentes? Formación inicial, práctica, experiencia

Cuando se consulta a las docentes sobre los saberes respecto de los dominios de la lectura y la escritura y las formas para abordar su enseñanza, la mayoría coincide en que el tema no fue parte de su formación inicial, como tampoco otros saberes relacionados con la problemática de atención a las trayectorias diversas. Algunas docentes mencionan que la formación inicial no las prepara para desarrollar propuestas didácticas

en el aula que atiendan a la diversidad, ni a la heterogeneidad de las y los estudiantes en los diferentes contextos. Resulta relevante considerar que las docentes no cuestionan sus trayectos de formación inicial ni reclaman estos conocimientos como parte de propuestas de formación permanente. Como indica la cita a continuación, quienes se refirieron a este aspecto valoraron la experiencia situada:

La formación inicial no nos da la receta como para adecuar o no adecuar. Una lo va aprendiendo porque entiende que cada grupo tiene sus necesidades. Cada grupo tiene capacidades y una va aprendiendo en el camino. Eso no te lo da, no te dan los profesorados. Eso lo va aprendiendo una en tanto y en cuanto esté abierta a entender que son contextos diferentes. No, no es que vamos con un librito y con esa metodología la implementás en todas las escuelas. (Docente de Inglés, provincia de Buenos Aires)

Son pocas las docentes que mencionan que en los cursos de capacitación trabajaron temas relacionados con la lectura y la escritura de las y los estudiantes de nivel secundario, aunque no explicitan los modos de abordaje, ni los recursos o saberes revisados u obtenidos en esos

cursos. Asimismo, la mayoría de las docentes ponen en valor el trabajo con docentes de su misma área, la posibilidad de compartir experiencias con docentes de otras áreas y «el diálogo en la sala de profesores», como espacios de formación significativos en la docencia.

g. Ausencias y recurrencias

En el análisis aparecen algunas ausencias y recurrencias que resultan llamativas. En los intercambios de las docentes, no aparecen referencias a la pandemia (2020-2021) como un período de quiebre reconocible respecto de los conocimientos y dominios que describen en sus actuales estudiantes. Tampoco se referencia la obligatoriedad de la educación secundaria como una transformación para comprender la actualidad de la educación, en contraste con el contexto previo a la sanción de la Ley de Educación Nacional (Ley N.º 26.206/06). **No resulta posible establecer un espacio temporal que refiera al inicio** del panorama que las docentes describen sobre los dominios de la lectura y la escri-

ta de los y las estudiantes ingresantes, aunque son cuestiones que observan desde hace ya varios años.

De manera recurrente, por otro lado, aparecen menciones a cuestiones de diferente naturaleza, pero que también llaman la atención. En primer lugar, la referencia habitual respecto de **la inclusión de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad** en los grupos escolares del nivel secundario. Aun cuando la inclusión representa un desafío, tanto para la tarea docente como institucional, en los relatos de las docentes aparece como un dato, como una práctica ya instalada y aceptada por la comunidad educativa.

La segunda recurrencia es la incorporación en el debate de **la escritura manuscrita en letra cursiva**. Una y otra vez, las docentes señalan que los y las estudiantes que llegan al nivel secundario no leen ni escriben con este tipo de letra; en muchos casos, dicen, lo desconocen por completo. Al ser consultadas, las docentes reconocen que saben que se trata de un contenido que ya no forma parte del *curriculum* de la escuela primaria. Sin embargo, en varios casos, señalan que la ausencia de este dominio funciona como un obstáculo a la hora de enseñar. El argumento que esgrime

la mayoría de las docentes está asociado a las dificultades que presenta en la gestión de la clase, por ejemplo, cuando las y los estudiantes se quejan porque no comprenden la escritura en cursiva de la o el docente en el pizarrón o escriben más lento porque escriben en letra imprenta. No obstante, la trascendencia que los y las docentes otorgan a este aspecto en relación con los dominios de la lectura y la escritura resulta significativa, ya que aparece de forma reiterada, en los relatos de docentes de diversas disciplinas e incluso en las voces de integrantes de equipos directivos.

Lo que me dicen los chicos es que no entienden la cursiva directamente. Me dicen como que estoy escribiendo en chino, no entendemos nada [...] Entonces yo lo que hago, porque no me quiero resignar a que, bueno, letra cursiva no, listo, se terminó la letra cursiva, es del siglo pasado [...] Me parece tremendo que no admitan ninguna cursiva [...] porque es un problema haber eliminado así la cursiva, porque, además, bueno, hay estudios al respecto, que la cuestión también ayuda, en otras cuestiones, para tomar apuntes, para un montón de cosas les serviría. (Docente de Prácticas del Lenguaje 1, provincia de Buenos Aires)

Bueno, tuve una capacitación hace poco tiempo, planteé esta situación y me dijeron que no, que no, que no era obligatorio que escriban en letra cursiva, que no los podía obligar, que yo siga avanzando con los temas, que tenía que conformarme con que ellos sepan escribir en letra imprenta. (Docente de Prácticas del Lenguaje, provincia de Buenos Aires)

Por el contrario, otras docentes indican que, si bien consideran la lectura y escritura con letra cursiva un recurso valioso, logran encauzar su tarea docente con la letra imprenta y adecuan sus prácticas a dicho saber. Solo en pocos

casos, las docentes advierten que los textos de circulación social y escolar impresos o digitales no utilizan la letra cursiva, por lo que, sostienen, resulta irrelevante discutir la necesidad de su conocimiento.

También me pasa. Yo soy profe de literatura. Trabajé mucho tiempo en primeros años. Ahora, como estoy de directora, no, pero en los primeros años me pasaba esto. Estudiantes que me decían: «Profe, no te entiendo con esa letra», entonces, borro, y cuando escribo con imprenta entienden. Listo, escribo con imprenta, no se plantea [otra cosa]. No se ve como una necesidad de que el chico se incorpore a la letra cursiva. (Directora de provincia de Buenos Aires)

En tercer lugar, se observa una recurrencia en referencia a las **emociones y sentimientos negativos** que expresan las y los estudiantes que no cumplen con las expectativas fijadas para el primer año de la escuela secundaria en cuanto a los dominios de la lectura y la escritura. Se destacan, en este sentido, el miedo, la vergüenza, la ansiedad, la autoexclusión que genera la exposición frente al grupo de compañeras y compañeros en los momentos de lectura en voz alta u otras prácticas similares. Aun cuando estas se presentan como más habituales, por ejemplo, en el caso de las políticas de Fluidez Lectora (tanto en las acciones formativas como de diagnóstico evaluativo), las docentes relatan similares emociones por parte de los y las estudiantes.

Si bien no es un tema que haya sido mencionado de manera recurrente en el intercambio, las **prácticas culturales juveniles, entre ellas, las digitales**, aparecen asociadas a sentidos diferentes. Se

reconoce la presencia del teléfono móvil como un dispositivo distractivo durante las clases o un obstáculo para el ejercicio de la escritura manuscrita, aunque también como un recurso valioso para generar motivación o interés en las y los estudiantes. En algunos casos, las docentes utilizan dispositivos móviles para ampliar las posibilidades de lectura, comprensión y producción, reconociendo que forman parte de las prácticas habituales de los y las estudiantes, representando un espacio de diálogo entre «el adentro y el afuera» de la escuela. En el análisis, se observan algunas reflexiones de directivos que aluden al sentido de las prácticas escolares en el contexto de las transformaciones tecnológicas y sociales recientes y la incertidumbre que esto genera en los profesionales de la enseñanza.

Por último, una docente expresa una inquietud que, aunque no es mayoritaria, resulta interesante para interpelar las percepciones respecto de los dominios

de la lectura y la escritura de los y las estudiantes, en tanto plantea que no puede decir que los estudiantes no leen y escriben cuando es evidente que leen y escriben en sus celulares. Entonces, **¿los y las estudiantes no leen y escriben? ¿O no leen y escriben en los soportes que la escuela les ofrece?** Si bien el tema no surgió en forma recurrente, considera-

mos que estas preguntas expresan las percepciones docentes sobre las complejas relaciones entre los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la lectura y escritura en los distintos soportes, tanto en el soporte digital como en los soportes clásicos, a la hora de reflexionar sobre los dominios de la lectura y la escritura.

Percepciones y consideraciones de las funcionarias jurisdiccionales

En esta sección se presenta el resultado del análisis de las entrevistas realizadas a las funcionarias de las jurisdicciones contempladas en el estudio. Para ello, se recuperan sus consideraciones y percepciones acerca de la problemática objeto de este estudio, sin la pretensión de recoger la totalidad de perspectivas y acciones que desarrollan las jurisdicciones abordadas.

De modo que aquí se presenta, por un lado, la caracterización del tema, tomando en cuenta la problematización que realizan las funcionarias entrevistadas respecto de los dominios de la lectura y la escritura de estudiantes ingresantes al nivel secundario, y, por el otro lado, las iniciativas jurisdiccionales para el abordaje de la problemática de la lectura y la escritura en el nivel secundario, así como los enfoques teóricos que fundamentan dichas iniciativas.

a. Los dominios de la lectura y la escritura de estudiantes ingresantes al nivel secundario

En relación con los dominios en lectura y escritura en el ingreso al nivel secundario, las funcionarias de las jurisdicciones identifican algunos elementos comunes y otros particulares según los enfoques o características propias de la jurisdicción, y plantean consideraciones respecto de los desafíos que estos presentan.

Por una parte, se mencionan ciertas consideraciones frente a la idea «que circula» en diversos ámbitos acerca de que los y las estudiantes terminan la escuela primaria sin leer y escribir. Señalan que, en ocasiones, se trata de una idea arraigada en docentes de nivel secundario que tiende a cargar la responsabilidad en el nivel primario y las entrevistadas apuntan a complejizar la cuestión a partir de un análisis de las prácticas de enseñanza en el nivel primario y los desafíos que se presentan en la transición al nivel secundario con respecto a este tema. En este sentido, relativizan la idea de que los y las estudiantes llegan

a la escuela secundaria «sin saber leer y escribir», reconociendo la diversidad de dominios de la lectura y la escritura construidos durante la escolaridad primaria.

Al mismo tiempo, indican que los y las docentes del secundario no siempre identifican esta diversidad de saberes y que las prácticas desplegadas en este nivel parecen requerir otro tipo de dominios. Una de las funcionarias, al referirse al contraste entre las demandas de la secundaria sobre el abordaje de la enseñanza de la lengua, da un ejemplo de ello. Mientras que para el nivel primario el enfoque se centra en trabajar con la lectura y exploración de diferentes tipos de textos, para la escuela secundaria la prioridad ha sido, históricamente, la gramática. Respecto de esta última observación, recupera preguntas de las y los docentes de nivel secundario para reflexionar sobre la disparidad de enfoques de la enseñanza

«Pero, cómo, ¿no enseñan el sujeto y predicado?, ¿no enseñan cuestiones vinculadas a la gramática?, ¿no saben analizar una oración?, ¿no están recuperando, no sé, las convenciones ortográficas?» Y en este sentido, la escuela secundaria continúa con algunas demandas sobre los contenidos más tradicionales. (Funcionaria, jurisdicción 1)

Asimismo, plantea, a modo de hipótesis, que las expectativas respecto a los saberes de los y las estudiantes que ingresan al nivel secundario son altas. En este caso, las y los profesores consideran que los y las estudiantes esperados/as no traen consigo los conocimientos requeridos como punto de partida para la escuela secundaria y, como no alcanzan las expectativas de las y los profesores, «los problemas se arrastran» porque los y las docentes tampoco quieren volver a enseñar los conocimientos que ya dan por aprendidos.

Agrega que, aun cuando se ha actualizado el diseño curricular, se observan registros relacionados con «otras épocas» (en referencia a la falta de actualización sobre los diseños y las estrategias de enseñanza), por ejemplo, el dictado, que todavía se encuentra instalado en la escuela, o la escritura y la lectura con letra cursiva. Lo que se demanda es un control sobre los comportamientos y formas de estar en la escuela, desconociendo nuevos dispositivos de registro (en alusión al uso de dispositivos tecnológicos).

Pareciera ser que, en la lógica de la escuela secundaria, todavía impregna, en algunas prácticas, el disciplinamiento, el control, poder dar cuenta de que esta vez vamos a saber, cuando abro una carpeta y la veo completa escrita en cursiva, y bueno [...] eso tiene que ver con que vos aprendiste o, por lo menos, que estás incorporando esas pautas de trabajo. (Funcionaria, jurisdicción 1)

La funcionaria considera que las instituciones de nivel secundario centran su mirada en la enseñanza y no en el proceso de aprendizaje, sin detenerse a

mirar cómo aprenden los sujetos, cómo acompañar estos procesos, entre otras cuestiones. A modo de reflexión, según sus palabras, pareciera que

con matices, no quiero generalizar, pero, como mandato fundacional [...], el estudiante de escuela secundaria es un estudiante que ya está estudiantado, que conoce cuáles son las reglas, las normas, porque ya hizo la primaria para poder ingresar al nivel con todas estas capacidades y estas habilidades aportadas. Bueno, resulta que esto en otro momento por ahí ocurría, en la escuela más selectiva. Hoy no pasa esto, ¿no? Entonces, bueno, ahí empiezan también los problemas. (Funcionaria, jurisdicción 1)

Otra de las funcionarias entrevistadas también es crítica frente a la responsabilización del nivel primario de las debilidades o desafíos en la formación en lectura y escritura de los y las ingresantes:

[Hago] un reconocimiento de la primaria como nivel. No vienen sin nada a la escuela secundaria. Tienen seis años de escolarización primaria y también de nivel inicial [...] No nacen con 12 años y de repente tenemos que empezar todo de nuevo [...] Entonces, en este tramo inicial acompañado queremos, por un lado, seguir discutiendo que nosotros recibimos a los estudiantes con un montón de cosas y reconociendo el trabajo que hacen nuestros compañeros y compañeras docentes [del nivel primario], pero desde una mirada de que ahí hay un laburo que la secundaria quiere reconocer. (Funcionaria, jurisdicción 2)

Otra de las funcionarias entrevistadas hipotetiza, no obstante, que algunas concepciones acerca de la lectura y ciertas prácticas de enseñanza que persisten en el nivel primario (por ejemplo, la copia del pizarrón, el insuficiente tiempo destinado a la lectura y la producción de textos, la escasa práctica de

la lectura del propio texto escrito, entre otras) son parte del problema, ya que reducen las oportunidades de trabajar las prácticas de lectura —la formación del/a lector/a— y las de escritura —la formación del/a escritor/a—, pensando en las reelaboraciones permanentes como forma de consolidación de esas prácticas.

Terminan sexto sin una amplitud de un recorrido lector que le provea la escuela, ni la familia, porque, al que se lo proveyó la familia, ya lo tiene; bueno, entonces, estamos insistiendo en ese aspecto porque, efectivamente, hay un porcentaje de niñas y niños que termina con poca autonomía lectora y algo más, me parece: la falta de acercamiento a los textos y a esa posibilidad que uno tiene de anticipar el sentido de lo que sigue ahí; [se observa] una práctica poco profunda de enfrentar el texto escrito, no hay una práctica de la lectura de textos. (Funcionaria, jurisdicción 2)

Observa también que luego del tercer año del primario la propuesta de que las y los estudiantes escriban se sustituye por la de copiar del pizarrón, esto es, se reducen las instancias de escritura. En su opinión, se necesita que la escuela, tanto primaria como secundaria, proponga más situaciones de escritura, «intensificar la formación del lector» y del escritor. A su vez, y a partir de su experticia y su trabajo de muchos años en la conducción del nivel primario, considera que la variación en las concepciones acerca de los fenómenos de la lectura y la escritura, que se observan entre ambos niveles educativos,

se revela como un obstáculo para la consolidación del trabajo alrededor de este problema.

A su vez, se señala que «nosotros sabemos que acá —en el nivel secundario— tenemos un problema y tenemos que desarrollar acciones para ello». Sostiene que la enseñanza de la lectura y la escritura es un proceso largo y laborioso, que exige de los docentes una serie de estrategias específicas, y la disposición de tiempo para trabajar en el aula con sus estudiantes, y también fuera del aula, a lo largo de toda la escolaridad, incluyendo el secundario:

Si no saben leer y escribir, enseñale y después pensemos qué es que no sepa leer y escribir. Otra cosa es que atenta con el tiempo escolar, porque para leer y escribir, claro, necesitás un tiempo que, a veces, yo entiendo que el diseño curricular lo tenés que cumplir, no tenés tiempo, todo eso lo puedo entender [...] Ahora, si vos venís a mi clase de historia y escribís esto, yo me lo tengo que llevar, lo tengo que corregir, te lo tengo que devolver, ¿no? Y laburé sobre eso, ¿no? Cuántas veces... Y ¿cuántos docentes trabajamos con materiales escolares que produzcan nuestros propios estudiantes? (Funcionaria, jurisdicción 2)

Por otra parte, un conjunto de reflexiones en torno a los dominios en lectura y escritura en el ingreso al secundario parten de los resultados de los operativos nacionales de evaluación de aprendizajes. Las funcionarias de una de las jurisdicciones de este estudio plantean que las iniciativas vinculadas a los dominios de la lectura y la escritura surgen

en la provincia en relación con los resultados de las evaluaciones Aprender, que mostraban un importante porcentaje de estudiantes en primaria y en secundaria con niveles básicos y por debajo del nivel básico en conocimientos de lengua. De igual manera que otras entrevistadas, mencionan que

la alfabetización no es solo tarea del primer ciclo de nivel primario, sino que es una tarea que la tenemos que seguir desarrollando a lo largo de toda la escolarización de los estudiantes [...] O sea, que vaya avanzando también en sus procesos de profundización de la habilidad, es lo que le va a permitir ir ampliándose también a las otras áreas en el proceso cognitivo. (Funcionaria, jurisdicción 3)

Otra de las jurisdicciones planteó la necesidad de observar la alfabetización en el primer año de la escuela secundaria a partir del resultado de los operativos de evaluación, así como de conversaciones y observaciones de diferentes actores educativos, desde equipos técnicos, ministeriales, directores, supervisores y otras instituciones y organizaciones que trabajan cotidianamente en las escuelas y con los docentes. De los intercambios entre los actores que trabajan en el terreno se desprendía —informa

la funcionaria— que había «chicos que quizás cierran el nivel —primario— y no tienen las habilidades básicas e imprescindibles de lectura, escritura y oralidad». Adicionalmente, los resultados de la evaluación Aprender 2022, que arrojaron un porcentaje significativo de estudiantes con desempeños correspondientes al nivel básico y por debajo del básico, contribuyó a la decisión de la jurisdicción de abordar la alfabetización más allá del nivel primario.

b. Las iniciativas para el fortalecimiento de los dominios en lectura y escritura

En este apartado se desarrollan las iniciativas mencionadas por las funcionarias entrevistadas destinadas a fortalecer los dominios en lectura y escritura de las y los ingresantes al nivel secundario, los enfoques que las sustentan y los avances referidos a su implementación que tienen en la jurisdicción al momento del estudio.

Como elemento en común, vale mencionar que, en todos los casos, las jurisdicciones implementan acciones sistemáticas de evaluación o diagnóstico de los dominios de la lectura y, en algunos casos, de la escritura, que complementan y especifican los operativos nacionales de evaluación. A su vez, de acuerdo con las entrevistadas, esta evidencia resulta

central para el diseño y el desarrollo de las estrategias de fortalecimiento de la enseñanza de la lectura y la escritura.

Tal es el caso de Mendoza, donde los operativos de evaluación provinciales fueron diseñados e implementados desde hace varios años a partir de la priorización de la alfabetización en la política educativa, considerando «la alfabetización como el pilar fundamental para el resto del desarrollo de los contenidos, capacidades, posibilidades...». Con respecto a las evaluaciones Aprender, si bien se reconoce que sus resultados muestran una problemática a atender, el carácter agregado requiere de la realización de otras pruebas para conocer en particular las características de los dominios de lectura y escritura de los y las estudiantes. Estas pruebas toman la forma de pruebas de fluidez lectora que se realizan con carácter muestral y censal a lo largo de los niveles primario y secundario.

En la provincia de Buenos Aires se diseñaron pruebas escolares de Prácticas del Lenguaje y Literatura, que se aplicaron a estudiantes de escuelas de nivel secundario de gestión estatal y privada de todas las regiones de la provincia. Consistieron en dispositivos de enseñanza y evaluación en contenidos vinculados con la lectura y la escritura, desplegados a partir de secuencias de enseñanza desarrolladas en clase y lue-

go evaluadas. Se realizaron pruebas de Prácticas del Lenguaje en tercer año (a partir de una secuencia didáctica basada en «leer un cuento con transformaciones») y en Literatura en sexto año («el humor en la literatura»). Se trabajó en la lectura grupal, en el intercambio de sentidos de esta, y en la escritura posterior a partir de lo leído.

En Tucumán se diseñó e implementó, junto con el INVELEC y con apoyo de UNICEF, un «Diagnóstico de dificultades en lectura y escritura de estudiantes de primer año de la escuela secundaria», del que participaron un conjunto priorizado de escuelas secundarias de gestión estatal.

Dentro de la ciudad de Buenos Aires, por su parte, la Unidad de Evaluación realiza las pruebas FEPBA y TESBA.

Complementando las acciones referidas al diagnóstico y evaluación, se desarrollan un conjunto de acciones en todas las jurisdicciones que tienen por objetivo el fortalecimiento de los dominios en lectura y escritura en el ingreso al nivel secundario. Cada jurisdicción ha diseñado programas y acciones que varían de acuerdo con los enfoques epistemológicos y teóricos adoptados.

En la ciudad de Buenos Aires, una de estas iniciativas es la denominada Escuelas en Foco, dispositivo que se desprende del Plan Estratégico Buenos Ai-

res Aprende (2024-2027) y que propone el acompañamiento docente con metodologías de enseñanza que permitan alcanzar los objetivos de *aprendizajes fundacionales*, que son aquellos que se consideran pilares para el avance de otros aprendizajes más complejos.

La funcionaria comenta que, a partir de los resultados de las mencionadas pruebas jurisdiccionales llevadas adelante por la Unidad de Evaluación e Investigación, se seleccionaron, hasta el momento, un total de 173 escuelas en toda la ciudad. Se trata de escuelas de bachillerato, técnicas, artísticas, normales, e incluyen escuelas con turnos vespertinos o nocturnos.

Este Plan propone «la formulación de un Proyecto Escolar de Aprendizajes Prioritarios (PEAP), contenido por el Proyecto Escuela, con ejes específicos de mejora en los procesos de aprendizaje, la formación docente continua y la adecuación de las prácticas de enseñanza a partir

del asesoramiento y el acompañamiento de especialistas, involucrando a equipos directivos, docentes, estudiantes y familias».² La prioridad es acompañar el desarrollo de un proyecto de aprendizaje, donde el foco esté puesto en lengua y matemática como aprendizajes fundacionales, por lo que hay un equipo de especialistas de lengua, uno de matemática y un equipo de especialistas de gestión, que están acompañando el desarrollo y la implementación de dicho proyecto, a partir de los ejes o contenidos seleccionados por cada escuela. Este proyecto se aplica en primero y segundo año y la propuesta comprende acciones formativas y de acompañamiento técnico-territorial. Las acciones formativas se despliegan a través del campus virtual, coordinadas por especialistas de lengua y matemática. El equipo de gestión del programa Escuelas en Foco acompaña el desarrollo de cada proyecto, para promover mayor transversalidad y

poder retomar, por ejemplo, la pregunta que nos hacemos sobre la lectura, quién se tiene que ocupar de enseñar a leer y a escribir en la escuela [...] por ejemplo, como una pregunta muy amplia, muy disparadora, o quién tiene que enseñar a escribir, o qué es escribir en los distintos espacios curriculares, o en los espacios de ciencias naturales.

2 En <https://buenosaires.gob.ar/educacion/buenos-aires-aprende/escuelas-en-foco>

La propuesta es *transversalizar* los PEAP de cada escuela, a lo largo de los cinco años de secundaria, en diversos formatos: tomando desde otros espacios curriculares los contenidos de lengua y matemática, diseñar proyectos vinculados, por ejemplo, al aprovechamiento de la biblioteca; propuestas de producción de revistas o producción de materiales, entre otros. La idea es que se puedan implementar algunas secuencias didácticas, algunas intervenciones didáctico-pedagógicas, para favorecer el desarrollo de las habilidades de la lectura y la escritura y fortalecer los contenidos fundacionales.

Por su parte, en provincia de Buenos Aires se implementa la iniciativa denominada Programa de Fortalecimiento de la Enseñanza de la Lectura, la Escritura y la Oralidad (LEO), que comprende una dimensión general dirigida a todas las escuelas secundarias y una dimensión de acciones específicas dirigidas a un conjunto de escuelas seleccionadas. Al mismo tiempo, se desarrolla un programa similar destinado a la enseñanza de la matemática. Su definición estuvo sustentada, en parte, en una evaluación de la implementación de los nuevos diseños curriculares (cuyo informe fue publicado en el año 2023), llevada a cabo por la Dirección de Nivel Secundario; esta evaluación comprendió un trabajo participativo y colaborativo con docentes, equipos directivos y de orientación

escolar, inspectoras/es, estudiantes y graduados/as.

La perspectiva que desarrolla la funcionaria entrevistada es que la transversalidad de las prácticas de lectura y de escritura tiene el sentido de «aprender a leer historia», «aprender a leer biología» y, de esta manera —sostiene—, todo/a profesor/a debe enseñar a leer su disciplina, en oposición a que la lectura constituya una capacidad disponible para aplicar a cualquier texto. Cada texto tiene una complejidad y un sentido vinculado con los saberes específicos que es preciso abordar junto con el o la docente, en primaria y en secundaria. La entrevistada destaca que la formación inicial de profesores de nivel secundario de todas las disciplinas incluye la enseñanza de la lectura y la escritura como eje de la práctica y subraya que el aprendizaje de la lectura y la escritura se produce en un contexto, que es el de las disciplinas, «hay un saber disciplinar específico y cada disciplina tiene que hacerse cargo de la lectura y la escritura de lo que le compete enseñar [...] No es un problema del profesor de lengua».

En relación con la formación docente continua, la misma funcionaria considera la necesidad de desarrollar propuestas que vayan más allá de las secuencias didácticas y el diseño de materiales, discutiendo el modelo de prescripción didáctica como política pública:

Porque hay que pensar la enseñanza, hay que planificarla, pero digo que no todas las acciones de política pública sean construir los materiales didácticos, una secuencia... Los docentes es lo que están esperando también [...] Pero, además, ¿por qué producen los ministerios y producimos secuencias didácticas? En ese sentido lo digo, ¿eh? Como diciendo: «Si hacés esto la cosa va a funcionar». Sí, claro, el modelo tecnocrático de los años setenta.

Así, otra de las iniciativas que desarrolla esta jurisdicción en la actualidad, a partir de la definición establecida en el Nuevo Régimen Académico para el nivel secundario es el Tramo de Inicio Acompañado, que implica un trabajo coordinado entre el nivel secundario y el nivel primario. Las acciones que se incluyen dentro de esta iniciativa suponen, por

un lado, la reunión entre equipos de conducción de primaria y secundaria, de maestros y profesores, y, paralelamente, la toma de escritura. En una primera etapa, que se desarrolló por primera vez en 2024, se propone su aplicación en una selección de distrito del total que tiene la provincia:

Estamos empezando a organizar unos encuentros con los equipos de conducción entre la escuela primaria y la escuela secundaria, por un lado, y, por el otro lado, una segunda parte de eso entre maestros y profesores, donde hicimos un pequeño guion de ese encuentro, donde proponemos trabajar con algunas cuestiones de lectura y con algo de sociales, o sea que para eso, para esas actividades de articulación, están invitados todos los profes de nivel secundario de sociales [...] Entonces la idea es convocar a la gente con algo, hay un propósito de trabajo que tiene que ver con una lectura, pero fundamentalmente que se encuentren maestros y profesores, se encuentren, se conozcan, se cuenten.

En Mendoza, donde la alfabetización se encuentra priorizada en la política educativa de la provincia, la primera y fundamental acción es el diseño de los operativos de toma de pruebas de fluidez lectora que se realizan, como ya se mencionó, a lo largo de todo el nivel pri-

mario y el nivel secundario. En este marco, el primer año de nivel secundario es, además, un año considerado *focal* (además de tercero y sexto grado de nivel primario). Estas pruebas son, de acuerdo con los dichos de las funcionarias, centrales para el logro de un sistema de

diagnóstico permanente de los niveles de lectura fluida de cada estudiante, con la convicción de que esta habilidad es el primer paso sobre el que se puede construir la comprensión, y, a partir de la misma, el aprendizaje de los diversos contenidos que supone el proceso de escolarización.

La información que brinda el censo, nominalizada por estudiante y organizada por escuela, resulta fundamental para la definición de diversas acciones «de tipo remediales». En este marco, en el año 2024, se implementó una prueba de comprensión lectora a estudiantes del primer año del nivel secundario, que consiste en la lectura silenciosa de un texto, durante el tiempo necesario para responder una serie de preguntas del tipo opción múltiple, en las que cada respuesta está relacionada con diversos «procesos cognitivos esperados». Las pruebas se realizan tres veces al año, al inicio, a la mitad y al final de cada ciclo lectivo. Los resultados de las pruebas de fluidez y comprensión lectora, sistematizados y analizados por los especialistas de la Dirección de Evaluación y Calidad Educativa, serán el punto de partida para el diseño de diversas acciones que forman parte del Plan Integral de Alfabetización enmarcado en la Ley. En primer lugar, el diseño de acciones de capacitación y formación permanente para docentes en servicio. Se trata de formaciones remuneradas, tra-

yectos formativos que buscan trabajar específicamente con el modelo teórico pedagógico de conciencia fonológica.

Los resultados institucionales de las pruebas de fluidez lectora sirven también para tomar decisiones sobre la planta orgánico-funcional, ya que son la variable de asignación de recursos, por parte de la gestión provincial. Concretamente, se traducen en horas de PMI (Plan de Mejora Institucional) que podrán ser utilizadas por cada institución para la distribución de docentes para el acompañamiento y atención de aquellos estudiantes cuyos rendimientos en las pruebas resultan críticos.

Para finalizar, Tucumán se encuentra implementando una serie de iniciativas en el marco de un proyecto que forma parte del Plan de Alfabetización provincial y que contempla tanto un diagnóstico de los dominios de la lectura y escritura, como ya se mencionó anteriormente en este informe, como la elaboración de materiales impresos para trabajar con los y las estudiantes ingresantes. Se prevé que este trabajo esté a cargo de las y los docentes de las escuelas, en especial, aquellas que son parte del PMI —Plan de Mejora Institucional—. Actualmente, en el marco de este plan, la jurisdicción cuenta con un conjunto de escuelas *priorizadas* con horas institucionales y se ha decidido que el 70 % de las mismas se dediquen a la mejora del

desempeño en las áreas básicas, entre ellas, lengua, por lo que se está realizando una capacitación para las y los docentes de dicha área, que son elegidos por las escuelas.

La jurisdicción considera el carácter transversal de la lectura, la escritura y la oralidad, dadas su relación con el avance de los y las estudiantes en cualquier área de conocimiento. Consecuente con esta línea, la Dirección de Educación Secundaria realizó una propuesta didáctica: «De palabras somos», para implementar en el primer año de las escuelas, de carácter multidisciplinar, pero con eje en lengua. Por otro lado, llevó a cabo

un trayecto de capacitación con los docentes de lengua para trabajar los libros del programa Libros para Aprender, que desde el nivel nacional se distribuyeron a cada estudiante.

La jurisdicción asume la perspectiva del lenguaje como construcción social: la oralidad, la escritura y la lectura como construcciones sociohistóricas. Y lo considera, asimismo, en su transversalidad, «ya que un/a estudiante que no tenga la habilidad de leer, de hacer uso de la oralidad, de comprender un texto, difícilmente pueda avanzar en cualquier área de conocimiento...».

Lo necesario es hacer de la escuela un ámbito donde la lectura y la escritura sean prácticas vivas y vitales, donde leer y escribir sean instrumentos poderosos que permitan repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento, donde interpretar y producir textos sean derechos que es legítimo ejercer y responsabilidades que es necesario asumir. (Delia Lerner, citada por la funcionaria)

desempeño en las áreas básicas, entre ellas, lengua, por lo que se está realizando una capacitación para las y los docentes de dicha área, que son elegidos por las escuelas.

La jurisdicción considera el carácter transversal de la lectura, la escritura y la oralidad, dadas su relación con el avance de los y las estudiantes en cualquier área de conocimiento. Consecuente con

esta línea, la Dirección de Educación Secundaria realizó una propuesta didáctica: «De palabras somos», para implementar en el primer año de las escuelas, de carácter multidisciplinar, pero con eje en lengua. Por otro lado, llevó a cabo un trayecto de capacitación con los docentes de lengua para trabajar los libros del programa Libros para Aprender, que desde el nivel nacional se distribuyeron a cada estudiante.

Esta perspectiva forma parte de la formación inicial de docentes de nivel secundario, cuyos diseños curriculares, desde el año 2015, incluyen la asignatura Lectura, Escritura y Oralidad. Aunque de acuerdo a los informes de las evaluaciones Aprender hay una marcada diferencia entre la urbanidad y la ruralidad, «las capacidades están ahí, potentes para cualquiera de las y los estudiantes, ya sean de un contexto rural o de un contexto urbano». En la ruralidad, la valoración de la escuela es diferente

de la de los contextos urbanos y la vida cotidiana de las y los adolescentes no está afectada por los mismos problemas en uno y otro ámbito. Por otro lado, las condiciones de las escuelas rurales difieren de las urbanas en las posibilidades de acceso, tanto terrestre como digital, lo que tiene consecuencias para, por ejemplo, la distribución de materiales y la conexión a internet. Estas situaciones constituyen desafíos importantes en cuanto a las acciones educativas situadas.

Mapeo de buenas prácticas institucionales

3

Mapeo iniciativa institucional 1: Escuela dependiente de Universidad Nacional

1) Ficha técnica de iniciativas institucionales

1. **Jurisdicción:** provincia de Buenos Aires
2. **Tipo de institución / orientaciones:** escuela secundaria dependiente de una universidad nacional.
3. **Estructura académica:**
 - **Orientación Técnico en Industria de Procesos:** 7 años (Ciclo Básico de 3 años y Ciclo Orientado de 4 años)
 - **Bachiller con Orientación en Ciencias Naturales:** 6 años (Ciclo Básico de 3 años y Ciclo Orientado de 3 años).
 - **Bachiller con Oficio:** 4 años (destinatarios: estudiantes de reingreso)
4. **Tipo de jornada:** doble turno para la orientación Técnico en Industria de Procesos y jornada extendida para el Bachiller en Ciencias Naturales; un turno para el Bachiller con Oficio.
5. **Población a la que atiende:** estudiantes de sectores vulnerables.
6. **Año de creación:** 2014.

2) Síntesis descriptiva

La escuela se enmarca en la iniciativa de 2014 del Ministerio de Educación de la Nación, para la creación de nuevas escuelas secundarias dependientes de universidades y ubicadas en zonas con persistencia de la desigualdad social, con el propósito de garantizar las mejores condiciones pedagógicas, didácticas y materiales a las y los jóvenes de estas zonas.

Se trata de una escuela que, en su origen, brinda educación técnica y que luego agrega, a la oferta de formación, un bachillerato orientado en ciencias naturales y un bachillerato en oficios de menor duración, para brindar una alternativa a los y las estudiantes con significativa sobreedad y las necesidades y circunstancias vinculadas a ella.

Es una escuela que cuenta con una figura novedosa: la Vicedirección de Prácticas Socioeducativas, que a su vez coordina un equipo profesional de coordinadores y coordinadoras socioeducativos/as. A partir de este año, la escuela cuenta con un equipo integrado por una psicóloga y una psicopedagoga.

La escuela puede recibir a alrededor de sesenta estudiantes en el primer año, entre, aproximadamente, unos ciento veinte solicitantes. El ingreso se realiza por sorteo público, teniendo en consi-

deración los barrios del área y el género, así como un cupo del 10 % para casos particulares (i. e., solicitudes de organizaciones sociales).

En su año de inauguración, la escuela recibió una cantidad significativa de estudiantes con sobreedad, debido a la repitencia reiterada del primer año o al abandono prolongado. Actualmente, los y las estudiantes con sobreedad representan un porcentaje menor en la inscripción general.

La escuela conceptualiza el primer año como una etapa en la que se presta especial atención

- a la creación de un ambiente de bienvenida y de apropiación del inicio de una experiencia donde priman el encuentro y las relaciones —con las familias, las y los educadores, estudiantes y el territorio—,
- a la gestación de la grupalidad y la pertenencia,
- al reconocimiento de la heterogeneidad de los caminos recorridos alrededor de los aprendizajes y a garantizar los aprendizajes que hacen posible los posteriores, habilitando el error como parte del aprendizaje;
- a la creación de un ambiente bello, en el que dé ganas de permanecer y en el que se promueva un clima de escucha, grupal, de estudio y crecimiento,

- a la lectura de novelas como «rincón del universo de la palabra escrita», en donde zambullirse, forjando una comunidad de «lectorxs expertxs»; la lectura de novelas de autores argentinos, y cercanos, para disfrutar, emocionarse, entrar en otros mundos, y para invitarlos y prepararse para dialogar con los autores.

3) Problemas o situaciones detectadas y que sirven para el desarrollo de la iniciativa

El reconocimiento de la heterogeneidad de los y las estudiantes ingresantes se revela como un rasgo de esta escuela. Entre el 10 % y el 20 % del total tiene dificultades para escribir y leer. La heterogeneidad no se circunscribe solamente a los dominios de la lectura y la escritura, sino también al dominio de otras áreas, como las matemáticas.

4) Acciones, propuestas, dispositivos que se organizan

Antes de ingresar: el trabajo, en el último año de primaria, con las y los estudiantes inscriptos en la escuela secundaria.

Desde el momento de la inscripción definitiva, que tiene lugar luego del sorteo que se realiza el año anterior del primer

año del secundario, la escuela comienza a trabajar, a partir del mes de septiembre, con los y las futuros/as ingresantes. Antes de este trabajo posinscripción, se llevan a cabo otras acciones de vinculación con las escuelas de nivel primario (visitas de la escuela primaria a la secundaria y viceversa, realización de actividades puntuales y de algún proyecto más extenso, que requiere planificación pedagógica).

Cada quince días, los y las futuros/as ingresantes asisten a la escuela secundaria para la realización de actividades convivenciales (juegos, familias, etc.) y actividades relacionadas con la lectura y la escritura, las matemáticas, las ciencias, las alfabetizaciones, y —de acuerdo a las palabras de la entrevistada— con «habitar los nuevos modos de la escuela secundaria» y las características de «esta escuela secundaria en particular» (como los talleres y la alfabetización científica).

Durante esta etapa, los y las futuros/as ingresantes trabajan con materiales elaborados por las docentes del primer año del secundario, entre ellos, un material de Prácticas del Lenguaje, que incluye la lectura de un cuento, actividades de comprobación de lectura y otras prácticas de lectura y escritura relacionadas con el cuento.

El trabajo con los y las futuros/as ingresantes durante el último año del primario ha demostrado ahorrar un tiempo valioso en la medida que permite

definir, con la suficiente anticipación, acciones de trabajo puntuales con los y las estudiantes desde el inicio del primer año.

El primer año a cargo de docentes de enseñanza primaria

A diferencia de lo que ocurre en las escuelas de nivel secundario en la Argentina, el primer año está a cargo de profesoras de enseñanza primaria, cuya designación permite que estén a cargo de un curso todos los días de la semana en la escuela y, por consiguiente, realizar un seguimiento y acompañamiento permanentes, así como fortalecer la lectura y la escritura, las matemáticas y otras situaciones propias del proceso de transición de las y los estudiantes al nivel secundario. La maestra está a cargo de la enseñanza de las materias de matemáticas, prácticas del lenguaje, ciencias sociales y naturales y construcción de la ciudadanía, además de, por ejemplo, un espacio de proyectos (como el de Educación Sexual Integral). El resto de los espacios curriculares está a cargo de profesores de educación secundaria (educación física, educación artística, lenguas extranjeras, etc.).

Durante el primer año, se destina un tiempo de la jornada para trabajar con las y los estudiantes que necesitan avanzar en el dominio de la lectura y la escritura. Se los agrupa de manera flexible considerando las consecuencias de la estereotipación y que las evaluaciones son dinámicas (por ejemplo, variaciones en los dominios de la lectura y la escritura durante el último año de primaria y al iniciar el primer año de la secundaria, o los procesos implicados en el reconocimiento por parte de los y las docentes de los dominios de la lectura y la escritura de los y las estudiantes). Cada maestra diseña las actividades para esos grupos flexibles.

En las ocasiones que lo requieren y mediante la conformación de grupos compartidos, se articula con la Escuela Primaria de Adultos, que tiene destinada un aula en el edificio de la escuela secundaria para estudiantes jóvenes (14-15 años) que realizan la terminalidad del nivel primario.

Actores y áreas institucionales intervinientes

El trabajo durante el último año de primaria lo llevan a cabo las maestras de primer año del secundario, quienes además lo coordinan junto con la vicedirectora académica y la vicedirectora socioeducativa. También, son las maestras las que trabajan con las y los estudiantes que necesitan avanzar en su dominio de la lectura y la escritura (como de otras áreas) en los agrupamientos flexibles. La institución ha tratado de garantizar que al menos una de las maestras designadas al frente de primer año sea alfabetizadora.

Prospectiva / transformaciones / visión a futuro de los actores

La escuela advierte la necesidad de contemplar, quizás en el Régimen Académico de la provincia, una figura que se ocupe específicamente del ingreso, dada la especificidad y la complejidad de la transición entre niveles educativos y la consiguiente envergadura de la tarea asociada. El egreso y el ingreso son situaciones que merecen reflexión y desarrollo de acciones específicas.

La escuela previó adelantar la realización del sorteo para el ingreso al ciclo lectivo 2025 con el propósito de extender y profundizar el trabajo con las y los futuras/os ingresantes al secundario en su último año de primaria.

Mapeo iniciativa institucional 2:

Escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires

1) Ficha técnica de iniciativas institucionales

- 1. Jurisdicción:** provincia de Buenos Aires
- 2. Tipo de institución / orientaciones:** escuela secundaria dependiente de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires.
Ofrece dos orientaciones:
 - Bachiller con Orientación en Ciencias Naturales
 - Bachiller con Orientación en Ciencias Sociales
- 3. Estructura académica:** 6 años. Ciclo Básico de 3 años y Ciclo Orientado de 3 años.
- 4. Tipo de jornada:** común; dos turnos, Turno Mañana y Turno Tarde. Hasta el año 2018 funcionó el Turno Vespertino (Bachillerato de Adultos).
- 5. Población a la que atiende:** el 50 % de las y los estudiantes ingresantes provienen de la escuela primaria cercana (que se encuentra en la misma manzana). Atiende a estudiantes que pertenecen a familias de clase media baja, trabajadores y trabajadoras, de barrios aledaños a la escuela.
- 6. Año de creación:** 1993.

2) Síntesis descriptiva

La escuela se encuentra emplazada en una zona urbana en el sur del segundo cordón del conurbano de la Provincia de Buenos Aires. Se crea a inicios de la década de los noventa del siglo pasado, frente a la demanda de las y los pobladores de la zona, que hasta ese

momento debían desplazarse a las escuelas que quedaban en el centro de la localidad. El edificio se construyó sobre un predio donde funcionaba una perretera municipal y en sus inicios no contaba con Biblioteca ni Sala de Profesores; debió adaptarse «sobre la marcha».

Históricamente, ha recibido estudiantes que pertenecen a familias de clase media baja, trabajadores que viven en la zona y alrededores. La matrícula está conformada por un total de 620 estudiantes divididos en los turnos de la mañana y la tarde. La delimitación de la matrícula está dada por la distribución espacial y la cantidad de aulas en la escuela —un total de doce aulas distribuidas en los tres pisos del establecimiento—.

A 1.^{er} año ingresan 28 o 29 estudiantes por curso, lo que resulta en dos secciones en cada uno de los dos turnos. Desde el equipo directivo toman esta decisión para dejar una vacante por aula, por si solicitan algún pase de otra escuela, un cambio de turno, entre otras solicitudes. Del total de la matrícula, aproximadamente el 50 % proviene de la escuela primaria que se encuentra en la misma manzana; el 10 % está conformado por hermanos/as de estudiantes e hijas e hijos de trabajadores/as de la escuela.

Desde su creación, la escuela ha tenido solo dos docentes a cargo de la Dirección; actualmente, además del equipo directivo, cuenta con un plantel de 180 profesores de los cuales el 98 % son titulares, con distintas cantidades de módulos; también con un equipo de Orientación Educativa conformado por dos profesionales, una profesora de educación inicial y psicopedagoga y una tra-

bajadora social. Asimismo, cuentan con jefes de departamento, que son elegidos por las y los profesores de cada área.

3) Problemas o situaciones detectadas y que sirven para el desarrollo de la iniciativa

Desde hace unos años (a partir de la pospandemia), se observó que las y los estudiantes ingresaban con trayectorias reales desiguales y diversas relacionadas con la lectura y la escritura. También se detectaron casos puntuales, que no fueron informados en el momento de la inscripción y que hubieran requerido de un diagnóstico o una mirada más contemplativa desde el nivel primario. Se presentan desafíos en dos sentidos: detectar e individualizar los casos que requieren un acompañamiento individual por parte del equipo de orientación de la escuela y acompañar las transiciones desiguales a la escuela secundaria, reforzando las prácticas de lectura y escritura en las y los estudiantes ingresantes.

En esta línea, se reforzaron los procesos internos con los y las docentes en la institución y junto con la escuela primaria con la que se articula, comenzaron a planificar trabajos conjuntos que materializaron la propuesta de acompañamiento de las transiciones entre los niveles primario y secundario.

4) Acciones, propuestas, dispositivos que se organizan

El dispositivo de articulación entre la escuela secundaria y la escuela primaria promueve espacios de intercambio y de diálogo, así como el desarrollo de estrategias de contención y acompañamiento de las y los estudiantes en los procesos de transición.

El dispositivo de articulación se propone en dos sentidos: el administrativo y el pedagógico. En referencia al administrativo, se viabilizan y aseguran los procesos de matriculación de las y los estudiantes de la escuela primaria que quieran continuar sus estudios en esta institución. En el sentido pedagógico, se establecen un conjunto de acciones de acompañamiento con la intención de reforzar las prácticas de lectura y escri-

ta y de cálculos matemáticos. Para esto se organizan al menos tres encuentros previos durante el segundo cuatrimestre del año lectivo, donde estudiantes de sexto grado de la escuela primaria realizan actividades conjuntas coordinadas por las y los maestros de lengua y matemáticas de esa escuela, junto con profesores de la escuela secundaria. Estos encuentros se planifican de manera conjunta entre los jefes de departamento de la escuela, los y las maestras de sexto año de la escuela primaria. En estos encuentros se establecen canales de diálogo donde se negocian los saberes esperados y se refuerzan los conocimientos mínimos de las y los futuros ingresantes. Al finalizar cada encuentro, profesoras de cada nivel educativo que estuvieron trabajando con un mismo grupo elaboran un informe conjunto informando lo trabajado ese día.

En el comienzo: la etapa de diagnóstico durante el inicio del año lectivo

El proyecto institucional de la escuela cuenta con la planificación de un período de diagnóstico al inicio de cada ciclo lectivo, que se implementa en todos los años y en las diferentes materias de la escuela. Durante el mes de marzo y en el plazo de un mes, tiene lugar lo que el equipo directivo denomina «la etapa de diagnosis». En esta etapa, se proponen un conjunto de actividades que no refieren solo a la evaluación de los aprendizajes de las y los estudiantes, sino a la configuración de estrategias y conocimientos contruidos de manera colectiva para el encuadre en cada materia. Se considera también un período para la atención y detección de casos puntua-

les con problemas de aprendizaje, familiares o de vulnerabilidad social (por ejemplo, en palabras del director: «Un chico que llega a primer año con un analfabetismo funcional»).

Para las y los estudiantes de primer año se elabora un cuadernillo de actividades introductorias de Matemática y Prácticas del Lenguaje que se entrega durante la inscripción a la escuela, y que contiene contenidos y consignas para que las y los estudiantes trabajen durante la etapa de diagnóstico.

Las acciones derivadas del diagnóstico inicial

Al finalizar la etapa diagnóstica, cada docente, con la coordinación del jefe del departamento respectivo, presenta un informe sobre esta etapa y la planificación anual del curso.

Otro material de apoyo para esta etapa es una Guía de alfabetización, que si bien es utilizada centralmente por docentes de primer año, puede adecuarse a distintas etapas y años escolares.

En los casos en los que se han observado dificultades graves, se planifican espacios de seguimiento individual de la trayectoria, coordinados entre el EOE y los docentes de cada área y con el apoyo, cuando correspondiere, de maestros de apoyo a la inclusión y otras figuras provistas por la Dirección de Psicología o por las escuelas de educación especial de la Provincia.

5) Actores y áreas institucionales intervinientes

De acuerdo con lo revisado, en los diferentes dispositivos, el equipo directivo asume el rol de la coordinación y el Equipo de Orientación Escolar diseña y elabora parte de los materiales. En la

tarea de planificación se encuentran implicados profesores/as y jefes/as de departamento, que son elegidos/as por las y los docentes de cada área. Actores claves en este caso son las maestras de la escuela primaria con las que articula el equipo directivo.

6) Prospectiva / transformaciones / visión a futuro de los actores

¿De qué manera el nuevo régimen académico aprobado por la PBA resignificará las prácticas de acompañamiento a las transiciones entre primaria y secun-

daria (articulación, inscripción y primer año)? La escuela se propone afianzar el relevamiento de casos y situaciones de vulnerabilidad durante las inscripciones, así como profundizar las iniciativas de trabajo solidario y el compromiso institucional (encuentros y jornadas comunitarias, ropero solidario, etc.).

Mapeo iniciativa institucional 3: Escuela secundaria de la provincia de Mendoza

1) Ficha técnica de iniciativas institucionales

- 1. Jurisdicción:** provincia de Mendoza
- 2. Tipo de institución / orientaciones:** escuela secundaria orientada. Ofrece las siguientes orientaciones:
 - Bachiller con Orientación en Ciencias Naturales
 - Bachiller con Orientación en Economía y Administración
 - Bachiller con Orientación en Educación
- 3. Estructura académica:** 5 años: Ciclo Básico de 2 años y Ciclo Orientado de 3 años.
- 4. Tipo de jornada:** común; Ciclo Básico: turno mañana; Ciclo Orientado: turno tarde
- 5. Población a la que atiende:** heterogénea; población urbana y rural (35 % de la matrícula compuesta por estudiantes de zonas rurales y marginales).
- 6. Año de creación:** 1984.

Se trata de una escuela secundaria orientada, urbana, con una matrícula de 1017 estudiantes y 180 cargos docentes. Fue creada en 1984 con una misión y una visión definidas que se mantienen desde entonces, con agregados, y que enmarcan la toma de decisiones de la escuela.

Recibe estudiantes de la zona, de tres escuelas primarias con las que articula, pero también de otras; si bien se emplaza en una zona urbana, el 35 % de la matrícula está compuesta por estudiantes de zonas rurales y marginales. El sistema de ingreso se realiza mediante un procedimiento que comprende porcentajes de estudiantes provenientes de las escuelas primarias con las que articula, de estudiantes solicitantes, de hermanos y hermanas, de abanderados y escoltas; en ocasiones, realizan un orden de mérito o el procedimiento que indica la Provincia.

El cuerpo docente y directivo tiene una importante estabilidad; sobre todo, en el Ciclo Básico cuenta con un significativo cuerpo docente titular y con concentración horaria. Existe la figura del coordinador de área, con una carga horaria de tres horas semanales, que realiza un trabajo sostenido con los docentes y las/os otras/os coordinadoras/es. Son elegidos por los pares y la Mesa de Ges-

tión (una forma de gestión participativa y estratégica impulsada en partes iguales por la escuela y la supervisión escolar), integrada por el equipo directivo, los coordinadores de área y de bachiller y, dependiendo del tema tratado, por el Servicio de Orientación Escolar, el jefe de preceptores o la secretaria de la escuela.

Los proyectos constituyen una modalidad potente de trabajo de la escuela, decidida por la Mesa de Gestión, con anterioridad a la normativa provincial que la promueve. Un eje organizador de la propuesta de la escuela es el proyecto Multialfabetización, cuyo «objetivo general es la promoción de otras formas de estar y de ser en la escuela durante el tránsito del primario al secundario, la inclusión de trayectorias biográficas y escolares diversas, y el fortalecimiento de la relación escuela-familia».³ Como resultado de acciones que tenían lugar en la escuela, pero que no estaban coordinadas y sistematizadas por completo, desde el 2012 se institucionalizaron el *aprendizaje basado en proyectos* (ABP) y el *aprendizaje y servicio solidario* (ASS) como estrategias de enseñanza prioritarias en el Ciclo Básico y en el Ciclo Orientado, respectivamente. Ambos proyectos son objeto de registro, reflexión y revisión y se los vincula con indicadores de promoción, de

3 Tomado del material de presentación de la escuela, facilitado durante la entrevista a las referentes institucionales.

egreso efectivo, y con los resultados de la prueba, de alcance nacional, Aprender y el programa de Fluidez Lectora, de alcance provincial. La escuela difunde y comparte sus iniciativas institucionales en múltiples foros. Participa de programas (por ejemplo, el de Comunidad de Aprendizaje), y desde 2013 trabaja con el Centro Latinoamericano de Aprendizaje en Servicio Solidario. Obtuvo una certificación de la UNESCO en educación en desarrollo sostenible. La escuela ha recibido premios, como el otorgado por el Programa Nacional de Escuelas Solidarias en 2012, con el que comenzó un proceso de capacitación sobre huertas e invernaderos con algunas instituciones, entre ellas, el Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria.

La escuela recibe estudiantes de profesorado para la realización de sus prácticas de enseñanza. Varios de los docentes trabajan en institutos de formación docente y participan de diversos cursos. Estos y otros intercambios y participaciones resultan en oportunidades de

formación, en general, y en torno a los proyectos ABP y ASS, en particular. El equipo docente se conforma como una *comunidad de aprendizaje*, que comparte experiencias y conocimientos, y evalúa y discute los proyectos. La mirada de los estudiantes es considerada en la revisión de las prácticas; incluso, son los que traccionan y comunican el proyecto de Multialfabetización a los docentes nuevos.

3) Problemas o situaciones detectadas y que sirven para el desarrollo de la iniciativa

La escuela identificó muy tempranamente la necesidad de llevar adelante acciones de articulación con las escuelas de las que habitualmente recibe estudiantes. Debido a cambios en los lineamientos de ingreso, la institución recibe, en los últimos años, una población muy heterogénea y, respecto de los dominios de la lectura y la escritura, recibe estudiantes con niveles óptimos y otros con grandes dificultades.

4) Acciones, propuestas, dispositivos que se organizan

El proyecto Multialfabetización, el ABP, el ASS, y el tránsito de la escuela primaria a la secundaria

La escuela cuenta, en el marco del Programa Provincial de Articulación, con un proyecto de articulación con tres escuelas primarias cercanas, cuya característica fundamental es que los y las estudiantes de 5.º año que llevan a cabo proyectos de aprendizaje en servicio solidario realizan intervenciones en las escuelas primarias.

A principio de año, junto con las tres escuelas, se elabora una agenda de reuniones que, por lo general y debido a la disponibilidad de espacio, tienen lugar en el edificio de la escuela secundaria. Se establecen los temas comprendidos en la articulación y una secuencia didáctica —que inicia en el mes de septiembre y culmina en el mes de abril— compartida por las y los docentes del último año del primario y los del primer año del secundario. De esta manera, se propone dar continuidad al tránsito entre uno y otro ciclo y fortalecer el ingreso al secundario. En este marco, se elaboran materiales que se acuerdan entre los docentes de primaria y los de las distintas áreas del secundario, y en los que la lectura, la escritura y la transferencia de saberes ocupan un lugar central.

Desde el área de lengua y literatura, se elaboran materiales para una etapa diagnóstica, en el primer mes del 1.º año del nivel secundario, para la familiarización con las propuestas y hábitos de trabajo en el aula (por ejemplo, ordenar una carpeta, organizar los materiales, nombrar las hojas) y que resulta valiosa para el relevamiento de los dominios de la lectura y la escritura de los y las estudiantes, la capacidad de resolución autónoma de tareas y la necesidad de mediación en los casos de los estudiantes con discapacidad. Durante esta etapa de relevamiento, se gestionan distintas actividades, que se van ajustando según los dominios de la lectura y la

escritura de los y las estudiantes; entre otras, adaptaciones de textos, estrategias de análisis de distintos tipos de textos (literarios y no literarios), talleres, en los que se trabaja colaborativamente, la lectura modélica y la escritura. Estas actividades se van coordinando con las diferentes áreas curriculares, como, por ejemplo, a través del proyecto áulico Qué Aprendí, en el que, de manera oral y escrita, en formato virtual u otros, los y las estudiantes comunican qué aprendieron en torno a un tema. La escuela cuenta con un material específico con prácticas lúdicas para acelerar la lectura o juegos de decodificación sobre todo para las y los estudiantes con dislexia. La referente institucional menciona la necesidad de ir más allá de los objetivos de fluidez lectora propuestos por el programa provincial, en el sentido de trabajar sobre la comprensión (activa y crítica, literal e inferencial), en lugar de la medición de la velocidad o de la cantidad de palabras leídas. Durante el diagnóstico, se trabaja la escritura manuscrita en cursiva e imprenta, y se espera que la primera se afiance en el primer año. En ocasiones, se habilita un cuaderno de práctica de letra cursiva.

El área de Lengua y Literatura realiza varios proyectos, con frecuencia bimestral, luego del primer mes de diagnóstico y que le permiten promover y evaluar avances en lectura, escritura, fluidez, vocabulario y aspectos semánticos y ortográficos, entre otros. En primer año, se implementa el proyecto «Antología Literaria», que consiste en talleres quincenales en los que se trabaja la comprensión (a través de la lectura modélica y la delegación paulatina de la autonomía) y la producción de una antología, a la que también tienen acceso los y las docentes de las escuelas primarias con las que se articula. Incluye una sección –Poética de la desigualdad– que se vincula con otro proyecto institucional de este año –«Las desigualdades en mi entorno»– y que permite relevar la fluidez a partir de la lectura en voz alta de poesía (en tanto ofrece una expresividad distinta a la de otros tipos de textos). Asimismo, realiza otras actividades a nivel institucional, como el mes de lectura en voz alta (en el marco del proyecto estratégico de alfabetización de la provincia), y el «Café Literario» de lectura en voz alta compartida, con docentes, padres y estudiantes. La escritura y la oralidad son trabajadas con especial énfasis entre los meses de agosto y septiembre a partir de la necesidad de presentar por escrito los productos de los

proyectos de los que participan los estudiantes durante el año. Otra de las actividades es la participación en una Maratón de Lectura, organizada por la Fundación Leer. Todas estas actividades, como otras impulsadas por el área (Taller de Escritura Creativa, Simón Escribe con Ortografía) requiere de un trabajo conjunto con el resto de las coordinaciones de área, debido al trabajo en equipo que demanda el ABP.

«Las desigualdades en mi entorno» es uno de los proyectos organizados por la coordinación del área de Ciencias Sociales, y al que aporta cada espacio curricular. A su vez, coordina con el «Café Literario», a partir de la lectura de un libro que se incluye en el mismo. Desde este área parte uno de los proyectos de articulación con las escuelas primarias, en el que participan activamente los y las estudiantes del último año de la secundaria, como parte del enfoque en Aprendizaje en Servicio Solidario (ASS): el proyecto «Exploradores urbanos» consiste en pequeñas intervenciones en la comunidad de las y los estudiantes, que incluye la elaboración de QRs, un blog para la ubicación de las calles de la localidad, el origen del nombre de las calles, la elaboración de infografías, la escritura en sistema Braille, entre otras alfabetizaciones; adicionalmente, favorece el trabajo con los estudiantes con discapacidad.

5) Actores y áreas institucionales intervinientes

Participan los docentes y tienen un papel central las coordinaciones de área, especialmente la de Lengua y Literatura, pero también la de Ciencias Sociales, teniendo a su cargo la coordinación de los múltiples proyectos de la escuela y el trabajo conjunto con los docentes y el resto de las coordinaciones. Las coordinaciones son elegidas por los pares y por la Mesa de Gestión de la escuela. El

equipo directivo cumple una tarea central en la coordinación con los equipos directivos de las tres escuelas primarias con las que articula, y en el sostenimiento de la misión y visión de la escuela, y la modalidad de trabajo en proyectos.

6) Prospectiva / Transformaciones / Visión a futuro de los actores

Debido a los resultados positivos de los proyectos que llevan a cabo, la escuela

mantiene estas iniciativas, las revisa y evalúa, y las difunde y comparte con diversos actores e instituciones. Los vincula con indicadores de promoción (60% y 94%, antes del 2012 y en 2024, respectivamente) y de egreso efectivo (50% y 85%, antes de 2012 y 2024, respectivamente) y con los resultados obtenidos en las pruebas Aprender (Lengua: 78%, Matemática: 60%, Ciencias Naturales: 84%, Ciencias Sociales: 82%) y Fluidez Lectora (nivel óptimo: 61,59; nivel medio: 36,72; nivel crítico: 1,69).

Conclusiones y recomendaciones

4

En este apartado se desarrolla, a modo de primeras conclusiones, un análisis proveniente de las entrevistas realizadas a docentes, integrantes de equipos de conducción y funcionarias de las cuatro jurisdicciones objeto de estudio, en diálogo con aportes de la literatura educativa. Se espera que dicho análisis funcione como marco para las recomendaciones que se presentan en segunda instancia, desarrolladas con el objetivo de que resulten de utilidad al momento del diseño de iniciativas y políticas destinadas al abordaje de la problemática.

Los dominios de la lectura y la escritura de los y las estudiantes de primer año del secundario aparecen problematizados en los relatos de docentes, directivos/as y funcionarios/as como parte de un conjunto de cuestiones que interactúan en la experiencia escolar, tales como el ausentismo, las relaciones de

baja intensidad y los bajos logros de aprendizaje (Terigi, 2007), las políticas de inclusión, las desigualdades socioeconómicas, territoriales y familiares, y las formas en que permean las prácticas y subjetividades juveniles en el ámbito de las escuelas secundarias (Bracchi y Gabbai, 2013; Feixa, 2021).

Algunos rasgos del formato escolar tradicional aparecen referidos de manera recurrente en las respuestas de las docentes y directivas. Por un lado, la organización lineal disciplinar del *currículum* (Álvarez Mendez, 2000) que se observa en la forma en que opera la clasificación del conocimiento escolar en asignaturas diferenciadas tanto en la formación inicial de profesores como en las prácticas de enseñanza que cada una dispone. Por otro lado, la máxima didáctica «come-niana» de enseñar todo, a todos, al mismo tiempo, que en las aulas expresa el

supuesto del aprendizaje monocrónico (Terigi, 2010) pone en tensión el diseño de clases basadas en una única estrategia de enseñanza con las trayectorias individuales de los y las estudiantes, sus recorridos de aprendizaje previos, los tiempos de cada uno y una, las necesidades de puntos de entrada al conocimiento diversas.

Un aspecto que se observa en los relatos de las docentes, y que las funcionarias entrevistadas identifican de manera problemática, es el escaso tiempo otorgado a la «formación del lector y del escritor» (Lerner, 2001) en las propuestas escolares, en contraste con el destinado a la copia en sus múltiples formas, tales como la escritura de consignas y la escritura al dictado, que predomina en las aulas. Por el contrario, esta formación requiere de prácticas sostenidas y continuas a lo largo de toda la escolaridad y en cada una de las disciplinas, dada la especificidad de formas, métodos y géneros de comunicación de los saberes disciplinares (Navarro y Revel Chion, 2013).

En esa misma línea, en los relatos de las docentes se menciona con preocupación la escasa disposición que encuentran entre sus estudiantes a la lectura «por placer». Sin embargo, una reciente encuesta nacional señala que la franja etaria de 12 a 17 años (que coincide con la etapa de escolaridad secundaria) es

la que muestra el mayor porcentaje de lectores: un 72% del total de adolescentes encuestados respondió que lee libros, porcentaje muy superior al promedio del total de encuestados, que se ubica en el 44%. Un 23% de quienes leen libros en la franja etaria de 12 a 17 años lo ha hecho en formato digital. Igualmente, los y las adolescentes de la franja etaria de 12 a 17 años han leído, en promedio, 2,1 libros por año, por encima del promedio total de libros leídos en el país, de 1,6 por año (SinCA, 2022). Al respecto, algunos autores (Martín Barbero, 2008, 2010; Lluch, 2010), proponen la necesidad de resignificar, desde la escuela, el sentido de la lectura y la escritura frente al despliegue de nuevos lenguajes, a la multiplicidad de medios y «a la pluralidad y heterogeneidad de textos, relatos y escrituras (orales, visuales, musicales, audiovisuales, digitales) que hoy circulan» (Martín Barbero, 2010, pág.45).

Asimismo, las docentes sostienen frecuentemente que esta valoración de (el gusto por) la lectura es una práctica que debería ser aprehendida y sostenida en el seno familiar y/o en la escuela primaria. En este sentido, la responsabilización hacia el nivel anterior y las familias de origen de los y las estudiantes es recurrente al reflexionar acerca de las carencias o falencias que, señalan, traen las y los estudiantes al ingreso, en relación con las expectativas que guarda el nivel secundario. Esta particularidad permite

la indagación sobre dos aspectos. Por un lado, la insistencia en la construcción de un «estudiante esperado» que, las mismas docentes reconocen, no es quien ingresa al secundario: el «estudiante real», desde esta perspectiva, ingresa adeudando saberes, habilidades, estrategias que el nivel requiere. Por otro lado, desde esta misma responsabilización se construye el enfoque que la escuela secundaria le imprime al diseño de experiencias de articulación con las escuelas primarias como parte de los procesos de transición entre ambos niveles.

En referencia a las prácticas de articulación, las docentes mencionan que las mismas consisten, generalmente, en la identificación, por parte de la escuela secundaria, de una o más escuelas primarias, de las que proviene una parte significativa de su matrícula, para el desarrollo de una serie de iniciativas. La mayor parte de los dispositivos que se diseñan con este fin consisten en la producción de materiales y/o secuencias didácticas para que la escuela primaria ponga en práctica, para «preparar» a los y las futuros/as ingresantes en los saberes «fundamentales» que la escuela secundaria requiere: la lectura, la escritura y la matemática.

Sin embargo, las mismas docentes demandan que estas prácticas no resultan suficientes o del todo adecuadas, ya que parecen no modificar sustancial-

mente los saberes que los y las ingresantes traen. Al mismo tiempo, algunas instituciones, como las incluidas en el mapeo, diseñan iniciativas de transición entre niveles que incluyen otros dispositivos que pueden resultar más adecuados y que incluyen, desde la incorporación temprana de estudiantes del nivel primario en actividades que se realizan en la secundaria, propuestas de trabajo conjunto de grupos de estudiantes de uno y otro nivel, continuidad de algunas secuencias didácticas entre el último año de primaria y el primero de secundaria, hasta la reorganización del primer año y/o ciclo del nivel secundario.

De las entrevistas realizadas a las funcionarias jurisdiccionales, así como de las acciones desarrolladas por las escuelas del mapeo, se desprende la relevancia que tiene las acciones de la articulación entre los niveles en el marco del seguimiento de las trayectorias educativas en clave de derechos, en el contexto del cumplimiento de la universalización de la escuela secundaria (Terigi, 2018; Rossano, 2006). En este sentido, resulta clave partir del reconocimiento de las experiencias institucionales aisladas, para converger en políticas de articulación en las que se desarrollen acciones basadas en evidencias, que contemplen necesariamente diagnósticos, procesos de enseñanza y aprendizaje y evaluaciones situadas a nivel jurisdiccional y/o institucional.

Por último, del análisis de las experiencias institucionales y de las entrevistas se desprende que muchas instituciones llevan adelante proyectos pedagógicos que resultan situados en sus territorios, que han logrado sostener en el tiempo, convocando a la comunidad educativa que se compromete en un trabajo continuo (Giovine, 2012). En general, se observan equipos docentes y directivos con permanencia en cada institución, y la gestión de iniciativas que convocan de manera participativa y sistemática. Estas instituciones, si bien refieren similares problemáticas en relación con los dominios de la lectura y la escritura de sus estudiantes, las leen como desafíos y generan propuestas para su abordaje, construyendo conocimiento en este proceso.

De este modo, una primera recomendación es consolidar, desde las jurisdicciones, acciones destinadas a fortalecer y acompañar la gestión pedagógica institucional, reconociendo las fortalezas de los proyectos institucionales, apuntalando el trabajo pedagógico que llevan adelante los equipos de conducción.

Surge como evidencia que las instituciones que prestan atención a los procesos de transición entre el nivel primario y el nivel secundario destacan resultados auspiciosos. Por lo tanto, **se recomienda promover, a través de la consolidación de políticas desde el nivel jurisdiccio-**

nal, el diseño y gestión de proyectos institucionales de vinculación y/o de articulación con familias, futuros ingresantes y escuelas de nivel primario.

En este mismo sentido, resulta clave la convocatoria a otras organizaciones de la sociedad civil (clubes barriales, sociedades de fomento, ONG dedicadas a NNyA, cooperativas de trabajadores, entre otros). Es clave identificar el propósito central de este tipo de acciones, orientadas a introducir a los y las estudiantes del nivel primario en las formas de habitar la escuela secundaria (convivencia, participación, autonomía, la organización disciplinar, el régimen académico, etcétera) **en lugar de focalizar en los contenidos curriculares que la secundaria requiere.**

Con un propósito similar, se recomienda la consolidación institucional de **los períodos de ambientación a desarrollarse durante la primera etapa del primer año del ciclo básico del secundario**, durante los cuales la totalidad de los y las docentes de primer año lleven adelante diversas acciones tendientes a realizar un diagnóstico preliminar de los dominios de la lectura y la escritura reales de sus estudiantes; identificar saberes, habilidades, prácticas diversas; introducirlos en el oficio del estudiante secundario (organización del tiempo y las agendas múltiples, la gestión del trabajo autónomo y/o en colaboración, el reconocimiento de los espacios, recursos

y agentes institucionales), etcétera. La entrega de la planificación de cada espacio curricular debiera ser posterior a este período, para garantizar que resulte situada al grupo escolar.

A partir de los relatos de los docentes, se reconocen progresos de los y las estudiantes en el dominio de la lectura y la escritura en un tiempo que se extiende más allá del primer año. Es por ello que se recomienda valorar la **implementación del primer y segundo año o el ciclo básico de la escuela secundaria como unidad pedagógica o estructura ciclada**. En la misma línea, esta alternativa se complementa con la **reorganización de la caja curricular de primer año del secundario**, en el sentido de contemplar que, en el ingreso al nivel secundario, la agenda de espacios curriculares resulte más adecuada al proceso de transición. Esto puede lograrse a través del despliegue de la caja curricular a lo largo del tiempo que dura la unidad pedagógica o ciclo, u otras iniciativas tales como la organización areal y/o la propuesta de asignaturas con diversa duración y grupalidades.

En el estudio se mapeó una iniciativa institucional que lleva adelante una escuela secundaria que depende de una universidad nacional, que designa maestros y maestras en las áreas curriculares de Prácticas del Lenguaje, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales

y Matemática del primer año de la secundaria. También se conocieron otras iniciativas, de carácter individual, en las cuales profesoras de diferentes áreas, que a su vez son profesoras de enseñanza primaria, desarrollan prácticas destinadas a trabajar específicamente la lectura y la escritura en el primer año. Se recomienda por tanto considerar las posibilidades que ofrecen este tipo de acciones, que abren un horizonte interesante para **el abordaje de formas de vinculación pedagógica entre niveles educativos, que implique incorporar saberes, conocimientos, enfoques, experiencias propias de la escuela primaria para construir puentes en los procesos de transición desde la escuela secundaria**.

Con respecto a las prácticas de enseñanza que promuevan en las aulas el fortalecimiento de los dominios de la lectura y la escritura, **se recomienda promover el desarrollo de iniciativas institucionales y propuestas curriculares que aumenten las oportunidades de lectura y escritura, en diversos formatos y medios, en las aulas de todos los espacios curriculares, a lo largo de toda la trayectoria en el nivel secundario**. Se trata de generar actividades cotidianas que promuevan el intercambio de interpretaciones de las y los estudiantes alrededor de los textos que se leen en cada disciplina, así como la lectura y la producción escrita en distintos sopor-

tes y tipos de texto. Sobre la producción escrita, en particular, se recomienda aumentar su peso en las propuestas de enseñanza, sobre todo planteando actividades que permitan la reescritura y la construcción progresiva.

En la misma línea, resulta indispensable el diseño y desarrollo de propuestas de enseñanza basadas en un enfoque que atienda la diversidad de trayectorias escolares, de cronologías, tiempos y estilos de aprendizaje, poniendo en discusión las prácticas didácticas habituales, hegemónicas en las aulas, tales como la enseñanza expositiva, el planteo de consignas para ser resueltas por la totalidad del curso al mismo tiempo, las actividades mecánicas de resolución individual, entre otras, dando lugar al diseño de estrategias que permitan el abordaje desde distintos saberes y puntos de acceso de los y las estudiantes. Esto requiere, para su consolidación y entre otras transformaciones:

a) la posibilidad de flexibilizar el desarrollo curricular a nivel institucional, para posibilitar el trabajo entre docentes, asignaturas y/o áreas, generando proyectos intra e interdisciplinares; b) la disponibilidad de recursos humanos (horas de trabajo docente) que permitan la construcción y puesta en marcha de modalidades de enseñanza basadas en proyectos, resolución de problemas, prácticas situadas, trabajo entre pa-

res, repertorios de actividades, diseño de materiales en diversos formatos, etcétera; c) la formación de los y las docentes en marcos conceptuales y metodológicos que cuestionen el modelo monocrónico de enseñanza y viabilicen diseños didácticos que promuevan la inclusión, la diversidad y la igualdad de oportunidades.

En ese sentido, se observan ciertas vacancias en los saberes y supuestos que sostienen las prácticas docentes y que requieren el desarrollo de iniciativas de formación continua y la progresiva incorporación en la formación inicial de los y las profesores/as de todas las áreas disciplinares. Allí resaltan, al menos, tres cuestiones: la ya mencionada tensión entre la centralidad de la enseñanza monocrónica y el reconocimiento de la diversidad de trayectorias de los y las estudiantes; las prácticas culturales y subjetividades de las adolescencias y juventudes que ingresan a la escuela secundaria; y la especificidad de los procesos de construcción de los dominios de la lectura y la escritura. Como se observa, estos tres campos problemáticos suponen, además, interacciones, a partir de las cuales aparece un horizonte posible de transformación de las prácticas de enseñanza en las aulas. Por ejemplo, el abordaje de las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura a adolescentes escolarizados que utilizan diversidad de dispositivos tecnológicos

y que, por sus cronologías de aprendizaje diversas, han llegado a la escuela secundaria con ciertos conocimientos esperados, no consolidados.

En los relatos acerca de las formas en que construyen conocimiento y reflexionan sobre las transformaciones didácticas que requiere el trabajo en las aulas actuales, los y las docentes e integrantes de equipos de conducción expresan la importancia que le otorgan al diálogo entre colegas de la misma institución, que aun siendo de distintas áreas disciplinares, comparten problemáticas, grupalidades y también soluciones comunes. Es por ello que **se recomienda que la formación permanente de docentes referida a la sensibilización y a la reflexividad sobre las prácticas de enseñanza se realice en contextos situados, como formación en servicio, y con formatos tipo encuentros, talleres, jornadas de trabajo**, en lugar de dispositivos de formación masivos tales como cursos o seminarios. En esa misma línea, se reconocen las experiencias de trabajo compartido con especialistas o personal técnico jurisdiccional que acompaña procesos de transformación o innovación pedagógica llevados adelante en cada escuela.

Se valora como central el trabajo conjunto interinstitucional y junto a organizaciones diversas de la sociedad civil y los organismos de gestión local. Por lo tanto, otra recomendación es **consoli-**

dar a nivel jurisdiccional el trabajo en redes, como forma habitual de abordaje, a través de la generación de espacios tales como mesas locales con otras escuelas y con la participación de organizaciones del territorio para el abordaje de las diversas problemáticas que surgen en los contextos en que las escuelas trabajan. Para ello, resulta fundamental promover instancias de comunicación y difusión de las experiencias y proyectos que han generado resultados auspiciosos.

Otro punto a destacar refiere a la importancia de consolidar a nivel jurisdiccional y federal las acciones que algunas provincias vienen desarrollando en cuanto a diagnóstico y evaluación continua de los dominios de la lectura y escritura en el nivel secundario, específicamente en primer año, y que complementan y especifican los resultados que se obtienen de los censos y evaluaciones muestrales que se desarrollan a nivel nacional. Para ello, se recomienda la construcción de espacios de diálogo acerca de estas iniciativas y resultados, así como intercambios de carácter técnico, con el objetivo de promover el desarrollo de políticas a mediano y largo plazo. De igual manera, resulta importante que estas iniciativas y los resultados que se obtienen estén disponibles en la comunidad educativa para su conocimiento y para el diseño de iniciativas institucionales situadas.

Por último, se requiere continuar generando conocimiento basado en evidencias sobre las prácticas de enseñanza del nivel secundario y sus relaciones con los dominios de la lectura y la escritura de adolescentes y jóvenes con diversas trayectorias escolares. **Esto sugiere la importancia de construir objetos de investigación en el que se articulen las subjetividades y experiencias de los y las jóvenes y los procesos y prácticas de enseñanza referidos a los dominios de la lectura y la escritura en este nivel.** Es necesario investigar qué está sucediendo en las aulas; cuáles son las

percepciones de las y los estudiantes sobre estos dominios en relación con su experiencia educativa cotidiana y cómo abordar la enseñanza de la lectura y la escritura a adolescentes y jóvenes escolarizados con trayectorias teóricas y reales. Se considera que la profundización de este tipo de investigaciones contribuirá a la toma de decisiones para la implementación de políticas y acciones educativas tendientes a mejorar la calidad educativa, reforzando los cimientos de las prácticas educativas, atendiendo a la diversidad de sujetos y saberes.

Referencias



ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (2000). *Didáctica, currículo y evaluación. Ensayos sobre cuestiones didácticas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

BRACCHI, C. Y GABBAI, M. (2013). «Subjetividades juveniles y trayectorias educativas: tensiones y desafíos para la escuela secundaria en clave de derecho», en Kaplan, C. (dir.), *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

CHEVALLARD, Y., BOSCH, M. Y GASCÓN, J. (1997). *Estudiar matemáticas*. Barcelona: ICE-Horsori.

DE CERTEAU, M. (2007). *La invención de lo cotidiano 1. Artes de hacer. El oficio de la historia*, vol. 1. Ciudad de México: UIA-ITESO.

DIKER, G. (2024). «El Plan Nacional de Alfabetización y sus equívocos», documento disponible en el sitio web *De la mano hacia la educación y el desarrollo*. En <https://delamano.net/articulo-el-plan-nacional-de-alfabetizacion-y-sus-equivocos/>

FEIXA, C. (2021). «Generación blockchain: movimientos juveniles en la era de la web semántica», *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 19(1), pp. 1-20. En <https://dx.doi.org/10.11600/rlcsnj.19.1.4584>

GIOVINE, R. (2012). *El arte de gobernar al sistema educativo: discursos de estado y redes de integración socioeducativas*. Bernal: Editorial UNQ.

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

LLUCH, G. (ED.) (2010). *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo*. Barcelona: Anthropos.

MARTÍN BARBERO, J. (2008). «Reconfiguraciones de la comunicación entre escuela y sociedad», en Tenti Fanfani, E. (comp.), *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, pp. 65-99.

MARTÍN BARBERO, J. (2010). «Jóvenes: entre la ciudad letrada y el mundo digital», en Lluch, G. (ed.) (2010), *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo*. Barcelona: Anthropos. pp. 39 - 58.

NAVARRO, F. Y REVEL CHION, A. (2013). *Escribir para aprender. Disciplinas y escritura en la escuela secundaria*. Buenos Aires: Paidós.

PERRENOUD, P. (2006). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Madrid: Editorial Popular.

PINEAU, P. (2020). «Esas fotocopias grises y manchadas: Tecnología y universidad en un contexto de masividad», módulo 1, curso virtual de posgrado: Enseñanza Mediada por Tecnologías, Universidad Nacional de José C. Paz.

ROSSANO, A. (2006). «El pasaje de la primaria a la secundaria como transición educativa», en Terigi, F. (comp.), *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI - Fundación OSDE.

SINCA (2023). Encuesta Nacional de Consumos Culturales (2013-2023): Lectura de libros. Ministerio de Cultura de la Nación. En <https://sinca.gob.ar/VerDocumento.aspx?IdCategoria=10>

TERIGI, F. (2007). «Los desafíos que plantean las trayectorias escolares», en *III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy*. Buenos Aires: Fundación Santillana.

TERIGI, F. (2010). «Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares», conferencia, Ministerio de Cultura y Educación del Gobierno de la Provincia de La Pampa.

TERIGI, F. (2018). «La universalización de la escuela secundaria argentina: seis propuestas para avanzar hacia allí y otras tantas advertencias sobre obstáculos que se afrontan», en Martínez, S. (comp.), *Conversaciones en la escuela secundaria. Política, trabajo y subjetividad*. Publifadecs, Universidad Nacional del Comahue.

TERIGI, F. (2024). Ponencia presentada en el panel «Políticas de alfabetización y derecho a la educación: propuestas recientes y perspectivas en disputa», organizado por la Cátedra de Política Educacional de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, 3 de julio de 2024.

TIRAMONTI, G. (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Ed. Manantial.



para cada infancia