

## **ALFABETIZACIÓN EN LA ESCUELA SECUNDARIA: UN CASO DE GESTIÓN LINGÜÍSTICA**

**Marcela de Fátima Ocampo**

[marcela.ocampo@filo.unt.edu.ar](mailto:marcela.ocampo@filo.unt.edu.ar)

Facultad de Filosofía y Letras,  
Universidad Nacional de Tucumán  
Argentina

### **RESUMEN**

En Tucumán, Argentina, los resultados del Operativo de Evaluación Aprender 2015 provocaron debates y controversias a nivel escolar, académico y social. En ese contexto, fue necesario implementar un plan lingüístico-educativo estratégico para colaborar con las instituciones más afectadas. En esta presentación, describimos y analizamos explicativamente las etapas del plan “Alfabetización en la escuela secundaria”, en el curso del cual relevamos discursos y enfoques sobre la alfabetización, que correlacionamos con datos obtenidos en el territorio y los primeros resultados tras la aplicación de los materiales didácticos “Talleres Multidisciplinarios”.

**Palabras clave:** escuela secundaria; alfabetización; gestión lingüística.

## **LITERACY AT HIGH SCHOOL: RESEARCH IN LANGUAGE MANAGEMENT**

### **ABSTRACT**

In Tucumán, Argentina, the results of the Aprender Evaluation 2015 provoked debates and controversies at the school, academic and social levels. In this context, it was necessary to implement a strategic linguistic-educational plan to collaborate with the most affected institutions. In this presentation, we describe and explain in an explanatory way the stages of the “Literacy in secondary school” plan, in the course of which we survey discourses and approaches on literacy, which we correlate with data obtained in the territory and the first results after the application of the didactic materials “Talleres Multidisciplinarios”.

**Keywords:** High School; literacy; language management.

## **Introducción**

En esta comunicación, describimos y analizamos explicativamente las etapas del proyecto “Alfabetización en la escuela secundaria”, que surgió como respuesta a los debates y controversias ocasionados por los resultados del Operativo de Evaluación Aprender realizado en Argentina en 2015.

En aquel entonces y como coordinadora del Equipo Curricular de la Dirección de Educación Secundaria del Ministerio de Educación de Tucumán –una pequeña provincia al norte de la Argentina–, se me encomendó la realización de un proyecto lingüístico-pedagógico para colaborar con las instituciones con mayor número de estudiantes con problemas de alfabetización al ingresar a la secundaria, cuya implementación gestionamos con el equipo que coordinaba.

La gestión lingüística que de ello se desprende fue diseñada e implementada entre 2016 y 2017 y estuvo orientada a fortalecer y/o mejorar la adquisición de la lengua de escolarización en ingresantes a la escuela secundaria.

En cuanto a la planificación del proyecto, pese a los límites que supone el enfoque secuencial por su carácter lineal, descriptivo, pretendidamente racional y que desconsidera el encadenamiento aleatorio de la retroalimentación acción-decisión, en esta presentación encontramos pertinente seguir los criterios propuestos por la grilla de análisis de políticas públicas (Müller, 2002) para darle claridad:

1. Emergencia de la problemática de la alfabetización en secundaria.
2. Inscripción del tema en la agenda pública y agentes convocados.
3. Fase de relevamiento de información: reconstrucción del saber disperso. Análisis de informes. Interpretación y contrastación de datos.
4. Fase de planificación: consensos teóricos, identificación y recorte del universo (muestra). Diseño y aplicación del instrumento. Resultados
5. Fase de intervención: producción de materiales didácticos; decisiones sobre el formato y abordaje multidisciplinar; proyecto institucional.
6. Evaluación: indicadores, metas propuestas/metas alcanzadas e impacto.
7. Conclusiones provisionarias.

## **Desarrollo**

### ***1. La emergencia del problema***

La problemática de los ingresantes a secundaria que se encuentran *por debajo del nivel básico en Lengua*, de acuerdo con los descriptores estandarizados que toman las

evaluaciones nacionales (ONA, ONE) e internacionales (Pisa, Serce, Terce), provocó –como ya anticipamos– debates y controversias a nivel escolar, académico y social en Tucumán.

Fueron los medios de comunicación los que instalaron la problemática al reelaborar, generalizar/sintetizar e interpretar los resultados del Operativo Nacional Aprender (ONA), antes de que docentes y técnicos del Ministerio de Educación local (MET) pudieran procesar los datos. Por caso se toman fragmentos de discursos extraídos de tres medios de comunicación gráfica –dos nacionales y uno provincial– de probada circulación social:

21/03/2017 - 12:30 Clarin.com Sociedad. Educación. Pruebas Aprender: *la mitad de los chicos tiene bajo nivel en matemática y lengua* [...] El 41,4% de los chicos de 6° grado está entre los niveles básicos y por debajo del básico en matemática; y en lengua está en el nivel básico y por debajo el 33,2% de los chicos.

21 de marzo de 2017 •12:47 LA NACION | SOCIEDAD | EDUCACIÓN. *Los datos más preocupantes que dejó la evaluación Aprender: 46,4% de los estudiantes del último año del secundario obtuvo desempeños de nivel básico o por debajo del básico en lengua. Por ejemplo, localizar e interpretar información sencilla en un texto [...]. Un tercio de los chicos de 6° grado obtuvo desempeños: básico o por debajo del básico en lengua.*

27 mayo 2017 La Gaceta. Actualidad Sociedad. Resultados de Aprender 2016: *Tucumán es una de las provincias con peor performance.* El Ministerio de Educación de la Nación lanzó una herramienta para conocer los detalles del desempeño de los estudiantes de los últimos años de los niveles primario y secundario. Lengua. La performance de los estudiantes de primaria de sexto grado [que] tuvieron un mayor porcentaje de alumnos en las categorías “Por debajo del nivel Básico” y “Básico” fue Tucumán (38%), Entre Ríos (37%) y Salta (35%) [. En secundaria, en Lengua], las provincias con peor performance fueron Tucumán (con el 52% de estudiantes por debajo del nivel básico), Jujuy y Tierra del Fuego.

La emergencia del problema en la escena pública encontró un campo fértil en el colectivo docente que advertía con genuina preocupación –tanto en escuelas rurales como urbanas– que cada vez más estudiantes acreditaban la educación primaria sin haber completado el proceso de alfabetización inicial (incluso entendido en su versión más reduccionista: decodificar y codificar). En tanto, los resultados de desempeños escolares “Bajo” y “por debajo del Bajo” en el ONA 2016 respaldaban tales percepciones y ponían en cuestión el modelo de educación inclusiva. En este sentido, cabe recordar *la relevancia del campo discursivo y del aparato ideológico, que difunden ideas y prácticas que, una vez*

*arraigadas en la opinión pública y naturalizadas, legitiman políticas excluyentes* (Althusser, 1971); por ejemplo, el desfinanciamiento de la educación; la meritocracia, la selectividad, etc. En este contexto, comenzó a generalizarse la idea de que los estudiantes llegan “analfabetos” al secundario, lo que implicaba un cambio semántico alarmante.

Que esta representación pudiera instalarse tenía graves implicancias: por una parte porque, en cualquier acto educativo, establecer cómo se nombra a los estudiantes tiene directo correlato con cuánto se habilita, cuánto se obtura o se clausura con la palabra el accionar del “otro”. Por otra parte, porque la lengua es depositaria de la identidad, la subjetividad, el orden sociohistórico, las condiciones de vida de los sujetos, sus tramas familiares y sociales, las prácticas sociocomunicativas que fortalecen o debilitan la identidad lingüística (Requejo, 2005).

También empezaban a polarizarse los términos inclusión/calidad educativa, ignorando la incorporación efectiva de adolescentes y jóvenes procedentes de contextos vulnerables a la escuela secundaria obligatoria (LEN 26026, 2006), dato convalidado por el Documento N°11 (Figura 1) “La Educación en Cifras” (2010), de la Dirección de Planeamiento y Estadística MET, que da cuenta de la evolución de la matrícula entre 1999 (100.932 estudiantes matriculados, considerando Ciclo Básico y Ciclo Orientado) y 2009 (la tasa alcanzaba los 141.142 matriculados).

**Figura 1**

*Evolución de la tasa de Matriculación en Tucumán*

	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
TOTAL COMÚN	324.876	334.725	332.119	337.971	352.752	361.221	372.313	376.402	389.032	394.239	400.115
										97	102
Inicial	2										
	3	571	681	952	808	953	658	784	823	1.060	1490
	4	3.496	4.589	6.353	5.726	6.832	4.601	4.907	5.421	6.362	8776
	5	29.196	30.585	28.934	29.726	29.211	32.475	33.375	32.905	32.890	31142
TOTAL Inicial	33.263	35.855	36.239	36.260	36.996	37.734	39.066	39.149	40.312	41.505	41.213
PRIMARIO	176.964	180.026	181.831	184.535	188.269	190.899	191.311	192.576	196.406	194747	193085
CICLO BASICO SEC.	63.272	65.799	64.027	62.638	67.204	72.679	80.752	82.593	84.581	85168	89826
CICLO ORIENTADO SEC.	37.660	37.943	36.674	39.109	43.262	42.227	43.508	45.640	48.306	50472	51316
SNU	13.717	15.102	13.348	15.429	17.021	17.682	17.676	16.444	19.427	22347	24675

*Nota.* Tomado del Documento N°11 La Educación en Cifras (2010: 8). Dirección de Planeamiento y Estadística MET.

## 2. Inscripción en la agenda política

De acuerdo con Müller (1990), un problema deviene público cuando es considerado anormal por los actores sociales y requiere la intervención de los responsables políticos.

Claro que no cualquier problema ingresa en la agenda política, pero una vez que comienza a ser tratado por el Estado, se inscribe en un marco general de acción que permite distinguir una política pública de una simple medida aislada. Y si bien los mecanismos que llevan a la inclusión de un problema en la agenda política son complejos y resultan de la combinación de lógicas heterogéneas, el rol de los medios es determinante (Gertslé, 2001), tal como sucedió en Tucumán: al ser difundidos los desempeños escolares, los políticos debieron convocar a especialistas para que dieran una respuesta “satisfactoria” –aunque no fuese la óptima– al problema.

### **Agentes convocados**

Como se precisaba de un saber técnico, fue convocado el equipo curricular de Dirección de Educación Secundaria (DES), al que se sumaron agentes de otras direcciones, coordinaciones y programas del MET relacionados con la implementación de políticas lingüísticas: Programa Provincial de Alfabetización, Dirección de Educación Primaria; Gabinete Provincial Interdisciplinario (GPI), encargado del abordaje integral y sistemático de la alfabetización en todos los niveles, modalidades y áreas del sistema educativo; Dirección de Jóvenes y Adultos –orientada a la alfabetización de mayores de 17 años–; Dirección de Asistencia Técnica y Plan de Lectura.

A este complejo universo, se sumaba la opinión pública: un público dispuesto a movilizarse y a comprometerse en la defensa de la causa (Müller, 2002), especialmente padres de estudiantes, siempre dispuestos a bregar por una mejor educación. Al respecto, Grimson y Tenti Fanfani (2014) explican la razón de esta participación:

Todos [los ciudadanos] están involucrados en cuestiones educativas. En efecto: en las sociedades actuales la escuela es uno de los sistemas más incluyentes. Salvo casos excepcionales, todos los adultos argentinos fueron a la escuela: algunos comenzaron antes, otros después; algunos permanecieron más tiempo y alcanzaron los diplomas más elevados, otros salieron sin obtener un título. La mayoría “ha vuelto” a la escuela como padre o madre de los alumnos. Por lo tanto, todos se sienten legítimamente autorizados a “hablar de educación”. (15-16)

Se trata de opiniones a partir de las cuales se van construyendo estereotipos sobre los docentes, los alumnos, la escuela (la alfabetización, el analfabetismo) que se expresan en frases hechas que perduran en el tiempo y se instalan en distintos ámbitos, adquiriendo, muchas veces, pretensión de verdad absoluta.

### 3. *Fase de decisiones*

El proceso de formulación del marco teórico y posterior selección de la mejor alternativa fue sumamente arduo y particularmente complejo: 1. porque cada decisión implicaba la toma o la revisión de muchas otras decisiones; 2. porque el proceso –lejos de ser lineal– tuvo innumerables avances, retrocesos y estancamientos, pese a lo cual aquí aparece organizado para dar claridad; 3. porque, al involucrar a múltiples agentes, cada decisión fue objeto de innumerables negociaciones.

#### *1° etapa. Reuniones focales para reconstruir el saber disperso*

Con el objetivo de recuperar la información distribuida en el sistema, se organizaron mesas de trabajo a las que asistieron todos los agentes convocados. La variedad de roles (coordinadores de línea, técnicos, especialistas, etc.) y la defensa de intereses particulares (cada agente representaba un proyecto, programa o línea de acción) creaban continuas tensiones que impedían acelerar los procesos de construcción e intervención; pero los encuentros también constituían una oportunidad para testear las propias intuiciones a cerca del problema y transformarlas en hipótesis de investigación. Al respecto, Müller (1990) explica:

Une telle approche débouche sur un modèle d'action dans lequel le décideur, loin d'affirmer des objectifs fixés une fois pour toutes, n'hésitera pas à modifier ses buts en fonction des résistances qu'il rencontre, à faire des concessions, à multiplier les alliances, quitte à réviser ses ambitions, à jouer avec le temps, à privilégier les procédures au détriment des objectifs et à n'envisager les solutions qu'en fonction des moyens disponibles. (31)

La técnica de grupos focales permitió recolectar información en un grupo homogéneo en condiciones de responder a preguntas puntuales sobre alfabetización. Se generaron espacios de discusión en torno a las concepciones de alfabetización, se analizaron representaciones sobre estar alfabetizado o “analfabeto”; se indagó sobre las acciones realizadas para resolver/remediar los procesos de alfabetización incompletos y se exploraron materiales didácticos de los diferentes programas.

Al cabo de tres reuniones, el equipo había logrado un mejor entendimiento de la situación, a partir de esa recolección de voces y percepciones que circulaban en las escuelas:

- Dada la complejidad del concepto “alfabetización/es”, era previsible que los docentes manejaran diversos marcos conceptuales, atendiendo al área de formación disciplinar y a

su experticia en el tema. Incluso entre docentes de Lengua las conceptualizaciones son disímiles.

- En general, los docentes de secundaria decían no sentirse preparados para “alfabetizar” a sus estudiantes (área propia de la formación de maestros); por tanto, era habitual que recurrieran a materiales y metodología de primaria, que no correspondían ni a la edad ni a los intereses de los adolescentes.
- Al decir “analfabetos”, los docentes aludían a la decodificación y codificación de la lengua. Para determinarlo, las pruebas que aplicaban eran lectura en voz alta y dictado de palabras sueltas; no había seguimiento personalizado (debido al número de estudiantes por curso, 35 o más) ni tareas alternativas que permitieran realizar diagnósticos más ajustados. Por tanto, estas evaluaciones no eran fiables para el propósito de la planificación lingüística.
- Los diagnósticos (neuro-, fisio-, psicológicos, etc.) erróneos o la falta de ellos, incrementaban el número de estudiantes con alfabetización incompleta.
- En cuanto a las acciones realizadas por los equipos ministeriales, cada dirección, plan o programa implementaba proyectos específicos en un nivel (inicial, primario, secundario) o grupo de escuelas. Si bien la selección de instituciones respondía a necesidades del contexto, no siempre quedaba en claro cuál había sido el diagnóstico, qué evidencias apoyaban las decisiones que se tomaban, cuál era la planificación ni el impacto a corto, mediano y largo plazo. Los informes parciales y finales que podrían haber dado cuenta de los resultados quedaban a disposición de las autoridades, pero rara vez circulaban entre las distintas dependencias del MET o eran accesibles a especialistas o investigadores que podrían contribuir con la tarea.
- Tanto en primaria como en secundaria, las escuelas implementaban proyectos para dar respuesta a los problemas de alfabetización: cartillas de actividades, cuadernos de ejercicios, clases de apoyo, pero nada se sabía sobre las estrategias, procesos, resultados, continuidad o discontinuidad de tales iniciativas.
- En relación al material didáctico para el aula, existía una gran variedad y riqueza, para todos los niveles y modalidades, pero eran poco conocidos por los docentes, pues no eran acompañados por formaciones para su abordaje metodológico y correspondiente implementación en el aula.

En este contexto, se acordó la necesidad de actualizar marcos teóricos y metodológicos para la enseñanza en secundaria; elaborar materiales didácticos actualizados, adecuados a la edad e intereses de los ingresantes a secundaria en consonancia con los

Diseños Curriculares Jurisdiccionales; promover el compromiso de los equipos directivos y docentes para el sostenimiento –a largo plazo– de proyectos institucionales de lectura y escritura.

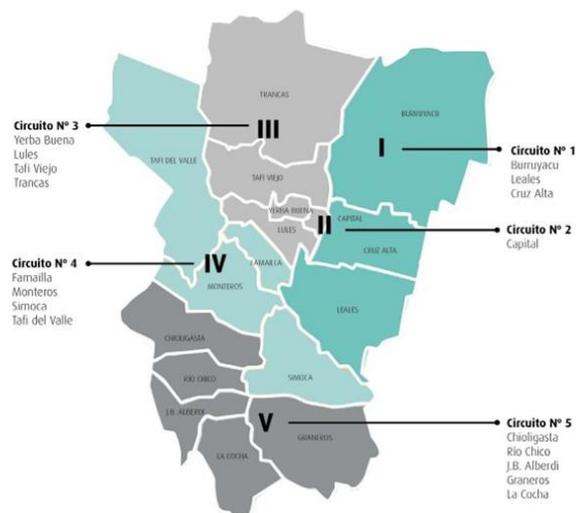
## 2° etapa. Análisis del informe situacional

Resultó de gran interés un diagnóstico situacional realizado juntamente por la Supervisión, el GPI y la Coordinación de Circuito Territorial IV (Dptos Famaillá, Simoca, Monteros, Tafí del Valle), en escuelas rurales (Figura 2) con Ciclos Básicos Secundarios anexados a primaria y secundarias completas, que se refería a

la llegada al nivel secundario de una diversidad de alumnos que abarca, desde alumnos no alfabetizados hasta alumnos que si bien conocen las convenciones del sistema de escritura no poseen las habilidades de lectores y escritores correspondiente al año escolar al que ingresan. [...] Pese a la situación crítica, esta población escolar que no logró el aprendizaje de la lectura y la escritura, aún no abandonó el sistema. La escuela no los alfabetizó, aun cuando recorrieron y acreditaron toda la primaria. (Fragmento extraído del diagnóstico)

**Figura 2**

*Distribución Geopolítica – Educativa de los circuitos territoriales*



*Nota.* Tomado de Políticas para mejorar la educación (2015:30). MET - Unicef

En las entrevistas a directivos y docentes de escuelas de Simoca, aludían a:

- Dificultades en la lectura y la escritura que producen un significativo desfase entre la edad escolar y el desempeño académico esperado.

- Dificultades en la comprensión lectora de textos sencillos.
- Lectura balbuceante en voz alta.
- Escritura deficiente en estructura, tipo y conciencia normativa.
- Expresión oral pobre, en cuanto a vocabulario, tono, ritmo, entonación, etc.

A lo largo de las entrevistas también surgían expresiones estigmatizantes: “estos chicos no saben nada”, “son analfabetos”, “no podemos resolver este problema en Secundaria”, “los profesores no estamos preparados para solucionar el analfabetismo”, entre otras. Por ello se acordó la necesidad de poner en cuestión sistemáticamente estas expresiones e invitar a los docentes a examinarlas a la luz de seis años de escolarización y la pertenencia de los jóvenes a una sociedad escrituraria.

### *3° etapa. Análisis interpretativo de resultados*

Al no contar con datos estadísticos de los desempeños de los estudiantes de 1° año de secundaria ni disponer de notas parciales o resultados finales de aprobación/desaprobación del ciclo lectivo 2016<sup>1</sup> se recurrió al Informe técnico del ONA 2016 (Resultados de 6° grado de Primaria) y al Informe oficial del ONE 2013 (Resultados de Primaria).

Los rasgos comunes entre ONE 2013 y ONA 2016 permitieron cotejar datos:

- Ambas evaluaciones son estandarizadas, por tanto, constituyen un recorte de realidades más complejas.
- Ambos operativos adoptan el enfoque de Prueba Referida a Criterios (PCR), empleado por estudios evaluación a gran escala (PISA, SERCE, TERCE).
- Los descriptores (Figura 3) testean los desempeños en distintas áreas del conocimiento: Lengua, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales (aunque en 2016 las Ciencias Sociales no fueron evaluadas).
- Los ítems o actividades se derivan de los Núcleos de Aprendizajes Priorizados (NAP) y de los diseños curriculares jurisdiccionales.
- Los textos seleccionados presentan características similares en cuanto a extensión, circulación real, densidad informativa, construcción lingüística, estructura, tipología, el mundo representado en el texto; por lo tanto, las pequeñas diferencias que se observan no se vinculan con los textos propuestos.

Entre las diferencias, se destacaban:

- ONE 2013 fue muestral para 6° grado de Primaria. ONA 2016 fue censal. Sin embargo, pueden cotejarse.

- ONE 2013 considera tres niveles de desempeño: Bajo, Medio y Bajo. ONA 2016 subdivide la categoría “Bajo desempeño” teniendo en cuenta dos franjas: los estudiantes que están cerca del nivel medio (menos de 25% de diferencia en el puntaje) y los estudiantes con más de 25% de diferencia al puntaje, donde comienza la categoría Satisfactorio. Esta distancia se fijó arbitrariamente, en 25% del punto de corte.
- El informe ONE presenta Resultados Nacionales y Regionales, pero al contar con datos desagregados para Tucumán, es posible cotejar los resultados.

**Figura 3**

*Descriptores de desempeño*

<b>Etiquetas</b>	<b>Descriptores</b>
<b>Por debajo del nivel básico</b>	Los estudiantes pueden identificar mecanismos de cohesión muy simples cuando se les brinda el fragmento textual separado del texto en el cuerpo de la pregunta.
<b>Básico</b>	Los estudiantes pueden dar cuenta de algunos de los aspectos centrales (género, autoría, motivación de personajes, información relevante en el cuerpo del texto y los paratextos) en cuentos tradicionales, textos expositivos y crónicas periodísticas.
<b>Satisfactorio</b>	Los estudiantes pueden identificar pormenorizadamente secuencias, tipos de narradores, géneros discursivos, tipos de tramas, portadores textuales, información literal e inferencial que dan cuenta de estrategias lectoras fundamentales para construir significados globales en todo tipo de textos
<b>Avanzado</b>	Los estudiantes pueden comprender las superestructuras narrativas e inferir el rol que cumplen personajes secundarios en la trama; conceptualizar nociones disciplinares como la de narrador o paratexto gráfico; diferenciar entre textos escritos para medios en papel y aquellos escritos para internet; localizar información a partir de sus hipótesis lectoras y su conocimiento disciplinar.

*Nota.* Cuadro realizado a partir del *Informe técnico del ONA 2016 e Informe oficial del ONE 2013*

### **Contrastación**

En el censo de 6° grado de Primaria del ONA 2016, participaron el 93.5% de escuelas y la tasa de respondientes fue del 82.5%. En Lengua, según los descriptores, un 17.9% de los estudiantes estuvo por debajo del Nivel Básico, un 19.8% logró el nivel Básico, 33.4% alcanzó el Satisfactorio y un 28.9%, el Avanzado.

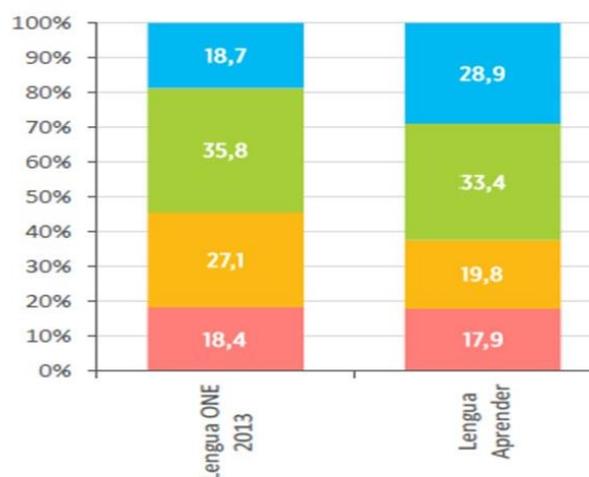
En la muestra de 6° grado de Primaria del ONE 2013, el 18.4% de los participantes se situó por debajo del Nivel Básico y 27,1% en el Básico; 35.8% alcanzó el nivel Satisfactorio y 18.7%, el Avanzado.

Al contrastar ambos operativos (Figura 4) se desprende que, pese a las consideraciones de la prensa y las representaciones que tras ello se configuraron, existía una mejoría en los datos aportados por el ONA 2016, lo que ponía en cuestión los modos en que la prensa había recortado, simplificado e interpretado los resultados, sin considerar que toda

evaluación a gran escala es un proceso sistemático de producción de conocimiento que aporta a la comprensión de las problemáticas educativas desde la perspectiva de la complejidad, y cuyos resultados deben ser conducentes a la comprensión pedagógica y el diseño de políticas lingüísticas y educativas que generen buenas prácticas de enseñanza y propicien la adquisición de saberes durables y de calidad en los estudiantes.

**Figura 4**

*Contrastación ONE/APRENDER*



*Nota.* Datos tomados del Informe técnico del ONA 2016 y el Informe oficial del ONE 2013

En este contexto, la decisión acordada fue construir un instrumento que permitiera determinar aquellos estudiantes que no hubieran completado la alfabetización inicial de aquellos que, como explica Emilia Ferreiro (2000), padecen de iletrismo:

El iletrismo es el nuevo nombre de una realidad muy simple: la escolaridad básica universal no asegura la práctica cotidiana de la lectura, ni el gusto por leer, ni mucho menos el placer por la lectura. O sea: hay países que tienen analfabetos (porque no aseguran un mínimo de escolaridad básica a todos sus habitantes) y países que tienen iletrados (porque a pesar de haber asegurado ese mínimo de escolaridad básica, no han producido lectores en sentido pleno. (Fragmento tomado de las Sesiones Plenarias del 26° Congreso de la Unión Internacional de Editores, México)

#### **4. Fase de planificación**

Las decisiones de esta etapa se refieren a: a. Consensos teóricos; b. Recorte del universo y construcción de la muestra; c. Diseño del instrumento; d. Resultados.

*a. Consensos teóricos sobre alfabetización*

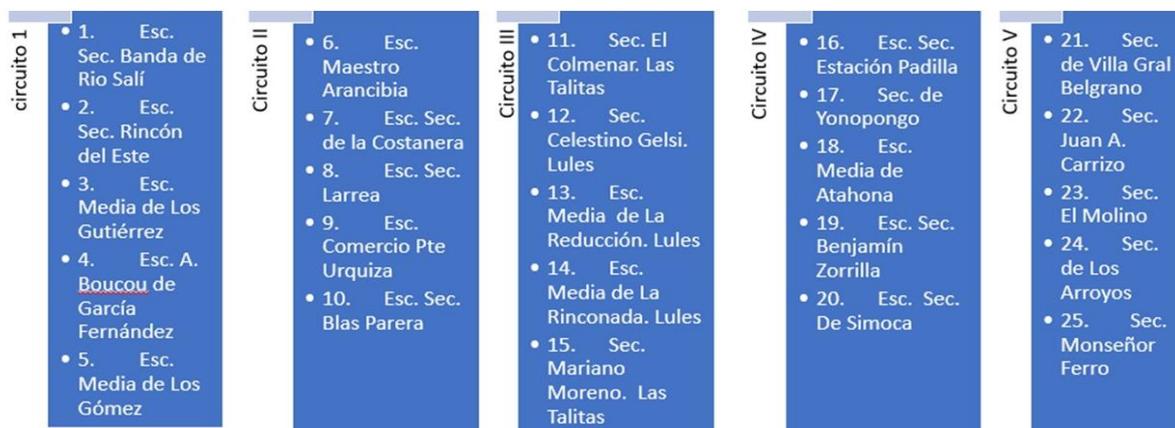
Puesto que el concepto de alfabetización es plural y dinámico, es difícil forjar una definición universalmente aceptada y válida, por lo cual, a partir de los aportes de los diferentes equipos, armamos un dossier con una selección de textos breves de autoras/es y organismos internacionales que abordan la temática de la alfabetización, que empleamos en las mesas de trabajo para abrir el debate, interpelar ciertas concepciones más tradicionales y abordar la problemática de la alfabetización en secundaria con nuevas miradas (por cuestiones de espacio y dada la complejidad y limitaciones que supuso el recorte bibliográfico para armar el dossier, no lo desarrollaremos en este trabajo).

*b. Identificación y recorte del universo. Construcción de la muestra*

En Tucumán, en el momento del proyecto, había 409 escuelas secundarias, entre ciclos básicos (los tres primeros años de la secundaria) y secundarias completas (seis años de escolaridad secundaria). Si bien la problemática de la alfabetización afectaba al menos a un 50% de escuelas –según un relevamiento de las supervisiones– era imprescindible recortar el universo para poder generar acciones. Por ello juntamente con las coordinaciones territoriales y las supervisiones, se escogieron 25 escuelas para armar una muestra representativa de 5 escuelas por circuito (Figura 5). Tres criterios guiaron la selección: 1. escuelas con alto porcentaje de estudiantes en riesgo pedagógico, repitencia y abandono en 1° año; 2. postulación espontánea de las instituciones a participar en el dispositivo; 3. incumbencia estratégica de algún agrupamiento de Supervisión para asegurar la implementación y el monitoreo del dispositivo.

**Figura 5**

*Escuelas de la Muestra*



### *c. Diseño y aplicación del instrumento de medición*

Las reflexiones y reconceptualizaciones construidas en las mesas de trabajo se cristalizaron en el diseño de indicadores, cuyo propósito fue facilitar a los docentes un instrumento amigable, que diera cuenta de las posibilidades reales –y no del déficit– de lectura y escritura de los estudiantes. En correlato con los NAP, se postularon los siguientes indicadores:

*En relación con la lectura:* Explorar materiales diversos de circulación social realizando anticipaciones sobre el significado global, el portador, los elementos paratextuales y de sus conocimientos previos. Identificar y construir el significado a partir de información explícita. Realizar hipótesis sobre información no explícita. Interpretar lenguaje simbólico y metafórico y expresar los significados a través de paráfrasis. Extraer puntos de vista en textos de opinión y reemplazarlos a través de paráfrasis o argumentaciones personales.

*En relación con la escritura:* Escribir textos breves (formularios, fichas biográficas, listados, epígrafes, afiches informativos, textos instructivos) recurriendo a diferentes fuentes de información. Producir textos breves con propósitos comunicativos, aunque no haya control ortográfico. Producir textos de manera autónoma, que evidencien avances en la adquisición convencional del sistema de la lengua. Revisar e intercambiar opiniones sobre las propias producciones y realizar las reformulaciones.

En ambos casos, los indicadores se organizaron jerárquicamente, considerando diferentes niveles de complejidad y distintos grados de autonomía (por sí mismo, con mediación o tiene dificultades incluso con mediación).

Testear los indicadores fue tarea de los asistentes técnicos territoriales, quienes estaban en contacto directo con las instituciones y con los docentes. El dispositivo se aplicó en una escuela por circuito para mantener la representatividad de la muestra. Encuentros previos a la administración del instrumento permitieron que los docentes implicados comprendiesen la lógica de los indicadores, que no los aplicaran como evaluación sino integrados a tareas observables en las que participaran todos los estudiantes del curso –y no solo aquellos rotulados como analfabetos, para no originar mayores estigmatizaciones en los grupos sensibles–.

### *d. Resultados*

La aplicación de los indicadores como prueba piloto demostró que las presunciones intuitivas de los docentes respecto del número de ingresantes “analfabetos” eran erróneas, pues los resultados arrojaban que allí donde se hablaba de 15 o 20 casos de “analfabetismo”, resultaban en 3 o 4 casos críticos de alfabetización inicial incompleta. Surgían, en cambio, altos porcentajes de iletrismo –que no abordaremos en este trabajo– y situaciones complejas que afectaban los procesos de alfabetización, entre ellos: diagnósticos tardíos, desacertados o nulos asociados a cuestiones de salud, a patologías del lenguaje o del aprendizaje, o vinculados al entorno familiar. En este escenario, el abordaje de la alfabetización en la escuela secundaria ponía de manifiesto las trayectorias escolares interrumpidas, irregulares y dificultosas de los estudiantes (Terigi, 2010), evidenciando los desajustes del sistema educativo y factores que exigen un tratamiento integral. Sin embargo, dada la escasez de recursos humanos y de financiamiento, resultaba imprescindible focalizarse en aquello que era posible y ejecutable en el período 2016-2017.

### **5. Fase de intervención**

Ciertamente existen solapamientos entre las fases de planificación, diseño e intervención. De hecho, cuando los dispositivos se ponen en práctica, retroalimentan las fases anteriores y estas los devuelven transformados. Estos procesos estuvieron siempre presentes. En esta etapa, se planteó: a. producción de materiales didácticos; b. formato pedagógico; c. definición de un abordaje multidisciplinar; d. planteamiento de un proyecto institucional.

#### *a. Producción de materiales didácticos*

A partir de la implementación de los indicadores resultó imprescindible construir propuestas didácticas de fácil implementación por docentes de cualquier espacio curricular, en cualquier escuela, para disponer de resultados que permitieran evaluar el impacto.

#### *b. Consensos sobre el formato pedagógico de la propuesta*

Ante la necesidad de elaborar materiales específicos al problema de alfabetización en la escuela secundaria, el consenso fue adoptar el formato pedagógico de Taller porque –en términos de Ander-Egg (1991)–:

El taller exige redefinir los roles: el educador/docente tiene una tarea de animación, estímulo, orientación, asesoría y asistencia técnica; el educando se inserta en el proceso pedagógico como sujeto de su propio aprendizaje, con la apoyatura teórica y

metodológica de los docentes y de la bibliografía y documentación de consulta que las exigencias del taller vayan demandando. (17)

Asimismo, se acordó diseñar actividades atravesadas por prácticas de lectura y escritura, en todas las disciplinas, que pusieran en juego los indicadores.

### *c. Definición de un abordaje multidisciplinar*

Edgar Morin (1999) nos ofrece pistas para pensar la educación en clave de *complejidad* y superar la denominada “inteligencia ciega”, que reduce y simplifica el conocimiento. A la idea de compartimentos aislados, especializados y desconectados, Morin contrapone un “pensamiento complejo”, en el que se producen puntos de encuentros y cruces de saberes. Sin lugar a dudas es desde esta perspectiva de carácter plural, multidisciplinar y multidimensional que debían diseñarse los Talleres. Ello supuso, por parte de los docentes: una planificación colectiva, acuerdos en torno al tema/problema, a la metodología, a los materiales, a los recursos didácticos y a los criterios de evaluación. Por parte de los estudiantes, tal como afirma Cecilia Cresta (2015),

[implicaba poner] a adolescentes y jóvenes en situación de experimentar la lógica de producción de conocimientos (...). Lograr que transiten por la experiencia de practicar construcciones referidas al campo de estudio o área de que se trate y puedan significar la actividad desplegada con referencia a un recorte/ objeto de conocimiento relevante. (82)

Los Talleres Multidisciplinares fueron el punto de convergencia que permitió aunar criterios, promover la articulación disciplinar y el entrecruzamiento de saberes al que se refiere Morin. Pero para viabilizar su implementación, había que asegurar un sostenido acompañamiento del equipo directivo, que habilitara espacios y tiempos para el trabajo colaborativo entre los docentes y la reorganización de la dinámica escolar. Era necesario entonces enmarcarlos en un proyecto institucional.

### *d. Hacia un Proyecto Institucional*

En tanto formas de intervención, los Proyectos Institucionales suponen el reconocimiento de un problema y la formulación colectiva de alternativas situadas, que sin embargo “pueden ser transferibles, cuando ofrecen una guía posible, orientaciones, guiones alternativos, itinerarios a explorar para quienes pretenden desarrollar políticas, iniciativas y actuaciones en otros lugares” (Ferreya & Bonetti, 2015: 17). Son innovadores si pueden reconfigurar los tiempos y los espacios escolares, utilizar los recursos de manera renovada,

incorporar contenidos, tecnologías y estrategias originales para tratar problemáticas específicas (en este caso, la alfabetización en secundaria) (Poggi, 2011). Son efectivos si promueven cambios positivos y tangibles en la realidad escolar; son sostenibles si logran instalar capacidades para la resolución de problemáticas específicas. En consecuencia, en las escuelas de la muestra debían generarse proyectos institucionales que permitieran trabajar sistemáticamente, en todas las disciplinas, todos los días, durante todo el año, la lectura y la escritura con los ingresantes a secundario. Y, de ser posible, extender paulatinamente el proyecto a lo largo de la secundaria.

## **6. Evaluación**

Según Del Valle (2007), el proceso de implementación del plan lingüístico incluye las múltiples estrategias que los agentes de la política lingüística deben diseñar para persuadir a la comunidad afectada. En acuerdo con este autor, la implementación requirió de numerosas mesas de trabajo y acuerdos con los actores directamente involucrados: supervisores, directores, asesores pedagógicos y equipos docentes de las escuelas de la muestra, para convencerlos de las bondades del plan y compartirles la lógica de la planificación (decisiones lingüísticas, didácticas, metodología, recorte del universo, etc.). De ellos dependía, indudablemente, el impacto que lograra el proyecto. Y los resultados del proyecto “Alfabetización en la escuela secundaria” superaron las metas iniciales: supervisores y directores solicitaron incorporar a otros establecimientos al dispositivo; algunas instituciones requirieron el proyecto y los materiales para aplicarlos, incluso si no se las incorporaba a la muestra. En muchos casos, los Talleres Multidisciplinarios fueron transformados, adaptados, adecuados a las necesidades temáticas o didácticas de cada contexto.

En total se realizaron 28 mesas de trabajo con docentes, a lo largo del año, se trabajó con 73 escuelas, distribuidas en los 5 (cinco) circuitos territoriales y se capacitó a un total de 397 docentes (directores, asesores pedagógicos, coordinadores de departamentos escolares, supervisores y equipos de supervisión, coordinadores y asistentes técnicos territoriales). A ello se sumaron 9 jornadas con un total de 110 (ciento diez) estudiantes de tres escuelas secundarias de la provincia: El Potrerillo, Ciudadela, San Pedro de Colalao, en las que el equipo Curricular, ahora ampliado gracias a la participación de los Asistentes Técnicos Territoriales de la Dirección de Educación Secundaria, testeó los Talleres Multidisciplinarios.

En las síntesis visuales (Figuras 6, 7, 8), elaboradas para las instancias de evaluación del proyecto, se refleja la correlación entre indicadores, metas propuestas/metas alcanzadas e

impacto del Proyecto “Alfabetización en la Escuela Secundaria”, que fue integrado al Plan Estratégico Ministerial 2016/2017.

**Figura 6**

*Proyecto “Alfabetización en la Escuela Secundaria”. Primeros Resultados*

Objetivo	Indicador	Meta Propuesta	Meta alcanzada 04 Dic 17	Impacto
Alfabetización inicial, avanzada en la escuela secundaria a través de talleres multidisciplinares	Mesas de trabajo con docentes, directores, asesores, coordinadores Dptos.	15 Mesas Trabajo 25 escuelas 100 Docentes a capacitar	20 Mesas Trabajo 57 escuelas 250 Docentes Capacitados	20 mesas de trabajo 250 participantes Docentes, Supervisores y equipos de supervisión, Coordinadores y ATT de Circuitos Territoriales
				Voces de los participantes: “Los talleres son adecuados y fácilmente aplicables”. Prof. Biología Esc. Sec. BRS.
				“Las propuestas resultaron de gran ayuda. Necesitábamos materiales concretos para para el aula. Estos nos brindan buenas orientaciones para seguir pensando y planificando nuestras prácticas”. Prof. Escuela Comercio Pte. Urquiza.
				“Las representaciones que estaban instaladas resultan complejas y difíciles de deconstruir, incluso cuando se perciben cambios interesantes en los docentes”. Supervisora Circuito IV

**Figura 7**

*Acciones con escuelas que originalmente no integraban la muestra*

	Meta alcanzada al 04 Dic.	Detalle	Impacto en número de participantes
Alfabetización inicial, avanzada en la escuela secundaria a través de Talleres Multidisciplinares	A pedido de Supervisores, Coordinadores, GPL: <b>8 Mesas Institucionales más, 5 mesas con 60 docentes participantes 3 mesas con 50 asistentes técnicos</b>	Mesa de Trabajo Institucional con la <b>Escuela Secundaria Dr. Ramón Araujo</b> . 17/05/2017. La escuela se incorpora a la muestra.	15
		Mesa de trabajo con Docentes en la <b>Escuela Secundaria Barrio San Miguel</b> . 18/05/2017. Se socializaron talleres y estrategias metodológicas.	18
		Mesa de trabajo con Docentes en la <b>Escuela Secundaria Emilio Castelar</b> [28.09.2017]. <b>Acompañamiento curricular a las escuelas de la muestra.</b> Seguimiento a la implementación de los talleres multidisciplinares	12
		Mesa de trabajo con Docentes en la <b>Escuela Dr. Alem. Acompañamiento a las escuelas de la muestra.</b> 30/09/2017	10
		Mesa de Trabajo Institucional con <b>Asesoras Pedagógicas, en relación a los talleres multidisciplinares.</b> 06/06/2017.	15
		3 Mesas de trabajo con <b>Asistentes Técnicos Territoriales</b> 15/08/2017, 17/08/2017 y 22/08/2017. Presentación del Estado de situación sobre implementación de Talleres Multidisciplinares.	50

**Figura 8**

*Acciones con Estudiantes para testear los Talleres Multidisciplinarios*

Objetivo	Meta Al 04 Dic.	Detalle	Impacto
Testear los Talleres Multidisciplinarios con Estudiantes	9 jornadas de Talleres 110 estudiantes participantes	<b>Escuela Secundaria El Potrerillo</b> 7 jornadas de trabajo con Talleres Multidisciplinarios	Aproximadamente 30 estudiantes participaron en cada encuentro
		<b>Escuela Secundaria de San Pedro de Colalao</b> 1 jornada de trabajo con Talleres Multidisciplinarios	Aproximadamente 30 estudiantes
		<b>Escuela Secundaria Ciudadela</b> 1 jornada de trabajo con Talleres Multidisciplinarios	Aproximadamente 50 estudiantes
		<b>En todos los casos, se pusieron en práctica los Talleres Multidisciplinarios diseñados por el Equipo Curricular</b>	Buen impacto en los estudiantes, que participaron activamente en todas las actividades propuestas.

En cuanto al impacto del dispositivo en las prácticas concretas de lectura y escritura o en la adquisición/fortalecimiento de la alfabetización inicial en los ingresantes a secundaria, las evaluaciones diagnósticas de 2018 debían dar cuenta de ello. El equipo debía diseñar un instrumento y un dispositivo de aplicación y recolección de datos que permitiera evaluar el alcance del proyecto “Alfabetización en la escuela Secundaria”, pero en este proceso, cambió la lógica educativa y ya no intervine ni tuve acceso a los resultados.

## Conclusiones

Si bien este es un caso de planificación y gestión lingüística a pequeña escala, da cuenta de la complejidad del proceso y pone en evidencia que *situar el lenguaje en un ámbito de acción colectiva como es el de la política implica poner en juego categorías tales como poder, autoridad y legitimidad*, que determinan su funcionamiento, las marchas y contramarchas, la dificultad de gestionar un proceso complejo y la imposibilidad de que su aplicación impacte del mismo modo en todos los contextos. De hecho, *el lenguaje mismo, en tanto acción política, exige ser definido como fenómeno ideológico-discursivo, es decir, como entidad dinámica en constante relación dialógica con el contexto* (Del Valle, 2007).

Si bien Tucumán muestra *avances positivos y alentadores en las tasas de alfabetización*, los decisores políticos deberían cobrar conciencia de que las necesidades de alfabetización han cambiado y que la problemática debe abordarse con criterios innovadores.

Un problema que a lo largo de mi experiencia profesional me ha resultado acuciante es el continuo fluctuar de los equipos técnicos pedagógicos, que más allá de los cambios de gobierno, autoridades o lineamientos en las políticas educativas, en tanto equipos formados y especializados debieran tener continuidad.

En cuanto a los indicadores, han servido para que los docentes tomen conciencia de que, más allá de las dificultades, los estudiantes pueden leer y escribir en el marco de concepciones más flexibles de alfabetizaciones. Al mismo tiempo, han permitido ponerle nombre a un problema mucho más común y arraigado entre nuestros jóvenes: el iletrismo, lo que requiere de urgentes medidas tendientes a promover políticas sostenidas de lectura y escritura.

Respecto de la concreción de Proyectos Institucionales, se han avizorado instituciones en las cuales los docentes siguen resistiéndose a intervenir en problemáticas de alfabetización por considerar que no cuentan con las herramientas formativas o que no es parte de sus responsabilidades, y otras que han convocado y comprometido a todos los actores (incluso a las familias) en prácticas concretas y sistemáticas de lectura y escritura en todas las disciplinas, todos los días, durante todo el año. Esas instituciones, por lo general, ya venían interviniendo y proponiendo diversas alternativas para contribuir a la mejora de la lectura y la escritura; por tanto, las propuestas de Talleres Multidisciplinarios han sido un recurso más que han adoptado, adecuado y/o reformulado para implementar en las aulas o, a partir de ellos, han formulado nuevas estrategias de acompañamiento que enriquecen y fortalecen las prácticas de lectura y escritura.

En relación a la metodología de talleres multidisciplinares, si bien posibilita la construcción de conocimientos integrados a partir del tratamiento de temas/problemas relevantes en la agenda educativa y los docentes han encontrado facilitador contar con materiales para abordar las prácticas de lectura y escritura en contextos de gran dificultad, no resulta suficiente para superar una débil alfabetización inicial. La mejora sostenida de este proceso requiere del diseño e implementación de políticas lingüísticas, educativas y socioculturales articuladas que contribuyan a tratar el problema en toda su complejidad.

Respecto de las proyecciones, si el dispositivo “Alfabetización en la escuela secundaria” lograra continuidad o volviera a implementarse, de acuerdo a los postulados del DNUA (2009), debería:

- contar con un compromiso político más firme en favor de las alfabetizaciones;
- evaluarse el proyecto inicial e implementar las mejoras necesarias;

- articular acciones entre las dependencias de Educación y con otros ministerios que pudieran aportar y sostener acciones, recursos humanos y financiamiento;
- diseñar un marco estratégico que sirva de guía para la acción, la colaboración y las asociaciones a largo plazo;
- ofrecer a los docentes un marco teórico coherente y constante.

Finalmente, junto con Ferreiro (2000), pensamos que

la democratización de la lectura y la escritura se vio acompañada de una incapacidad radical para hacerla efectiva: creamos una escuela pública obligatoria, precisamente para dar acceso a los innegables bienes del saber contenidos en las bibliotecas, para formar al ciudadano consciente de sus derechos y sus obligaciones [... pero] el fracaso escolar es, en todas partes y masivamente, un fracaso de la alfabetización inicial. [...] La democracia plena es imposible sin niveles de alfabetización por encima del mínimo del deletreo y la firma. No es posible seguir apostando a la democracia sin hacer los esfuerzos necesarios para aumentar el número de lectores (lectores plenos, no descifradores).

### Referencias

- Althusser, L. (1971). *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*. La oveja negra.
- Ander-Egg, E. (1991). *El taller, una alternativa de renovación pedagógica*. Magisterio del Río de la Plata.
- Cresta, C. (2015). *La enseñanza como política. El lugar de los profesores en la transformación de la educación secundaria*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Del Valle, J. (Ed.) (2007). *Glotopolítica, ideología y discurso en La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español*. Iberoamericana/Vervuert.
- Ferreiro, E. (2000). Leer y escribir en un mundo cambiante. Conferencia en las Sesiones Plenarias del 26 Congreso de la Unión Internacional de Editores.
- Ferreira, H. & Bonetti, O. (2015). *Comprender y mejorar la Educación Secundaria: currículum, prácticas y saberes*. Editorial de la Universidad Católica de Córdoba.
- Gertslé, J. (2001). *Les effets d'information en politique*. L'Harmattan.
- Gobierno de la Provincia de Tucumán y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2015). *Políticas para mejorar la educación*.

- Grimson, A. & Tenti Fanfani, E. (2014). *Mitomanías de la educación argentina. Crítica de las frases hechas, las medias verdades y las soluciones mágicas*. Siglo XXI.
- Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (2014). *Informe de resultados ONE 2013 - Secundaria*.
- Ministerio de Educación de Tucumán. Dirección de Planeamiento y Estadística (2010). *Documento N°11. La Educación en Cifras*.
- Ministerio de Educación y Deporte (2017). *APRENDER 2016. Informe de resultados. Secundaria. Tucumán*.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
- Müller, P. (1990). *Les Politiques Publiques*. Presses Universitaires de France.
- Müller, P. (2002). *Las políticas públicas*. Universidad Externado de Colombia.
- Poggi, M. (2011). *Innovaciones educativas y escuelas en contextos de pobreza. Evidencias para las políticas de algunas experiencias en América Latina*. IIFE-UNESCO.
- Requejo, M. I. (2005). *Lingüística social y autorías de la palabra y el pensamiento*. Ediciones Cinco.
- Terigi, F. (2010). Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. Conferencia en la Jornada de Apertura del Ciclo Lectivo 2010 del Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de La Pampa.

## Notas

<sup>1</sup> Cada comunidad educativa resguarda la información de desempeño, amparados en las condiciones de confidencialidad que asegura la Ley de Educación Nacional y regula el secreto estadístico. La Dirección de Estadística y Planeamiento de Tucumán, organismo que recibe la información institucional y emite posteriormente los informes globales para la planificación de políticas públicas, aún no se había expedido al momento en que se realizaba este proyecto.