



CORRIENTES
somos todos!

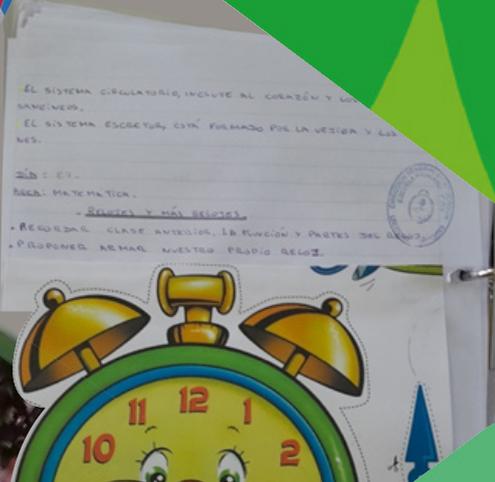
MINISTERIO DE EDUCACIÓN

ISSN 3008-8151 (impreso)
ISSN 3008-7465 (digital)

JUEGO DE LOS TIEMPOS VERBALES

NOMBRAR UN VERBO EN TASAÑO +3 casillas

Welcome - Bienvenidos - Bem Vindos - Bienvenidos - Bem Vindos



SERIE INFORMES DE INVESTIGACIÓN N° 2

**MINISTERIO DE
EDUCACIÓN**

Dirección de Planeamiento e
Investigación Educativa

Área de Investigación

CORRIENTES 2024



AUTORIDADES

Dr. Gustavo Adolfo Valdés

GOBERNADOR DE CORRIENTES

Lic. Práxedes Ytatí López

MINISTRA DE EDUCACIÓN

Dra. Pabla Muzzachiodi

SECRETARIA GENERAL

Dr. Julio César de la Cruz Navías

SUBSECRETARIO DE GESTIÓN EDUCATIVA

Lic. Julio Fernando Simonit

DIRECTOR DE PLANEAMIENTO E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Lic. Mirta Clarisa Scherf

COORDINADORA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

COMPILACIÓN:

Dra. Ana María D´Andrea

REFERENTE DEL ÁREA DE INVESTIGACIÓN

CORRECCIÓN DE ESTILO:

Prof. Florencia María de los Milagros Maciel

Prof. Nancy Ramírez

ORGANISMO EDITOR:

Ministerio de Educación

Rioja 663

Corrientes

<https://www.mec.gob.ar/>

ISSN 3008-8151 (impreso)

ISSN 3008-7465 (digital)

ÍNDICE

Introducción	04
La extensión de la jornada escolar en el nivel primario en la provincia de Corrientes	05
1.Introducción	06
2. Enfoque de la investigación: aspectos teórico-metodológicos	07
2.1.Enfoque teórico	07
2.2.Enfoque metodológico	08
3.Constitución de las muestras	09
4. Principales resultados	10
4.1.Nivel de la macropolítica (sistema educativo)	10
4.2.Nivel de la mesopolítica (institución)	12
4.3.Nivel de la micropolítica (aula)	14
4.3.1. Escuela 1	14
4.3.2. Escuela 2	16
4.3.3. Escuela 3	18
4.3.4. Escuela 4	20
5.Reflexiones finales	25
-Síntesis de principales resultados	25
-Líneas de políticas que se pueden derivar de lo indagado	25
6. Bibliografía y documentos citados	26
7. Normativa consultada	28
8. Infografía	29
Políticas de transición del nivel primario al nivel secundario en la provincia de Corrientes (Argentina)	30
1. Introducción	31
2. Antecedentes del problema	32
3. Marco conceptual	33
4. Dispositivo metodológico	34
5. Constitución de las muestras	35
6. Trabajo de campo	35
7. Resultados	35
7.1. Nivel macro (jurisdicción)	35
7.2. Nivel micro (institucional)	36
Formación docente jurisdiccional	36
Documento orientador	37
Proyecto de articulación institucional	37
8. Discusión y conclusiones	39
9. Bibliografía	41
10. Infografía	44
Población Estudiantil Inmigrante - POBLAEIN- CORRIENTES- 2023. Composición de la población estudiantil inmigrante en el sistema educativo de la provincia de Corrientes.	45
1. Términos de referencia de la producción investigativa	46
2. Distinción teórica, conceptual y metodológica del movimiento migratorio	46
3. Introducción: ser estudiante inmigrante en el contexto nacional	49
4. Estudiantes extranjeros en el sistema educativo	53
4.1.Presentación	53
4.2. Contexto educativo: matrícula total de estudiantes a nivel nacional y provincial	53
4.3. Presencia de estudiantes extranjeros en el sistema educativo de la provincia de Corrientes	54
5.La importancia de los datos para la planificación educativa	63
6.Posibles líneas de acción y estrategias para las buenas prácticas	63
7.Desafíos para las nuevas perspectivas	65
8.Consideraciones de cierre	65
9.Bibliografía	67
10.Anexos	68
11.Infografía	75

INTRODUCCIÓN

El Ministerio de Educación de la provincia de Corrientes, desarrolló durante el 2023, tres proyectos de investigación sobre diversas temáticas.

En el marco de la Red Federal de Investigación se realizaron dos estudios: la Investigación Educativa Federal (IEF), y otro, propuesto por la jurisdicción. Ambos fueron ejecutados por el Área de Investigación de la Dirección de Planeamiento e Investigación Educativa de este Ministerio.

La IEF es una línea de trabajo formulada desde la Coordinación de Investigación y Prospectiva, dependiente de la Subsecretaría de Información y Evaluación Educativa, perteneciente a la Secretaría de Educación de la Nación. Esta iniciativa se inscribe en los objetivos de la Red, relacionados con crear y/o fortalecer a los equipos provinciales de investigación educativa, realizando acuerdos que permitan conocer con mayor profundidad los núcleos problemáticos que atraviesan al sistema educativo, en las 23 provincias y en CABA.

La IEF se realizó en la provincia de Corrientes por tercer año consecutivo. En 2023 el tema fue “La extensión de la jornada escolar en el nivel primario en la provincia de Corrientes”. El objetivo fue describir y analizar el proceso de implementación y adaptación de la extensión de la jornada escolar en el nivel primario en la provincia de Corrientes desde una perspectiva de la política pública como construcción social. Fue realizado por Ana María D’Andrea, Daiana Yasmín Vallejos, Cecilia Inés Silvero Saiach, Florencia María de los Milagros Maciel y Jorge Ezequiel Almirón

La investigación propuesta desde la jurisdicción trató sobre políticas de transición del nivel primario al nivel secundario en la provincia de Corrientes (Argentina). Su objetivo fue indagar acerca de las estrategias de articulación que utiliza el nivel primario para acompañar la transición de sus estudiantes al nivel secundario. La desarrollaron Ana María D’Andrea, María Milena Ramírez y Bárbara Anabella Viana.

El tercer proyecto fue realizado desde la Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe. El tema fue “La composición de la población estudiantil inmigrante en el sistema educativo de la provincia de Corrientes”. El objetivo fue identificar la población migrante en el sistema educativo correntino”. El equipo estuvo integrado por María Sara Lanari Zubiaur, Celmira Esther Rey, Santiago Poberezny, Sebastián Sandoval e Iara Margalit Waisberg.

Los trabajos abordan temas importantes del sistema educativo provincial como la extensión de la jornada escolar en primaria, la transición al nivel secundario y la población estudiantil inmigrante que asiste al sistema educativo.

Desde el punto de vista metodológico, los dos primeros fueron propuestas cuanti-cualitativas y se basaron tanto en datos primarios como secundarios. En cambio, el tercer estudio sistematizó la información producida por fuentes secundarias (Censo Nacional de Población y Vivienda y Relevamiento Anual), así como normativas.

A los fines de esta publicación, los trabajos se presentan como resúmenes extendidos, privilegiando los resultados, y finaliza con propuestas para las políticas educativas a nivel macro (sistema educativo), meso (institución educativa) y micro (aula).

En todos los casos, dejan preguntas abiertas para futuros trabajos de indagación.



PRIMERA INVESTIGACIÓN

La extensión de la jornada escolar en el nivel primario en la provincia de Corrientes

○ **Responsable de la investigación educativa federal:**

Ana María D'Andrea

○ **Asistentes de investigación**

Daiana Yasmín Vallejos (investigadora asistente)

Cecilia Inés Silvero Saiach (investigadora asistente)

Florencia María de los Milagros Maciel (especialista en Lengua)

Jorge Ezequiel Almirón (especialista en Matemática)

1. INTRODUCCIÓN

En 2022, los ministros de Educación de la Argentina, reunidos en el Consejo Federal de Educación (CFE), aprobaron la resolución N.º 426 en la que se comprometieron a avanzar hacia la universalización de la jornada completa o extendida en las escuelas primarias; o bien, a adoptar la modalidad de extensión horaria que las lleve a un mínimo de veinticinco horas semanales como estrategia escalonada hasta cumplir con dicha meta. En estas horas se propusieron reforzar, en principio, los aprendizajes de Lengua y Matemática, para luego continuar con las otras áreas.

En Corrientes, desde 2015, el 7% de las escuelas contaba con jornada extendida para el segundo ciclo. Los estudiantes cursaban seis horas, dos de las cuales eran, especialmente, de Educación Artística. En agosto de 2022, respondiendo a los acuerdos del CFE, se extendió una hora más la jornada escolar en aquellas escuelas que tenían cuatro horas diarias. Además, en concordancia con la política nacional, se agregaron el dispositivo de aula taller, la formación docente, el acompañamiento situado y la publicación de documentos pedagógicos. En febrero de 2023, se universalizó la propuesta.

El objetivo principal de este trabajo es describir y analizar el proceso de implementación y adaptación de la extensión de la jornada escolar en el nivel primario en la provincia de Corrientes desde una perspectiva de la política pública como construcción social, entendiendo que la misma no se desarrolla de manera lineal según su diseño o formulación previos, sino que es producto de un entramado social y político que configura un campo en disputa (Di Virgilio y Solano, 2012).

Derivados de este propósito, como objetivos específicos se busca: caracterizar la política educativa jurisdiccional a través de la normativa, el desarrollo de propuestas de formación docente y la producción de documentos pedagógicos; determinar las formas de reorganización escolar (tiempos, espacios y agrupamientos); indagar acerca de los efectos de la formación docente (talleres y acompañamiento situacional, y producción de documentos pedagógicos); conocer las características que adquieren los formatos, contenidos y capacidades que se desarrollan durante esa hora más; y explorar las valoraciones/sentidos que le atribuyen los docentes y directivos.

Asimismo, las siguientes preguntas orientan esta investigación: ¿Cuáles son los rasgos de la política jurisdiccional de ampliación de la jornada escolar? ¿De qué manera se organizan los tiempos, espacios y agrupamientos? ¿Qué efectos tienen los dispositivos de formación docente (talleres, acompañamiento situacional y documentos pedagógicos)? ¿Qué características asumen los formatos, contenidos y capacidades que se desarrollan durante esa hora más? ¿Cuáles son los sentidos y valoraciones que le atribuyen los directivos y docentes a esta política educativa?

2. Enfoque de la investigación: aspectos teórico-metodológicos

2.1. Enfoque teórico

La política educativa actual considera que más tiempo en la escuela es una oportunidad para reinventar el aula, reducir desigualdades y cerrar brechas de aprendizajes.

Para Bernat (2019), la **jornada escolar extendida** implica agregar dos y tres horas más por día a las escuelas que tienen jornada simple (cuatro horas). En cambio, en la **jornada escolar completa** se consideran hasta cuatro horas más (o sea, el doble). En este estudio se habla de **extensión de la jornada** porque en el caso objeto de análisis solo se contempla una hora más.

Escolano (1992) plantea que el orden del **tiempo escolar**, aparentemente dado, mecánico e inmutable, es interdependiente del orden físico y social donde está inserto. En concordancia con ello, Husti (1992) señala que en cada época se confecciona una concepción del tiempo propia acorde a su vida política, cultural, económica y social. Además, sostiene que la institución escolar se encuentra en completa contradicción con ella misma al imponer el modelo de organización secular, inmutable, uniforme y, al mismo tiempo, anhelar cambios profundos, planteando una serie de objetivos que requieren de una planificación del tiempo móvil, es decir, variable y adaptable.

Veleda (2013) aporta la influencia de diversos factores que inciden en el tiempo escolar como el clima y la geografía; las concepciones políticas, axiológicas e ideológicas de aquellos que planifican la educación; los intereses gremiales; la disponibilidad de otros espacios de cuidado infantil; los ritmos de trabajo de los adultos; la facilidad o dificultad de los desplazamientos; los horarios comerciales; las costumbres sociales; las celebraciones; los momentos de vida familiar y los tiempos de ocio.

Por su parte, Linares (2019) retoma la conceptualización de formas escolares como componentes que son productos instituidos e instituyentes de las escuelas y se conjugan por obra de los sujetos en redes flexibles que las condiciones históricas e institucionales ofrecen (Rockwell, 1995 citado por Linares, 2019); y los componentes duros como constitutivos de dichas formas escolares: organización de tiempos y espacios; agrupamiento de los sujetos; formas de organización del conocimiento a los fines de la enseñanza, las modalidades de evaluación, promoción y acreditación de los estudiantes (Ávila 2007, citado por Linares, 2019). Con la extensión de la jornada se modifica

uno de los componentes más duros: el tiempo escolar (Vercellino, 2012).

En general, el diseño y adaptación de acciones bajo formato de programas y proyectos es presentado como una función neutral, no política, desarrollada por funcionarios y técnicos tendientes al logro de objetivos del Estado (Díez, 2006). Sin embargo, se observan diferentes maneras de apropiación, resistencia y negación de las políticas públicas en los distintos niveles de ejecución. Tanto factores objetivos como subjetivos contribuyen a la implementación y resignificación de lo dispuesto a nivel nacional, jurisdiccional e institucional (Montesinos y Sinisi, 2009).

Numerosos autores estudiaron la implementación de la jornada extendida y completa a nivel nacional, jurisdiccional y/o institucional.

A nivel nacional, se destacan los trabajos de Veleda (2013), Bottinelli (2016) y Bernat (2019). En el interior del país, se dedicaron al tema Vercellino (2013 y 2016), Barco (2014), Cardinale (2015) y Fernández (2016 y 2017) en Río Negro; Castro Zabala y Cortés (2013), González (2016), Jable, Martorina y Vallejos (2016), Ferreyra (2017), Linares (2019), Muchiut y Rinaudo (2019) en Córdoba; Basualdo Moine (2019) en Ciudad Autónoma de Buenos Aires; Claus, Liotti y Sangiacomo (2014) en la provincia de Buenos Aires; Sangermes Chihan y Tapia (2022) en Salta; Flores (2023) en Jujuy; Romero, Colignon y Rougier (2023) en Entre Ríos.

En Corrientes, Brabo y otros (2023) describen los primeros impactos de la aplicación de la extensión de la jornada en las escuelas que iniciaron en 2022. Es el único trabajo que se refiere a la extensión de una hora más y no a las escuelas de jornada extendida y/o completa como los otros. Un año después, se considera importante conocer cómo evolucionó la implementación de esta política en la provincia. Siguiendo a Frigerio, Poggi y Tiramonti (1992), las instituciones educativas se analizarán en función de la dimensión organizacional-administrativa, pedagógico-didáctica y socio-comunitaria.

Como antecedentes, en la dimensión organizacional-administrativa, algunos estudios se refieren a la implementación de la normativa en las escuelas a través de la reorganización institucional, en cuanto a tiempos, espacios

y agrupamientos (Castro, Zabala y Cortés, 2013; Vercellino, 2013; Linares, 2019; Romero, Colignon y Rougier, 2023, Brabo y otros, 2023). En la dimensión pedagógica-didáctica, diferentes autores se ocupan de la configuración de la propuesta pedagógica-curricular y los nuevos formatos escolares (Castro, Zabala y Cortés, 2013; Linares, 2019).

En relación a la dimensión socio-comunitaria, numerosos trabajos recuperan los significados, las representaciones y las valoraciones que los actores institucionales otorgan a la jornada extendida y completa (Veleda, 2013; Castro, Zabala y Cortés, 2013; Jable, Martorina y Vallejos, 2016; Muchiut y Rinaudo, 2019; SangermesChihan y Tapia, 2022; Brabo y otros, 2023).

2.2. Enfoque metodológico

En esta investigación se trabaja a partir de un diseño descriptivo, recurriendo a una estrategia de triangulación que combina diferentes técnicas cualitativas y cuantitativas y apelando tanto a datos primarios como secundarios, provenientes de fuentes diversas, de acuerdo a los objetivos específicos propuestos y a los aspectos a indagar en cada uno de ellos.

El estudio analiza la política en tres niveles: macro (jurisdiccional), meso (institucional) y micro (áulico).

En consonancia con esto, el dispositivo metodológico está dividido en tres etapas:

Una primera de análisis documental de la normativa (nacional y jurisdiccional), indagación de dispositivos de acompañamiento a los docentes de la jurisdicción (talleres, acompañamiento situacional, documentos pedagógicos) y otros documentos secundarios, entrevistas a técnicos y funcionarios que permitan describir la política educativa jurisdiccional (nivel macro). Esta fase está en consonancia con el primer objetivo específico.

Una segunda etapa, en la que se implementa un cuestionario estructurado a través de un formulario de Google destinado a directivos de todas las escuelas de la provincia, orientado a caracterizar las decisiones que se tomaron a nivel institucional para la puesta en funcionamiento de la política: reorganización de tiempos, espacios, y agrupamientos (nivel meso). Esta fase está vinculada principalmente al segundo objetivo específico, que se refiere a la dimensión organizacional-administrativa, aunque también se intenta una aproximación a las dimensiones pedagógico-didáctica y socio-comunitaria que se profundizan en la tercera.

Se completa el trabajo con una tercera etapa de entrevistas en profundidad y observación

de clases de tercer grado del nivel primario durante tres días. Las entrevistas se realizan a directivos y docentes a fin de profundizar respecto a los resultados del cuestionario aplicado con anterioridad. Se complementa la información con el análisis de documentos curriculares: planificaciones, cuadernos, libros y otros recursos didácticos (nivel micro). Esta fase está orientada a los tres últimos objetivos.

La selección de la muestra de escuelas se realiza en función de la consulta a informantes claves. Esto implica que la muestra es intencional.

Se considera tercer grado para ver los resultados de la unidad pedagógica porque termina un ciclo. También, por estudios previos que ya se hicieron en la provincia, en ese grado, sobre prácticas de enseñanza, marcos curriculares que utilizan los docentes, enfoques de las didácticas que predominan, ritmos y aprendizajes que consideran (D'Andrea, Buontempo y Núñez, 2019).

Los resultados cuantitativos se procesan a través del SPSS y los cualitativos con el Atlas Ti. Los datos relevados mediante distintos instrumentos y estrategias son estructurados y analizados a partir de procesos clasificatorios en distintos niveles de análisis para volver a reconstruir el objeto en sus instancias macro, meso y micro.



3. Constitución de las muestras

En el **nivel macro** (jurisdiccional), se realizaron entrevistas en profundidad a agentes que hubieran estado involucrados en el diseño e implementación de la política objeto de este estudio:

- Dos (2) funcionarios (de la Dirección de Planeamiento e Investigación Educativa y del Consejo General de Educación).
- Cinco (5) técnicos (una (1) de Ciencias de la Educación, una (1) de Matemática, dos (2) de Lengua de primaria y uno (1) de Lengua de secundaria -por los Departamentos de Aplicación de las escuelas normales-).
- Tres (3) supervisoras (dos (2) de primaria y una (1) de secundaria -por los mencionados Departamentos de Aplicación-).

En el **nivel meso** (institucional):

- Contestaron cuestionario estructurado quinientos setenta y nueve (579) directores de escuelas de las ochocientas treinta y seis (836) que hay en la provincia (69%).
- Se realizaron entrevistas en profundidad a cuatro (4) directoras de cuatro (4) escuelas (una del casco céntrico de la capital, y una de la periferia, una del Departamento de Aplicación de Escuela Normal del interior de la provincia y una del ámbito rural).

En el **nivel micro** (aula):

- Se realizaron entrevistas en profundidad a cuatro (4) docentes.
- Se observaron tres (3) días de clases en cuatro (4) escuelas (se decidió observar toda la jornada para ver la continuidad o no de la planificación en Lengua y Matemática).

Trabajo de campo

El trabajo de campo se realizó durante agosto, septiembre y octubre de 2023. Se inició con las entrevistas a funcionarios y técnicos los dos primeros meses.

A principios de septiembre se envió la encuesta a las escuelas a través del formulario de Google. Hubo un buen porcentaje (69%) de respuestas gracias a la colaboración de los supervisores, quienes también facilitaron el acceso a las escuelas. La visita a las mismas se realizó a fines de septiembre y principios de octubre sin inconvenientes.

4. Principales resultados

4.1. Nivel de la macropolítica (sistema educativo)

Ampliar el tiempo escolar es una de las recomendaciones de inicios del siglo XXI de la UNESCO. Este organismo establece como meta alcanzar una jornada de, al menos, 200 días y 1.000 horas anuales (Vercellino, 2012).

Hace más de tres décadas que asistimos en América Latina, en general, y en Argentina, en particular, al desarrollo de diferentes políticas orientadas a ampliar las jornadas escolares (Vercellino, 2012; Veleza, 2013).

En Argentina, la extensión de la jornada escolar ha sido una de las metas educativas impuestas por la Ley N.º 26075 de Financiamiento Educativo, la que preveía alcanzar en el año 2010 una oferta de escuelas de jornada extendida o completa para el 30% de los alumnos de educación básica, partiendo de una base de apenas un 5,5% de cobertura en el conjunto del país (línea de base 2005). La Ley de Educación Nacional (LEN) N.º 26206 del 2006 establece, en su artículo 28, que las instituciones educativas de nivel primario serán de jornada extendida o completa.

En Corrientes, en 2015, el 7% de las escuelas contaba con jornada extendida para el segundo ciclo. Los estudiantes cursaban seis horas, dos de las cuales eran, principalmente, de Educación Artística. Dos años después, se promulgó la Ley de Educación Provincial N.º 6475, a través de la cual el Estado buscó garantizar la puesta en funcionamiento de escuelas primarias de jornada extendida o completa, incorporando contenidos correspondientes a la educación artística, educación física, de apoyo escolar, entre otros.

En 2022, con la Res. N.º 426 CFE las jurisdicciones se comprometieron a avanzar hacia la universalización de la jornada completa o extendida en las escuelas primarias, o bien, a adoptar la modalidad de extensión horaria que las lleve a un mínimo de veinticinco horas semanales como estrategia escalonada hacia este objetivo. En estas horas se proponía reforzar los aprendizajes en Lengua y Matemática.

En concordancia con lo dispuesto a nivel nacional y con el fin de afianzar los contenidos luego de la situación de emergencia sanitaria, el Ministerio de Educación de Corrientes, a través de la Res. N.º 3353, establece la conformación de un Equipo Técnico Jurisdiccional en el ámbito de la Subsecretaría de Gestión Educativa, que tendrá a su cargo el seguimiento e implementación del programa “Hacia la universalización de la jornada completa o extendida”, el cual articulará

con el equipo directivo de cada institución. El mismo está compuesto por personal de distintas dependencias del Ministerio: Consejo General de Educación, Dirección General de Educación Secundaria, Dirección de Planeamiento e Investigación Educativa, Dirección de Sistemas de Información, Dirección de Infraestructura y Asesoría Legal.

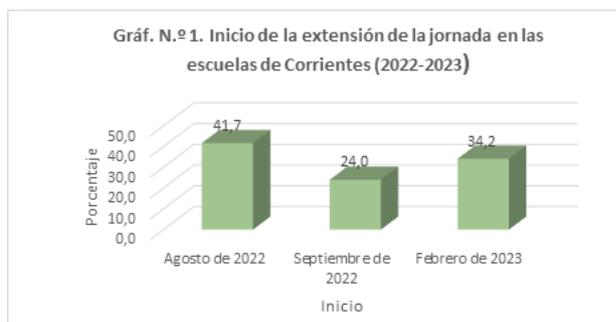
La Res. N.º 3957 establece un marco de referencia para la implementación del programa. En ella se propone como dispositivo el aula taller, la formación docente y el acompañamiento situado.

Respecto al aula taller, la norma fundamenta la elección aludiendo a que se trata de una metodología con orientación e intencionalidad práctica que permite la integración interdisciplinaria y habilita otros espacios y tiempos.

En lo que se refiere a la formación docente, se elaboraron tres documentos: uno para el fortalecimiento de Lengua, otro para Matemática y un tercero sobre el diseño e implementación del taller. Además, se asegura el acompañamiento situado de supervisores y personal del equipo técnico-docente de la jurisdicción.

Finalmente, esta iniciativa se articula con el programa “Libros para Aprender”, una política nacional que busca cumplir con el derecho a la educación y garantizar el acceso universal a libros escolares y obras literarias. Se implementa mediante la modalidad de entrega de libros en propiedad a cada estudiante de escuelas de gestión estatal y de gestión privada cuota cero y oferta única (Argentina, ME, 2023).

En la primera etapa (agosto de 2022) ingresaron las escuelas rurales que tenían un solo turno y los Departamentos de Aplicación (42%) (Res. N.º 3353 MEC), en la segunda (septiembre de 2022) ingresó otro grupo (24%) y, por último, en la tercera (febrero de 2023) se universalizó la propuesta (Res. N.º 3956 MEC) (ver gráf. n.º 1).



Fuente: Elaboración propia en función de las respuestas al cuestionario enviado a los directivos.

En la resolución que oficia de marco de referencia, se les habilitó a las escuelas a que eligieran dónde ubicar la hora más en el horario, ya sea al principio o al final de la jornada, dentro de una franja horaria de 7:20 a 12 h y de 13:30 a 18:10 h. Esto implicaba, en el turno mañana, entrar más temprano y, en el turno vespertino, salir más tarde para no perjudicar a los docentes que trabajan doble turno. Sin embargo, hubo algunos inconvenientes cuando inició la implementación, ya que en Corrientes durante el invierno amanece a las 7:30 h y anochece a las 18:00 h. Al respecto, la técnica-docente que coordinaba el diseño e implementación de esta política comentaba lo siguiente:

...por supuesto que hubo que escuchar todas las campanas..., los chicos que no tenían en qué llegar o no había transporte para que los llevaran en ese horario... Entonces, desde el Consejo estipularon que a la primera o a la última hora y eso se les dio flexibilidad para que cada uno organizara de alguna forma a los efectos de que se pudiera cumplir.

Me acuerdo del caso de una escuela rural en la zona de Goya, escuela de cuarta categoría, o sea personal único, donde la escuela compró bicicletas para que los chicos pudieran ir y volver porque no había cómo llegar... Porque acuérdense que se implementó desde el 1 de agosto de 2022 y era de noche (Técnica-docente, comunicación personal, 29 de agosto de 2023).

Las escuelas que ingresaron en el 2022 recibieron un acompañamiento situado a través de jornadas que se realizaron en distintos departamentos de la provincia. Estuvieron a cargo del mismo parte de los integrantes del equipo de hora ampliada que se mencionó más arriba (una técnica-docente del Consejo General de Educación, una técnica-docente de la Dirección de Planeamiento e Investigación Educativa, técnicos-docentes de Lengua y de Matemática y supervisores) y sumaron a estudiantes de institutos de formación docente. Se trabajó principalmente de manera horizontal, es decir, hicieron análisis de casos presentados por las distintas instituciones. Funcionarios y técnicos describieron cómo fueron implementados:

...hubo un documento marco de referencia y después trabajos zonales que estuvieron a cargo del equipo. Cuando ellos recorrían las escuelas, había asistencia situada o se juntaban grupos de escuelas y compartían experiencias y contaban cómo incorporó una, cómo incorporó la otra... A los estudiantes avanzados que hacían residencias de los profesados para educación primaria, también se los llevó para que hagan acompañamiento a las escuelas y sobre todo

para que se enteren qué es esto de hora ampliada... Convengamos que se tuvo que hacer en un tiempo récord. Y creo que fuimos una de las pocas provincias que generó un dispositivo para acompañar, con sus errores, con sus fortalezas... En muchas provincias, era una hora más, listo. (Funcionario, comunicación personal, 9 de agosto de 2023).

...de los 25 departamentos hemos ido a 20 personalmente y en los otros hicimos instancias de gestión virtual porque ya no nos dio el tiempo. Pero recorrimos 20 departamentos en ese lapso de 4 meses... Y lo que hacíamos era escucharlos, que presentaran el caso o el modo en que estaban trabajando para que el resto de los que estaban escuchando pudieran aprender y tomar ejemplos, hacer una construcción conjunta (Técnica-docente, comunicación personal, 15 de agosto de 2023).

Los documentos elaborados por el Ministerio de Educación de la Provincia (Lengua, Matemática y Aula taller) fueron distribuidos, en especial, por WhatsApp y correo electrónico. Fueron escritos por técnicos-docentes del Consejo General de Educación, de la Dirección de Educación Secundaria y de la Dirección de Planeamiento e Investigación Educativa. Se trata de profesionales con una amplia trayectoria en el Ministerio de Educación (en algunos casos tienen una antigüedad de más de 30 años) así como en docencia en el nivel superior y en investigación. Los documentos profundizan en contenidos específicos de las áreas principales, y buscan construir puentes entre la planificación y los libros recibidos en función de los contenidos propuestos en los diseños curriculares. Además, teniendo en cuenta la iniciativa de la hora más, están orientados a esclarecer la propuesta del aula taller y su aplicación, recurriendo a ejemplos concretos. Pero el fin último es que no se limiten a la hora ampliada, sino que se utilicen en todas las demás.

Por otra parte, los libros del programa "Libros para Aprender" llegaron en agosto del 2022 en coincidencia con el inicio de la extensión de la jornada. Este fue un momento propicio para favorecer su utilización durante la hora más, con la misma intención que los documentos, que a futuro se ocupen en todas las horas.

...esos fueron los acuerdos que hicimos desde Planeamiento, todas las áreas del Ministerio, que el documento no sea solo para hora ampliada, para Libros para Aprender, sino que pueda ser utilizable en general, en las horas de Matemática, que por cierto es una de las que más carga horaria tiene junto con Lengua (Técnica-docente, comunicación personal, 15 de agosto de 2023).

...Nosotros vimos que era un gran momento. ¿Por qué? Porque existía el programa Libros para

Aprender. Otras jurisdicciones lo hacían en forma aislada, Libros para Aprender, por un lado, la hora adicional, por otro lado, o sea que eran todas íslas. Lo que nosotros hicimos fue unificar en un solo dispositivo (Funcionario, comunicación personal, 9 de agosto de 2023).

En general, hay una percepción positiva de parte del personal del Ministerio de Educación (funcionarios, técnicos-docentes y supervisores) de los resultados de la implementación de la hora más en las escuelas, aunque también hacen referencia a ciertas dificultades. En la mayoría de los casos, mencionan lo acontecido el año anterior en las escuelas rurales. Resultados similares se encontraron en el estudio de Brabo y otros (2023) realizado en esta provincia.

[Cuando visitamos las escuelas] estaban muy felices y nos mostraban todas las cosas que hacían, lo que pudieron mejorar, las producciones que tenían los chicos. Muy linda fue la experiencia....

El único inconveniente en la zona rural es el horario del frío.... Este año, por ejemplo, tuvimos días de mucho frío y salían a las 5 a caballo. Le dije [al director]: "Vos decile que salga cuando esté amaneciendo". "Clareando", dijo uno.

Que llegue cuando llegue, lo que importa es que no falte. Vamos a cuidarle, porque te imaginás una criatura de 8 años sola a caballo, le llega a pasar algo, nos morimos todos (Supervisora, comunicación personal, 30 de agosto de 2023).

Otro testimonio, destaca lo siguiente: "Los padres fueron más complicados en el turno mañana. Eso notamos en nuestras escuelas. Se tenían que levantar a las 5 o a las 4 en algunas porque vivían en la periferia o lejos" (técnico-docente, comunicación personal, 15 de agosto de 2023).

En síntesis, a nivel de la macropolítica, Corrientes inició el proceso de extensión horaria en 2022 diseñando un dispositivo para las escuelas primarias que privilegiaba el formato de taller y disponía de formación docente y acompañamiento situado. Para ello, se realizaron jornadas y se escribieron documentos pedagógicos sobre el taller y para el fortalecimiento de Lengua y Matemática. Desde el personal del Ministerio de Educación prevalece una mirada positiva sobre el diseño e implementación de esta política. Por último, recordemos que, en nuestra provincia, esta iniciativa se articuló con el programa "Libros para Aprender".

4.2. Nivel de la mesopolítica (institución)

Respecto a la dimensión organizacional-administrativa, la mayoría de las escuelas ubicaron la hora más al principio de la jornada

(62%), principalmente, las que tienen clases por la mañana; y al final de la jornada, quienes tienen clases por la tarde (13%), mientras que en otros casos fue combinada (al principio y al final, 25%). Estos porcentajes reflejan que se respetó el horario de salida de la mañana y el de entrada de la tarde. Según lo documentado, esto fue para favorecer la movilidad de los docentes que trabajan en los dos turnos (ver gráf. n.º 2).



Fuente: Elaboración propia en función de las respuestas al cuestionario enviado a los directivos.

Según el relevamiento realizado, durante la semana, el trabajo con contenidos en la hora más se distribuye de la siguiente forma:

- Articuladas Lengua y Matemática (35%).
- Tres (3) horas de Lengua y dos (2) de Matemática (33%).
- Matemática y Lengua articuladas con otras disciplinas (25%).

Aunque es posible reconocer que no todas las instituciones tienen unificados los criterios de distribución de las áreas. A veces, no coinciden ni las distintas divisiones del mismo grado; en otras, la elección del área es libre (ver imágenes 1 y 2).

Imagen 1. Horario (Escuela 1, 2023)

TURNO: MAÑANA						
TERCERO TERCERA						
HS	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	
1 07:30 A 08:10 HS.		SOCIALES				
2 08:10 A 08:40 HS.	LENGUA	MÚSICA	MATEMÁTICA	INGLÉS	CIENCIAS SOCIALES	
3 08:50 A 09:30 HS.			LENGUA		PLÁSTICA	
4 09:30 A 10:10 HS.	MATEMÁTICA	LENGUA	E. FÍSICA	NTICx	MATEMÁTICA	
5 10:20 A 11:00 HS.	CIENCIAS NATURALES	SOCIALES		CIENCIAS NATURALES	E. FÍSICA	
6 11 A 11:40 HS.		MATEMÁTICA	INGLÉS		LENGUA	
11:40 A 12:20 HS.	AULA TALLER					
TURNO: TARDE						
TERCERO CUARTA						
HS	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	
1 13:30 A 14:10 HS.		MATEMÁTICA	CIENCIAS NATURALES			
2 14:10 A 14:40 HS.	LENGUA	MÚSICA		MATEMÁTICA	LENGUA	
3 14:50 A 15:30 HS.						
4 15:30 A 16:10 HS.	E. FÍSICA	CIENCIAS SOCIALES	NTICx	INGLÉS	INGLÉS	
5 16:20 A 17:00 HS.	C. NATURALES				C. NATURALES	
6 17 A 17:40 HS.	MATEMÁTICA	LENGUA	E. FÍSICA MATEMÁTICA	C. SOCIALES	PLÁSTICA	
17:40 A 18:20 HS.	AULA TALLER					

Fuente: Imagen propia

Imagen 2. Horario (Escuela 2, 2023)

3RO *D* Señó Silvana					
HORA	LUNES	MARTES	MIERCOLES	JUEVES	VIERNES
1º	Ci. Sociales	Matemática	Lengua	Ci. Sociales	Matemática
2º	Computación	Matemática	Lengua	Matemática	Matemática
3º	Matemática	Ed. Física	Ci. Naturales	Ci. Naturales	Matemática
4º	Matemática	Lengua	Plástica	Ed. Física	Matemática
5º	Música	Lengua	Ci. Naturales	Ci. Naturales	Lengua
6º	AULA TALLER	AULA TALLER	AULA TALLER	AULA TALLER	AULA TALLER
	Lengua	Ciencias	Ciencias	Lengua	Lengua

3RO *E* Señó Laura					
HORA	LUNES	MARTES	MIERCOLES	JUEVES	VIERNES
1º	Matemática	Matemática	Lengua	Lengua	Lengua
2º	Plástica	Lengua	Lengua	Ed. Física	Ci. Sociales
3º	Ci. Sociales	Ed. Física	Lengua	Matemática	Ci. Sociales
4º	Ci. Sociales	Ci. Naturales	Lengua	Matemática	Ci. Sociales
5º	Lengua	Ci. Naturales	Computación	Música	Matemática
6º	AULA TALLER	AULA TALLER	AULA TALLER	AULA TALLER	AULA TALLER
	Matemática	Matemática	Matemática	Matemática	Ci. Sociales

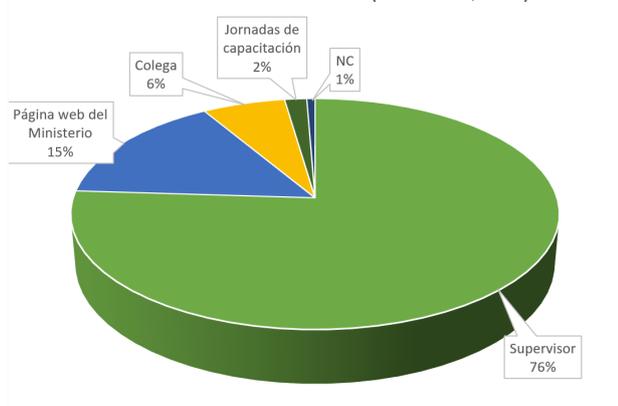
3RO *F* Señó Carolina					
HORA	LUNES	MARTES	MIERCOLES	JUEVES	VIERNES
1º	Lengua	Ci. Naturales	Ci. Sociales	Matemática	Ci. Sociales
2º	Lengua	Ci. Naturales	Ci. Sociales	Plástica	Matemática
3º	Lengua	Computación	Matemática	Lengua	Lengua
4º	Música	Matemática	Matemática	Ed. Física	Ed. Física
5º	Matemática	Matemática	Inglés	Lengua	Ci. Sociales
6º	AULA TALLER	AULA TALLER	AULA TALLER	AULA TALLER	AULA TALLER
	Ciencias	Lengua	Lengua	Ciencias	Matemática

Fuente: Imagen propia

Respecto a la dimensión pedagógico-didáctica, en las respuestas al cuestionario enviado la mitad de las escuelas dice que implementa el formato de taller todos los días durante la hora más.

El 82% de los directivos encuestados manifiesta que conoce los documentos de Lengua, Matemática y del Aula Taller. La mayoría tuvo acceso a estos a través del supervisor (76%) y por WhatsApp (62%). Los consideran de fácil acceso (73%), útiles (65%), de fácil lectura (82%) y con un diseño adecuado (color, imagen, tipo y tamaño de letra) (77%) (Ver Gráf. N° 3).

Gráf. N.º 3. Acceso a los documentos del Ministerio de Educación de la provincia de Corrientes por parte de las escuelas de la muestra (Corrientes, 2023)

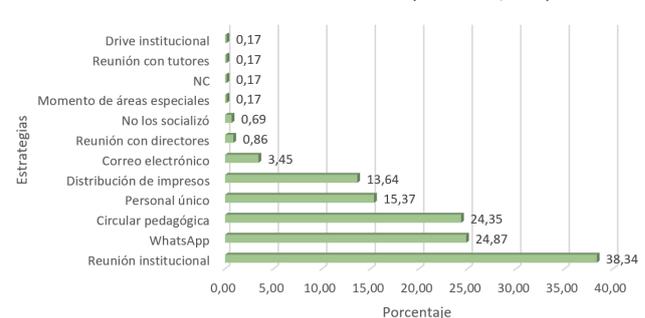


Fuente: Elaboración propia en función de las respuestas al cuestionario enviado a los directivos.

La socialización institucional se realizó en distintos formatos. Muchos directivos apelaron a las reuniones institucionales (38%), algunos enviaron los documentos por WhatsApp a los docentes de la escuela (25%) y otros institucionalizaron más la difusión y sacaron una circular interna (24%). Mención aparte merecen las escuelas de personal único, algunas de las cuales se reunieron con otros directivos de otras

escuelas para discutir los documentos (1%) (ver gráf. n.º 4).

Gráf. N.º 4. Estrategias de socialización de la información con los docentes de las escuelas de la muestra (Corrientes, 2023)



Fuente: Elaboración propia en función de las respuestas al cuestionario enviado a los directivos.

En general, fueron muy bien recibidos los libros del programa "Libros para Aprender". Para muchas familias fueron los primeros libros que ingresaban al hogar.

...No sé cómo decirte, explicarte, la felicidad de los chicos al tener su propio libro, donde ellos pueden escribir, pueden pintar, pueden recortar. Realmente es gratificante. Así que, la verdad, es una decisión muy acertada, esto de poder facilitarles los libros a todos los chicos (Directora de la escuela 2, comunicación personal, 10 de octubre de 2023).

En contraste, unas pocas escuelas ya les pedían libros a sus estudiantes y estos, según los dichos de los docentes, vinieron a entorpecer lo planificado. El principal obstáculo fue el momento de recepción de los mismos. En 2022, llegaron en agosto, en coincidencia con el inicio de la extensión de la jornada. Esto propició la articulación de dos novedades que se introdujeron en el nivel primario. Sin embargo, para las escuelas en las que los estudiantes ya disponían de libros, se trataba de sumar más a los que ya tenían. Esto quedó más explícito en 2023, porque nuevamente se recibieron los libros en agosto y esto dificultó la planificación previa, ya que la hora más ya se implementaba desde marzo.

...todos los alumnos ya tenían libros. Los papás les habían comprado. Por eso, nosotros pensamos que el libro nuevo que nos llega, vamos a guardar para este año, 2023. Entonces, no les pedíamos que compren y trabajamos todo el año desde comienzo de año con el libro que nos enviaba el Gobierno, el Ministerio. Pero hicimos eso que nos duró dos semanas o una semana y nos dijeron que no podíamos, que sí o sí teníamos que entregar esos libros que vinieron y que este año iban a mandar otros. Pero el tema es que nos

llegan a mitad de año (Regente de la escuela 3, comunicación personal, 25 de septiembre de 2023).

Respecto a la **dimensión socio-comunitaria**, a nivel institucional, quienes mejor pudieron acomodarse fueron las escuelas urbanas que empezaron a implementar la hora más en 2023 porque tuvieron más tiempo para organizarse y asumir el cambio. Son los directivos de estas escuelas quienes valoran especialmente la hora ampliada por el mayor tiempo de aprendizaje que implica, por tener un formato distinto, por la provisión de libros, aunque demandan más capacitación:

...necesitaríamos por ahí, más asesoramiento, más guías de cómo trabajar esta área. Vino muy bien la parte de Historias por leer, toda la parte de Libros para Aprender; toda esa capacitación estuvo muy buena y estaría bueno capacitarnos más, para las dudas que hay, para un mejor aprovechamiento, para volver a jugar. (Vicedirectora de la escuela 1, comunicación personal, 25 de septiembre de 2023).

Una cuestión que se ampliará luego, tiene que ver con la falta de formación en cuestiones lúdicas a las que hacen referencia los maestros de primaria:

Tratamos de que sea más llevadera, de no ser tan estructurados en esa hora y eso nos costó mucho a los docentes porque estamos acostumbrados a ser un poquito más estructurados, trabajar con textos, hacer actividades, pero no estábamos acostumbrados a aprender a través de un juego (Maestra de la escuela 4, comunicación personal, 27 de septiembre de 2023).

Al principio, fue un inconveniente para las familias, particularmente, las del ámbito urbano porque tenían acomodados los horarios de los estudiantes a su rutina laboral. También los clubes y otras instituciones educativas y culturales, a las que los estudiantes asistían cuando terminaban la jornada escolar por la tarde, tuvieron que reestructurar sus horarios.

Sí, hubo muchas quejas de los padres. Les cambió la vida. Es como que estaban organizados de una forma y tuvieron que cambiar. Quejas y pedidos: "Que no, que yo le voy a ir a buscar antes de la hora extendida". Hasta que logramos que entiendan y se acomodaron como pudieron, sobre todo también los que vienen al turno tarde, esos se quejaron mucho de la hora extendida porque los hijos salen y para las 18 ellos ya estaban en el club haciendo fútbol, básquet, inglés, danza, todas esas cosas que hacen los chicos hoy y el problema es que al salir 18:20, de aquí a que llegaban a sus casas, les cortaba esa parte. Creo

que hasta los clubes tuvieron que adaptarse al horario extendido (Regente de la escuela 3, comunicación personal, 25 de septiembre de 2023).

En síntesis, a nivel de la mesopolítica, la hora más generó una importante transformación de las instituciones. La mayoría ubicó esta hora al principio de la jornada, privilegiando la enseñanza de Lengua y Matemática, especialmente la primera en el primer ciclo. La mitad de las escuelas dice que implementa el taller y utiliza los documentos escritos por el Ministerio de Educación, así como los libros del programa "Libros para Aprender". Hay una valoración positiva respecto a las intenciones de agregar más tiempo escolar, pero también una valoración negativa por el tiempo de trabajo extra.

4.3. Nivel de la micropolítica (aula)

En este apartado se privilegiará la micropolítica del aula, pero primero se hará una descripción de la institución que la contiene.

4.3.1. Escuela 1

4.3.1.1. Características de la institución

La institución se encuentra ubicada en el casco céntrico de la ciudad de Corrientes. Funciona en los turnos mañana y tarde. Cuenta con 36 maestros y profesores especiales. Asisten alrededor de 900 estudiantes que provienen de distintos barrios. En 2024, celebrará 150 años.

4.3.1.2. Dimensiones de la gestión de la hora más

Con respecto a lo **organizacional-administrativo**, la hora más se implementó a partir de febrero de 2023. En el caso del turno mañana, las autoridades educativas optaron por ubicarla al principio de la jornada, mientras que en el turno tarde, al final. De este modo, no se modificó la salida de la mañana y el ingreso de la tarde, puesto que se tuvo en consideración a aquellos docentes que trabajan doble turno. Las autoridades observaron que en el turno tarde, la incorporación de la hora más afectó el desarrollo de las actividades extraescolares que realizaban los estudiantes. Varias familias se acercaron a la institución y presentaron notas. Por su parte, las autoridades les explicaron que era parte del horario que tenían que cumplir. De igual manera, negociaron que la salida fuera antes de la formación.

Una particularidad que tiene la institución es que desde 2022, en el primer ciclo, cada docente se ocupa de un área en particular: Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Asimismo, cada uno tiene a su cargo



un grado. Por ejemplo, una maestra está a cargo de la primera división (A) de tercer grado y enseña Lengua en los cursos restantes. La escuela considera que, si desde el primer grado los niños están familiarizados con distintos docentes que entran y salen del aula, tendrán una mejor adaptación al nivel secundario; cuyo diseño curricular posee otra organización: cada profesor enseña una determinada disciplina. El curso donde se realizaron las observaciones estaba a cargo de la maestra que se ocupaba del área de Lengua.

En lo referido a la **dimensión pedagógico-didáctica**, para realizar la implementación de la hora más, las autoridades llevaron a cabo diversas reuniones institucionales para capacitar al personal sobre cómo trabajar e implementar el aula taller. Así también, se brindaron orientaciones sobre qué es y qué no es un taller. De este modo, el equipo docente tenía conocimiento de los documentos pedagógicos proporcionados por el Ministerio de Educación. Es importante señalar que la iniciativa se complementó con el programa “Libros para Aprender”.

La institución estableció que, en la semana, durante la hora más, se enseñaría tres días Lengua y dos Matemática. La decisión parte de la idea de que “Lengua es la columna vertebral” (vicedirectora de la escuela 1, comunicación personal, 10 de octubre de 2023). En base a dicha disciplina, se busca el trabajo en conjunto con otras áreas, de manera transversal. En la misma sintonía, la maestra entrevistada expresa que “se le da un poco más de importancia a Lengua porque les da autonomía a los chicos” (maestra de la escuela 1, comunicación personal, 25 de septiembre de 2023).

La hora más se piensa aparte de la planificación general. Tiene el formato de un proyecto de fortalecimiento escolar. Cada docente planifica para su área, pero la implementa quien está a cargo de la división. Si bien se hace de forma diferenciada, se busca la vinculación con los contenidos desarrollados en la misma disciplina. La evaluación que se realiza en la hora más es procesual, es decir, que permite realizar un seguimiento con retroalimentación inmediata para ver si se afianzaron o no los conocimientos. Con respecto a la **dimensión socio-comunitaria**, el desarrollo de la hora más, al principio, generó cierta resistencia en los docentes vinculada a cuestiones acerca de cómo se iba a implementar el aula taller y en qué consistía. Luego, fue vista de manera positiva, destacando su utilidad para fortalecer los aprendizajes. Desde las familias, según la maestra entrevistada, fue considerada como una forma de recuperar los contenidos

que no se alcanzaron a consolidar durante la pandemia. A su vez, destaca que le posibilita realizar una evaluación procesual. Por otra parte, señala que percibió en los estudiantes un cambio de comportamiento durante la hora más desde su implementación y desarrollo sostenido a lo largo del tiempo.

Al principio de clase sí, como que se notaba en el invierno, por ejemplo, que ya parecía que empezaba a oscurecer más, ellos ya querían ir a su casa, estaban cansados, pero una cuestión de hábitos nomás. Una vez que ya se habituaron a la nueva hora, al cambio de horario de salida y todas esas cosas, es como que ya fue más llevadero. Al principio, a ellos sí les costó un montón (Maestra de la escuela 1, comunicación personal, 25 de septiembre de 2023).

4.3.1.3. La hora más en el aula

La hora más está al final de la jornada. No dura 40 minutos, sino 30 porque los estudiantes realizan la formación y el arriado de la bandera. Por este motivo, se trabaja únicamente en el salón de clases.

Si bien la docente reconoce que la hora más es distinta al resto y que implica la realización de alguna actividad recreativa o lúdica, esto no se pudo apreciar en las clases observadas, pero sí en otras en las que se desarrollaron juegos que vehiculizaban diferentes contenidos.

En las clases de Lengua, se propició la práctica de la escritura. La maestra enseñó diferentes grupos consonánticos. Los trabajos fueron individuales y con el grupo clase. Aunque la planificación se realiza de forma separada, hubo una vinculación con los contenidos pensados para las otras horas.

La maestra escribe: “Grupos consonánticos GL y GR”... Les pregunta qué grupo consonánticos estaban trabajando y una niña dice: “GL y GR”. Otra niña pregunta si no era “CR” y la docente le aclara que eso están haciendo en los deberes, que en el taller están un poquito más avanzados. Un niño le pregunta qué hora es y cuánto falta para que termine el taller, la maestra le responde que menos de 40 minutos. Les dice que van a escribir la consigna en sus cuadernos, así ya dejan preparada. La docente anota la consigna en el pizarrón (Observación de la hora más de Lengua en la escuela 1, 25 de septiembre de 2023)

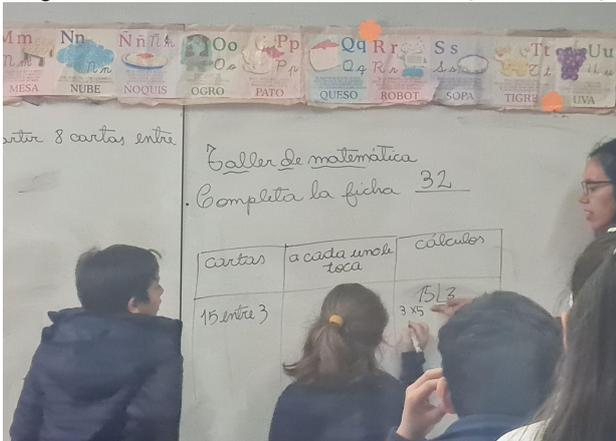
En el área de Matemática, se trabajó la división con el fichero del libro Hacer Matemática 3 del programa “Libros para Aprender”. La docente promovía la participación de los estudiantes y les brindaba la posibilidad de pasar al pizarrón. Les solicitaba que explicaran cómo realizaron los ejercicios y que argumentaran por qué los

habían resuelto de esa manera, tratando de que pudieran reflexionar sobre las distintas formas de resolución de problemas. Si algún estudiante se equivocaba, la maestra recurría a la coevaluación y preguntaba a la clase si ese cálculo que había realizado era correcto o incorrecto y por qué.

En cuanto a los recursos, la docente utilizaba continuamente el pizarrón, donde escribía las actividades que se debían realizar. Los estudiantes disponían de un cuaderno para cada área. Se observó un correlato entre ambos elementos. En el caso de Matemática, cuando trabajaron con el fichero, dejaron asentado en sus cuadernos las páginas del libro desarrolladas. Es de destacar que la maestra los visaba mientras estaban realizando la actividad e inmediatamente después de su conclusión (ver imagen n.º 3).

La maestra les dice que van a escribir todos juntos, así nadie queda atrasado. Anota en el pizarrón: "Taller de Matemática". Los estudiantes escriben en sus cuadernos. Una niña le pregunta si usarán el fichero y la docente le dice que sí. Un niño comenta que escribió en el cuaderno de Lengua y la maestra le aclara que era en el de Matemática. Anota en el pizarrón: "Completar la ficha". Los estudiantes escriben en el cuaderno de Matemática. Un niño consulta qué ficha van a completar y la docente le responde que todavía no le puede decir porque se van a encargar de buscar la ficha y le van a dejar de prestar atención. Les dice que primero van a pensar, que esto no se copia. Escribe en el pizarrón: "No se copia. ¿Cómo harías para repartir 8 cartas entre 2 personas?". Les dice que es fácil la propuesta, pero que es difícil explicar por qué uno pensó de esa manera (Observación de la hora más de Matemática en la escuela 1, 26 de septiembre de 2023)

Imagen n.º 3. Clase de Matemática durante la hora más (Escuela 1, 2023)



Fuente: Imagen propia

4.3.2. Escuela 2

4.3.2.1. Características sociodemográficas de la institución

La institución se encuentra ubicada en el corazón de un barrio populoso de Corrientes Capital, en el cruce de dos avenidas asfaltadas, que data de fines de los 80. Posee estacionamiento vehicular propio al lado del acceso principal. Tanto en la vereda del edificio escolar e inmediaciones, se encuentran paradas de diferentes líneas del transporte urbano.

La escuela comparte sus inicios con el barrio. Las instalaciones se hallan en muy buenas condiciones y se nota el cuidado y la limpieza del lugar. Posee dos plantas, un patio cubierto y otro al aire libre. Brinda educación primaria tanto en el turno mañana como en el turno de la tarde. Cuenta con 64 docentes, entre maestros y profesores especiales. Aproximadamente la mitad trabaja doble turno. Asisten alrededor de 890 estudiantes que provienen del barrio y sus alrededores.

4.3.2.2. Dimensiones de la gestión de la hora más

Respecto a la **dimensión organizacional-administrativa**, la hora más se ubicó en el turno de la mañana, al principio de la jornada (el horario de ingreso de las 8 h se adelantó a las 07:20 h) y en el turno tarde, al final (el horario de salida de las 17:30 h pasó a las 18:10 h).

Es importante aclarar que en el horario escolar no están contemplados, en forma explícita, el desayuno, el almuerzo y la merienda. Estas actividades reducen el tiempo destinado a las áreas que en esos horarios figuran en el cronograma de clases, en particular, afectan a la hora más porque estas coinciden con el desayuno a la mañana y con la merienda a la tarde.

En cuanto a los espacios, este tiempo se desarrolla en el salón de clases y, dependiendo de la propuesta que realiza el docente, los estudiantes se agrupan o trabajan en forma individual.

En lo que se refiere a la **dimensión pedagógico-didáctica**, a comienzos de 2023, se realizó una reunión institucional donde se les explicó a los docentes en qué consistía la hora más. Como parte de la organización de esta iniciativa, se flexibilizó la selección del área a desarrollar en función de las necesidades de los docentes y los estudiantes.

Respecto a la **dimensión socio-comunitaria**, tanto la directora como la docente manifiestan que al principio hubo mucha resistencia de parte de toda la comunidad educativa, incluso de las familias, sobre todo por la necesidad

de reacomodar los horarios laborales, pero después fueron adaptándose. No obstante, la maestra entrevistada reconoce que esta nueva hora de clase demanda mucho esfuerzo: "Personalmente, es muy desgastante. O sea, vos decís: 'Son 40 minutos', pero te mata... Yo estoy muerta (maestra de la escuela 2, comunicación personal, 2 de octubre de 2023).

4.3.2.3. La hora más en el aula

En la división observada, la hora más está al principio de la jornada. Durante la semana, se trabaja tres días Lengua y dos, Matemática.

En cuanto a los tiempos, la mayoría de las veces se excedieron los 40 minutos pautados; al ser una misma docente quien se encarga de las áreas principales, existe una mayor flexibilidad en el horario y en el cronograma de actividades. La maestra manifiesta que accedió a los documentos pedagógicos (Fortalecimiento de Lengua y Matemática y Aula Taller) a través del sitio web del Ministerio de Educación, los cuales consulta digitalmente para la identificación de juegos y otras actividades a realizar. Sin embargo, su principal fuente de recursos es internet.

Así también, la docente comenta que la hora más se planifica diferente, priorizando la actividad lúdica. Esto, a su entender, ayuda a iniciar la jornada con los estudiantes de manera más motivadora. Respecto a la evaluación, aclara que la misma se realiza en proceso, de acuerdo al desarrollo de las clases.

En general, adhiere a la propuesta, pero advierte que la planificación que deben realizar para esta hora más resulta desafiante y demandante. Además, plantea que, en el caso de los colegas con doble turno, la extensión de la jornada implicó un mayor desgaste personal.

En cuanto a lo observado en esta hora más, se alternaron actividades grupales e individuales. La dinámica fue de mucha participación de los estudiantes, donde todos debían trabajar, pero a veces no estaban claras las reglas de los juegos.

La maestra les reparte el tablero del juego, fichas (tapitas de botella) y las tarjetas (notita/cartita) del juego. En cada grupo hay un dado. Les pide que atiendan porque, o sí no, no van a saber cómo jugar. También, que guarden sus cuadernos y que mantengan el orden, de lo contrario, suspenderá el juego. Les aclara que no se tienen que enojar si pierden.

La docente les pregunta si escuchan y la clase le responde que sí. Les dice: "¿Qué tengo que hacer? De a uno van a ir tirando el dado. Por ejemplo, tiro y me sale un regalo. ¿Qué significa el regalo? ¿Qué tengo que...?". "Un premio", responden los alumnos. "Que tengo unas cartitas que van a estar en la mesa y entonces si me aparece el regalo,

tengo que sacar una notita". Le pide a un alumno que saque una carta y que lea lo que dice. El niño lee: "Nombra un verbo en presente". La maestra repite con voz más fuerte lo que leyó el alumno y les dice: "Si él pierde, tiene que retroceder dos lugares. Si él gana avanza una casilla. O sea, si él acertó avanza una casilla o sino, retrocede dos lugares. Si dice un verbo en presente, puede ser cualquier verbo en presente. ¿Cuál era el presente?".

(...) En la mayoría de los grupos hay conflictos debido a cómo cada integrante entendió las reglas. Los alumnos le piden a la maestra que intervenga ya que en todos los grupos se quejan respecto a cómo está jugando alguno de sus compañeros (Observación de la hora más de Lengua en la escuela 2, 26 de septiembre de 2023).

Como se observaron tres jornadas completas, se puede reconocer que en los casos donde la hora más está al inicio de la jornada, a los estudiantes se los vio predispuestos y con mayor motivación que en las otras horas de clases, preguntaban, se disponían fácilmente para los juegos u otras propuestas, interactuaban con sus compañeros y con la maestra.

En Lengua, se trabajaron actividades relacionadas con la construcción de oraciones (ruleta de palabras) y la conjugación de verbos (juego con dados, tableros, fichas y tarjetas). En ambos casos, se trataban de competencias entre grupos o entre los integrantes de un mismo grupo.

En Matemática, el trabajo estuvo vinculado con figuras geométricas a través del Tangram (juego que consiste en formar siluetas de figuras con las siete piezas dadas sin solaparlas). Esta actividad tuvo un sentido más de tipo artístico que matemático y no implicaba competencia. Se advirtió que el aprendizaje estaba más centrado en aprender las reglas del juego que los contenidos que vehiculizan los mismos. No se identificó una articulación con otros contenidos (ver imagen n.º 4).

Imagen n.º 4. Cuaderno (escuela 2, 2023).

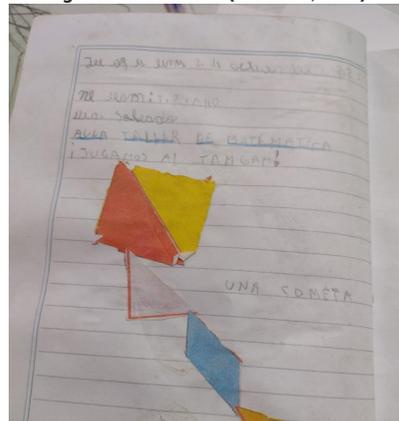


Imagen n.º 4. Cuaderno (escuela 2, 2023).

4.3.3. Escuela 3

4.3.3.1. Características sociodemográficas de la institución

La creación de la Escuela Normal data de 1894. El edificio actual tiene una estructura de estilo colonial y ocupa una manzana en una localidad del interior de la provincia. Está ubicado en la zona del casco histórico de la ciudad.

Cuenta con nivel inicial, primario y secundario. El primario surgió como Departamento de Aplicación cuando allí se formaban docentes. Hoy en día, los tres niveles funcionan en los turnos mañana y tarde; y primaria y secundaria comparten el horario de ingreso.

En el nivel primario trabajan alrededor de 50 docentes, entre maestros y profesores especiales. Asisten aproximadamente 500 niños, provenientes de diferentes partes de la ciudad, e incluso de parajes cercanos.

4.3.3.2. Dimensiones de la gestión de la hora más

Respecto a la **dimensión organizacional-administrativa**, esta escuela, junto a los otros Departamentos de Aplicación, fue seleccionada para implementar la hora más en agosto de 2022, es decir, ya en la primera etapa.

De este modo, la institución tuvo que plantearse dónde ubicar esa nueva hora que se sumaba a la jornada escolar. Posteriormente, se decidió que se agregaría al final, es decir, que el horario de ingreso sería el mismo y se modificaría el de egreso en ambos turnos. Entre los motivos, se menciona que no era factible cambiar la hora de entrada, ya que muchos padres tienen hijos que asisten en ambos niveles. Asimismo, se hace referencia a que iba a ser poco viable que los alumnos ingresaran más temprano porque ya entraban a las 7:30.

Al principio, a las escuelas normales se les brindó la oportunidad de decidir si aceptaban o no la propuesta. En ese entonces, muchos docentes manifestaron su desacuerdo y descontento con la iniciativa, principalmente, debido a los inconvenientes que les causa a quienes tienen que trabajar doble turno y el cansancio que esto genera. No obstante, luego, se estableció como una medida obligatoria.

En lo que se refiere a la **dimensión pedagógica-didáctica** como parte de la formación sobre la hora más, la regente menciona la participación en charlas con el director de la Dirección General de Secundaria. El asesor pedagógico describe que, al principio, desconocían qué implicaba el aula taller. Por ello, debieron incursionar y aprender acerca de este formato. Por otra parte, la docente comenta que realizó una capacitación online acerca del libro A la

plaza. En todos los casos, se señala la utilidad de los documentos pedagógicos elaborados por el Ministerio de Educación.

En esta institución, se puede comparar y diferenciar la organización de la hora más desde el inicio de la propuesta hasta el transcurso del segundo año de implementación. Antes, se trataba en una planificación separada, pero en 2023 se unificó la planificación. Es decir, los contenidos que se desarrollan en la hora más ahora están articulados al resto de los que se dictan durante todo el tiempo escolar. Desde la institución, se priorizan las dos áreas principales: Lengua y Matemática.

La planificación está integrada. El año pasado, tomamos como una cosa aparte, usábamos los cuadernillos, se trabajaba mucho con el [libro] Hacer Matemática como una planificación aparte. Este año, integramos porque de la forma que trabajamos el año pasado, no nos alcanzaba el tiempo. Entonces, para no estar cortando y seguir al otro día, porque a los chicos por ahí les cuesta volver a enganchar, este año hicimos una sola. La hora extendida es parte de la jornada (Regente de la escuela 3, comunicación personal, 25 de septiembre de 2023).

Acerca de la dimensión **socio-comunitaria**, frente a esta propuesta prevalecen más los aspectos negativos que los positivos. Si bien se menciona la posibilidad de terminar de desarrollar un contenido o reforzar las áreas principales, Lengua y Matemática, se resalta el cansancio de los docentes y el poco tiempo para la planificación de las clases y de otras actividades escolares que ocasionan, a su vez, menos momentos para compartir en familia. La mayoría trabaja doble turno o en otras escuelas. Al sumarse una hora más, se acortó el tiempo entre un turno y el otro. Incluso algunas maestras se quedan a almorzar en la institución.

En mi casa es menos el tiempo que tengo. Desde que salgo de la escuela siempre es hasta las 00 y un poquito más porque nunca terminamos de hacer todas las actividades que tenemos de la escuela. Y con el doble turno aún más porque son dos grados y uno tiene que adaptar, distribuir el tiempo, pero también hay un tiempo que nosotros le quitamos a la familia, de poder compartir. Yo a veces hasta los fines de semana sigo haciendo cosas, la mayoría de nosotras, para poder llegar a una semana donde tenemos que tener nuestra clase preparada, los materiales que vamos a usar, el pensar que, si alguien se olvida de traer su material, de poder tener para poder trabajar de todos modos (Maestra de la escuela 3, comunicación personal, 27 de septiembre de 2023)

Asimismo, se manifiestan las quejas de las familias referidas al cambio en la organización de la rutina del hogar y la interrupción de las actividades extraescolares. Incluso los clubes tuvieron que adaptarse y modificar el horario de las actividades para que los estudiantes pudieran continuar asistiendo.

4.3.3.3. La hora más en el aula

En esta oportunidad, se observaron las clases del tercer grado del turno mañana. A continuación, se presenta una breve descripción del desarrollo de la hora más a lo largo de tres días consecutivos. Además, se consideran otras clases de la jornada escolar como referencia.

El tiempo de duración de la hora más varía. Puede rondar entre los 20 o 30 minutos, dependiendo de diferentes factores y circunstancias ajenas a la clase en sí. Por ejemplo, el primer día, los niños se marcharon antes del horario de salida porque había comenzado a llover y algunos padres fueron a retirarlos.

Durante el desarrollo de la hora más, las clases se impartieron en el aula. En otras ocasiones, los niños se trasladaron a otros espacios, como la sala de Computación en Ciencias Naturales o el patio en Matemática. El aula que debían ocupar originalmente estaba en reparación y mantenimiento. Por ello, las clases transcurrían en un salón que se encontraba en el patio del nivel secundario. Ante esta situación, la maestra utilizaba una caja a la que llamaba "biblioteca andante" donde transportaba los elementos que necesitaba para poder dar clases: libros, carpetas, cuadernos, carteles, entre otros.

Los niños trabajaron de manera individual. En otras clases, formaron grupos de dos, tres o cuatro integrantes.

En la entrevista, la docente explica que prioriza Lengua y Matemática, alternando ambas, un día una y al siguiente, la otra. Pero aclara que, si necesita terminar un tema de otras áreas que estuvo desarrollando en la hora anterior, utiliza ese tiempo. Asimismo, tiene en cuenta la opinión de los estudiantes y el interés por trabajar en una u otra materia.

Así, en el primer día de observación, la maestra continuó enseñando un tema de Ciencias Sociales que ya había empezado a trabajar en la hora anterior. Los siguientes días, priorizó Lengua. En ambas clases, se utilizó el libro A la plaza 3 del programa "Libros para Aprender". El segundo día, los niños leyeron en voz alta la leyenda del Pombero (una versión incluida en dicho manual). La docente hizo diferentes preguntas al grupo y muchos compartieron sus conocimientos previos, anécdotas y recuerdos en relación a este personaje. Estos aportes

enriquecieron la conversación literaria. Vale mencionar que los niños también practicaban lectura en las otras áreas.

Luego, realizaron las actividades propuestas en el libro sobre la leyenda, que se centraban en el reconocimiento de adjetivos. Los niños escribían las respuestas en el manual. Después, la maestra hizo un pequeño repaso para corroborar si podían diferenciar los adjetivos de los sustantivos.

Cabe aclarar que tanto los libros del programa "Libros para Aprender" como los que ya habían sido seleccionados por la institución, se utilizaban en el resto de las horas de clase.

En el tercer día, los niños realizaron nuevamente actividades del libro. Debían crear personajes que pudiesen ser parte de la leyenda leída el día anterior. En la clase, escribieron en sus manuales y más tarde leyeron en voz alta sus producciones. Estas consignas se centraban en la utilización de adjetivos.

Para el grupo la lectura era un momento especial. Todos querían participar y escuchaban con mucha atención a sus compañeros. La mayoría leía de manera fluida. Los niños siempre demostraban su entusiasmo, su interés y su deseo por realizar las actividades propuestas por la docente. Eran muy recurrentes, creativos e ingeniosos:

Maestra: -No, yo te estoy diciendo que leas la pregunta: "¿Cómo se va a llamar tu personaje?".

Alumno: -Ah, ahí te digo. Se llama "Guisosín".

Maestra: -¿"Risósín" o "Guisosín"?

Alumno: - "Guisosín".

Alumna: -Guiso.

Maestra: -Estamos con hambre y vos nos hablás de guiso. (Risas)

Alumno: -Seño, ¿te gustaría...?

Maestra: -Una ollita con un guiso.

Alumno: -Seño, a uno... le hice una carita...

Maestra: -Pará que está tu compañero. ¿Qué es "Guisosín"?

Alumno: - "Guisosín" es un tigre-león.

Maestra: - ¿Un tigre-león? Ay, pero ¡qué imaginación! ¿Qué cosas hace?

Alumno: -Viaja por los cielos (Observación de la hora más de Lengua en la escuela 3, 26 de septiembre de 2023).

Al final de la jornada, se notaba el cansancio. Los niños comentaban que tenían hambre o que querían ir al baño. También, preguntaban cuánto faltaba para el horario de salida y hasta preparaban sus cosas para irse o directamente salían del salón.

Por su parte, la maestra brindaba la oportunidad a todos los niños de participar en la clase. Se encargaba de múltiples actividades en el aula como, por ejemplo, el control de los cuadernos

de comunicaciones y la corrección de las tareas. Remarcaba el respeto y la escucha atenta al otro. Intervenía en la resolución de conflictos entre pares y llamaba la atención ante actitudes negativas. En la entrevista resalta un aspecto importante, la preparación de los niños para el ingreso al segundo ciclo:

Nosotros somos la base del segundo ciclo. Entonces, acá tenemos que pulir la lectura y comprensión. Siempre, todo el tiempo preguntándole, por ejemplo, ¿qué entienden ustedes? ¿Qué tienen que hacer? ¿Qué palabra me indica la acción a realizar en la consigna? Y sobre todo remarcar la lectura en Matemática, bueno, en todas las áreas, pero la lectura de la consigna y después el fortalecimiento en cuanto a los textos. Todo el tiempo estamos leyendo todo lo que se preste para leer en la clase, se focaliza mucho en la lectura (Maestra de la escuela 3, comunicación personal, 27 de septiembre de 2023)

Imagen n° 5. Maestra y estudiantes saliendo del salón (escuela 3, 2023).



Fuente: Imagen propia

4.3.4. Escuela 4

4.3.4.1. Características sociodemográficas de la institución

La institución se encuentra ubicada en un paraje del interior de la provincia. Inició sus actividades en 1934 como escuela rancho en un terreno prestado. En 1981, una familia donó una hectárea y tres años después, el estado provincial dispuso varios módulos de madera prensada recubiertos con una lámina de aluminio (similar a la chapa) y techos de fibrocemento. Esta construcción permanece hasta hoy en día.

Desde hace diecinueve años cuenta con la ayuda de padrinos de la Asociación de Padrinos de Escuelas Rurales (APAER), quienes les proveen útiles, mochilas y solventan la movilidad de los estudiantes.

La escuela funciona únicamente en el turno mañana. Actualmente, la comunidad educativa está integrada por la directora, cinco docentes de

grado y una maestra especial que acompaña a cinco estudiantes. Solo quinto y sexto grado son ciclados, es decir, que los niños de ambos cursos están en el mismo salón. Asisten alrededor de 80 estudiantes de diferentes parajes cercanos, en algunos casos, de contextos muy vulnerables.

4.3.4.2. Descripción de las dimensiones de la gestión de la hora más

Teniendo en cuenta la dimensión **organizacional-administrativa**, la institución ingresó en la primera etapa de implementación de la extensión de la jornada. Se decidió que la hora más se ubicara al inicio de la jornada, pero establecieron horarios de entrada diferentes en función de la estación del año: en invierno de 8 a 12:40 h y en verano de 7:20 a 12 h; debido al intenso frío y a los inconvenientes que tenían los estudiantes que viven en los parajes para llegar a la escuela en la oscuridad del invierno. Al respecto, la directora comentaba: “Vienen caminando. Esos son los que venían pisando escarcha con las alpargatas y mírele los pies, se mojaban todo, helados te llegaban acá” (Directora de la escuela 4, comunicación personal, 26 de septiembre de 2023).

Las modificaciones que se realizaron también afectaron al docente y a los jardineros que debían ingresar en el mismo horario que el nivel primario, es decir, dos horas antes del inicio de su jornada, ya que concurrían con sus hermanos. Así como en la institución 3 se consideró a los hermanos que iban al nivel secundario, en esta se tuvo en cuenta a los que iban al nivel inicial. Los jardineros ingresan a las 9, sin embargo, la escuela abre sus puertas a las 7 para recibir a los niños que vienen con sus hermanos, la mayoría, en un colectivo subvencionado por los padrinos. También, la docente de este nivel comparte la movilidad con los docentes de primaria y, por ende, los horarios.

Desde la **dimensión pedagógica-didáctica**, la institución recibió los documentos del Ministerio de Educación por medio de WhatsApp y tuvieron un acompañamiento de forma virtual realizado por el ya mencionado equipo técnico-docente de la jurisdicción (el cual viajó a distintos puntos de la provincia).

La directora compartió dichos materiales con los docentes a través de reuniones institucionales donde abordaron la implementación de la propuesta. La docente de tercer grado entrevistada comentó que los documentos le sirvieron de guía porque le costó apartarse del formato tradicional/estructurado.

Además, en el mes de agosto recibieron los libros del programa “Libros para Aprender” que no utilizan en la hora más, pero sí en el

resto de la jornada. Destacan la importancia de tener un libro para estudiar, porque, en el caso de esta escuela, es la primera vez que cada uno de los alumnos puede acceder a uno. La maestra comentaba que algunas actividades del manual se relacionan con la vida diaria de los estudiantes en el ámbito rural:

En uno de los libros comenzábamos con el tema de la chacra, que es lo que ellos hacen. Hay unas actividades, una buena secuencia donde hacíamos los líneas [filas de plantas de cultivo], la cantidad de plantas por líneas y de ahí hacíamos problemitas. Y en eso anduvieron bastante bien porque lo relacionan con su vida diaria (Maestra de la escuela 4, comunicación personal, 27 de septiembre de 2023)

A nivel institucional decidieron focalizar la hora más en el área de Lengua, por lo cual destinan tres días para trabajar comprensión lectora. En cambio, para el área de Matemática son solo dos días a la semana, ya que expresan que los estudiantes tienen más facilidad con los cálculos y la resolución de problemas debido a las actividades que realizan con sus familias en el campo:

Tienen la práctica de la Matemática. ¿Por qué tienen la práctica de la Matemática? Porque ellos venden ovejas, vacas, hacen ladrillos, saben el metro cuadrado, cuántos ladrillos entran, cuánto salen los mil ladrillos, saben sacar las cuentas. Si usted entra en sexto y les pregunta, sacan las cuentas volando (Directora de la escuela 4, comunicación personal, 26 de septiembre de 2023)

La hora más se planifica en un formato diferente, donde se trabaja la lectura de diferentes textos literarios en el espacio curricular de Lengua y diferentes juegos en Matemática. Sin embargo, no se encuentra explícita en la planificación diaria de la docente.

En relación a la **dimensión socio-comunitaria**, mencionan las ventajas que tiene la hora más en cuanto a buscar otras formas de desarrollar los contenidos y favorecer el aprendizaje de los estudiantes. Por otra parte, señalan que algunas desventajas son los horarios para los docentes, ya que varios trabajan doble turno y el tiempo no les alcanza para preparar sus clases. Además, el tiempo restante que les queda para las actividades de la vida diaria y familiar es reducido y manifiestan que se encuentran cansados.

Con respecto a la escuela, en particular, mencionan los inconvenientes de la construcción edilicia y los cortes de luz, porque en el verano en los módulos se siente más el calor, por ende,

los estudiantes están más cansados.

4.3.4.3. Descripción de la hora más en el aula

El salón es un espacio amplio y tiene buena iluminación, se observan diferentes láminas pegadas en cada una de las paredes. En general, el aula tiene un mantenimiento diario, se encuentra limpia y ordenada. El espacio y el agrupamiento para el desarrollo de las clases no se modificaron. Los estudiantes se sentaban siempre en el mismo lugar, de a pares, mirando hacia el pizarrón.

Se realizaron actividades relacionadas a la lectura y ordenamiento de números a través del juego. El tiempo de duración de las mismas era aproximadamente de 20 minutos, no llegaba a completarse los 40. La maestra expresó que, dependiendo de la actividad que realizaban, destinaba más o menos tiempo.

En las observaciones de clases, los niños leyeron en voz alta diversos textos como, por ejemplo, fábulas ("La cigarra y la hormiga") y cuentos ("Mi abuela es una bruja", "El viaje de Ida - El viaje de Regreso"). En ese momento particular, se mostraban entretenidos y entusiasmados. Después de la lectura, debían responder preguntas sobre dichos textos a través de un dado didáctico.

La docente se encuentra delante del grupo clase, a un costado del pizarrón, con un dado de cartón en sus manos. Entrega el dado a uno de los estudiantes que está en los bancos de la primera fila. El niño tira el dado y lee la pregunta.

E5: - ¿La lectura se trató de...?

M: - ¿De quién se trataba la primera lectura?

Grupo clase: -De la cigarra y la hormiga.

M: -Tirá de vuelta vos, ahora tirá.

E6: - ¿Esta lectura me recuerda...?

M: - ¿A qué les recuerda esa lectura, de la cigarra y la hormiga? ¿Les recuerda a alguna otra? (Observación de la hora más de Lengua en la escuela 4, 26 de septiembre de 2023).

En Lengua, se promovía un tiempo diferente de aprendizaje respecto a las otras horas de la misma área, ya que la mayoría de los estudiantes participaban de la lectura en voz alta y respondían a las preguntas. En general, los niños demostraban su entusiasmo por continuar la actividad. Vale destacar que el aula contaba con un rincón de lectura con una amplia variedad de libros.

En Matemática, se trabajó con el ordenamiento de números a través de un juego donde participaba todo el grupo clase. El mismo consistía en que un estudiante pensara un número, entre el 1 y el 100, y sus compañeros tenían que decir qué número podía ser. A medida que iban sugiriendo números, quien

lo había elegido decía si era mayor o menor; ganaba quien adivinaba primero y debía marcarlo en una lámina que se encontraba en el aula.

Respecto de la evaluación, la docente expresa que es formativa, tiene en cuenta el proceso de cada uno de los estudiantes. También, en las otras horas, se observa una evaluación en proceso, con la diferencia de que realizaba se realiza un seguimiento por medio de mediante la corrección de los cuadernos.

Durante el desarrollo de la hora más no se utilizó el pizarrón, ni el cuaderno. Tampoco se recurrió a los manuales del programa “Libros para Aprender”. Como se dijo, se implementó una dinámica lúdica para profundizar los contenidos y capacidades que se trabajaban en el resto del horario escolar. (Ver Imagen N° 6)

Imagen n° 6. Clase de Lengua durante la hora más (escuela 4, 2023)



Fuente: Imagen propia

4.3.5. Síntesis de la hora más en las cuatro escuelas

En general, en las cuatro (4) escuelas donde se observaron clases, dos horas eran de Lengua y una de Matemática. En esto coinciden con las preferencias a nivel jurisdiccional. La mayoría de los directivos entrevistados argumentan que esta selección es porque primero tienen que aprender a leer y a escribir para comprender el resto de las ciencias.

Respecto a los contenidos, en las clases observadas de Lengua, se advirtió la práctica de la lectura y el incentivo de la misma. Las docentes intentaban que participaran todos los estudiantes, leyendo distintos tipos de textos (leyendas, fábulas, cuentos, poesía, textos informativos, etc.), fomentando la comprensión lectora a través de preguntas. Se propiciaba la escucha atenta de la lectura realizada por las maestras. También, se desarrollaba la práctica de la escritura y la oralidad (en los cuadernos

y en el pizarrón), la reflexión semántica y la gramática (sustantivos, adjetivos, verbos, género y número).

En Matemática, se observó la práctica de multiplicación, división, figuras geométricas y ordenamiento de números. Se analizaron y debatieron los distintos procedimientos en la resolución de problemas en el cuaderno, en el pizarrón y oralmente. Las docentes destinaron un tiempo durante la clase para que los alumnos resolvieran las actividades en forma autónoma. Se utilizaron diferentes tipos de registros (coloquial, simbólico, gráfico) para expresar las ideas matemáticas.

Respecto al tiempo en que se enseñan estos contenidos, no siempre coincide el área que se está desarrollando con lo establecido en la grilla horaria. Esto se debe a que, en la mayoría de las escuelas en el primer ciclo, un solo maestro tiene a su cargo todas las áreas. Entonces, en función de sus necesidades o las de los estudiantes, puede continuar con el desarrollo del contenido de un área. Además, las clases se ven afectadas por los rituales de entrada o de salida, el desayuno, el almuerzo o la merienda; entonces, terminan siendo de 20 minutos.

Pero lo importante no es la duración del tiempo sino lo que en él se hace (Gimeno Sacristán, 2009). O sea, la extensión de la jornada es una condición necesaria pero no suficiente para generar una educación de calidad para todos. La misma está dada por el vínculo del tiempo con otros componentes escolares como el currículum, las actividades, los recursos y la evaluación.

A pesar de que la mitad de los directores de las escuelas de la provincia dice que implementa el taller en la hora más, en las escuelas observadas, ninguna lo desarrolla. En algunas de estas escuelas se asocia el taller al juego. Sin embargo, por más que no se realice un taller, todos llaman “Taller de Lengua”, “Taller de Matemática” a la hora más. Probablemente esta nueva construcción del sentido del taller se deba a que en la normativa no figura de manera clara. Aunque hay un documento orientador para la implementación de un taller que fue leído por los docentes y trabajado en distintas instancias de formación.

En las instituciones en las que la hora más está al principio de la jornada, se advierte un formato distinto al resto de las horas. Durante ese momento se enseña y se aprende en un ambiente más relajado y se propician actividades lúdicas. La docente utiliza ese momento como un aula experimental donde ensaya otras formas de enseñar. En estos casos, en general, a los niños se los observa predispuestos y con una



mayor motivación que en las horas de clases habituales, aunque a veces no están claras las reglas de los juegos propuestos o no está claro el sentido formativo. Como dicen Veleda (2013) y Bernat (2019), los estudiantes prefieren actividades donde puedan participar y trabajar en grupos y valoran más las situaciones menos esquemáticas y abstractas de aprendizaje.

En cambio, en los casos en los que la hora más está al final de la jornada, los niños manifiestan estar más cansados, a veces con hambre, dolor de cabeza, o directamente empiezan a juntar sus útiles para irse.

Sin embargo, en la mayoría de las horas observadas se enseña, se aprende, se fortalecen capacidades y contienen a los estudiantes. En definitiva, gran parte del éxito del tiempo que se agregó depende de las estrategias que implemente el docente sea o no taller, se juegue o no. Veleda (2013), Ferreyra (2017) y Brabo y otros (2023) plantean la extensión de la jornada escolar como una oportunidad de ruptura para generar cambios pedagógicos. Mencionan una nueva mirada por parte de los docentes sobre las capacidades, la motivación e interés de los estudiantes que se ven reflejados en las instancias de aprendizaje.

Se observa una fuerte correlación entre el uso del pizarrón y los cuadernos de clase. Incluso en estos últimos se deja registrado el trabajo que se realiza en los libros. Si bien en el pizarrón queda plasmado el saber del docente, este es compartido en algunos casos por los estudiantes. Resultados similares fueron encontrados en estudios previos realizados en la provincia (D'Andrea, Buontempo, Núñez, 2019). En las escuelas donde la hora más está al final se utiliza el libro del programa "Libros para Aprender". En las otras, aunque no se use en esta hora, sí se utiliza en las otras. Para la mayoría de los niños son los primeros libros de su propiedad, donde pueden escribir, cortar, pegar. Y para las familias son los primeros libros que ingresan al hogar.

En las escuelas primarias, el saber también queda plasmado en las paredes a través de afiches, láminas, mapas, fotos (D'Andrea, Buontempo, Núñez, 2019). En la hora más aparecen una multiplicidad de otros recursos: dados, tableros, fichas, tarjetas, ruleta, Tangram, bingo, metro, otros libros de cuentos, tiras didácticas. Esto concuerda con lo que plantea Ferreyra (2017) sobre la dinamización y democratización en el uso de variados recursos materiales disponibles en las escuelas y su comunidad de pertenencia durante la jornada extendida en Córdoba.

Si bien no hay una evaluación como acreditación, es decir, no se califica por los

aprendizajes logrados, durante la hora más se evalúa en proceso. En este sentido, las maestras tienen en cuenta los avances y retrocesos de los estudiantes, si lograron apropiarse o no de los contenidos, constantemente están retroalimentando las tareas de los estudiantes y corrigiendo los cuadernos. En los casos en los que los contenidos están articulados con los de las demás horas, los resultados se califican en estas.

La gestión de la clase no se limita a vehicular contenidos, durante toda la hora los docentes recorren el aula, enseñan pautas comportamentales, usos del cuaderno y de los libros. Su presencia es primordial para que los estudiantes aprendan. Es lo que Perrenoud (2006) denomina "adquirir el oficio de ser alumno".

A pesar de que la recomendación del equipo a cargo del programa en la jurisdicción es que la planificación de la hora más esté integrada al resto, se encuentra una variedad de formatos y estilos de planificación. En dos escuelas la planificación es emergente, ya que se va diseñando durante la marcha, dependiendo de las necesidades de los estudiantes y del docente. En la tercera hay una planificación que está integrada al resto de los contenidos que se enseñan y se aprenden en las otras horas. Y en el caso de la cuarta, hay una planificación exclusiva de la hora más como un momento distinto al resto de lo ocurre durante toda la jornada. Esto es posible debido a que en tres instituciones hay un solo docente para todas las áreas. Entonces, puede flexibilizar el tiempo en función de los contenidos que necesite desarrollar.

En general, se advierte una apropiación del dispositivo de formación implementado por el Ministerio de Educación. Hay una demanda de mayor acompañamiento con la realización de más cursos de capacitación y la producción de otros documentos.

Se observa que la articulación propuesta por la jurisdicción de distintos programas nacionales y jurisdiccionales como "Libros para Aprender", "Alfabetización Inicial" y otros, ha potenciado las posibilidades de desarrollo de la hora más. Ferreyra (2017) menciona una estrategia política similar realizada en Córdoba para la implementación de la jornada extendida en la década anterior.

Asimismo, se observa que, a diferencia de las valoraciones muy positivas de funcionarios y técnicos del Ministerio de Educación, los directivos y docentes de las escuelas observadas manifestaron su cansancio, principalmente, cuando tienen doble jornada y el desinterés por el incremento en la remuneración. Situaciones

similares fueron analizadas por Brabo y otros (2023) en relación a la ampliación horaria en la provincia de Corrientes en la primera etapa del año 2022, Cardinale (2015) respecto a la jornada extendida en Río Negro (Argentina) y Sánchez Cerón y Corte Cruz (2017) en Tlaxcala (México). Además, las familias tuvieron que reacomodarse en función de los nuevos horarios de los estudiantes. Bernat (2019) señala que esto también sucedió a partir de la implementación de la jornada completa en distintas provincias del país.



5. Reflexiones finales

- Síntesis de principales resultados

En sintonía con lo dispuesto a nivel nacional y como modo de afianzar los contenidos luego de la situación de emergencia sanitaria, el Ministerio de Educación de Corrientes diseñó el programa “Hacia la universalización de la jornada completa o extendida”. Para ello dispuso de un equipo de trabajo ad hoc y enmarcó la política jurisdiccional en función de tres dispositivos: el aula taller para el fortalecimiento de Lengua y Matemática, la formación docente a través de la producción de documentos pedagógicos, y el acompañamiento situado y la articulación con el programa “Libros para Aprender”.

Conforme a lo establecido, en general, en las escuelas se privilegian las áreas Lengua y Matemática, siendo prioritaria la primera, más aún en el primer ciclo.

En las instituciones observadas en las que la hora más está al principio de la jornada, se advierte un formato distinto al resto de las horas. En ella se enseña y se aprende en un ambiente más relajado y se propician actividades lúdicas. A los niños se los observa predispuestos y con una mayor motivación que en las horas de clases habituales, aunque a veces no están claras las reglas de los juegos propuestos o no está claro el sentido formativo.

En las escuelas donde la hora más está al final de la jornada se utiliza el libro del programa “Libros para Aprender”. En este horario, los niños manifiestan estar más cansados, a veces con hambre, dolor de cabeza, o directamente empiezan a juntar sus útiles para irse.

En la mayoría de las horas observadas se enseña, se aprende, se fortalecen capacidades y contienen a los estudiantes. En definitiva, gran parte del éxito del tiempo que se agregó depende de las estrategias que implemente el docente, sea o no taller, se juegue o no.

En general, se advierte una apropiación del dispositivo de formación implementado por el Ministerio de Educación. Hay una demanda de mayor acompañamiento con la realización de más cursos de capacitación y la producción de otros documentos.

- Problemas o preguntas que quedan planteados para seguir indagando:

- ¿Cómo se gestiona la articulación institucional del trabajo durante la hora más?
- Además del formato taller y del juego, ¿qué otros formatos, dispositivos o actividades pueden favorecer el proceso de enseñanza y de aprendizaje?
- ¿Cómo generar documentos pedagógicos que orienten a los docentes en sus prácticas pero que, a su vez, promuevan su autonomía; es decir, que no queden “pegados” al texto?
- ¿Cómo sostener la reflexión continua sobre la propia práctica para lograr empoderar a los docentes?

- Líneas de política que se pueden derivar de lo indagado

Fortalecer el acompañamiento en el desarrollo profesional docente en:

- Talleres de Lengua y Matemática.
- El juego en el nivel primario.
- Otros formatos flexibles que favorezcan el proceso de enseñanza y de aprendizaje.
- La utilización de una diversidad de recursos multimediales.
- La reflexión sobre la propia práctica.
- La creación de nuevos entornos de enseñanza-aprendizaje.
- La producción de documentos pedagógicos que orienten a los docentes en sus prácticas pero que, a su vez, promuevan su autonomía.
- El empoderamiento a los docentes para que puedan compartir lo producido individualmente o en pequeños grupos.
- La documentación de experiencias pedagógicas de los docentes de la jurisdicción para que inspiren a otros.
- La articulación de la formación docente inicial y continua.

6. Bibliografía y documentos citados

- Alaniz, N. B. y Ferreira, B. F. (2018). El programa provincial Jornada Extendida: un estudio acerca de las transformaciones de la forma escolar moderna [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional de Villa María]. http://biblio.unvm.edu.ar/opac_css/visionneuse.php?lvl=afficheur&explnum=1962#page/1/mode/2up
- Barco, S. N. (2014). Políticas de focalización Educativa en tiempos de Inclusión Educativa. El caso de las Escuelas Primarias de Jornada Extendida en la provincia de Río Negro, República Argentina [Tesis de Doctorado, Universidad Federal Minas Gerais]. <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUBD-9XCJRT>
- Basualdo Moine, G. (2019). Análisis del proyecto de Jornada Extendida en CABA como un caso de innovación educativa [Tesis de Licenciatura, Universidad de San Andrés]. <http://hdl.handle.net/10908/16652>
- Bernat, G. A. (2019). La Jornada Escolar Extendida: experiencias en escuelas argentinas. [Tesis de Maestría, Universidad Torcuato Di Tella]. https://repositorio.utdt.edu/bitstream/handle/20.500.13098/11307/MPP_Bernat_2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Bottinelli, L. (2016). La ampliación de la jornada escolar en perspectiva. Estudio sobre la situación de la jornada extendida y completa en el nivel primario de Argentina. (Serie Apuntes de Investigación N. °12). Buenos Aires, Ministerio de Educación y Deportes de la Nación. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/12_botinelli_-_informe_jornada_extendida_y_completa_issn.pdf
- Brabo Guerra, R., Alcalá, A., Ostolaza, S. y Pagnoni, V. (2023). Informe de relevamiento. Impacto preliminar de la aplicación del programa "Hacia la universalización de la jornada completa o extendida (RM N° 3956/22) en escuelas primarias de la provincia de Corrientes. Ministerio de Educación de la provincia de Corrientes. Dirección General de Nivel Superior. <https://drive.google.com/file/d/1SEOATD65n0zKBxvR9kw8-pTDCfOi5aLy/view?usp=sharing>
- Cardinale, L. (2015) Escuelas de Jornada Extendida ¿Conveniencia u oportunidad? Revista Latinoamericana Educación Inclusiva. 9(1), 95-109. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5155492>
- Castro, A., Zabala, E. y Cortez, M. S. (2013). La Jornada Extendida ¿un espacio para la inclusión educativa? VIII Jornadas de Investigación en Educación "Educación: derechos, políticas y subjetividades. Universidad Nacional de Córdoba. https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/18016/Ponencia_Castro_Zabala_Cortez_CIFFyH_2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Claus, A., Lotti A. y Sangiacomo, M. (2014). Construcción de información para la toma de decisiones: la política de Extensión de la Jornada Escolar en la provincia de Buenos Aires. VIII Jornadas de Sociología. Universidad Nacional de La Plata. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/54711>
- D'Andrea, A. M., Buontempo, M. P. y Núñez, G. S. (2019). Aulas abiertas. Relatos de práctica de enseñanza en escuelas de Resistencia y Corrientes. Editorial de la Universidad Nacional del Nordeste (EUDENE).
- Di Virgilio, M. M. y Solano, R. (2012). Monitoreo y evaluación de políticas, programas y proyectos sociales. Fundación CIPPEC. <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2017/03/1415.pdf>
- Díez, A. C. (2006). Las Políticas Educativas en Tiempos de Focalización. Cuartas Jornadas de Investigación en Antropología Social. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Ciencias Antropológicas, Sección de Antropología Social, Instituto de Ciencias Antropológicas.
- Escolano, A. (1992). Tiempo y educación. Notas para una genealogía del almanaque escolar. Revista de Educación, 248, 55-79. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:83a05b1f-d85d-48ce-a5ff-5dc544cc4cdb/re2980300486-pdf.pdf>

- Fernández, M. S. (2016). Las relaciones entre escuela y familia en instituciones primarias con Jornada Extendida en la periferia de barrios y ciudades rionegrinas: aportes desde la etnografía educativa [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Río Negro]. https://rid.unrn.edu.ar/bitstream/20.500.12049/81/1/fernandez_relacion_unrn.pdf
- Fernández, M. S. (2017). Escuelas primarias con ampliación de la jornada escolar y familias monoparentales: reconfiguraciones de prácticas y sentidos en torno a la escolarización de niños. *Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía*, 14(2), 40-49. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6248982>
- Ferreyra, H. (2017). Más tiempo, experiencias diversas y otros espacios en la educación primaria: reflexiones en torno a la jornada extendida en la provincia de Córdoba, Argentina. En L. Mantilla, A. Stolkiner y M. Minnicelli (Comps.), *Biopolítica e Infancia. Niños, niñas e instituciones en el contexto latinoamericano*, (pp. 305-332). Universidad de Guadalajara. http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/kiosko/2017/biopolitica_e_infancia.pdf
- Flores, G. E. (2023). Jornada Extendida en tiempos de pandemia por Covid-19: aportes para repensar el currículum desde la investigación educativa. *Revista Nuestro NOA*, (16). <http://revista.fhycs.unju.edu.ar/revistanuestrohoa/index.php/NuestroNOA/article/view/103>
- Frigerio, G., Poggi, M. y Tiramonti, G. (1992). *Las Instituciones Educativas. Cara y Ceca*. Troquel.
- Gimeno Sacristán, J. (2009). *El valor del tiempo en educación*. Ediciones Morata.
- González, L. M. (2016). Más tiempo en la escuela... ¿Mejor educación? [Tesis de Licenciatura, Universidad Empresarial Siglo XXI]. <https://repositorio.21.edu.ar/bitstream/handle/ues21/13124/GONZALEZ%20Laura%20Mabel.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Husti, A. (1992) Del tiempo escolar uniforme a la planificación móvil del tiempo. *Revista de Educación*, 298, 271-305. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:d3462298-d0c6-40fc-a507-e6ff55830570/re2981200486-pdf.pdf>
- Jable, M., Martorina, N. y Vallejos, T. (2016). Jornada Extendida en Escuelas primarias de Morrison y Bell Ville. Una aproximación a las representaciones de Directoras, Docentes, Padres y Estudiantes. Universidad de Villa María.
- Linares, R. X. (2019). Las formas escolares en Jornada Extendida [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional de Villa María]. http://biblio.unvm.edu.ar/opac_css/doc_num.php?explnum_id=1975
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2023). Libros para aprender. <https://www.argentina.gob.ar/educacion/programas-educativos/libros-para-aprender>
- Montesinos, M. P. y Sinisi, L. (2009). Entre la exclusión y el rescate. Un Estudio antropológico en torno a la implementación de programas socioeducativos. *Cuadernos de Antropología Social*, 29: 43-60. <http://www.scielo.org.ar/pdf/cas/n29/n29a03.pdf>
- Muchiut, M. y Rinaudo, G. (2019). Notas sobre el proceso de institucionalización de la extensión de la jornada escolar en una escuela primaria de la ciudad de Córdoba. *Cuadernos de Educación*, 17(17). <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/25295>
- Perrenoud, P. (2006). *El oficio de ser alumno y el sentido del trabajo escolar*. Popular.
- Romero, L., Colignon, L. y Rougier, M. E. (2023). La heterogeneidad de los contextos rurales y las escuelas de jornada extendida en tiempos de pandemia: posibilidades y condicionamientos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 91(1), 55-70. <https://doi.org/10.35362/rie9115605>

Sánchez Cerón, M. y Corte Cruz, F. M. del S. (2017). Estudio exploratorio sobre la extensión de la jornada escolar y sus efectos en los maestros de primaria en Tlaxcala. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 47(2), 59-84. <https://ri.iberomx/handle/iberomx/4893>

Sangermes Chihan, C. y Tapia, N. A. (2022). Concepciones de docentes de nivel primario sobre las trayectorias escolares en alumnos de instituciones educativas de jornada extendida o completa [Tesis de Licenciatura, Universidad del Gran Rosario]. <https://hdl.handle.net/20.500.14125/356>

Veleda, C. (2013). Nuevos tiempos para la educación primaria: lecciones sobre la extensión de la jornada escolar. Fundación CIPPEC; Unicef Argentina. <https://www.cippec.org/publicacion/nuevos-tiempos-para-la-educacion-primaria/>

Vercellino, S. (2012). La ampliación del tiempo escolar: ¿Se modifican los componentes duros del formato escolar? Revisión bibliográfica sobre estas temáticas. *Revista Electrónica Educare*, 16 (3), 9-36. <https://doi.org/10.15359/ree.16-3.1>

Vercellino, S. (2013). La (re) organización del dispositivo escolar en escuelas primarias de la provincia de Río Negro que implementan un programa de extensión de la jornada escolar. Universidad Nacional de Río Negro. https://rid.unrn.edu.ar/bitstream/20.500.12049/85/1/vercellino_nhorizontes_UNRN_web.pdf

7. Normativa consultada:

Ley 26075 de 2005. Por la cual se establece el incremento de la inversión en educación, la creación del Programa Nacional de Compensación Salarial Docente y la modificación de la Ley N.º 25919- Fondo Nacional de Incentivo Docente. 9 de enero de 2006. B. O. No. 30822.

Ley 26206 de 2006. Por la cual se instituye la estructura del sistema educativo, la extensión de la obligatoriedad escolar y las responsabilidades del Estado Nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en relación a la educación. 27 de diciembre de 2006. B. O. No. 31062.

Ley 6475 de 2018. Por la cual se regula la educación en la provincia de Corrientes. 27 de diciembre de 2018. B. O. N.º 27994.

Resolución 3353 de 2022 [Ministerio de Educación de la provincia de Corrientes]. Por la cual se establece la nómina de escuelas con extensión horaria. 2 de agosto de 2022.

Resolución 3956 de 2022 [Ministerio de Educación de la provincia de Corrientes]. Por la cual se determina la ampliación de la nómina de escuelas con extensión horaria. 30 de agosto de 2022.

Resolución 3957 de 2022 [Ministerio de Educación de la provincia de Corrientes]. Por la cual se establece el marco pedagógico e institucional de extensión horaria. 30 de agosto de 2022.

Resolución 423 de 2022 [Ministerio de Educación de la Nación]. Por la cual se constituyen los lineamientos estratégicos para la República Argentina 2022-2027. 8 de abril de 2022.

Resolución 426 de 2022 [Ministerio de Educación de la Nación]. Por la cual se establece la implementación de la jornada completa o extendida en las escuelas primarias. 22 de junio de 2022.

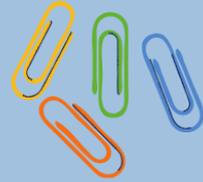


La extensión de la jornada escolar en el nivel primario en la provincia de Corrientes



OBJETIVO GENERAL

Describir y analizar el proceso de implementación y adaptación de la extensión de la jornada escolar en el nivel primario en la provincia de Corrientes desde una perspectiva de la política pública como construcción social.



CUESTIONES METODOLÓGICAS

El estudio analiza la política en tres niveles:

- Macropolítica: análisis documental (normativa, dispositivos de acompañamiento) y entrevistas a funcionarios, técnicos-docentes y supervisores.
- Mesopolítica: cuestionario estructurado a directivos.
- Micropolítica: entrevistas a directivos y docentes, observaciones de clases de 3er. grado y análisis de documentos curriculares.



RESULTADOS.

A nivel jurisdiccional (macropolítica)

- Talleres de acompañamiento situacional.
- Libros para Aprender.
- Producción de documentos pedagógicos.



RESULTADOS

A nivel áulico (micropolítica)

-En las instituciones observadas en las que la hora más está al principio de la jornada, se advierte un formato distinto al resto de las horas.
-En las escuelas donde la hora más está al final se utiliza el libro del programa "Libros para Aprender". En este horario, los niños manifiestan estar más cansados.

RESULTADOS.

A nivel institucional (mesopolítica)

- Dimensión organizacional-administrativa:
 - Lengua y Matemática articuladas (35%).
 - Tres horas de Lengua y dos de Matemática (33%).
 - Lengua y Matemática articuladas con otras disciplinas (25%).
- Dimensión pedagógica-didáctica:
 - La mitad de las escuelas implementa el formato de taller todos los días durante la hora más.
 - Los documentos del Ministerio de Educación de la provincia y los libros del programa Libros para Aprender fueron bien recibidos.
- Dimensión socio-comunitaria:
 - Tiempo destinado al fortalecimiento de los aprendizajes.
 - Cansancio.
 - Reacomodación de los horarios laborales de los padres y extraescolares de los estudiantes.

-En la mayoría de las horas observadas se enseña, se aprende, se fortalecen capacidades y contienen a los estudiantes.



SEGUNDA INVESTIGACIÓN

Políticas de transición del nivel primario
al nivel secundario en la provincia de
Corrientes (Argentina)

Equipo

Ana María D'Andrea
María Milena Ramírez
Bárbara Anabella Viana

1. INTRODUCCIÓN

Los niveles primario y secundario fueron concebidos con lógicas propias e independientes. La Ley de Educación Nacional N.º 26206 sancionada en 2006 establece la obligatoriedad de la educación desde el nivel inicial hasta la culminación del nivel secundario. Esto obligó al Estado a pensar en una política de transición que acompañe las trayectorias escolares. En general, los dispositivos de acompañamiento escolar son diseñados por el nivel que recibe a los estudiantes y las investigaciones que hay sobre el tema consideran a la población que ingresa al nuevo nivel.

Este estudio tiene como objetivo principal indagar acerca de las estrategias de articulación que utiliza el nivel primario para acompañar la transición de sus estudiantes al nivel secundario. Para ello, se analizan tanto la macropolítica desplegada por la jurisdicción como las micropolíticas institucionales de las escuelas.

El concepto de articulación implica superar la idea de discontinuidad entre niveles en pos de una visión del sistema educativo obligatorio como un todo articulado, dentro del cual los mismos constituyen "fases" de un proceso continuo, donde cada una se apoya en la que le precede y sienta las bases para la que le sigue. Esto supone necesariamente promover la coherencia interna entre las instituciones escolares, considerando las dimensiones organizacional-administrativa, pedagógica-didáctica y socio-comunitaria, para asegurar la continuidad del proceso educativo.

En base a esto, los objetivos específicos de esta investigación son: analizar las regulaciones normativas de la provincia respecto de la articulación entre los niveles primario y secundario; caracterizar la política de transición que promueve la jurisdicción, clasificar las estrategias de articulación que implementan las escuelas de nivel primario para acompañar la transición en función de las dimensiones organizacional-administrativa, pedagógico-didáctica y socio-comunitaria; y explorar las valoraciones y significados que los directivos y docentes atribuyen a estos dispositivos.

Las siguientes preguntas guían este trabajo: ¿cuáles son los lineamientos normativos propuestos por la política educativa jurisdiccional respecto a la articulación y la transición primaria-secundaria?; ¿qué políticas de transición promueve la jurisdicción?; ¿cuáles son las estrategias de articulación propuestas por las escuelas del nivel primario para acompañar la transición de sus estudiantes al nivel secundario?; ¿cuáles son las valoraciones y significados que los directivos y docentes atribuyen a estos dispositivos?

Este estudio, por lo tanto, pretende aportar información sobre los modos en que se implementan las políticas de transición, lo que posibilitará conocer la realidad de las escuelas y, en consecuencia, generar otras políticas de transición, si así se requiere. De igual modo, se espera identificar las estrategias de articulación que utilizan las escuelas desde el nivel primario, las cuales pueden configurarse como un modelo para las demás instituciones que aún no las implementan o tienen dificultades en los procesos de construcción de sus micropolíticas de acompañamiento a la transición de sus estudiantes al otro nivel.

2. Antecedentes del problema

La mayoría de los trabajos de investigación aborda la transición de la primaria a la secundaria desde un punto de vista psicopedagógico, atendiendo a los problemas de aprendizaje que pueden derivar de la situación que genera el paso de un nivel a otro, así como las percepciones y los significados que los supervisores y directores (Rossler, 2020), los docentes (Hernández, 2013), los estudiantes y sus familias le atribuyen a este proceso (Villalobos, 2004; Guevara, Castro y León, 2010, Frabuel, 2015; Rodríguez Montoya, 2016; Rubio Ruiz y Brezmes Escribano, 2019). Quizás el trabajo de investigación más cercano al presente sea el de Briscioli y Del Río (2020) que indaga sobre las políticas de transición entre estos niveles en la Argentina y focaliza el análisis en instituciones de nivel secundario de la provincia de Buenos Aires teniendo en cuenta tres criterios: las formas de ingreso, los proyectos de articulación y los criterios pedagógicos que se ponen en juego en el primer año. Un estudio similar realizó el Ministerio de Educación de la Nación, pero acotado a sistemas de distribución de vacantes entre los demandantes de lugar en una escuela secundaria, es decir, centrado en el primer aspecto (Rigal, Schoo y Ambao, 2019). La Res. N.º 93 del 2009 del Consejo Federal de Educación (CFE) recomienda contemplar diferentes alternativas institucionales de acompañamiento en el período de proximidad al egreso y la libre matriculación. Sin embargo, esto último, en algunos casos, no es posible porque no hay suficiente espacio físico ni se cuenta con la cantidad necesaria de mobiliario para recibir a los estudiantes. Además, hay menos escuelas secundarias que primarias y deben dejar un cupo para los repitentes. La situación se agudiza en instituciones del casco céntrico de las grandes ciudades. Por lo tanto, se recurre a algunos criterios para controlar el ingreso evitando el examen como: estudiantes de la propia escuela cuando ésta tiene nivel primario, presencia en el establecimiento de hermanos, hijos o nietos del personal, promedio de los últimos años, orden de inscripción, orden de entrega de carpetas de inscripción completas, proximidad geográfica del hogar, etc. Respecto a los dispositivos de acompañamiento escolar generalmente son diseñados por el nivel que recibe a los estudiantes (D'Andrea y otros, 2022), salvo casos en los que haya continuidad en la institución escolar como en las escuelas normales (Copetti y Lovera, 2020) o los colegios

privados. La mayoría de las investigaciones consideran a la población que ingresa a la secundaria (D'Andrea, Torres y Pino, 2015; Calvo y Manteca, 2016; Briscioli y Del Río, 2020). Fabuel (2015), Rubio Ruiz y Brezmes Escribano (2019) describen algunos proyectos exitosos en España. Luna y Maldonado (2021) caracterizan las estrategias que se implementan en las instituciones del sur de la provincia de Córdoba (Argentina). Por otra parte, los argentinos Sánchez y Zorzoli (2017) ofrecen diversas estrategias que posibilitan la construcción de proyectos de articulación en las dimensiones organizacional-administrativa, pedagógico-didáctica y socio-comunitaria de la gestión escolar, desde un enfoque sustentable e intercultural, mediante experiencias intra, inter y de transarticulación.

Numerosos autores conciben el paso de la primaria a la secundaria como un nudo crítico, dado que se conjugan múltiples modificaciones en distintos planos de la vida, como ser el cambio de establecimiento escolar con nuevos compañeros y profesores; la adaptación a una organización y propuesta curricular diferentes, debido a que aumenta el número de docentes y materias y se recurren a otras estrategias en el proceso de enseñanza-aprendizaje; variaciones biológicas y psicológicas, ya que pasan de ser niños a adolescentes, de heterónomos a autónomos; y cambios sociales, porque dejan de ser los más grandes en la primaria para ser los más pequeños en secundaria. Indicadores de esta situación crítica son las elevadas tasas de repetición y abandono en los primeros años del nivel secundario (Hernández y Raczynski, 2014; Rodríguez Montoya, 2016; Rubio Ruiz y Brezmes Escribano, 2019; Ramírez y Pérez, 2023). Algunas investigaciones indagan sobre circuitos escolares segmentados como condicionantes del pasaje de un nivel a otro (Filmus, 1985; Baquero y otros, 2012; Briscioli y Del Río, 2020).

Gimeno Sacristán (1997) explica que las transiciones tienen consecuencias para todos los sujetos, pero se traducen de manera diferente. La finalización de un proceso educativo suele ser un suceso cargado de expectativas y emociones en la vida de las personas. Todo cambio de estado produce ansiedad ante la pérdida y la seguridad del estado anterior. El ritual intenta compensar esos desequilibrios. Algunos estudios describen las emociones acerca de la suspensión de estos ritos de egreso debido



al contexto de aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO) por la pandemia (Murat y otros, 2020; Barcala y otros, 2021; Patierno y otros, 2021; D'Andrea y otros, 2022). Al respecto, señalan que esta situación produjo frustración, desmotivación, incertidumbre y desconfianza en los estudiantes. Desde una visión psicológica, estos ritos contribuyen a elaborar pérdidas, renunciar a lo ya conocido y afrontar la incertidumbre del futuro. Casado (2021) indica que, si no se llevan a cabo tales actos, quedaría la sensación de que algo quedó trunco; como si, al no haber realizado las ceremonias correspondientes, no se pueda (o resulte más trabajoso) desprenderse de la condición que lo ha conducido al egreso. Los sujetos han atravesado un umbral sin que (casi) lo hayan notado. Hernández y Raczynski (2014) abordan las trayectorias educativas de estudiantes de origen rural en relación a la transición entre la educación primaria y secundaria en Chile. Con respecto a las aspiraciones y el sentido de la educación en el ingreso a un nuevo nivel, los estudiantes de zonas rurales aspiran a ser más que sus padres, lo cual es inculcado por sus familias. Sumado a esto, las autoras consideran que finalizar la secundaria permite salir del campo dejando atrás los sacrificios y esfuerzos que conlleva realizar actividades agrícolas.

3. Marco conceptual

Este trabajo se apoya en la idea de las políticas públicas como construcción social que enfatiza la relevancia de la instancia de la adaptación dentro de este proceso.

Briscioli y Del Río (2020) refieren al concepto de **política de transición** como el conjunto de normas, mecanismos y estrategias por medio de los cuales se define el paso de un nivel educativo al otro. Estas políticas aspiran a la inclusión educativa. Luna y Maldonado (2021) afirman que cuando hablamos de **inclusión educativa** se hace referencia a la capacidad que el sistema educativo debe desarrollar para atender a todos, sin exclusiones de ningún tipo. El signo que caracteriza la **transición** de un nivel a otro es el cambio. Etimológicamente, el término deviene del latín "transitio" y significa "acción y efecto de estar entre lo nuevo y lo viejo". Sus componentes léxicos son: el prefijo trans- (de un lado a otro), itus (ido), más el sufijo -ción (acción y efecto).

Parrilla y Sierra (2015, como se cita en Abellán, 2019) sostienen que es un proceso permanentemente abierto y presente en la vida educativa de los centros, las familias y

el alumnado. Sin embargo, diversos autores han afirmado que la transición entre los niveles resulta más una disrupción que una continuidad en el recorrido escolar (Gimeno Sacristán, 1997; Rossano, 2006). Teniendo en cuenta lo mencionado, resulta fundamental que el proceso de transición esté acompañado por uno de articulación.

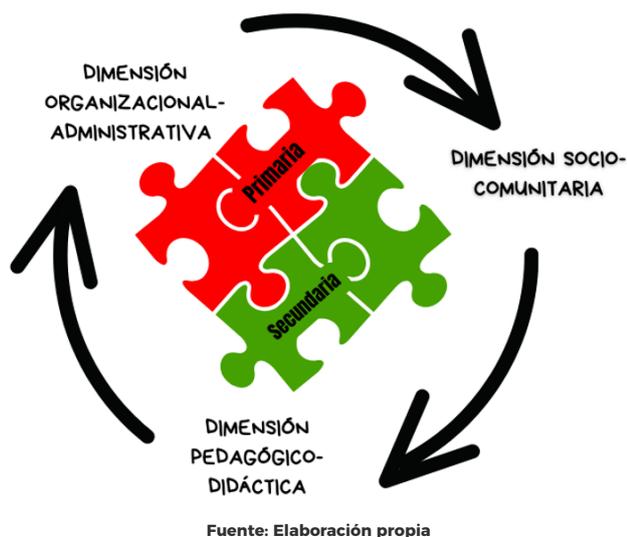
Cuando hablamos de **articulación**, Harf (1997) refiere a la existencia de partes separadas donde cada una conserva su identidad y que, a la vez, se necesitan mutuamente en función del mejor cumplimiento de una actividad que las involucra a ambas. Este concepto posibilita pensar a las partes como diferentes entre sí, pero pertenecientes a un todo donde se tiene en cuenta tanto la unidad como la diversidad del sistema educativo.

Para lograr la articulación entre niveles se necesita elaborar un proyecto, entendiendo al mismo como una herramienta que vincula actividades que se realizan en un lugar y tiempo precisos, con determinados recursos para poder lograr objetivos que se establecen a partir de una situación que se pretende modificar (Menna y Palavecino, 2012). Cuando hablamos de proyecto de articulación hacemos referencia a un medio para lograr un proceso de articulación entre un nivel y otro, en nuestro caso, sería entre el nivel primario y secundario. Se trata de proyectos institucionales, no individuales.

Sánchez y Zorzoli (2017) realizan una clasificación de proyectos de articulación en función de las dimensiones de la gestión propuestas por Frigerio, Poggi y Tiramonti (1992) (ver imagen 1):

- Proyectos de articulación organizacional-administrativa: tiempos, espacios, agrupamientos, organigramas, legajos, canales de comunicación, normativas.
- Proyectos de articulación pedagógico-didáctica: contenidos, metodologías, evaluación, capacidades, recursos.
- Proyectos de articulación socio-comunitaria: relación intrainstitucional y con otras instituciones no escolares.

Imagen n.º 1. Articulación en función de las dimensiones de la gestión



La implementación de los proyectos institucionales acompaña la **trayectoria escolar** de cada estudiante. En este sentido, Terigi (2009) hace una distinción entre trayectorias escolares teóricas y reales. Las primeras refieren al recorrido que realizan los sujetos en el sistema, siguiendo la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar. En cambio, en las trayectorias educativas reales se pueden reconocer itinerarios heterogéneos, variables y contingentes, es decir, múltiples formas de atravesar la experiencia escolar.

4. Dispositivo metodológico

En la investigación se trabaja a partir de un diseño descriptivo, recurriendo a una estrategia de triangulación intramétodos que combina diferentes técnicas cualitativas y cuantitativas. Se construyó una matriz de datos en base a los objetivos y el marco referencial para diseñar los instrumentos. No obstante, durante el trabajo de campo se incorporaron categorías emergentes que permiten identificar ciertos patrones que pueden ser atribuidos a la cultura escolar y rasgos que señalan rupturas o propuestas diferentes respecto de aquella, de modo que se consideren tanto las prácticas tradicionales como las novedosas. El estudio tiene previsto el análisis de la política en dos niveles: macro (jurisdiccional) y micro (institucional). En consonancia con ello, el dispositivo

metodológico está dividido en distintas etapas: Una primera de análisis documental de la normativa (nacional y jurisdiccional), indagación de dispositivos de acompañamiento a los docentes de la jurisdicción (talleres, acompañamiento situado y documentos pedagógicos), y entrevistas a técnicos y funcionarios que permitan describir la política educativa jurisdiccional de transición. Esta fase está en consonancia con los dos primeros objetivos específicos (nivel macro).

Una segunda en la que se implementa un cuestionario estructurado a través de un formulario de Google destinado a directivos de todas las escuelas de la provincia, orientado a caracterizar las decisiones que se toman a nivel institucional para la implementación de estrategias de articulación con el nivel secundario. Esta etapa está orientada principalmente al tercero y al cuarto objetivos específicos, que se refieren a la clasificación de las estrategias en función de las dimensiones organizacional-administrativa, pedagógico-didáctica y socio-comunitaria y a las valoraciones y significados que los directivos y docentes atribuyen a estos dispositivos (nivel micro).

Una tercera de entrevistas en profundidad a directivos y docentes del último grado de primaria, a fin de profundizar los resultados del cuestionario aplicado con anterioridad. Se complementa esta información con el análisis de proyectos de articulación. La muestra está compuesta por los directivos y los docentes de cuatro escuelas, seleccionados de acuerdo a los resultados de los cuestionarios estructurados enviados a los directores y las recomendaciones de funcionarios, técnicos y supervisores del Consejo General de Educación, según el conocimiento del campo. Esto implica que la muestra es intencional y de casos reputados. En la clasificación de muestras de Goetz y LeCompte (1988), se trata de una muestra cuya selección se realiza de acuerdo a la recomendación de expertos.

Los resultados cuantitativos se procesan a través del programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences-Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales) y los cualitativos con el Atlas TI. Los datos relevados mediante distintos instrumentos y estrategias son estructurados y analizados a partir de procesos clasificatorios en distintos niveles de análisis para volver a reconstruir el objeto en sus instancias macro y micro.

5. Constitución de las muestras

Las muestras quedaron constituidas de la siguiente manera:

En el nivel macro (jurisdiccional) entrevistas a:

- Una (1) supervisora.
- Cuatro (4) técnicas-docentes (tres (3) de la Dirección de Planeamiento e Investigación Educativa y una (1) del Consejo General de Educación).

En el nivel micro (institucional):

- Setenta y siete (77) escuelas de gestión estatal respondieron el cuestionario que estaba destinado a quienes tenían un proyecto de articulación de las ochocientas treinta y seis (836) que hay en la provincia (o sea, un 9% del total).
- Cinco (5) directivos y nueve (9) docentes de cuatro (4) escuelas respondieron a entrevistas en profundidad. Se eligieron dos escuelas que participaban en la capacitación sobre articulación este año (una (1) escuela del centro y una (1) de la periferia de Capital), una (1) que había participado el año anterior (Departamento de Aplicación de Escuela Normal del interior) y una (1) que no había participado en la capacitación jurisdiccional pero que era reconocida por sus actividades de articulación (también del interior).

6. Trabajo de campo

El trabajo de campo se desarrolló durante los meses de agosto, septiembre y octubre. Entre agosto y septiembre se realizaron las entrevistas a la supervisora y a las técnicas-docentes. El cuestionario se distribuyó a las escuelas a través de un formulario de Google a fines de septiembre y las visitas se llevaron a cabo en octubre.

Todo el trabajo de campo se facilitó gracias a la intervención de los supervisores, quienes enviaron los enlaces a los formularios y luego contactaron a las escuelas para coordinar las visitas.

7. Resultados

7.1. Nivel macro (jurisdicción)

Respecto a las políticas de transición, en Corrientes, la Circular Pedagógica N.º 14 del 2019 de la Dirección de Educación Secundaria solicita a los equipos directivos del nivel (y a

los de Inicial y Primaria de los Departamentos de Aplicación de las escuelas normales) el diseño de propuestas de articulación entre niveles tendientes a fortalecer las trayectorias escolares y educativas de los estudiantes que garanticen, por un lado, el ingreso satisfactorio al nivel tanto en el plano emocional como en el dominio de contenidos disciplinares, capacidades y competencias; y, por otro, una efectiva culminación de ese nivel. La norma expresa que dichas propuestas deben formar parte del proyecto institucional. En ella se define qué es la articulación educativa, se caracteriza un proyecto de articulación institucional considerando todas las dimensiones de la gestión (organizacional-administrativa, pedagógico-didáctica y socio-comunitaria), su evaluación y las responsabilidades de los distintos actores (el Estado, los directivos, los docentes, los estudiantes y las familias). La circular finaliza dando ejemplos de propuestas de acción para la implementación.

En el año 2020, la Res. N.º 4787 MEC deja sin efecto la Res N.º 2073 MEC del 2014, donde se establecía como único criterio de ingreso a primer año de secundaria el promedio del segundo ciclo de la educación primaria. En su reemplazo, la última resolución propone un nuevo sistema de asignación de vacantes, acorde con lo establecido en la Ley de Educación Nacional, la Ley de Educación Provincial y las resoluciones del Consejo Federal de Educación. Así, contempla la asignación prioritaria de vacantes:

- estudiantes que proceden de los Departamentos de Aplicación de las escuelas normales y de las escuelas primarias con las cuales la institución ha llevado a cabo procesos de articulación con proyecto, previamente aprobado por la Supervisión Técnica;
- quienes provengan de escuelas cuyos niveles comparten edificio;
- hermanos de estudiantes regulares en el establecimiento que pertenecen al grupo conviviente;
- abanderados y escoltas de la bandera nacional y de la bandera de la provincia de Corrientes;
- estudiantes de primer año que no promocionen y quienes interrumpieron su trayectoria escolar (se estima un porcentaje no inferior al 10%).

Por otra parte, la normativa señala que, si existiera un exceso de demandas, se realizará un sorteo según fechas establecidas en el calendario escolar. Para implementar esta nueva norma, se universalizó el sistema digital de inscripción. Si bien este proyecto se inició antes de la pandemia e iba a ser aplicado gradualmente, la situación de aislamiento aceleró su puesta en marcha en todas las escuelas públicas y urbanas de la provincia.

En un trabajo de investigación realizado en 2021, los resultados indican que no había una política de transición desde el nivel primario en la provincia. Según los comentarios de los supervisores, las escuelas de este nivel tenían dificultades para realizar proyectos de articulación porque todos sus estudiantes no irían a la misma escuela secundaria (D'Andrea y otros, 2022). Sin embargo, en 2022, se puso en marcha una política de transición orientada al diseño e implementación de proyectos de articulación entre primaria y secundaria, que convocaba a las escuelas normales que abarcan ambos niveles, a trabajar en conjunto.

Al año siguiente, en 2023, se empezó a trabajar con la articulación en escuelas de Corrientes Capital, Monte Caseros, Curuzú Cuatiá y Paso de los Libres. La propuesta consistió en un curso de fortalecimiento pedagógico en Lengua para docentes del sexto grado del nivel primario y primer año del nivel secundario (Res. N.º 3256 MEC) como así también, en Matemática (Res. N.º 4004/23). La formación docente fue de carácter virtual y se desarrolló entre los meses de abril y noviembre.

Se escribieron una serie de documentos sobre trayectorias escolares destinados a los docentes, con el objetivo de acompañar el trabajo de transición de los estudiantes de un nivel a otro. El primero surgió de las autoevaluaciones institucionales, a demanda del nivel secundario. El segundo, que está estrechamente vinculado con este trabajo, trata de diversos artículos de la Ley de Educación Nacional N.º 26206 referidos al acceso, permanencia y egreso de los estudiantes en los distintos niveles educativos. Menciona diferentes aproximaciones conceptuales acerca de la articulación y las dimensiones institucionales que ésta conlleva: organizativa, pedagógica y curricular. Ofrece una guía de diversas propuestas y actividades para llevar a cabo, además de un modelo para la elaboración de proyectos.

7.2. NIVEL MICRO (institucional)

Como se dijo anteriormente, el cuestionario fue enviado a las escuelas primarias a través de un formulario de Google. Si bien todas lo

recibieron, solamente debían contestar aquellas que tenían algún proyecto de articulación con alguna escuela del nivel secundario. De las ochocientas treinta y seis (836) escuelas, respondieron setenta y siete (77), o sea, un 9% del total. La mayoría eran escuelas de Capital (33%) y de primera categoría (64%).

Formación docente jurisdiccional

Las instituciones educativas que recibieron la formación jurisdiccional de fortalecimiento en Lengua y Matemática, lograron apropiarse de los contenidos y los resignificaron en sus propias prácticas.

En las escuelas visitadas, las dos de Capital estaban asistiendo a la formación en articulación propuesta por la jurisdicción y los docentes de la Escuela Normal del interior asistieron el año anterior.

Todos valoran las relaciones simétricas que se promovieron entre los docentes de ambos niveles gracias a la formación jurisdiccional, aunque, a veces, se encuentran dificultades para coordinar horarios a fin de implementar las propuestas. Las instituciones buscaron establecer un "perfil de estudiante" egresado de primaria e ingresante de secundaria para atender las necesidades y requerimientos de ambos niveles. De esta manera, se logró un equilibrio entre las necesidades y demandas de ambos niveles.

Yo le comentaba que la ventaja y lo lindo de este trabajo que estamos haciendo de articulación es que se ve predisposición tanto de los profesores de primer año del secundario como de las señoras de sexto que tratamos de lograr siempre apuntar hacia un mismo objetivo. Y siempre que nos vamos a juntar no es que decimos: "Mirá vos no hiciste bien esto", "vos hiciste mal aquello"; sino que tratamos de resolver situaciones y llevar adelante lo mejor posible las articulaciones para el bienestar de los alumnos que pasan a otro nivel que es más elevado a lo que están acostumbrados (Maestra de Lengua y Ciencias Sociales de la institución 3, comunicación personal, 17 de octubre de 2023)

Esto constituye un avance, ya que el término "articulación" justamente implica dos partes que se vinculan conservando su identidad. Antes de esta política jurisdiccional, era el nivel secundario el que tenía la iniciativa y llevaba a cabo el trabajo. Entre las escuelas primarias que integraron la muestra, solo una tuvo la iniciativa, en palabras de la directora: "Fuimos los pioneros en ir y pedir audiencia" (Directora de la institución 1, comunicación personal, 5 de octubre de 2023).

Pero los docentes entrevistados recalcan

que prefieren que las capacitaciones sean presenciales, ya que la virtualidad ocasiona algunos inconvenientes, entre ellos, la conectividad.

Lo negativo es que no todos participan. Los encuentros presenciales para mí son más productivos... porque tenemos más contacto con otros colegas de otras instituciones. Ahora nos conocemos muy poco y son pocos los que participan, no nos vemos todos tampoco... Y por ahí las herramientas que tienen los docentes no son muy favorables... Algunos dicen: "No tengo señal", "no tengo wifi"; y ya está terminando el curso y por ahí recién pueden ingresar y todo eso... no llega todo como tendría que ser. (Docente de Matemática de la institución 2, comunicación personal, 5 de octubre de 2023)

También señalan que los docentes de primaria tienen mejor disponibilidad horaria para reunirse porque tienen un cargo, a diferencia de los de secundaria que tienen que cumplir horas.

Documento orientador

Según las respuestas dadas al cuestionario, la mayoría de los directivos (78%) conoce el documento "Orientaciones para el fortalecimiento de las trayectorias escolares. Articulación"; sin embargo, en las entrevistas realizadas ninguno de los directivos y docentes de las escuelas visitadas podía identificarlo. Más del 83% afirma que accedió a los documentos a través del supervisor y el 52% por WhatsApp. La mayoría considera que son de fácil acceso (63%), útiles (68%), de fácil lectura (80%) y con un diseño adecuado (color, imagen, tipo y tamaño de letra) (75%).

La socialización institucional se realizó en distintos formatos. Muchos directivos apelaron a las reuniones institucionales (72%), algunos institucionalizaron más la difusión y emitieron una circular pedagógica (53%) y otros los enviaron por WhatsApp a los docentes de la escuela (25%). No obstante, los docentes de las escuelas visitadas, en general, no conocen el documento. Dicen que tal vez lo trabajaron, pero no lo recuerdan: "Seguramente, en este momento, vos me los decís así no me acuerdo el título digamos, si me mostrás quizás me acuerdo o te puedo decir que sí o que no" (docente de Lengua y Ciencias Sociales de la institución 3, comunicación personal, 17 de octubre de 2023); "Quizás las capacitadoras lo utilizaron o nunca se mencionó y con esto que vos tenés que tomar nota, prestar atención y tenés que resolver, quizás no..." (docente de Matemática y Ciencias Naturales de la institución 3, comunicación personal, 17 de octubre de 2023).

Proyecto de articulación institucional

Respecto a los proyectos de articulación entre primaria y secundaria, doce (12) de ellos utilizan la palabra "puente" en sus títulos ("Un puente entre la primaria y la secundaria", "Construyendo puentes con la secundaria", "Creando puentes, articulando saberes"). El puente es un símbolo universal de tránsito, de rito de pasaje, de búsqueda, de conexión. Este nos lleva desde una orilla a otra, quizás de lo conocido a lo desconocido (Escobedo Tapia, 2013). Otro término que también se emplea es el de "camino" ("Conectando Caminos, secundaria a la vista", "Camino al secundario"). Estas palabras, en cierta forma, hacen referencia a la articulación sin nombrarla explícitamente.

La mayoría de los proyectos atiende, en primer lugar, a la dimensión pedagógico-didáctica (clases compartidas, actos y fiestas comunes, acuerdos pedagógicos, etc.) con un 81%; luego a la organizacional-administrativa (visitas a la institución secundaria, organización de dispositivos de información y diálogo entre ambos niveles, canales de comunicación, inscripción en el secundario, análisis de trayectorias, etc.) con un 64%; y, en tercer lugar, a la socio-comunitaria (rituales de egreso, jornadas deportivas y/o artísticas, etc.) con un 42%.

Las cuatro instituciones visitadas se centraron, a veces exclusivamente, en la dimensión pedagógico-didáctica, tal vez influidas por la capacitación. Dentro de la misma, se programaron diversas estrategias, como la explicación de la caja curricular de materias y espacios curriculares de la escuela secundaria. Se acordaron contenidos fundamentales de Lengua y Matemática que tenían que adquirir los estudiantes para ingresar al nivel secundario.

Analizamos las debilidades de cada espacio curricular, en este caso, puntualmente Lengua porque sabemos que hay una brecha abismal en cuanto a lo que es la comprensión lectora, analizar un texto, sacar la idea principal, técnicas de estudio. Por eso, generalmente, apuntamos a la materia Lengua que es una asignatura transversal (Maestra de Lengua de la institución 1, comunicación personal, 5 de octubre de 2023) Para que los profesores sepan en qué condiciones los chicos pasan, que no se sientan tan abrumados porque lo que ellos esperaban no era lo deseado, que no digan: "Me mandaron estos alumnos que no saben leer o escribir, que no comprenden, que no razonan, que no calculan". Entonces, que ya vayan sabiendo con qué dificultades ellos tienen que seguir trabajando porque no es que termina ahí, es un proceso a largo plazo (Docente de Matemática y Ciencias Sociales de la institución 3, comunicación personal, 17 de octubre de 2023)

Nosotros siempre para hacer la articulación, nos reunimos con los profesores. Fuimos a visitarlos y ellos vienen acá, o sea, tenemos un vínculo muy cercano con lo que es la secundaria. Nosotros hicimos articulación a comienzos de año para ver las falencias que tenían los chicos que fueron. En el mes de abril, ellos vinieron acá y nos plantearon: "Bueno, los chicos que fueron el año pasado tuvieron estas dificultades". Nosotros este año nos centramos en esas dificultades que tuvieron para poder mejorar. Después, a fin de año, ahora a fines de septiembre, fuimos nosotros y ellos están viniendo acá porque presentan sus propuestas educativas, vienen y hacen trabajos con los chicos. Y después nosotros vamos allá y dan una o varias clases, que es el proyecto que estamos preparando en conjunto. Ellos se basan en los temas o contenidos que nosotros desarrollamos (Maestro de la institución 4, comunicación personal, 18 de octubre de 2023)

En el área de Lengua, los proyectos buscan atender a diversas necesidades y problemáticas con respecto a la interpretación de consignas y textos de distintos tipos, lectura fluida, reconocimiento de las clases de palabras, elaboración de respuestas breves, empleo correcto del uso de mayúsculas, sangría y márgenes, así como la concordancia, coherencia y cohesión en los textos escritos e infografías. En una de las escuelas, realizaron actividades como "Cartas que van y vienen" en donde los estudiantes de ambos niveles se comunicaban (ver imagen n.º 2). Además, los niños de sexto grado participaron en la maratón de lectura con los estudiantes de secundaria.

Ella [la maestra de Lengua] hizo todo el año los encuentros virtuales y con la profesora de Lengua de la escuela secundaria, el viernes pasado hicieron "Cartas que van y vienen". Los chicos de la primaria les escribieron cartas a los de la secundaria y ellos les respondieron y después se fueron a hacer la maratón de lectura con los chicos. Hicieron actividades hermosas. Hay fotos en el Facebook de la escuela (Directora de la institución 2, comunicación personal, 5 de octubre de 2023)

Imagen n.º 2. Estudiantes de la escuela secundaria leyendo las cartas de los estudiantes de primaria (Corrientes, 2023)



Fuente: Institución 2

En cuanto al área de Matemática, en los proyectos de articulación se incluye la resolución de operaciones básicas con números naturales, como suma, resta, multiplicación, división, proporciones, unidad, decena, centena, potenciación, radicación, fracciones, geometría, situaciones problemáticas, software matemático, entre otros temas.

Además de los contenidos, se establecieron algunas capacidades que se espera que tenga un estudiante que ingresa al nivel secundario, en especial, la autonomía y el manejo del tiempo.

Sobre todo, cuando el chico no termina la actividad, la maestra le dice: "Bueno, mañana veo". En el secundario no va a ser así, tratamos de exigir cada vez un poquito más, tomar muchos trabajos prácticos para que el chico tenga la capacidad de desenvolverse solo, porque en la secundaria el profesor está 40 minutos. Les decimos: "Se van y no los ves dentro de dos días". No es lo mismo (Docente de las cuatro áreas de la institución 3, comunicación personal, 17 de octubre de 2023)

También, lo que tenemos en cuenta es el manejo del tiempo, porque los profesores nos dicen: "Ustedes acá pueden extender también un poquito más", porque no terminaron la tarea de Matemática y bueno: "Continuamos la próxima hora". Entonces, nos dicen que apuremos a los chicos, que controlemos los tiempos porque después van allá y la mayoría de los trabajos quedan incompletos porque no les dan los horarios. Bueno, todas esas cuestiones que vos decís: "Es obvio"; pero todo eso nosotros hablamos, tenemos en cuenta con los profesores y a fin de año más en la parte de noviembre. Las últimas dos semanas los profesores, por ejemplo, nos propusieron que expliquemos a los chicos que Sociales que nosotros damos acá, en la secundaria se divide en Historia y Geografía y Naturales también se divide en Física, Química y Biología; esas cositas, porque ellos van allá y como que se encuentran con otras materias diferentes, pero, en realidad, es lo que siempre estamos dando acá nomás, pero todo junto (Maestro de la institución 4, comunicación personal, 18 de octubre de 2023)

Mediante estos proyectos, se busca cumplir con la obligatoriedad de la secundaria y atender la continuidad pedagógica. Esto implica elaborar estrategias y acciones que permitan hacer que el pasaje del estudiante de un nivel al otro sea lo más fluido posible y garantizar que el sujeto continúe su tránsito y pasaje por los diferentes niveles que conforman el sistema educativo. En ese sentido, la continuidad va acompañada de la idea de cambio y no de detención, mantenimiento o prolongación sin sentido. Algunas instituciones realizan las propuestas de articulación en conjunto con los actos patrios.

Desde que yo estoy acá, en el 2017, hacemos juntos con jardín y con secundaria, el proyecto "Somos

independientes” para el 9 de julio. Hacemos un desfile en la calle los tres niveles. A veces, viene la banda, vienen grupos de fuerzas armadas, desfilan los chicos, hay un acto formal. Después, hay un festival o tipo una fiesta criolla (Directora de la institución 2, comunicación personal, 5 de octubre de 2023)

Tanto primaria como secundaria comparten la Feria de Ciencias y la de Microemprendimientos. Los estudiantes de sexto grado solamente visitan estas ferias, no poseen una participación activa (ver imagen n.º 3).

Imagen n.º 3. Estudiantes de la escuela primaria asistiendo a la Feria de Ciencias de la escuela secundaria (Corrientes, 2023)



Fuente: Institución 1

Es importante destacar que hay una preocupación por atender la **dimensión organizacional-administrativa**.

Antes de la capacitación jurisdiccional, este era el único aspecto que se contemplaba, principalmente, a través de las visitas guiadas a las escuelas secundarias donde se informaba a los estudiantes acerca del organigrama, los horarios, los roles y funciones de los diferentes actores institucionales (directivos, docentes, preceptores, bibliotecarios, administrativos, etc.), se les mostraban los salones, los patios y demás dependencias de la institución, y se les comunicaba la normativa, en particular, los regímenes pedagógicos y de convivencia. Esto se sigue haciendo, aunque ahora el foco está en lo pedagógico-didáctico.

Algo que todavía falta es más información sobre el sistema de inscripción de manera online. En relación con esto, hay muchos padres que desconocen cómo hacerlo y necesitan ayuda de la escuela para poder inscribir a sus hijos en el nivel secundario.

Quedamos en común acuerdo con los profes en los últimos quince días de noviembre, hacer una visita al colegio y ellos les van a hacer el recorrido. Si bien no nos pueden recibir en un salón, nos van a hacer el recorrido, por decirlo de alguna

forma, “turístico” de todo el edificio y vamos a concentrarnos en un patio interno para conversar las dudas al respecto (Maestra de Lengua de la institución 1, comunicación personal, 5 de octubre de 2023).

También se advierten los pocos estudios de trayectorias posteriores al egreso, solo una escuela de las cuatro visitadas los realiza.

Para llegar a estos datos, se trabajó con un formulario Google... se les hace una pequeña introducción, bueno, en qué escuela se inscribieron. Eso lo hicimos este año con los que ya egresaron. Usted me preguntó cómo era la articulación. Antes era lo básico. Ahora para hacer el proyecto, pensamos que sería bueno tener este registro, porque lo fundamentamos de esta manera. Entonces, la maestra de Matemática diseñó el formulario Google para que los tutores de los que ya egresaron contesten y nos digan en qué colegio están sus hijos (Directora de la institución 1, comunicación personal, 5 de octubre de 2023).

Nosotros seguimos en contacto, no es que termina sexto y se corta la relación con padres y tutores, es más, los chicos que van al Ferré, ellos saben que las puertas de la escuela siempre están abiertas... los papás y los tutores se mantienen en contacto, o sea, siempre sabemos para dónde van sí o sí (Maestra de Lengua de la institución 1, comunicación personal, 5 de octubre de 2023).

Con respecto a la **dimensión socio-comunitaria**, está muy desatendida. La finalización de un proceso educativo suele ser un suceso cargado de expectativas y emociones en la vida de las personas. Todo cambio de estado produce ansiedad ante la pérdida y la seguridad del estado anterior. El ritual intenta compensar esos desequilibrios. Si bien las ceremonias de egreso se realizan, no forman parte del trabajo de articulación entre niveles. Es una tarea que solo lleva a cabo el nivel que despide a los estudiantes. En algunas escuelas, como las normales, esta dimensión se atiende en el paso del nivel inicial al primario. Allí, las maestras de primer grado participan del acto académico y reciben a los estudiantes que egresan del nivel inicial.

8. Discusión y Conclusiones

En el año 2020, la Res. N.º 4787 MEC propone, entre los criterios de asignación de vacantes para el ingreso a primer año de secundaria en la provincia, privilegiar a los estudiantes de las escuelas primarias que han llevado a cabo proyectos de articulación con la escuela secundaria elegida por el aspirante.

Debido a las pocas prácticas de acompañamiento en la transición que se efectuaban en la jurisdicción, la Dirección de Planeamiento e Investigación Educativa lideró un proceso de formación docente orientado al diseño e implementación de proyectos de articulación para quienes ejercían en el último grado del nivel primario y el primero del secundario. La aparición de este organismo externo a los niveles favoreció las relaciones simétricas entre ambos. Antes de esta política, las iniciativas de articulación surgían eventualmente del nivel secundario.

Entre las carencias, se advierten los pocos estudios de trayectorias posteriores al egreso y la falta de apropiación del documento escrito por el Ministerio de Educación.

Las cuatro instituciones visitadas se centraron, a veces exclusivamente, en la **dimensión pedagógico-didáctica**, tal vez influidas por el proyecto de formación. Dentro de la misma, se acordaron contenidos fundamentales de Lengua y Matemática que tenían que adquirir los estudiantes para egresar del nivel primario e ingresar al nivel secundario.

Además de los contenidos, se establecieron algunas capacidades que se espera que tenga un estudiante que egresa del nivel primario e ingresa al secundario, en especial, la autonomía y el cumplimiento del horario. Hernández (2013) realiza una caracterización del perfil que debe poseer un alumno de sexto grado al finalizar la etapa de escolaridad primaria: grados de mayor de autonomía en la organización del tiempo, el trabajo individual y con los otros compañeros, la presentación y registro de lo trabajado en clase y la posibilidad de identificar lo que se sabe y advertir qué es lo que se necesita aprender.

A través de estos proyectos, se busca cumplir con la obligatoriedad de la secundaria y atender la continuidad pedagógica. Justamente, Harf (1997) y Briscioli y Del Río (2020) sostienen que mediante la articulación se pretende favorecer la continuidad educativa, facilitando el tránsito de un nivel a otro acompañando las trayectorias escolares. Esto implica elaborar estrategias y acciones que permitan que el pasaje del sujeto/estudiante de un nivel al otro sea lo más fluido posible y garantizar que el estudiante continúe su tránsito por los diferentes niveles que conforman el sistema educativo. En ese sentido, la continuidad, en palabras de la autora, va acompañada de la idea de cambio y no de detención, mantenimiento o prolongación sin sentido.

En segundo lugar, hay una preocupación por atender la **dimensión organizacional-administrativa**. Antes de la formación

jurisdiccional, era el único aspecto que se contemplaba, principalmente, a través de las visitas guiadas a las escuelas secundarias. Se plantea la poca atención que se le presta a esta dimensión cuando se advierte la necesidad de fortalecer la información sobre el sistema de inscripción online. Muchos padres no saben cómo hacerlo y necesitan ayuda de la escuela para poder inscribir a sus hijos en el nivel secundario. Terigi (2010) comenta que cuando un niño egresa, la escuela primaria no tiene mucho que hacer con él porque ya egresó, pero como todavía no ingresó a la escuela secundaria, ésta tampoco tiene mucho que hacer con él porque todavía no es su estudiante, y así ese niño no pertenece a nadie. Esta es la situación en la que están los niños y sus familias en el momento de la inscripción al secundario.

La **dimensión socio-comunitaria** requiere más atención. La finalización de un proceso educativo suele ser un suceso cargado de expectativas y emociones en la vida de las personas, a quienes es necesario acompañar. En los últimos tiempos, algunos autores pusieron el foco en este tema, justamente, por la ausencia de los mismos durante el periodo de pandemia (Murat y otros, 2020; Barcalá y otros, 2021; D'Andrea y otros, 2022). En algunas escuelas, esta dimensión se atiende en el paso del nivel inicial al primario. Se discute la finalidad de los rituales de paso, ya que, además de ser instancias de acompañamiento emocional a la transición, podrían ser momentos de desarrollo de ciertas capacidades, como la autonomía, propias del nivel al que se aspira.

En las escuelas que no participaron del proyecto de formación, no se observan actividades de articulación que surjan de las escuelas primarias o en conjunto con escuelas secundarias; aunque algunas participan en proyectos liderados por este nivel.



6. Bibliografía

Baquero, R., Terigi, F., Toscano, A. G., Briscioli, B. y Sburlatti, S. (2012). La obligatoriedad de la escuela secundaria. Variaciones en los regímenes académicos. Espacios en Blanco, Revista de Educación, 22, 77-112. <https://www.redalyc.org/pdf/3845/384539804004.pdf>

Barcala, A. y otros (2021). Estudio sobre los efectos en la salud mental de niñas, niños y adolescentes por COVID-19. Salud mental en tiempos de coronavirus. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). <https://www.unicef.org/argentina/publicaciones-y-datos/Efectos-salud-mental-ninias-ninios-adolescentes-COVID19>

Briscioli, B., Del Rio, V. (2020). La transición de primaria a secundaria en la provincia de Buenos Aires en el escenario de la extensión de la obligatoriedad escolar. Inclusión y diferenciación educativa. Revista del IICE, (47), 41-60. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/6182/8418>

Calvo Salvador, A., & Manteca Cayón, F. (2016). Barreras y Ayudas Percibidas por los Estudiantes en la Transición entre la Educación Primaria y Secundaria. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 14(1). <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.1.003>

Casado, F. (2021). Ritos de egresados. XII Jornadas de Investigación, Docencia, Extensión y Ejercicio Profesional (XII JIDEEP). Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Trabajo Social. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/130166>

Circular Pedagógica 14/19 de 2019. Ministerio de Educación de Corrientes]. Por la cual se establece la articulación interniveles. 24 de octubre. <https://drive.google.com/drive/folders/1Mkkn2Wch8EuvJ2KfkJyorPeBtVhWsz2X>

Copetti, C. V., Lovera; M. M. (2020). La transición en las trayectorias escolares: una propuesta de articulación entre el nivel primario y secundario [Tesis de Licenciatura, Universidad Católica de Córdoba] https://pa.bibdigital.uccor.edu.ar/2923/1/TF_Copetti_Lovera.pdf

D'Andrea, A. M., F., Miriam L., Romero, M. N. y Vallejos, D. Y. (2022). La transición del nivel primario al secundario en contexto de pandemia en Corrientes. En: S. Schoo, J. Rigal, D. Hirsch y L. Petrelli (Eds.) Los procesos de escolarización/experiencias educativas en el nivel primario en el contexto de pandemia / Investigación Educativa Federal 2021. Vol. 1, pp. 13-22. Ministerio de Educación de la Nación. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2020/05/el007999.pdf>

D'Andrea, A. M., Torres, D. B., Pino, A. E. (2015). Las tutorías en la educación secundaria en el marco del Plan de Mejora Institucional en Corrientes. En: C. Diríe, B. Fernández y M. Landau. Las Tutorías en la Educación Secundaria en el Marco del Plan de Mejora Institucional. Estudio en tres jurisdicciones. Ministerio de Educación, Dirección Nacional de Información y Evaluación Educativa, Red Federal de Investigación Educativa. <https://www.mec.gob.ar/descargas/Documentos/Planeamiento/Investigacion/13.TutoriasSecundaria-2015.pdf>

Escobedo Tapia, C. (2013). El Puente, símbolo de entendimiento universal. Asociación de mujeres por la paz mundial. <http://wfwspain.org/el-puente-simbolo-de-entendimiento-universal/>

Fabuel, V. S. (2015). Una reflexión sobre las transiciones educativas. De primaria a secundaria ¿traspaso o acompañamiento? Edetania. Estudios y propuestas socioeducativos, (48), 159-183. <http://hdl.handle.net/20.500.12466/617>

Filmus, D. (1985). Primer año del colegio secundario y discriminación educativa. Serie Documentos e Informes de Investigación N° 30. FLACSO.

Frigerio, G., Poggi, M. y Tiramonti, G. (1992). Las Instituciones Educativas. Cara y Ceca. Troquel.

Gimeno Sacristán, J. (1997). La transición a la educación secundaria. Morata.

Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa*. Morata.

Guevara Ruiz, L. S.; Castro Pérez, M. y León Sáenz, A. T. (2010). Transición a la secundaria: los temores y preocupaciones que experimentan los estudiantes de primaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(3), 1-13. <https://doi.org/10.35362/rie5231793>

Harf, R. (1997). La articulación interniveles: un asunto institucional ¿utopía o realidad? *Novedades Educativas*, 9(82).

Hernandez, M. (2013). *Articulación entre primaria y secundaria: proceso y subjetividades. Una mirada desde la perspectiva de los docentes* [Tesis de Licenciatura, Universidad Abierta Interamericana] <http://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC114727.pdf>

Hernández, M. y Raczynski, D. (2014). Jóvenes de origen rural: aspiraciones y tensiones en la transición hacia la enseñanza secundaria. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7 (3) 71-87. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/3103>

Luna, M. S. y Maldonado, M. R. (2021). Trayectorias escolares e inclusión escolar: estrategias y posibilidades en el tránsito entre niveles. Estudio en la zona sur de la ciudad de Córdoba [Tesis de Licenciatura, Universidad Católica de Córdoba] https://pa.bibdigital.ucc.edu.ar/3041/1/TF_Luna_Maldonado.pdf

Menna, N. y Palavecino, T. (2012). Orientaciones para la elaboración de proyectos de articulación. Ministerio de Educación de la Nación. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004908.pdf>

Ministerio de Educación de la Nación Argentina. Consejo Federal de Educación (2009). Resolución N° 93. Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación obligatoria. Buenos Aires. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/93-09-5900b71fd40fe.pdf>

Murat, I. Y., Aguirre, S. A., Assum, M., Sánchez, M. y Francia, M. (2020) Egresar en pandemia: ritos y emociones de tres estudiantes de educación primaria, secundaria y superior. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología, IV Congreso internacional de Psicología "Ciencia y Profesión": Desafíos para la construcción de una Psicología Regional*, 5 (2), 26-51. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/aifp/article/view/31069>

Parrilla, Á. y Sierra, S. (2015). Construyendo una investigación inclusiva en torno a las distintas transiciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 161-175. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.1.214381>

Patierno, N., Ayala, K., Rochetti Yharour, C., De Lucca, V., Perín, G. y Lanzillotta, P. (2021). Trayectorias educativas y egresos en tiempos de pandemia. *ExT: Revista de Extensión de la UNC*, (14). <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ext/article/view/36146/36359>

Ramírez, S. N. y Pérez, G. L. (2023). Trayectorias escolares. Nudos críticos en el egreso. Ministerio de Educación de Corrientes. https://www.mec.gob.ar/descargas/Bibliograf%C3%ADa/Area%20de%20Trayectorias%20Escolares/NudosCr%C3%ADticosEnElEgreso_C3.pdf

Resolución N.º 2073 de 2014 [Ministerio de Educación de Corrientes]. Por la cual se regula el ingreso a primer año en las instituciones educativas de Educación Secundaria Orientada y de Educación Técnico Profesional, dependientes de la Dirección de Nivel Secundario. 23 de octubre de 2014.

Resolución N.º 4787 de 2020 [Ministerio de Educación de Corrientes]. Por la cual se establecen los procedimientos para el ingreso a primer año en las instituciones educativas de Educación Secundaria Orientada y de Educación Técnico Profesional, dependientes de la Dirección de Nivel Secundario, dejando sin efecto la Res. 2073 de 2014. <https://drive.google.com/drive/folders/1Mh5xV764Mnvs6Gb4QkJC-meWJx9T2WEX>



Rigal, J., Schoo, S. y Ambao, C. (2019). El ingreso a la escuela secundaria / Un análisis de los sistemas de distribución de vacantes en Argentina. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, Secretaría de Innovación y Calidad Educativa, Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE), Dirección de Información y Estadística Educativa (DIEE), Área de Investigación y Seguimiento de Programas. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/10_serie_investigacion_10.pdf

Rodríguez Montoya, F. M. (2016). Transición de Primaria a Secundaria: Factores de éxito. [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/106874/7/FMRM_TESIS.pdf

Rossano, A. (2006). El pasaje de la primaria a la secundaria como transición educativa. En F. Terigi (comp.) Diez miradas sobre la escuela primaria. Siglo XXI Editores.

Rossler, D. S. (2020). La articulación entre nivel primario y nivel secundario como factor que facilita la transición y el acompañamiento a las trayectorias escolares: Un estudio en la Región III de Educación. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Rosario]. <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/bitstream/handle/11185/6692/Tesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Rubio Ruiz, S., Brezmes Escribano, M. Á. (2019). Transición de Primaria a Secundaria. Aspectos a considerar para enfrentarse al cambio. Campus Educación Revista Digital Docente, 15, 5-9. <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/15/>

Sánchez, S., Zorzoli, N. (2017). Gestión de una articulación educativa sustentable. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

Terigi, F. (2009). Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de la política educativa. Ministerio de Educación de la Nación. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004307.pdf>

Villalobos, T. (2004). ¡De primaria a secundaria, he ahí el problema! Revista Electrónica Educare, 5, 51-57 <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/1046/15511>

POLÍTICAS DE TRANSICIÓN DEL NIVEL PRIMARIO AL NIVEL SECUNDARIO EN LA PROVINCIA DE CORRIENTES





TERCERA INVESTIGACIÓN

Población Estudiantil Inmigrante – POBLAEIN- CORRIENTES- 2023

Composición de la población estudiantil
inmigrante en el sistema educativo de la
provincia de Corrientes

○ **Coordinadora del proyecto**
Prof. María Sara Lanari Zubiaur

○ **Investigadores**
Dra. Celmira Esther Rey
Arq. Santiago Poberezny
Arq. Sebastián Sandoval
Mg. Iara Margalit Waisberg
Prof. María Sara Lanari Zubiaur

1. Términos de referencia de la producción investigativa

El presente trabajo se centra en el estudio de la población estudiantil inmigrante en la provincia de Corrientes. Surge como respuesta a la realidad territorial de la provincia y a la necesidad de mejorar las herramientas de monitoreo de las trayectorias de la población migrante para poder identificar las rutas educativas de los estudiantes inmigrantes y, en consecuencia, acompañarlos con un diseño curricular apropiado a la interculturalidad y el plurilingüismo generados por la movilidad humana.

Este informe es fruto del análisis de bases estadísticas de procedencia oficial y de corte cuantitativo, que permitió identificar la composición de la población estudiantil inmigrante en el sistema educativo de Corrientes. Se utilizó un enfoque metodológico a fin de caracterizar a dicha población dentro del sistema educativo correntino en el contexto de la República Argentina. El producto alcanzado pretende ser una contribución para gestores gubernamentales interesados en disponer de herramientas válidas orientadas a delinear políticas públicas relativas a esta situación y a posibles impactos de orden pedagógico que de ella deriven.

2. Distinción teórica, conceptual y metodológica del movimiento migratorio

La movilidad humana es un fenómeno inherente a las sociedades fortalecidas por la globalización. Se refiere al desplazamiento de personas entre regiones o países, motivado por diversos factores como la búsqueda de empleo, el deseo de progreso personal, la reunificación familiar, el refugio ante la violencia, entre otros. Tal como menciona la OIM (Organización Internacional para las Migraciones), es parte del derecho humano a la libre circulación.

El impacto de la movilidad humana en la educación es profundo y multifacético. A medida que las personas se desplazan, ya sea por elección o necesidad, el acceso a la educación puede ser una preocupación central, especialmente, para los niños y jóvenes migrantes. Las barreras que enfrentan estos estudiantes son diversas: diferencias culturales, de idioma, situaciones legales irregulares o discriminación.

Una respuesta adecuada a estos desafíos es

crucial para garantizar la educación inclusiva y de calidad para todos. El incumplimiento de esto puede conducir a exclusiones y desigualdades que afectarán la capacidad de los estudiantes migrantes para aprovechar plenamente las oportunidades educativas.

Ante esta problemática, es necesario adoptar un enfoque multidisciplinario y colaborativo. Las instituciones escolares dentro del sistema educativo nacional deben estar equipadas para ofrecer apoyo adicional a estudiantes migrantes por medio de programas de inmersión lingüística, asistencia psicológica o servicios de apoyo social y legal. Para atender estas demandas, es esencial el rol del docente y del personal escolar, quienes deben recibir formación/actualización para abordar las diversidades culturales y las necesidades únicas de los estudiantes migrantes.

Además, las políticas educativas a nivel internacional, nacional y local deben garantizar la no discriminación y la inclusión, asegurando que todos los estudiantes, independientemente de su origen o estatus migratorio, tengan acceso a una educación de calidad. Se requiere la implementación de políticas que faciliten la integración de estudiantes migrantes en las escuelas, así como también esfuerzos para sensibilizar a las comunidades escolares respecto de la multiplicidad de aportes que conlleva la condición de la diversidad.

La movilidad humana es un fenómeno que impacta en muchos aspectos de la sociedad, incluida la educación. Para abordar este fenómeno de manera efectiva se necesita de esfuerzos coordinados y un compromiso con la inclusión y la equidad, de modo que cada estudiante tenga la oportunidad de alcanzar su máximo potencial.

Estudiar los movimientos territoriales implica distinguir teórica, conceptual y metodológicamente la complejidad intrínseca y extrínseca del fenómeno de los desplazamientos humanos dentro de un territorio o entre territorios, definidos legalmente por jurisdicciones administrativas estatales bajo diferentes denominaciones: país, provincia, partido, tejidos urbanos o barrios del interior de las urbes. En otros términos, consiste en abordar la dimensión espacial en distintas escalas de análisis, considerando el momento histórico en el que ella se inscribe.

Es pertinente reconocer que esta definición conceptual no siempre es lo suficientemente clara ni abarcativa para explicar el fenómeno en cuestión, pero es orientativa a los efectos de dilucidarlo más allá de su complejidad y los escasos antecedentes bibliográficos sobre el

mismo; máxime cuando se intenta desentramar situaciones a escala local y situada.

El hecho de moverse de un lugar a otro dentro de un territorio dado y en un momento histórico determinado, es inherente al ser humano desde su propia existencia y siempre está mediado por las circunstancias que habilitan o imposibilitan la decisión, la oportunidad, la disponibilidad y la accesibilidad de las personas implicadas en este proceso en términos de libertad de albedrío¹ y recursos materiales e inmateriales para concretar dicho propósito. Con dinámicas diferentes, con menor o mayor intensidad, en todas las comunidades humanas se manifestaron y se manifiestan los movimientos poblacionales. En este sentido, el territorio es el que alberga dicha dinámica, y en donde adquiere un rol fundamental la conformación de la estructura de la población implicada en el proceso migratorio, tanto presente como futura. Vale destacar que es crucial conocer la composición de la población migrante, considerando su procedencia o el lugar de origen, la trayectoria realizada y el destino elegido como acogida, es decir, el destino o fin del traslado (Rey, 2010).

Este informe se basa en la teoría de la movilidad territorial de la población y recupera ciertas definiciones con respecto a la inmigración y el proceso migratorio.

Explicar los movimientos de la población implica efectuar una mirada centrada en el concepto de **dinámica poblacional**, entendiéndose por tal a la multiplicidad de componentes y factores que inciden en el comportamiento de los efectivos poblacionales en su faz cambiante a lo largo del devenir de los tiempos, en particular, las pautas de reproducción y traslados. Esto último hace referencia a los cambios de residencia o a los **traslados cotidianos** en los que se realizan las actividades habituales relacionadas con el lugar de residencia (Rey, 2010).

Los **movimientos migratorios** representan traslados voluntarios o involuntarios de la población con abandono de su residencia habitual (ubicada en un distrito administrativo que puede asumir la condición de país, provincia, departamento y/o municipio) y que, por diferentes motivos e incentivados por diversas circunstancias propias de la persona o de un grupo de personas, desde cuestiones ambientales, sociales, económicas hasta políticas de repulsión y/o atracción, generan desplazamientos y la adopción de un nuevo domicilio jurídicamente identificado (en

este caso, se enfatiza en los desplazamientos legalmente registrados). Por tal motivo, cuando se habla del proceso migratorio (ver figura 1), se puede estar aludiendo a uno de los subprocesos contenidos en el mismo, denominado emigración, trayectoria o inmigración de los sujetos involucrados en el acto de migrar, así como también a las implicancias socioterritoriales derivadas del mismo. Para abordar un estudio al respecto, se puede recurrir a una perspectiva global (todo el proceso en sí, identificando cada subproceso) o bien, enfocarse solo en uno de los subprocesos, pero sin omitir mencionar el proceso migratorio en su conjunto al cual se alude en dicho análisis (Rey, 2010).

Diferentes distinciones teóricas ameritan establecerse en el marco conceptual y metodológico del abordaje de este fenómeno, acompañado de la vertiente (cuantitativa y cualitativa) que se pretende analizar y conforme a la intencionalidad investigativa basada en datos fiables provenientes de fuentes de información oficiales que permiten un estudio válido al respecto.

Es oportuno distinguir dentro de este proceso a inmigrantes de emigrantes. En primer lugar, **inmigrante** puede considerarse bajo la acepción de extranjero, nacido en el exterior, no nativo del país elegido para residir. Este término está directamente asociado a la persona que, en el momento de un operativo censal, fue registrada como nacida en una jurisdicción distinta a la que se halla en el momento de la toma de datos. Es la persona que se trasladó y cambió su residencia habitual por otra residencia de forma temporal o permanente. Ser inmigrante implica diversas variantes y consideraciones de corte subjetivo. En tanto, **emigrante** es aquella persona nativa de una jurisdicción dada que decide o es forzada a abandonar el lugar de origen o de residencia habitual para dirigirse y establecerse en otra jurisdicción (otro país, por ejemplo). En otros términos, es quien deja el lugar de origen, de nacimiento o de residencia hasta ese momento para dirigirse a otro distrito jurídico administrativo distinto al que originó el desplazamiento.

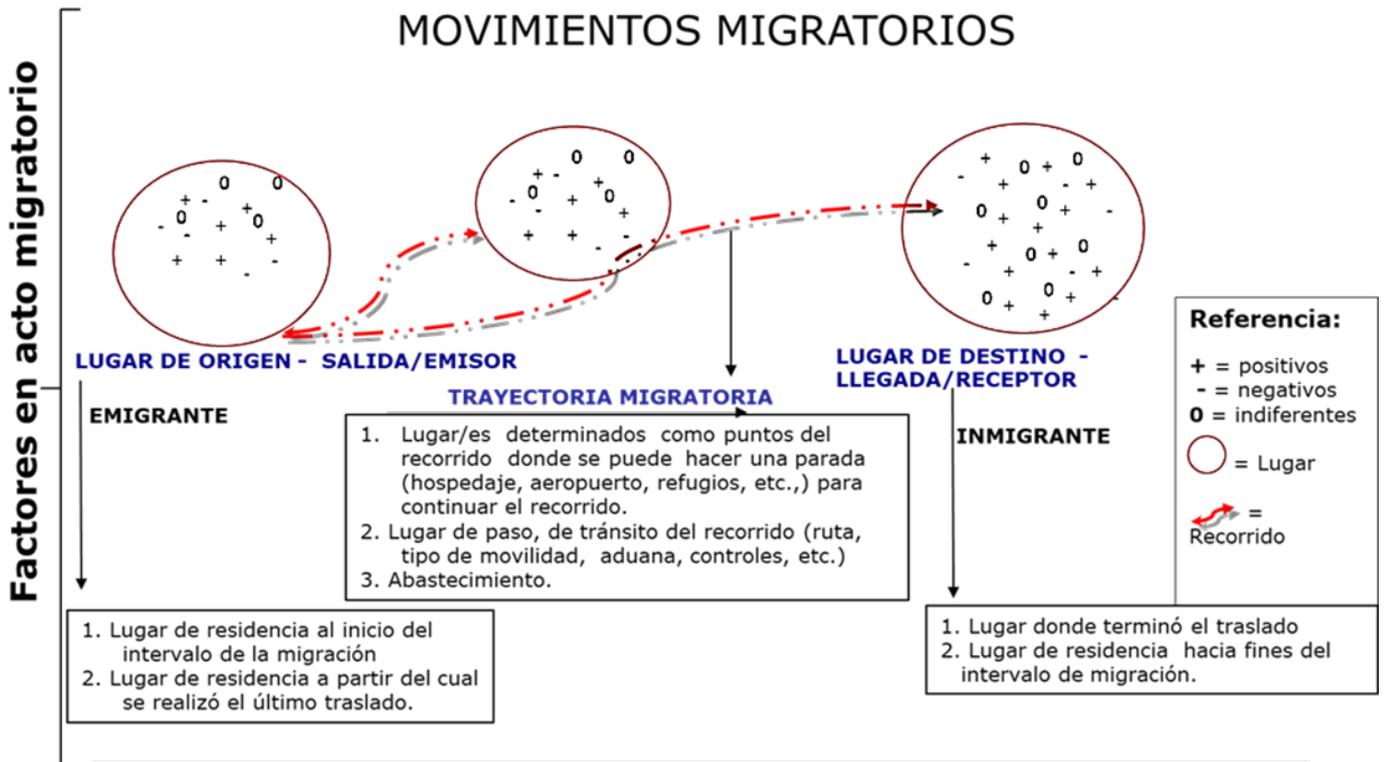
Por otra parte, la **trayectoria migratoria** es la instancia, el medio y el transporte utilizado por la persona para dejar, física, material e inmaterialmente y de manera efectiva mediante el desplazamiento, su lugar de origen, es decir, cuando se va (emigra) y se dirige a un lugar de

1. Libertad jurídica entendida como la facultad que posee toda persona en su condición de ser humano de ejercitar o no sus derechos subjetivos, expresamente cuando el contenido de los mismos no se reduce al cumplimiento de un deber propio.



destino prefijado (inmigrante), utilizando las vías (rutas terrestres, aéreas y/o acuáticas), los medios de transporte disponibles para su traslado (a pie o en vehículo con o sin motor, etc.) y los recursos económicos, financieros, legales y culturales para concretar de manera individual o grupal el viaje de corta, media y/o larga duración (Rey, 2010).

Figura 1. Proceso y subprocesos implicados en el movimiento migratorio.



Fuente: Rey, C. 2020. Elaboración personal a partir de Lee, Everett, 1966)

Los desequilibrios territoriales que generan los movimientos migratorios, por ejemplo, la desigualdad que se manifiesta a escala planetaria, continental, nacional, regional e incluso local, muchas veces dificultan realizar una adecuada comprensión de su abordaje. Por lo tanto, el análisis implica dilucidar aquellos factores que inciden en los desplazamientos y que pueden ser explicados a través de las teorías migratorias. Existen diversas circunstancias vinculadas a la persona o a un grupo poblacional asentado en un determinado contexto y una multiplicidad de razones que

inciden a tomar la decisión o impulsar de manera forzosa a cambiar de residencia para ir hacia otro lugar, el cual se constituirá como destino del movimiento. Por ello, es conveniente identificar patrones migratorios que pueden responder a dinámicas diversas en las que se hallan implicadas cuestiones laborales, educativas, de salud, de orden psicológica/afectiva, y de fuerza mayor (forzados y/o de refugio). Se adoptan una o varias de estas condicionalidades: países emisores, de tránsito o de destino de flujos globales. Durante el desplazamiento, se presentan numerosas situaciones que motivan a una persona a migrar. Las decisiones masivas o individuales, de retorno, etc., son diferentes variantes en las que se puede expresar el fenómeno migratorio (Rey, 2010).

Entre las diversas aristas que representa la cuestión migratoria, este estudio se centra en el papel preponderante de la población joven estudiante y su rol en el eslabón de la cadena migratoria. Cuando se es más joven, mayor es el nivel de dependencia al grupo de pertenencia (familiares, tutores, progenitores, adultos responsables de la decisión de migrar). Es importante identificar (mediante investigación con aplicación de abordaje cualitativo) de qué manera repercute en la actual y futura reinserción sociocultural de la población inmigrante considerada joven (niños/as y adolescentes) en el lugar de destino, sobre todo cuando culmina la dinámica migratoria y se produce la instalación de la/s persona/s en el sitio, adoptando el carácter de inmigrante.

3. Introducción: ser estudiante en el contexto nacional

La República Argentina se ha caracterizado por la recepción de población nacida en otros países, por lo que se la considera un país de acogida. La entrada de inmigrantes tuvo gran repercusión a finales del siglo XIX y comienzos del XX, destacándose como uno de los principales países receptores (aunque no el único) de la masiva inmigración transatlántica europea, lo que en una etapa posterior atrajo a la población regional en el Cono Sur, en especial, de los países limítrofes. Este fenómeno continúa hasta nuestros días.

Las personas que se desplazan son identificadas en la fuente de información censal por medio del dato registrado bajo la denominación "nacido en" o "extranjero", junto a otros datos complementarios referidos al sexo y la edad. En el marco de esta investigación, dicha información es primordial para identificar y caracterizar, de acuerdo con una variedad de atributos sociodemográficos, a la población residente en un lugar determinado en el momento del censo, pero que nació en un país diferente al actual (Rey, 2010).

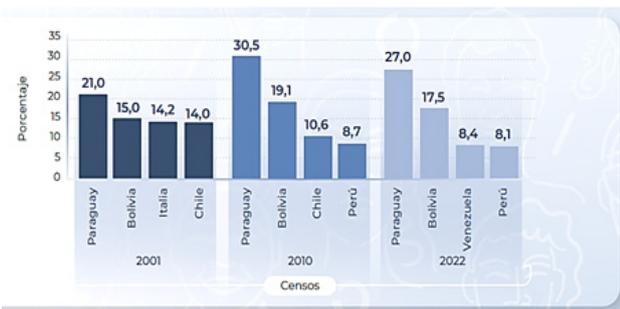
Figura 2. Porcentaje de la población en viviendas particulares nacida en otro país. Total del país. Años 1869-2022.



Fuente: INDEC. Censos nacionales de población 1869-2022.

Los últimos tres censos nacionales de población (2001, 2010 y 2022) de Argentina muestran que el número de personas extranjeras (inmigrantes) residentes en nuestro país (que ascendía a casi dos millones) representa alrededor del 4% de la población total. En las últimas décadas, los valores son muy similares entre sí: en 2001, el 4,2%; en 2010, el 4,5%; y en 2022, el 4,2%. Este hecho es claramente observable en la figura 3, donde se aprecia una tendencia a una menor participación de la población no nativa respecto del total de la población que reside en el país.

Figura 3. Distribución porcentual de la población en viviendas particulares nacida en otro país, según principales países de nacimiento. Total del país. Años 2001, 2010 y 2022.

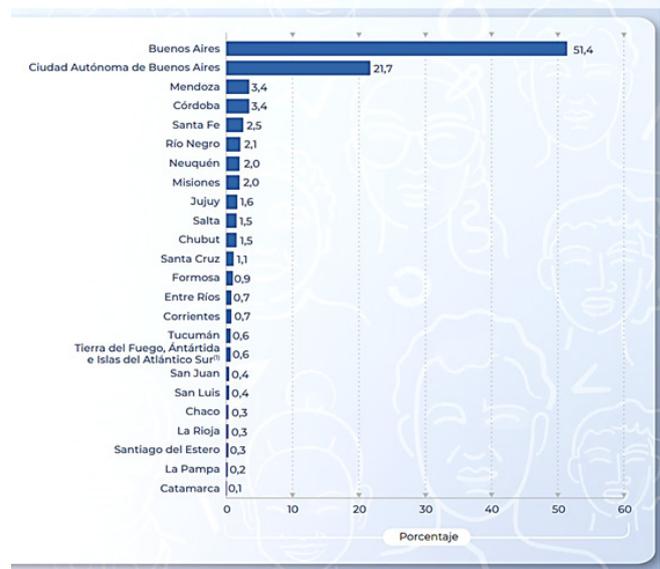


Fuente: INDEC. Censos nacionales de población 2001, 2010 y 2022.

Según los censos nacionales de población de 2001, 2010 y 2022 realizados por el INDEC (figura 3), la población nacida en Paraguay y Bolivia ocupa las dos primeras posiciones relativas respecto del resto de los países. Se destaca la aparición de Venezuela en el censo de 2022, que pasa a ocupar el tercer lugar dentro de la población nacida en otro país. La población nacida en Paraguay y Bolivia es la de mayor proporción de inmigrantes y constituyen en conjunto el 44,5% del total. Le siguen en importancia, entre los países de América, Perú, Chile y Uruguay, y entre los originarios de Europa, Italia. Por otra parte, Brasil, Colombia y España superan levemente el 2% del total de inmigrantes censados en 2022.

En cifras redondas, de los 2 millones de personas que habitan el país y que no nacieron en suelo argentino, el 54,9% son mujeres (1.061.421) y el 45,1%, hombres (872.042); tendencia que comenzó a partir de 1980. Antes de ese año, los varones eran quienes representaban una mayor parte dentro de la población migrante censada. Según los datos del INDEC, que se observan en la figura 4, la provincia de Buenos Aires y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires concentran en conjunto el 73,1% de la población en viviendas particulares que nació en otro país. Muy lejos de esta proporción, figuran provincias como Mendoza, Córdoba, Santa Fe, Río Negro, Misiones y Neuquén, con porcentajes que varían entre el 3,4% (Mendoza) y el 2% (Neuquén). El resto de las jurisdicciones presenta menos del 2% de su población no nativa, como es el caso de la provincia de Corrientes con 0,7% de extranjeros.

Figura 4. Distribución de la población en viviendas particulares nacida en otro país, por jurisdicción. Total del país. Año 2022.



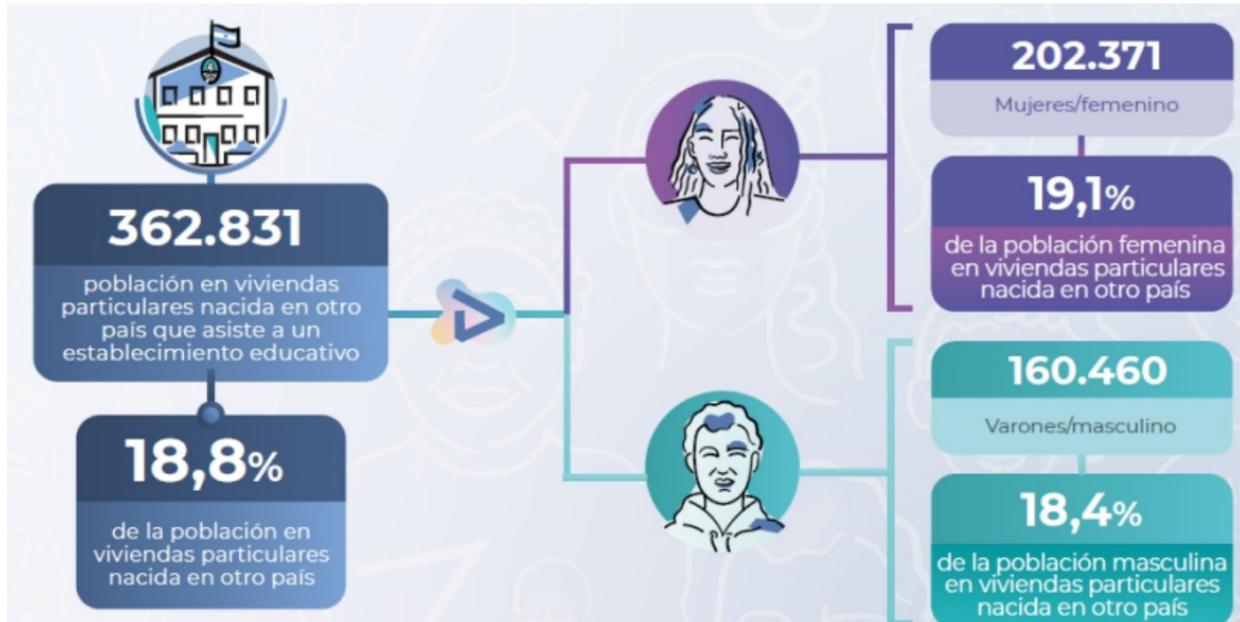
Fuente: INDEC. Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2022. Resultados definitivos.

Retomando uno de los objetivos trazados para este estudio, orientado a identificar la población inmigrante dentro del sistema educativo correntino -instituido en el marco de la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06 (LEN)²-, cabe señalar que, según los datos del último censo nacional de 2022 respecto del total de habitantes a nivel nacional, la proporción de población residente en viviendas particulares nacida en otro país y que asiste a establecimientos educativos representa el 18,8% (362.831 personas). De estas, 202.371 son mujeres/femenino (19,1%) y 160.460 son varones/masculino (18,4%) (figura 5).

La Ley de Educación Nacional N° 26.206, aprobada por el Congreso de la Nación el 14 de diciembre de 2006, regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender consagrado por el artículo 14 de la Constitución Nacional y los Tratados internacionales incorporados a ella, conforme con las atribuciones conferidas al Honorable Congreso de la Nación en el artículo 75, incisos 17, 18, y 19, y de acuerdo con los principios que allí se establecen y los que esta ley determina.

Establece en el artículo 3 que la educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación.

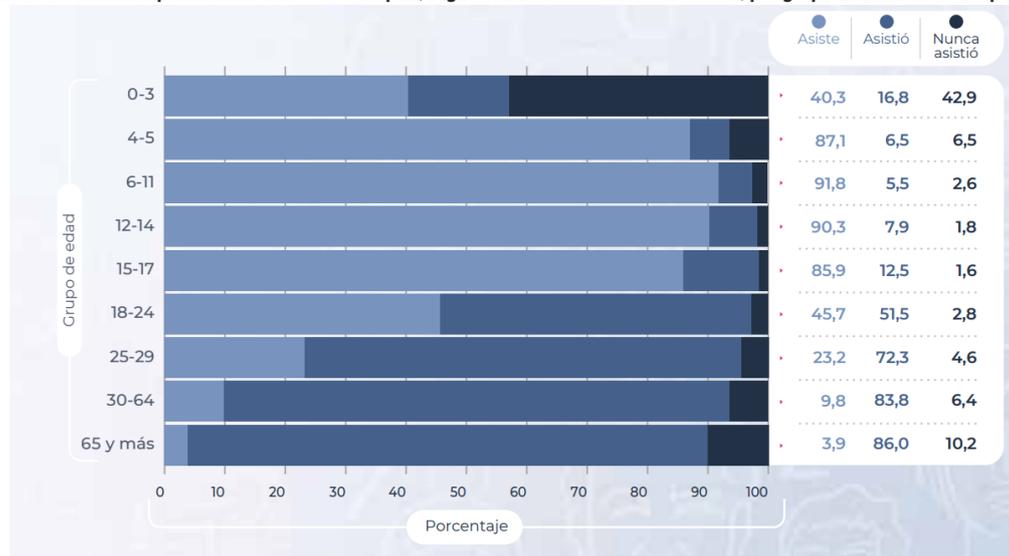
Figura 5. Población en viviendas particulares nacida en otro país que asiste a un establecimiento educativo. Total del país. Año 2022.



Fuente: INDEC, Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2022. Resultados definitivos.

Del conjunto de esta población inmigrante, se puede discriminar entre la que asistió y asiste a la escuela, y la que nunca accedió al servicio educativo en Argentina. En la figura 5, se advierte que, según la condición de asistencia escolar por grupo de edad, la mayor participación corresponde al grupo etario de niños/as (de 6 a 11 años representa el 91% y entre 4 y 5 años, el 87,1%), de jóvenes (12 a 17 años entre el 90,3% y 85,9%). Le siguen, en proporción decreciente con 45% y 25%, la población de entre 18 a 24 años y 25 a 29 años respectivamente, mientras que, con menos del 10%, la población de más de 30 años.

Figura 6. Población en viviendas particulares nacida en otro país, según condición de asistencia escolar, por grupo de edad. Total del país. Año 2022.



Nota: los totales por suma pueden no coincidir por redondeo en las cifras parciales.

La estructura normativa del sistema educativo de la República Argentina, anclada en la Ley de Educación Nacional de 2006, garantiza la educación pública, gratuita y de calidad para todos los ciudadanos. La ley establece un marco de responsabilidad estatal para asegurar la equidad y la inclusión en todos los niveles educativos con el objetivo de generar igualdad de oportunidades para estudiantes de diferentes contextos y condiciones. Esto incluye la obligación de brindar acceso y continuidad educativa a estudiantes migrantes, independientemente de su estatus migratorio o su condición de documentación.

No obstante, a pesar de la claridad en el principio de igualdad y no discriminación en la ley, existe un desafío en la aplicación de estas normas a la situación particular de estudiantes en situación

de movilidad humana. Aunque el artículo 143 de la Ley de Educación Nacional garantiza a las personas migrantes sin Documento Nacional de Identidad (DNI) el acceso y la permanencia en el sistema educativo a través de documentos de su país de origen, en la práctica pueden surgir barreras burocráticas o administrativas que dificulten esta inserción.

De manera similar, la Ley de Migraciones N.º 25.871 refuerza el derecho de acceso a la educación para inmigrantes, estableciendo que la irregularidad migratoria no debe ser un obstáculo para la admisión en establecimientos educativos. El artículo 6 de esta ley también asegura la igualdad de acceso a servicios públicos, incluido el sistema educativo, y el artículo 7 establece la obligación de los establecimientos educativos de proporcionar orientación y asesoramiento para subsanar problemas de documentación. Sin embargo, la carencia de normativas precisas y específicas que aborden los desafíos de movilidad humana desde una perspectiva educativa puede llevar a una implementación inconsistente de estas leyes. Factores como diferencias culturales, barreras lingüísticas y falta de información sobre trayectorias educativas previas pueden complicar la integración de estudiantes migrantes en las aulas argentinas.

Ante esta problemática, es esencial desarrollar políticas y estrategias que consideren la diversidad cultural y las necesidades específicas de los estudiantes migrantes como, por ejemplo, programas de apoyo lingüístico, mecanismos para la validación de estudios previos, formación para docentes en temas de interculturalidad y un enfoque centrado en el acompañamiento y la orientación de estudiantes y familias migrantes.

Además, las instituciones educativas deben trabajar en colaboración con organizaciones comunitarias y gubernamentales para proporcionar recursos y apoyo a estudiantes migrantes y sus familias. La promoción de entornos escolares inclusivos y respetuosos de la diversidad cultural es fundamental para asegurar que las garantías establecidas en las leyes mencionadas se traduzcan en una experiencia educativa positiva y enriquecedora para todos los estudiantes, independientemente de su origen migratorio. En este sentido, aunque la legislación argentina proporciona un marco sólido para la igualdad y la inclusión educativa, su aplicación efectiva en el contexto de la movilidad humana requiere estrategias específicas y una atención cuidadosa a los desafíos únicos que enfrentan los estudiantes migrantes.

En la figura 7 se puede observar que el 25,1% de la población inmigrante tiene el secundario completo y el 24,4%, el nivel superior o universitario incompleto o completo. En el total de la población de nuestro país, los números no sufren una variación significativa: las cifras son 25,2% y 29,8% respectivamente.

La dinámica de la tendencia observada es crucial para realizar futuras investigaciones y eventuales derivaciones para la toma de decisiones en las agendas gubernamentales, en virtud de su incidencia en términos de inclusión socioeconómica de los inmigrantes y en el marco de su acceso a derechos humanos.

Figura 7. Máximo nivel educativo alcanzado por la población en viviendas particulares nacida en otro país, de 25 años y más. Total del país. Año 2022.



Fuente: INDEC, Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2022. Resultados definitivos.

4. Estudiantes extranjeros en el sistema educativo

4.1. Presentación

Tal como se ha expuesto, la República Argentina ha sido y es un país receptor de inmigración. La provincia de Corrientes, ubicada en el territorio argentino, forma parte de este proceso.

En Argentina, la educación es obligatoria desde el nivel inicial hasta la finalización del nivel secundario. Por ende, el Gobierno tiene la responsabilidad de asegurar la educación pública, laica y gratuita en todos los niveles y modalidades, a partir de los 45 días de edad. Es conveniente aclarar que estos procesos devienen de las políticas públicas³, dentro de las cuales se inscribe la presente investigación. Tácitamente, se refieren a la inclusión impulsada por el Estado nacional y responden, por lo tanto, a la concepción federal desde la cual se establece que las provincias deben otorgar la posibilidad de participar de la educación a todas las personas que habitan el territorio argentino.

En este marco, el estudio que nos convoca en esta oportunidad se centra en el comportamiento de la población joven en relación con el acceso al servicio educativo que el país ofrece a toda la ciudadanía argentina, incluyendo a la población inmigrante. El objetivo general del mismo es identificar la participación/asistencia de esta población en las instituciones que imparten educación en la provincia de Corrientes dentro del marco de la Ley Nacional de Educación (LEN) para su posterior análisis. Asimismo, el objetivo específico del informe es caracterizar el rol del Estado provincial en relación con las políticas educativas que impactan en la población de inmigrantes para explicar la cuantificación de estudiantes extranjeros en el sistema educativo de la República Argentina y su distribución territorial, en general, y de la provincia de Corrientes, en particular, en el contexto de los procesos migratorios de los últimos años.

El estudio se refiere a la presencia de estudiantes extranjeros en establecimientos educativos de Corrientes, es decir, personas que proceden de otro lugar y se instalaron para residir en la provincia, y cuya actividad principal se expresa en la asistencia en establecimientos educativos de todos los niveles de la educación en el sistema educativo de esta jurisdicción de Argentina.

Este informe pretende ser un insumo útil para interpretar, comprender y dimensionar el fenómeno migratorio en el ámbito educativo. Los datos que se presentan a continuación provienen de diversas fuentes de información; entre las más relevantes, figuran el Relevamiento Anual 2020⁴ y los resultados del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2022. En este caso, se consideran los datos registrados desde 2020.

4.2. Contexto educativo: matrícula total de estudiantes a nivel nacional y provincial

En Argentina, según los datos del Relevamiento Anual 2020, se hallan matriculados un total de 11.556.007 estudiantes, distribuidos en todos los niveles: en el inicial, se registraron 1.807.986; en el primario, 4.859.105; en el secundario, 3.904.519; y 984.397 personas cursan estudios superiores no universitarios en todo el territorio nacional.

En el sistema educativo nacional (figura 8), siguiendo el Relevamiento Anual 2020, se contabilizaron un total de 192.042 de estudiantes extranjeros a nivel nacional, cifra que se desagrega de la siguiente manera: en el nivel inicial se registraron 12.786; en el nivel primario, 55.805; en el nivel secundario, 69.230; y, por último, en el nivel superior no universitario, 13.397. Vale destacar que el nivel secundario es el que contiene mayor presencia de estudiantes extranjeros.

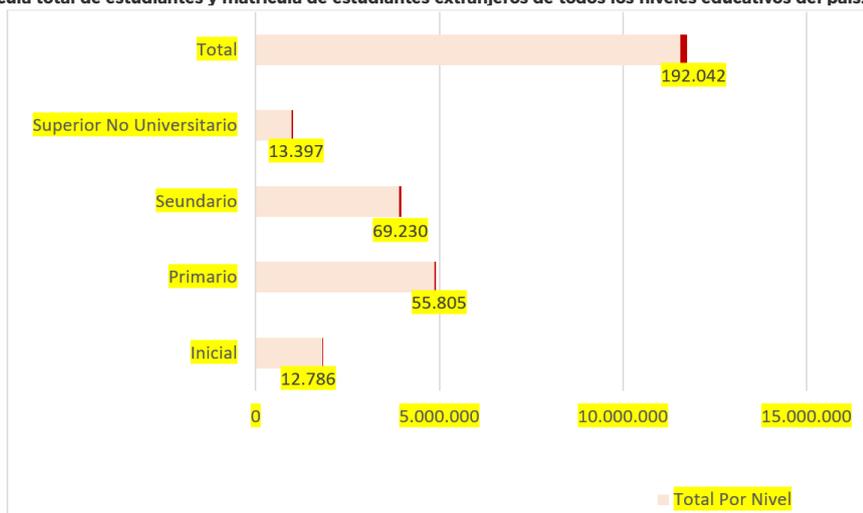
3. Ley Migratoria 25871/10. REGLAMENTACIÓN/ARTÍCULO 6°. - El MINISTERIO DEL INTERIOR, a través de la DIRECCIÓN NACIONAL DE MIGRACIONES, sus autoridades delegadas y las fuerzas que componen la Policía Migratoria Auxiliar, en el ejercicio de las competencias asignadas, velarán por el resguardo de los derechos humanos y el goce del derecho a migrar reconocido por la Ley N° 25.871. Asimismo, prestará colaboración con otras áreas de los Gobiernos Nacional, Provincial, Municipal y de la CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES, en aquellas acciones o programas tendientes a lograr la integración de los migrantes a la sociedad de recepción y a garantizar su acceso a los servicios sociales, bienes públicos, salud, educación, justicia, trabajo, empleo y seguridad social, en igualdad de condiciones con los nacionales.

Artículo 7: En ningún caso la irregularidad migratoria de un extranjero impedirá su admisión como alumno en un establecimiento educativo, ya sea este público o privado; nacional, provincial o municipal; primario, secundario, terciario o universitario. Las autoridades de los establecimientos educativos deberán brindar orientación y asesoramiento respecto de los trámites correspondientes a los efectos de subsanar la irregularidad migratoria.

REGLAMENTACIÓN / ARTÍCULO 7°. - El MINISTERIO DE EDUCACIÓN dictará las normas y dispondrá las medidas necesarias para garantizar a los extranjeros, aún en situación de irregularidad migratoria, el acceso a los distintos niveles educativos con el alcance previsto en la Ley N° 26.206. https://www.migraciones.gov.ar/pdf_varios/campana_grafica/pdf/Libro_Ley_25.871.pdf

4. Producido por la Secretaría de Evaluación e Información Educativa y sistematizado por el Programa Educación, Migraciones y Movilidad Humana, Secretaría de Cooperación Educativa y Acciones Prioritarias).

Figura 8. Matrícula total de estudiantes y matrícula de estudiantes extranjeros de todos los niveles educativos del país. Relevamiento Anual 2020.



Fuente: Elaboración propia en base al Relevamiento Anual 2020.

4.3. Presencia de estudiantes extranjeros en el sistema educativo de la provincia de Corrientes

4.3.1. Contexto geográfico en el cual se enmarca la investigación

La provincia de Corrientes, con una superficie de 88.199 km², se ubica en el noreste de la República Argentina, limitando con tres países: Paraguay, Brasil y Uruguay, en un contexto geográfico caracterizado por condiciones meteorológicas propias de un clima subtropical sin estación seca (con montos pluviométricos de más de 1200 mm anuales distribuidos a lo largo del año, con máximas en primavera y verano).

Figura 9. Ubicación geográfica de la provincia de Corrientes.



Fuente: Elaboración propia en base al Sistema de Información Territorial.

De acuerdo con los resultados del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2022 proporcionados por el INDEC, la población total de Corrientes es de 1.212.696 habitantes (figura 10). De ellos, 437.446 residen en el departamento Capital, lo que representa el 36,22% del total de habitantes de la provincia.

Cuadro 1. La población de la provincia de Corrientes. Año 2022.

Cuadro 1.7 Provincia de Corrientes. Población por sexo registrado al nacer y edad mediana, según departamento. Año 2022

Departamento	Total	Sexo		Edad mediana ⁽¹⁾
		Mujer / femenino	Varón / masculino	
Total	1.212.696	623.687	589.009	30
Bella Vista	44.406	22.533	21.873	29
Berón de Astrada	2.826	1.386	1.440	31
Capital	439.270	229.157	210.113	31
Concepción	26.282	13.121	13.161	26
Curuzú Cuatía	51.532	26.531	25.001	30
Empedrado	17.968	9.114	8.854	30
Esquina	39.185	20.208	18.977	29
General Alvear	9.145	4.533	4.612	30
General Paz	17.020	8.585	8.435	32
Goya	106.371	55.171	51.200	31
Itatí	12.010	6.041	5.969	30
Ituzzaingó	38.837	19.585	19.252	29
Lavalle	40.448	20.292	20.156	26
Mburucuyá	11.568	5.855	5.713	30
Mercedes	49.882	25.533	24.349	29
Monte Caseros	45.670	23.150	22.520	30
Paso de los Libres	56.989	29.507	27.482	29
Saladas	29.198	14.913	14.285	29
San Cosme	19.706	9.786	9.920	32
San Luis del Palmar	21.459	10.927	10.532	30
San Martín	15.187	7.801	7.386	29
San Miguel	12.713	6.376	6.337	26
San Roque	22.715	11.481	11.234	29
Santo Tomé	71.927	36.837	35.090	27
Sauce	10.382	5.264	5.118	30

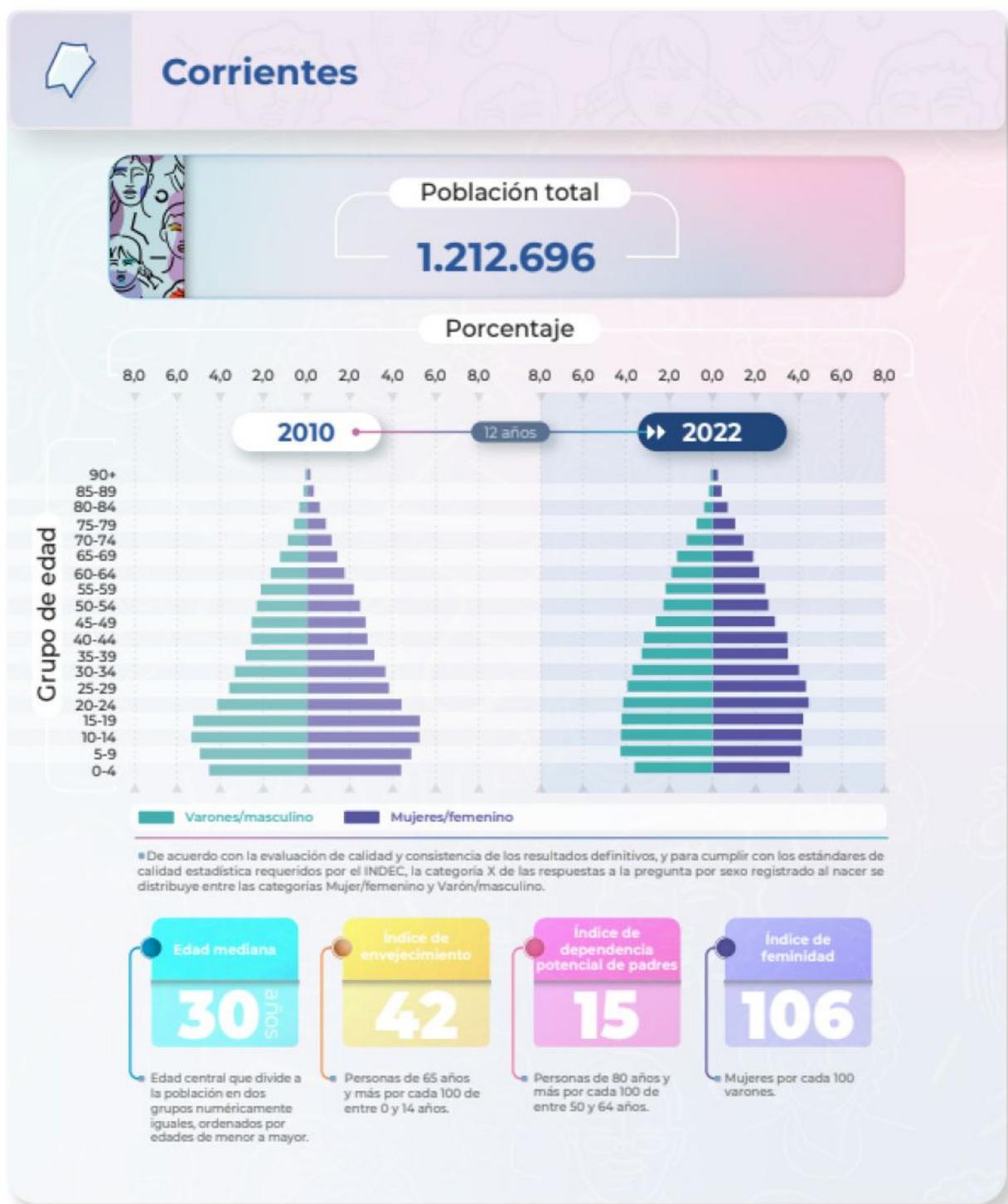
⁽¹⁾ Corresponde a la población en viviendas particulares.

Nota: de acuerdo con la evaluación de calidad y consistencia de los resultados definitivos, y para cumplir con los estándares de calidad estadística requeridos por el INDEC, la categoría X/ninguna de las anteriores de las respuestas a la pregunta por sexo registrado al nacer se redistribuye entre las categorías Mujer/femenino y Varón/masculino.

Fuente: INDEC, Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2022. Resultados definitivos.

Es importante destacar que, respecto al censo de 2010, cuando había 992.595 habitantes, la población de la provincia ha aumentado. En 2022 se registraron 204.958 personas más. El último operativo censal arrojó la cifra de 1.216.696, de los cuales 623.687 son mujeres y 589.009 son hombres, con una edad media de 30 años. El índice de feminidad es de 106 mujeres cada 100 hombres (figura 10).

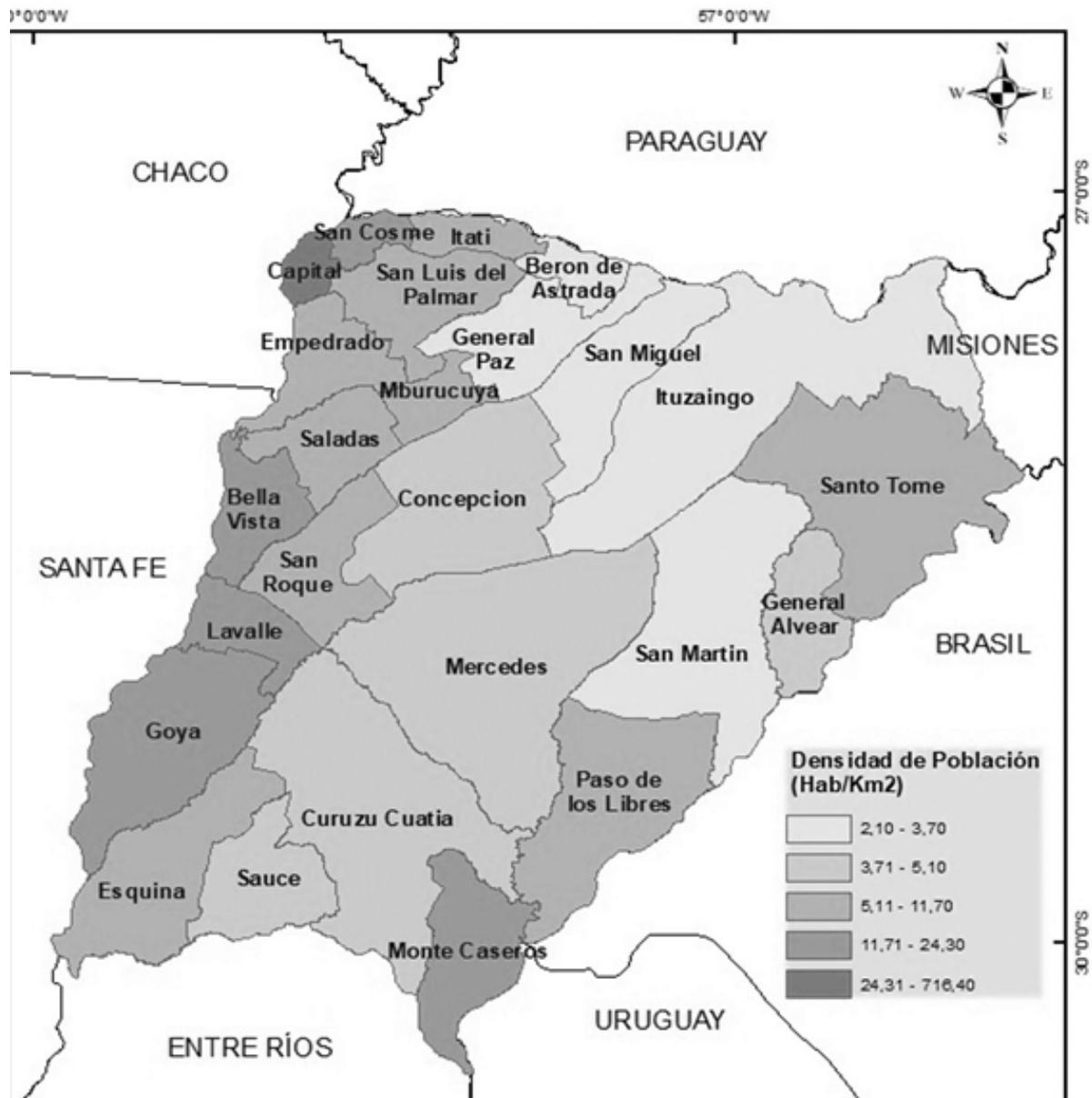
Figura 10. Evolución intercensal 2010-2022 de la población de la provincia de Corrientes.



Fuente: INDEC, Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2022. Resultados definitivos.

La figura 11 muestra la distribución de la población de la provincia de Corrientes por departamento en 2022. En el mapa es posible apreciar, con claridad y de manera precisa, la primacía del departamento Capital respecto al conjunto provincial. Le siguen, en el rango de entre 50.000 y 100.000 habitantes, Goya y Santo Tomé. En el tercer puesto se ubica Esquina con una población en el rango de entre 25.000 y 50.000 habitantes.

Figura 11. Distribución de la población de la provincia de Corrientes.



Fuente: Elaboración propia en base al censo de 2022 realizado por el INDEC

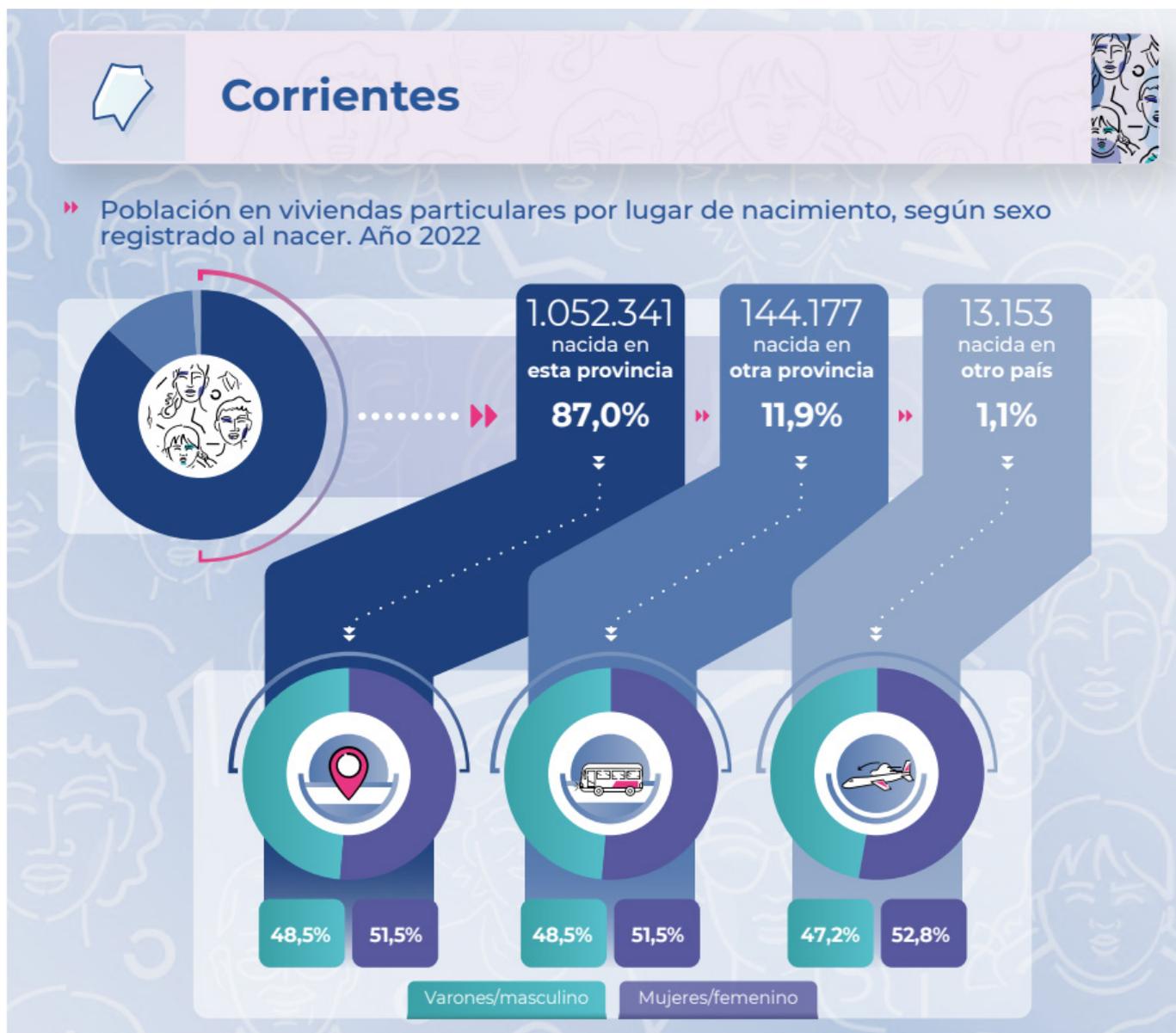
4.3.2. La población joven inmigrante

El INDEC publica los resultados obtenidos del operativo censal 2022 y, entre otros documentos, un informe referido a migraciones, es decir, acerca del origen o procedencia de la población que en el momento del censo vivía en el lugar donde se registró el dato. El mismo revela que en Corrientes viven más de 157.000 personas que nacieron fuera de la provincia, representando cerca del 12% de la población provincial total. De esa cifra, 144.177 son los habitantes que no nacieron en Corrientes, sino en otras provincias, y unas 13.153 personas que llegaron desde otros países (cuadro 2 y figura 12).

Jurisdicción	Población en viviendas particulares	En esta provincia	En otra provincia	En otro país
Total del país	45.618.787	35.689.907	7.995.417	1.933.463
Ciudad Autónoma de Buenos Aires	3.095.454	2.051.723	624.640	419.091
Buenos Aires	17.408.906	12.584.647	3.829.606	994.653
24 partidos del Gran Buenos Aires	10.801.336	7.413.729	2.647.252	740.355
Resto de partidos de la provincia de Buenos Aires	6.607.570	5.170.918	1.182.354	254.298
Catamarca	427.625	363.459	61.935	2.231
Chaco	1.124.603	1.025.532	93.082	5.989
Chubut	589.454	413.880	146.598	28.976
Córdoba	3.812.064	3.216.243	530.118	65.703
Corrientes	1.209.671	1.052.341	144.177	13.153
Entre Ríos	1.415.097	1.243.459	157.284	14.354
Formosa	605.507	535.451	52.948	17.108
Jujuy	809.364	659.681	119.366	30.317
La Pampa	359.193	280.377	75.315	3.501
La Rioja	382.453	307.154	69.527	5.772
Mendoza	2.030.773	1.716.654	247.529	66.590
Misiones	1.273.347	1.119.570	114.750	39.027
Neuquén	708.578	481.134	188.077	39.367
Río Negro	747.697	519.593	187.278	40.826
Salta	1.434.225	1.250.229	154.499	29.497
San Juan	819.445	739.212	71.973	8.260
San Luis	540.548	383.105	149.224	8.219
Santa Cruz	335.677	182.642	130.924	22.111
Santa Fe	3.519.059	3.024.215	445.982	48.862
Santiago del Estero	1.057.752	929.370	123.102	5.280
Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur ⁽¹⁾	184.958	78.510	94.197	12.251
Tucumán	1.727.337	1.531.726	183.286	12.325

Fuente: INDEC, Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2022. Resultados definitivos.

Figura 12. Población inmigrante en la provincia de Corrientes.

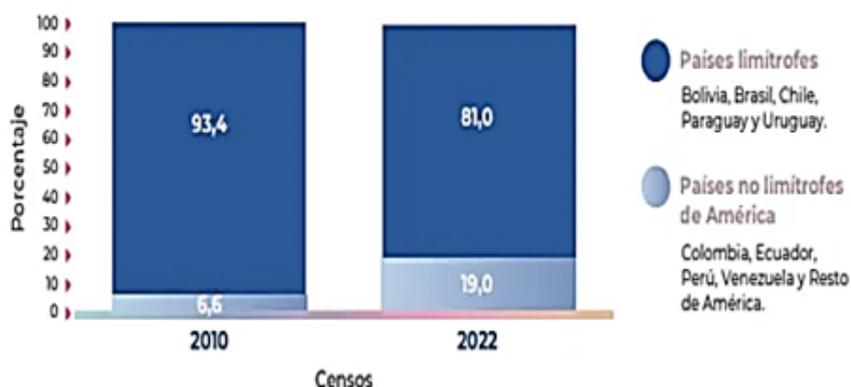


Fuente: INDEC, Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2022. Resultados definitivos.

En la figura 13, es posible comparar, a partir de los datos de los dos últimos operativos censales realizados en Argentina en 2010 y 2022, respectivamente, la distribución de población de inmigrantes en Corrientes según nacionalidad. Al respecto, si bien la inmigración en Corrientes proviene, en especial, de países limítrofes (Uruguay, Paraguay, Bolivia y Brasil), en el último censo se advierte que ha cambiado la proporción porcentual de la procedencia de las nacionalidades. La misma pasó de representar el 93,4% en 2010 al 81,0% en 2022, y el porcentaje de personas procedentes de otros países no limítrofes de América, como Colombia y Venezuela, así como también del resto del continente americano, aumentó del 6,6% al 19%.

Figura 13. Población inmigrante en Corrientes según nacionalidad.

» Distribución de la población no nativa en viviendas particulares, según grupo de países seleccionados. Años 2010 y 2022

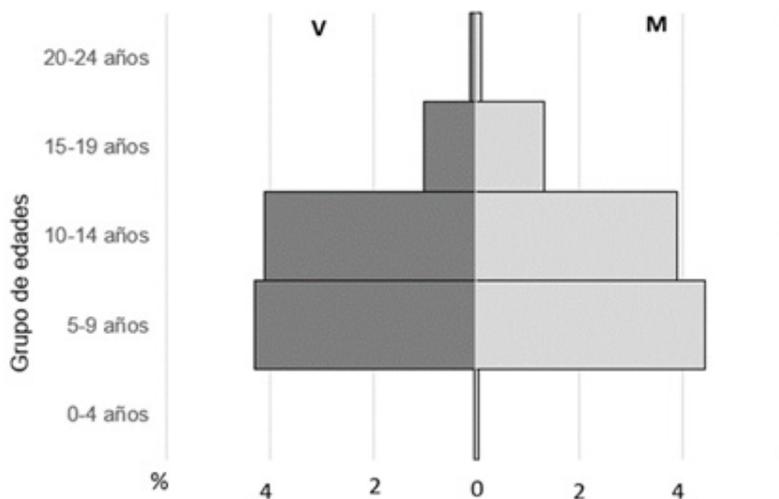


Nota: de acuerdo con la evaluación de calidad y consistencia de los resultados definitivos, y para cumplir con los estándares de calidad estadística requeridos por el INDEC, la categoría X de las respuestas a la pregunta por sexo registrado al nacer se distribuye entre las categorías Mujer/femenino y Varón/masculino.

Fuente: INDEC. Censos nacionales de población 2010 y 2022.

La figura 14 refleja la composición por edad y sexo de los estudiantes extranjeros que asisten a los distintos niveles educativos de la provincia de Corrientes respecto al ciclo lectivo 2023. Es notable el predominio de los grupos de edad entre los 0 a 9 años, donde ambos sexos están representados de manera equitativa. Una situación similar acontece entre los de 10 a 14 años, aunque con un leve predominio de varones sobre mujeres. La población estudiantil extranjera disminuye de manera considerable hacia el grupo de edades entre 15 y 19 años para pasar a su mínima expresión hacia los 20 y 24 años (con predominio de mujeres), al igual que en el grupo de 0 a 4 años.

Figura 14. Estructura de la población estudiantil inmigrante de la provincia de Corrientes. Año 2023.



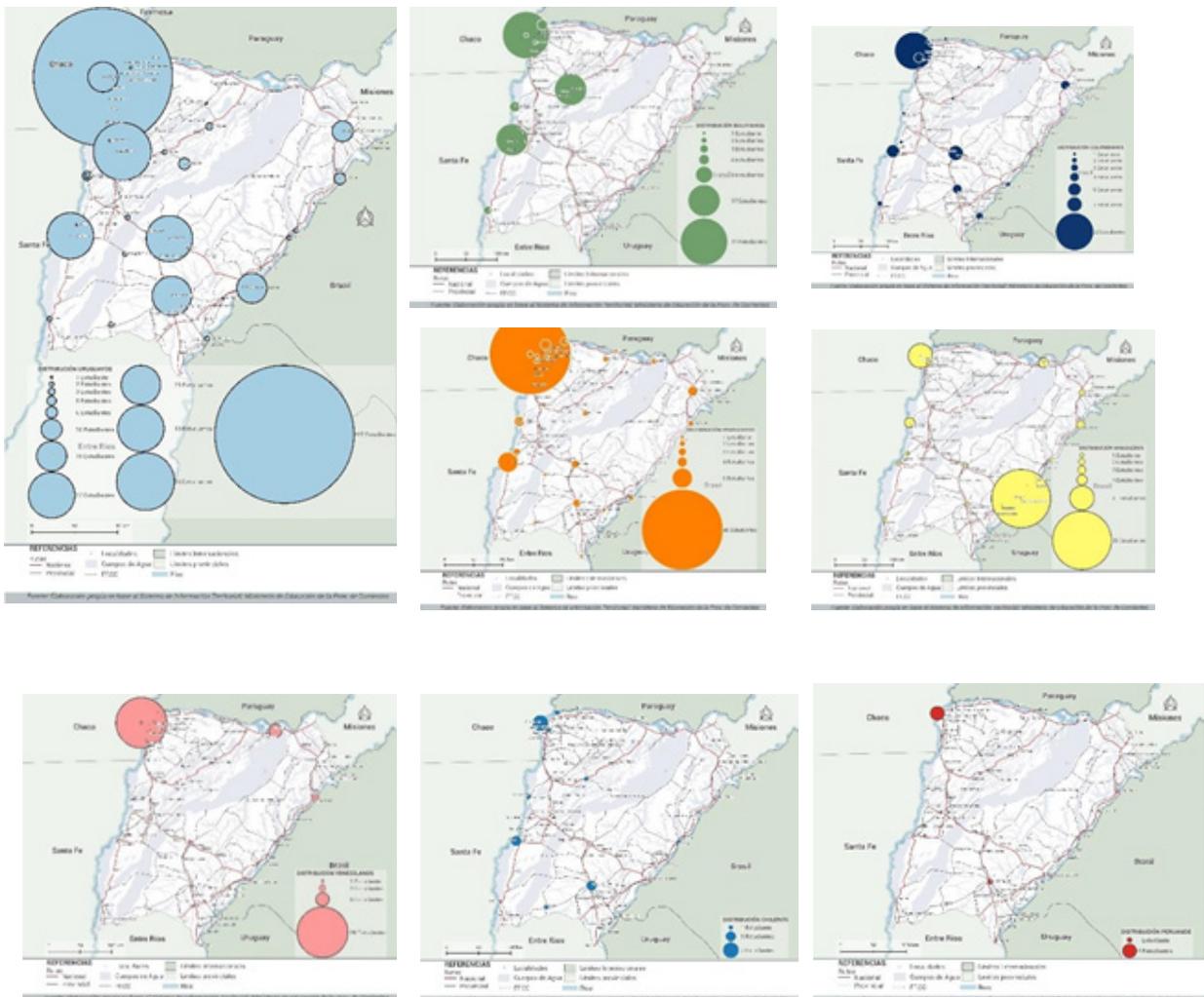
Fuente: Elaboración propia en base al Relevamiento Anual 2023.

En la serie de mapas que compone la figura 15, se puede advertir el conjunto de nacionalidades presentes en el territorio correntino: la preeminencia de la población estudiantil es de nacionalidad uruguaya, le siguen la boliviana y la paraguaya. Completan la figura 15 otras nacionalidades como la brasileña, venezolana, colombiana y peruana, entre las más representativas.

Algunas de las principales características que adquiere la distribución de la población estudiantil inmigrante según nacionalidad en el territorio correntino son las siguientes:

- 1-La mayoría de las nacionalidades se instalan en ciudades, principalmente en la capital de la provincia, la ciudad de Corrientes. Le siguen Goya, Paso de Los Libres, Curuzú Cuatiá, Santo Tomé e Ituzaingó.
- 2-La nacionalidad uruguaya se localiza en prácticamente todo el territorio provincial, seguida, con la misma tendencia, por la paraguaya, venezolana y brasileña. En menor proporción, pero con el mismo comportamiento, se encuentran las nacionalidades chilena y colombiana.
- 3-La nacionalidad boliviana ocupa preferentemente el sector oeste de la provincia y el borde central de los Esteros del Iberá, en las localidades de Santa Rosa y Concepción.

Figura 15. Distribución de estudiantes extranjeros según nacionalidad en la provincia de Corrientes (ver ampliación en Anexo).



Fuente: Elaboración propia en base al Relevamiento Anual 2023.

4.3.4. Nacionalidad de inmigrantes por nivel educativo

En relación a la presencia de la población extranjera en el sistema educativo de la provincia en todos los niveles, según el Relevamiento Anual 2020, el total de la matrícula de estudiantes extranjeros es considerablemente bajo, tal como se puede observar en el cuadro 3.

El total de estudiantes extranjeros en Corrientes es de 417 personas. Asisten al nivel inicial 43 niños/as. La mayor concentración de estudiantes de otras nacionalidades se observa en el nivel primario y en el secundario, con un total de 195 y 151 estudiantes extranjeros/as, respectivamente. En tanto, para el nivel superior no universitario, la provincia presenta un total de 28 estudiantes migrantes dentro del sistema educativo.

En la figura 16 se muestra la distribución de la nacionalidad de inmigrantes en la provincia de Corrientes que asisten a establecimientos educativos de todos los niveles que brindan este servicio dentro de esta jurisdicción.

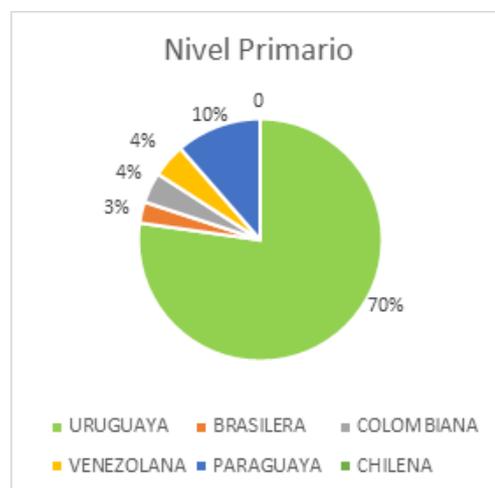
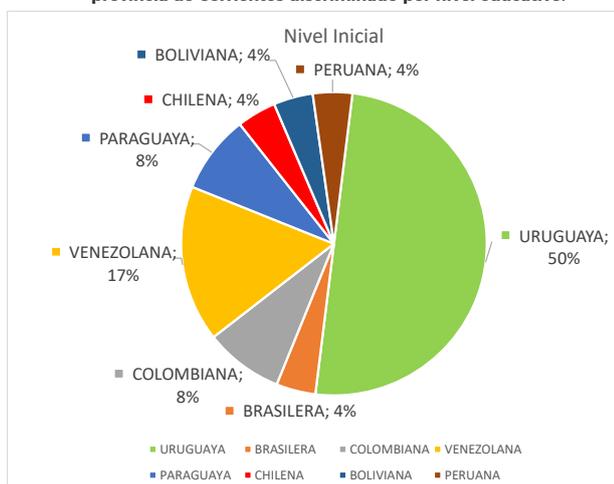
Cuadro 3. Matrícula total de estudiantes y matrícula de estudiantes extranjeros de la provincia de Corrientes.

Provincia de Corrientes	Total	Inicial	Primario	Secundario	Superior no Universitario
Total País	11.556.007	1.807.986	4.859.105	3.904.519	984.397
Matrícula de estudiantes en Corrientes	318.321	44.974	130.999	104.560	37.788
Matrícula de estudiantes extranjeros en Corrientes	417	43	195	151	28

Fuente: Elaboración propia en base al Relevamiento Anual de Gestión Educativa del Ministerio de Educación de Corrientes (2020).

La serie de gráficos de la figura 16 representa la nacionalidad de inmigrantes según asistencia por nivel educativo. En los niveles educativos inicial, primario y secundario predominan inmigrantes de nacionalidad uruguaya (50%, 70% y 33%, respectivamente). Le siguen en segundo lugar, quienes provienen de Venezuela (17% en el nivel inicial y 15% en el nivel secundario) y de Paraguay (10%) y, en menor proporción, de Colombia (10% en el nivel secundario; 8% en el nivel inicial y 4% en el nivel primario).

Figura 16. Distribución de matrícula de estudiantes extranjeros en la provincia de Corrientes discriminado por nivel educativo.



Fuente: Elaboración propia en base al Relevamiento Anual de Gestión Educativa del Ministerio de Educación de Corrientes (2020).

5. La importancia de los datos para la planificación educativa

Los datos desempeñan un papel crucial en la configuración de las instituciones educativas y en la promoción de una cultura escolar inclusiva. Mediante la recolección y el análisis de datos, las escuelas pueden tomar decisiones que mejoren las dinámicas grupales y fortalezcan la relación entre la escuela, la familia y la sociedad. Esto es especialmente importante para apoyar a las familias migrantes y asegurar que todos los estudiantes tengan la oportunidad de alcanzar su máximo potencial en un entorno educativo comprensivo y respetuoso de la diversidad.

Waisberg y Lanari Zubiaur (2024) plantean que los datos, por sí mismos, definen las configuraciones institucionales y determinan la cultura escolar, afectando las dinámicas en los grupos áulicos. En este sentido, los datos permitirían, además, pensar en políticas de acompañamiento a las familias desde una mirada integral escuela-familia-sociedad. La inserción, permanencia y egreso en las escuelas están fuertemente vinculados a cuánto sabe la familia sobre las características administrativas y pedagógicas de nuestro sistema educativo. Esta situación afecta más a las familias migrantes. Sumado a esto, internamente en las instituciones, perjudica el desconocimiento de los directivos y docentes sobre la importancia de gestionar nuevos paradigmas de educación, como el de interculturalidad, que contribuyan a alcanzar las metas educativas, acompañando, asesorando y, en consecuencia, educando a las familias migrantes para conseguir en ellos aliados que faciliten la contención de los niños y jóvenes en estructuras institucionales y sociales diversas. Los datos son esenciales para definir las configuraciones institucionales y determinar la cultura escolar. Al educar y asesorar a estas familias y sensibilizar a los educadores sobre esta realidad migrante presente en las aulas, se pueden crear alianzas efectivas que fortalezcan el apoyo a niños y jóvenes en diversos entornos institucionales y sociales.

6. Posibles líneas de acción y estrategias para las buenas

● Instancias de formación continua y elaboración de material didáctico.

Tomar conciencia de esta articulación también nos interpela a pensar en espacios de sensibilización y capacitación para supervisores, directivos y docentes sobre la realidad de nuestras aulas y la interculturalidad como un

paradigma que atendería a la comunidad migrante y a otras comunidades que conviven en los diferentes niveles del sistema educativo local; construyendo así también espacios de aprendizaje orientados al diálogo, basados en el respeto por lo propio y lo diferente. De este modo, se enriquecerían todos los integrantes de nuestra sociedad: locales, indígenas y migrantes a la par.

Además, se requiere la implementación de recursos bibliográficos y materiales didácticos en las aulas que proporcionen una articulación y sean generadores de marcos inclusivos para y con los/as estudiantes. No se necesitan únicamente instancias de capacitación, sino también materiales elaborados por personas expertas en materia de educación, migración y movilidad humana, que puedan producir conocimiento y facilitar su divulgación. Estos materiales podrían ser pensados por los mismos docentes que están próximos a la realidad de la escuela y el aula, y que pueden reconocer de forma más concreta los desafíos en los procesos de aprendizaje, compartiendo experiencias pedagógicas que se capitalicen en cada institución a través de ateneos.

Respecto a la garantía del derecho a la educación de las personas en situación de movilidad, resulta menester considerar el abordaje en la formación docente debido a que en este espacio se encuentra el semillero de la implementación del currículum real en las escuelas. Es importante no plantear las migraciones como un contenido curricular más, como sucede de manera evidente en las escuelas argentinas. La realidad educativa debe ser abordada desde la sociología de la educación. Por ello, se requiere una formación docente continua con una perspectiva integral para lograr sostener relaciones más inclusivas en la escuela. Es necesario revisar imágenes estigmatizantes y negativas instaladas sobre ciertos colectivos para poder conocer las trayectorias escolares en otros países, superar situaciones de silenciamiento, pensar dispositivos de escucha de las demandas educativas de las familias migrantes y legitimar distintas formas comunicativas y de participación en el espacio escolar.

La presencia de estudiantes migrantes en las aulas debe interpelar a los supervisores, directivos y docentes a tomar conciencia sobre la necesidad de un diseño curricular flexible y abierto a la diversidad. Es importante reflexionar sobre las maneras de pensar en el mundo de hoy, generando espacios de aprendizaje seguros y respetuosos de lo diferente para poder realmente hablar de una educación de





calidad para todos. Estos espacios dan cuenta de una necesidad de actualización en la formación inicial de docentes que los acerquen al paradigma de la interculturalidad como clave para abordar los procesos de aprendizaje de grupos heterogéneos en los que conviven migrantes y locales, así como también de la importancia de asumir los compromisos con la realidad de nuestros estudiantes y sus familias, la cual no puede ser subestimada al momento de cargar la información en el Registro Anual. Sin datos actualizados y reales, es difícil pensar en políticas significativas y efectivas para mejorar la calidad de la educación de los estudiantes en movilidad.

- **Mejorar la carga de datos en el sistema de Gestión Educativa.**

Se requiere contar con mayor información en las bases de datos para poder comprender los indicadores que permitirán la elaboración de nuevas políticas públicas en pos de la inclusión educativa de la población migrante. En este sentido, se sugiere que, entre los datos, se especifique, en particular, el lugar de nacimiento; si el estudiante es migrante o no. En caso de que lo sea, se debe señalar de dónde proviene, cómo está constituido el grupo familiar que lo acompaña, cuándo dejó su país de origen y cuándo llegó a nuestra provincia, así como también, el tiempo que ha transcurrido desde estos eventos. Asimismo, podrían detallarse otros datos, como trayectorias académicas, interrupciones en las mismas, dificultades específicas, entre otros. En la estructura del Ministerio, podrían intervenir demógrafos que ayuden a definir un campo de investigación para recuperar la información precisa y necesaria para diseñar políticas educativas adecuadas.

- **Implementación de bilingüismo y plurilingüismo.**

Se recomienda generar herramientas que posibiliten la interacción con estudiantes migrantes que no hablen el español como lengua nativa y puedan recibir acompañamiento sobre la cultura escolar, los procesos migratorios, el involucramiento comunitario y su respectiva inclusión en el sistema educativo. Además, se sugiere implementar instancias de articulación para el aprendizaje del idioma español como segunda o tercera lengua. Esto supone que el bilingüismo y el plurilingüismo sean incluidos como contenidos en la formación inicial y en los diseños curriculares de los niveles obligatorios como un eje transversal y no como un contenido aislado que podría enseñarse en el aula. Que los estudiantes hablen otra lengua o una variedad

de nuestra propia lengua no puede ser una excusa para sostener silencios pedagógicos que perjudiquen a los estudiantes.

- **Involucramiento comunitario.**

Se propone establecer mesas de diálogo con representantes de la comunidad, incluyendo autoridades, líderes comunitarios y padres de familia, para identificar necesidades específicas y diseñar estrategias adaptadas a la realidad local. Asimismo, se recomienda crear programas de sensibilización para involucrar a la comunidad en la acogida y apoyo a estudiantes migrantes, fomentando un ambiente inclusivo. No podemos pensar en el planeamiento sin involucrarnos con la realidad de la cultura escolar, entendida como el conjunto de valores, normas y prácticas que caracterizan a una institución educativa. Ignorar este aspecto puede generar barreras para la integración de estudiantes migrantes, afectando su sentido de pertenencia y bienestar. Es esencial adoptar un enfoque sensible a la diversidad cultural, promoviendo la inclusión y el respeto mutuo. Se debe priorizar el valor de la participación activa de la comunidad local en el desarrollo de estas mejoras, ya que la ausencia de las comunidades en la formulación e implementación de políticas relacionadas con la movilidad humana ha generado un distanciamiento entre las necesidades reales de los estudiantes migrantes y las estrategias educativas propuestas. Es imperativo fomentar la colaboración con autoridades locales, organizaciones comunitarias y padres de familia para garantizar un enfoque más integral y contextualizado.

- **Integración de la cultura escolar y asesoramiento de carácter psicosocial y psicopedagógico.**

Se sugiere desarrollar programas de formación para el personal docente y administrativo, enfocados en la comprensión y valoración de la diversidad cultural presente en la institución; organizar actividades educativas que promuevan el intercambio cultural entre estudiantes, facilitando la integración y el entendimiento mutuo; e implementar servicios de asesoramiento psicosocial para estudiantes migrantes, brindando apoyo emocional en las trayectorias académicas de cada estudiante, generando instancias de acompañamiento a los procesos de aprendizaje y construyendo lazos y puentes para fortalecer sus conocimientos adquiridos. Por último, se recomienda la creación de grupos de apoyo entre estudiantes migrantes y locales para fortalecer vínculos y compartir experiencias.

7. Desafíos para las nuevas perspectivas prácticas

Toda propuesta de implementación para mejorar la calidad educativa para los migrantes en nuestro sistema debería incluir un proceso de evaluación rigurosa que permita identificar, con profesionalismo, cuáles son los indicadores que inspirarán las futuras políticas de mejora educativa.

Es primordial establecer mecanismos de evaluación continua para medir el impacto de las políticas implementadas y realizar ajustes según las necesidades emergentes. Herramientas de sondeo, encuestas, ateneos con directivos y docentes para reflexionar sobre las prácticas en las instituciones y en las aulas, y monitoreo con equipos técnicos que lleven el registro por medio de rúbricas que puedan ser compartidas en conversatorios son algunos ejemplos de estrategias y dinámicas que nos permitirían evaluar, pero sobre todo acompañar al docente y generar espacios de reflexión para, luego, diseñar acciones de mejora.

A través de los canales oficiales del Ministerio de Educación, podría informarse acerca de esta evaluación continua, desde la fecha de su realización hasta los resultados que arroja, para que, atentos a los indicadores, los directivos y docentes en ejercicio y futuros tengan la posibilidad de leer y tomar nota en pos de enriquecer la reflexión profesional.

Una evaluación no consiste solo en una calificación numérica sobre el desempeño de un estudiante o un docente. Hemos aprendido que evaluar es parte del proceso de mejorar y, a la vez, necesario para seguir avanzando y brindar muestras concretas de los cambios obtenidos. Por ello, es clave fomentar la retroalimentación constante de la comunidad educativa para garantizar la adaptabilidad y eficacia del plan de acción.

La efectiva integración de la movilidad humana en el sistema educativo requiere un enfoque holístico que aborde los errores de implementación identificados. A través de una colaboración activa con la comunidad local y una atención adecuada a la cultura escolar, se puede construir un entorno educativo más inclusivo, equitativo y enriquecedor para todos los estudiantes.

No solo se debe evaluar el desempeño académico del estudiante en cada espacio curricular, sino también, considerar la realidad que ha superado para poder ingresar, mantenerse y egresar del sistema. Asimismo, es necesario evaluar al docente para que logre

apropiarse de las estrategias que contribuyan a mejorar la calidad e inclusión educativa en todos los niveles.

La Constitución Nacional, la Ley Nacional de Educación y la Ley de Migración han facilitado administrativamente la incorporación de estudiantes en situación de movilidad a las instituciones educativas de nuestro país. Teniendo en cuenta estos marcos normativos para el sistema educativo en Argentina, hoy en día podemos identificar buenas prácticas que nos permiten reconocer alcances positivos a nivel regional respecto a la inclusión de los estudiantes migrantes en el sistema educativo. Actualmente, herramientas como los registros anuales escolares, los espacios de capacitación para directivos y docentes y el material diseñado por el Ministerio de Educación han permitido que los profesionales de la educación tomen conciencia sobre la necesidad de repensar las prácticas desde el reconocimiento de la presencia de los migrantes en nuestras aulas, quienes provienen de otras provincias de Argentina y otros países, y que en la diversidad reconfiguran su identidad y la propia.

Las propuestas de formación continua para directivos y docentes, las especializaciones sobre la temática migratoria, las nuevas configuraciones sociales en el mundo de hoy, y la publicación de documentos de acompañamiento pedagógico para la gestión de instituciones educativas de todos los niveles son algunas de las iniciativas que nos acercan a la realidad actual de nuestras aulas. Nuestro presente nos enfrenta a un desafío que debe ser atendido para que podamos seguir trabajando en una educación de calidad ante la diversidad de estudiantes migrantes y locales.

8. Consideraciones de cierre

En Argentina, existe un fuerte compromiso de renovar las políticas de intervención sobre la cuestión migratoria. La movilidad humana es un desafío global que afecta de manera diferente en cada país y región, pero interpela los mismos sistemas organizativos de los Estados.

Las buenas prácticas establecidas desde el Ministerio de Educación han dejado una huella en cuanto al tratamiento de la problemática de la inclusión del estudiante migrante en la escuela. Sin embargo, aún queda pendiente reconocer que las instituciones educativas de todos los niveles son herramientas fundamentales para lograr la inclusión social, no solo del estudiante, sino también de su familia. Por ello, es fundamental que los equipos técnicos, supervisores, directivos y docentes





comprendan el valor de la información elevada por medio de los registros o censos que se solicitan para medir, evaluar y diseñar políticas más efectivas en cuanto a los indicadores de fracaso o deserción escolar.

La educación no es una opción de la que pueden prescindir familias, jóvenes y niños. El acceso a la misma es un derecho, una obligación que el Estado debe asegurar con profesionalismo y calidad. En este sentido, hemos de recapacitar en la importancia de pensar los espacios de aprendizaje desde un paradigma intercultural que nos permita ir más allá de los anacrónicos nacionalismos, valorar la riqueza cultural propia y extranjera y consolidar la identidad desde el encuentro con la diversidad.

Los ciclos políticos nos comprometen a seguir trabajando en los proyectos y acciones positivas y proponer nuevas ideas superadoras que contribuyan a mejorar la calidad de la educación que brindamos a todos los niños y jóvenes y que, en consecuencia, favorezcan sus proyectos de vida.

La dinámica de la tendencia observada es crucial para realizar investigaciones y eventuales derivaciones para la toma de decisiones en las agendas gubernamentales, en virtud de su incidencia en términos de inclusión socioeconómica de los inmigrantes en el marco de su acceso a derechos humanos.

El seguimiento de las trayectorias educativas de los estudiantes migrantes representa un reto sustancial debido a la falta de información precisa sobre sus antecedentes escolares y a las barreras derivadas de la diversidad lingüística y cultural. Para abordar estos desafíos y diseñar políticas educativas inclusivas y adaptadas a estas circunstancias, se requieren enfoques integrales y colaborativos.

Una estrategia para mejorar el seguimiento de las trayectorias educativas consiste en el establecimiento de un sistema centralizado de registro escolar que permitiría el almacenamiento seguro de información educativa clave, como ser niveles de estudio anteriores, resultados académicos, habilidades lingüísticas y necesidades especiales. Este mecanismo centralizado facilitaría la transición de los estudiantes migrantes entre diferentes instituciones educativas y contribuiría a la continuidad de su proceso de aprendizaje.

Asimismo, la implementación de evaluaciones diagnósticas al ingreso de estudiantes migrantes ayudaría a identificar sus habilidades y necesidades específicas. Estas podrían abarcar aspectos académicos, lingüísticos y socioemocionales, permitiendo diseñar planes de estudio personalizados y estrategias de apoyo

que respondan a las características particulares de cada estudiante.

El diseño curricular también debe reflejar la interculturalidad y el plurilingüismo. Esto implica no solo incluir contenidos que reflejen la diversidad cultural de los estudiantes migrantes, sino también desarrollar programas de enseñanza de idiomas y clases de apoyo para aquellos que requieren refuerzo en sus habilidades lingüísticas. La formación de educadores en temas de interculturalidad es fundamental para asegurar que el cuerpo docente cuente con las herramientas necesarias para abordar la diversidad en el aula y fomentar un entorno inclusivo y respetuoso.

La participación de la comunidad y las familias de los estudiantes migrantes es esencial para la creación de entornos educativos inclusivos y de apoyo. Las instituciones educativas deberían promover la interacción con las familias a través de reuniones informativas, talleres interculturales y actividades comunitarias. La colaboración entre el sistema educativo y las organizaciones migratorias también puede facilitar la obtención de datos sobre las rutas migratorias y las necesidades específicas de las familias, lo que contribuye a la creación de políticas y estrategias educativas más efectivas.

En definitiva, las políticas educativas deben ser inclusivas y flexibles, permitiendo la adaptación de programas y estrategias para satisfacer las necesidades de los estudiantes migrantes. Estas deberían centrarse en garantizar el acceso a la educación, la permanencia escolar y el egreso, proporcionando los recursos y apoyos necesarios para alcanzar estos objetivos. Con estas estrategias, el sistema educativo puede avanzar hacia una mayor inclusión y equidad, asegurando que todos los estudiantes, independientemente de su origen o trayectoria migratoria, tengan acceso a una educación de calidad que les permita desarrollar todo su potencial.

9. Bibliografía

Ley 25871 de 2023. Por la cual se regula la política migratoria en Argentina. 20 de enero de 2004. B.O. N.° 30322.

Ministerio de Educación de Argentina (2020). Los resultados del Relevamiento Anual 2020. <https://bit.ly/4aXFSGI>

Ministerio de Educación de Corrientes (2023). Resultados del Relevamiento de Gestión Educativa.

Ministerio de Educación de la Nación Argentina. (30 de marzo de 2021). Re pensar la inmigración en Argentina. Educ.ar. <https://bit.ly/3W2ldwU>

Novaro, G. (2023). TMIA03. Migraciones internacionales en la escuela: pensar la enseñanza y las relaciones sociales. Nuestra Escuela. <https://bit.ly/3w0ssuF>

Organización Internacional de Migraciones OIM. (2012a). Módulo de capacitación para una gestión fronteriza integral que garantice los derechos humanos de las personas en movilidad y combata la trata de personas y el tráfico ilícito de migrantes. OIM; Comisión Andina de Juristas.

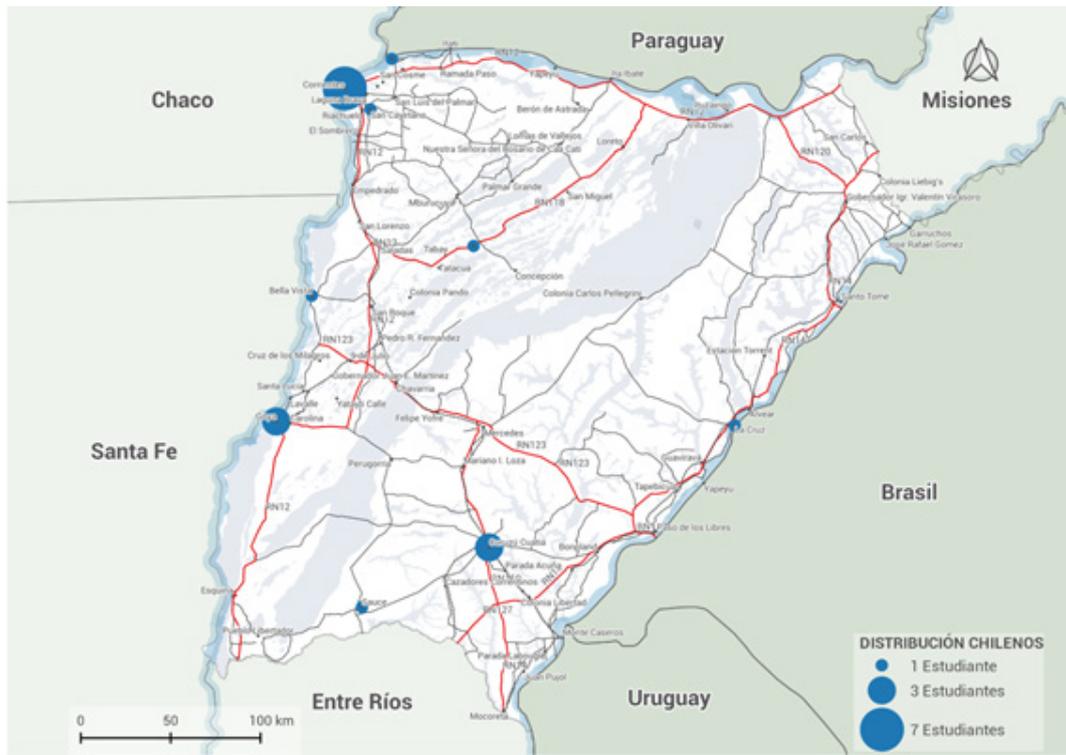
Organización Internacional de Migraciones OIM. (2012b). Perfil migratorio de Argentina. <https://bit.ly/4b4zZrr>

Rey, C. (2010). Apuntes de Clases de Geografía de la Población: Movimientos Migratorios. Universidad Nacional del Nordeste [inédito].

Waisberg, I. M. y Lanari Zubiaur, M. S. (2024). La movilidad humana: desafíos para el planeamiento educativo. En Á. Torres Toukoumidis, M. Pallo Chiguano, J. Carmona y J. Lucky (Coordinadores). Sociología de las migraciones. Perspectiva iberoamericana. Universidad Politécnica Salesiana. <https://doi.org/10.17163/abyaups.55>



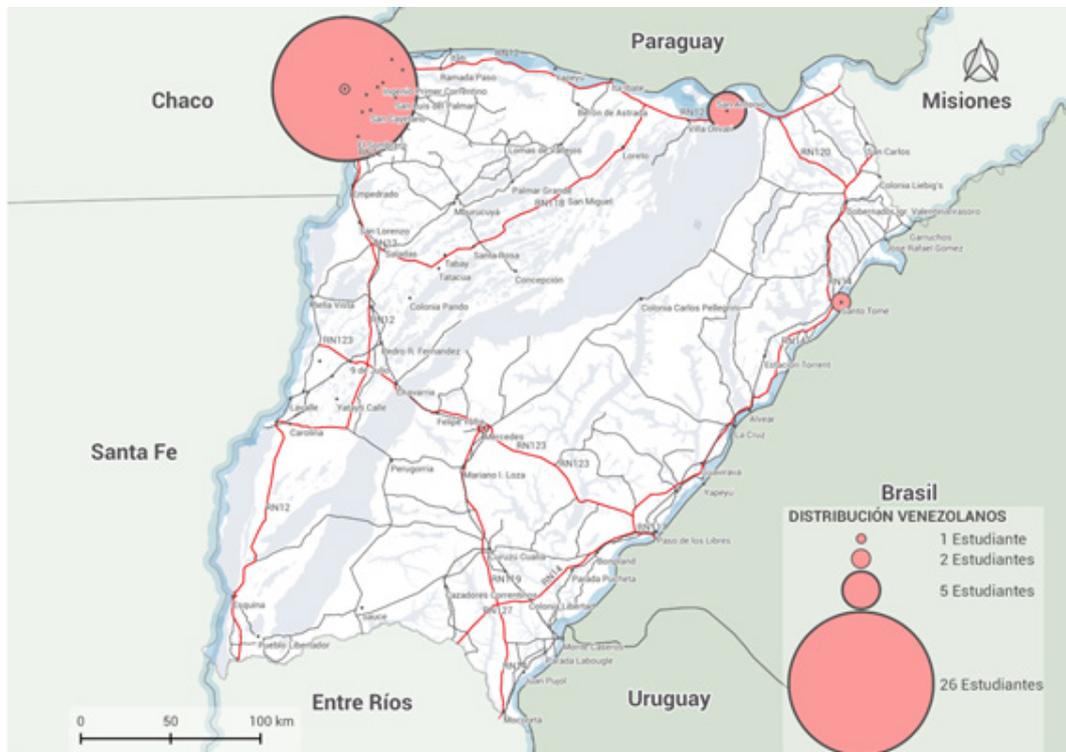
10. Anexos



REFERENCIAS

Rutas	Localidades	Límites Internacionales
— Nacional	Cuerpos de Agua	Límites provinciales
— Provincial	FFCC	Ríos

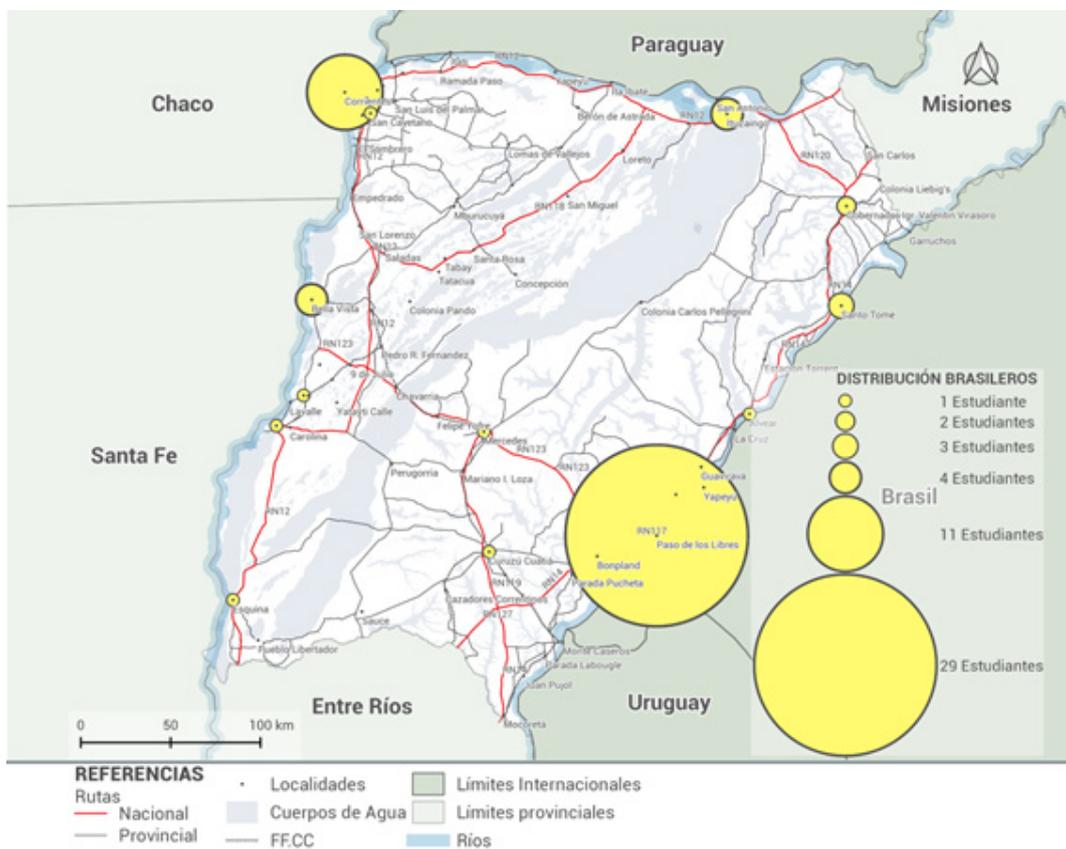
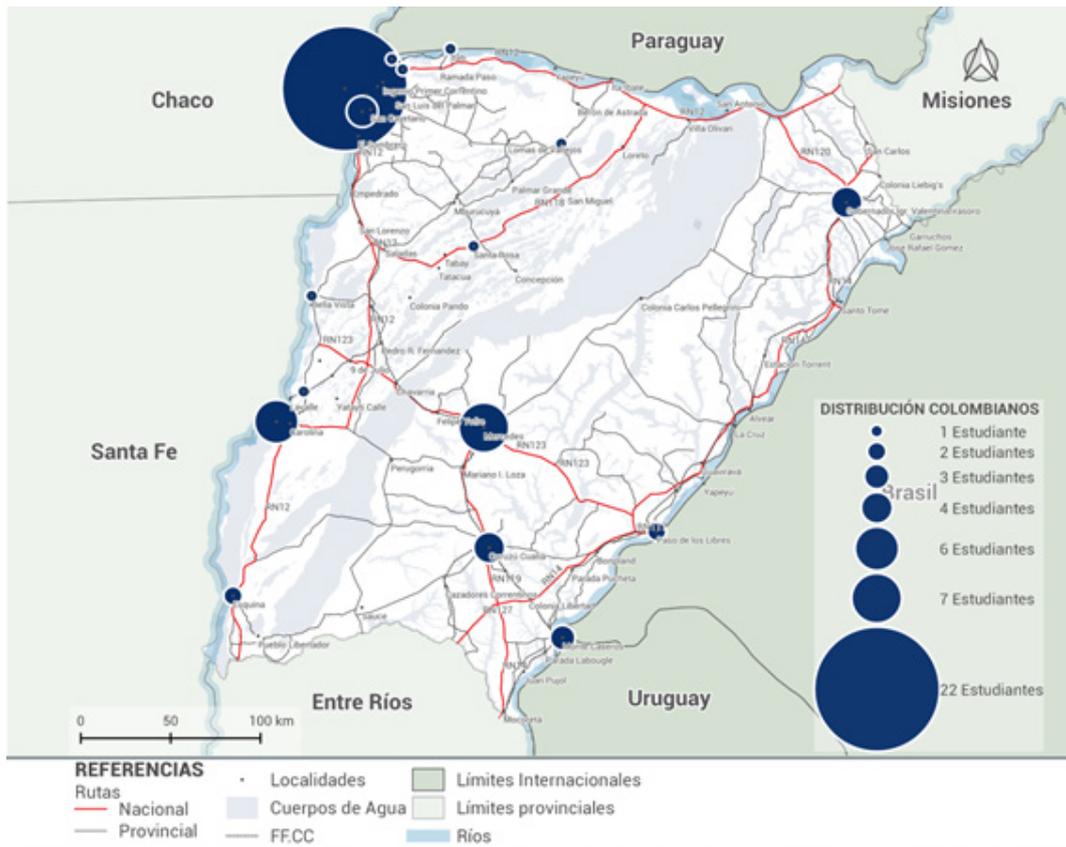
Fuente: Elaboración propia en base al Sistema de Información Territorial/ Ministerio de Educación de la Prov. de Corrientes

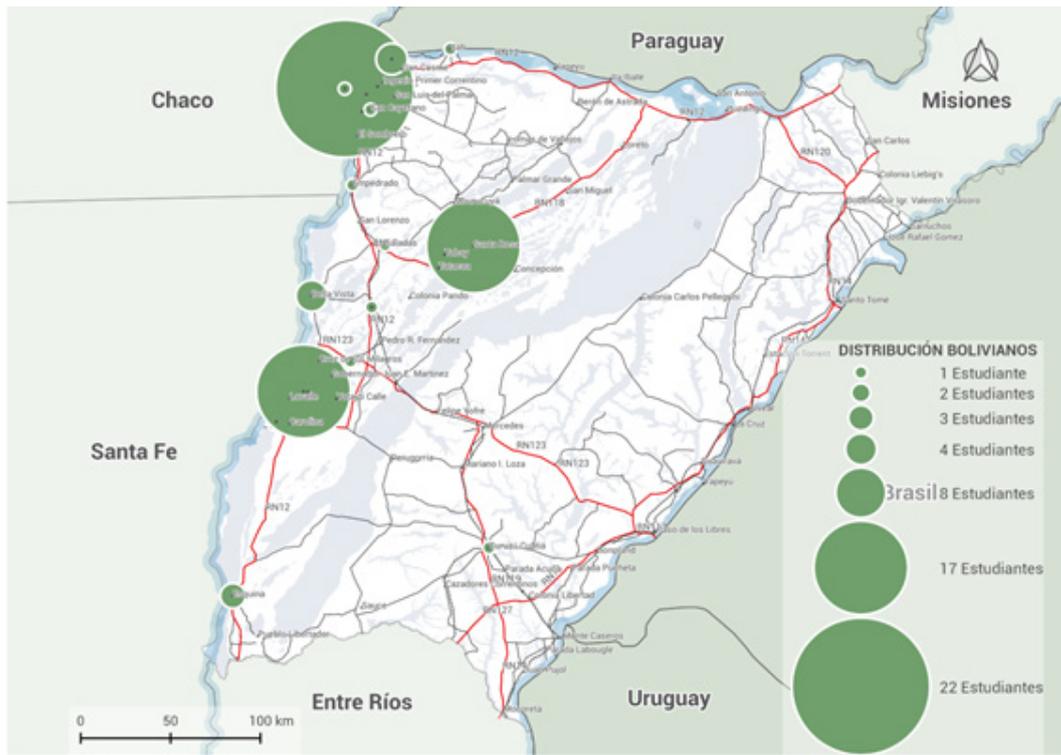


REFERENCIAS

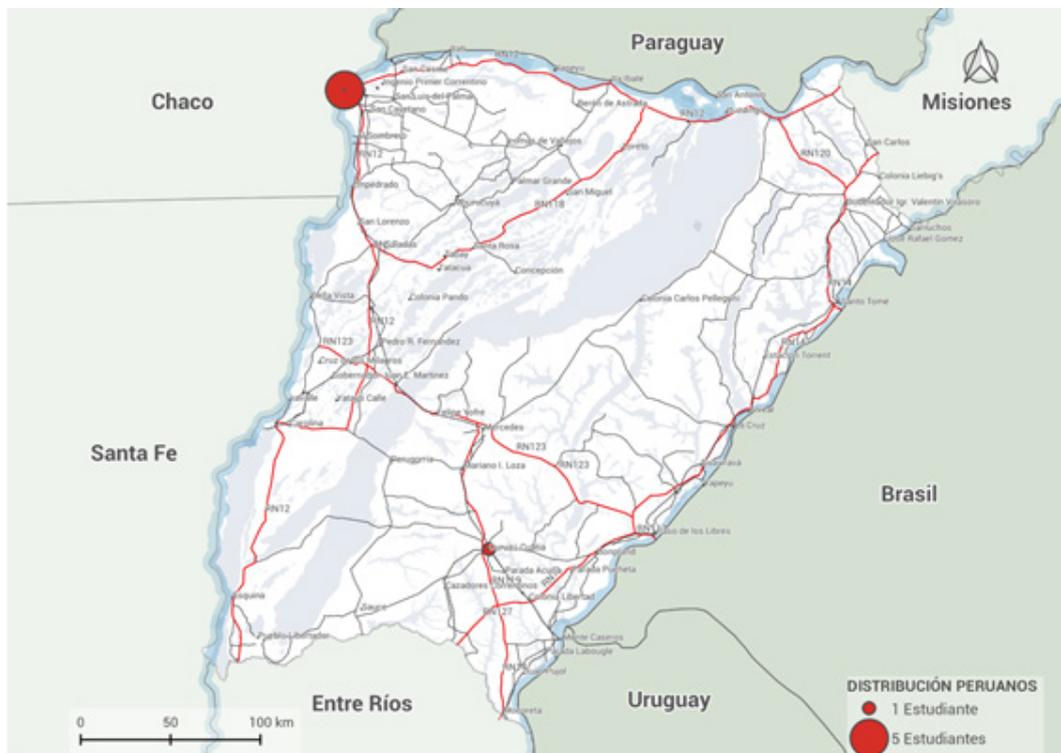
Rutas	Localidades	Límites Internacionales
— Nacional	Cuerpos de Agua	Límites provinciales
— Provincial	FFCC	Ríos

Fuente: Elaboración propia en base al Sistema de Información Territorial/ Ministerio de Educación de la Prov. de Corrientes





Fuente: Elaboración propia en base al Sistema de Información Territorial/ Ministerio de Educación de la Prov. de Corrientes



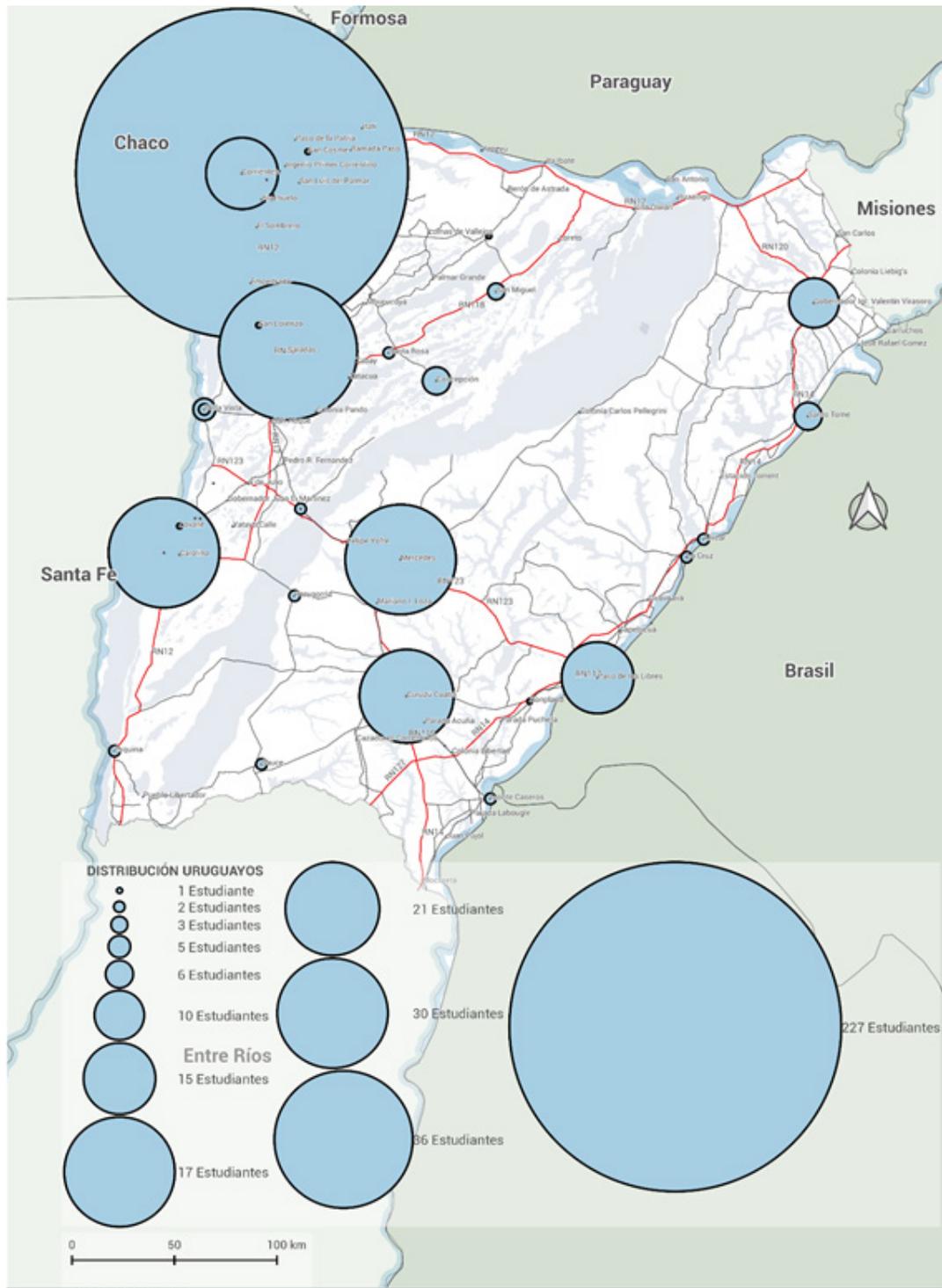
Fuente: Elaboración propia en base al Sistema de Información Territorial/ Ministerio de Educación de la Prov. de Corrientes



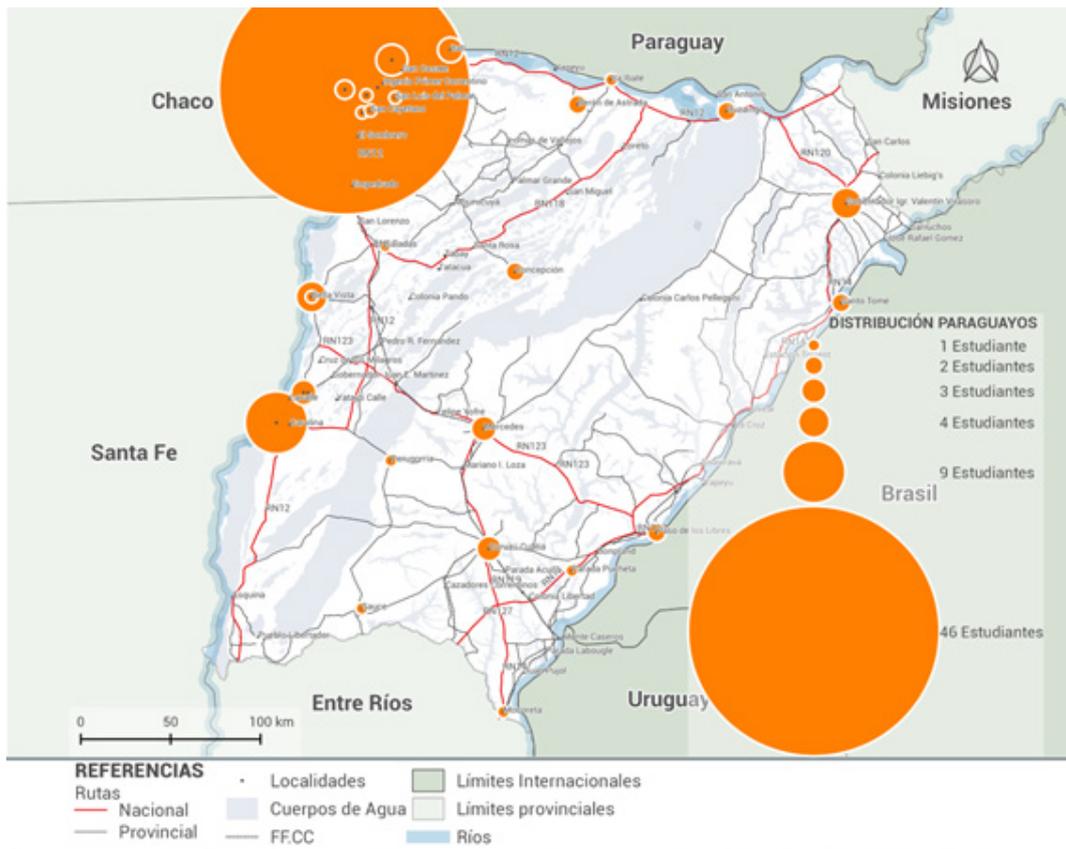
Fuente: Elaboración propia en base al Sistema de Información Territorial/ Ministerio de Educación de la Prov. de Corrientes



Fuente: Elaboración propia en base al Sistema de Información Territorial/ Ministerio de Educación de la Prov. de Corrientes



Fuente: Elaboración propia en base al Sistema de Información Territorial/ Ministerio de Educación de la Prov. de Corrientes



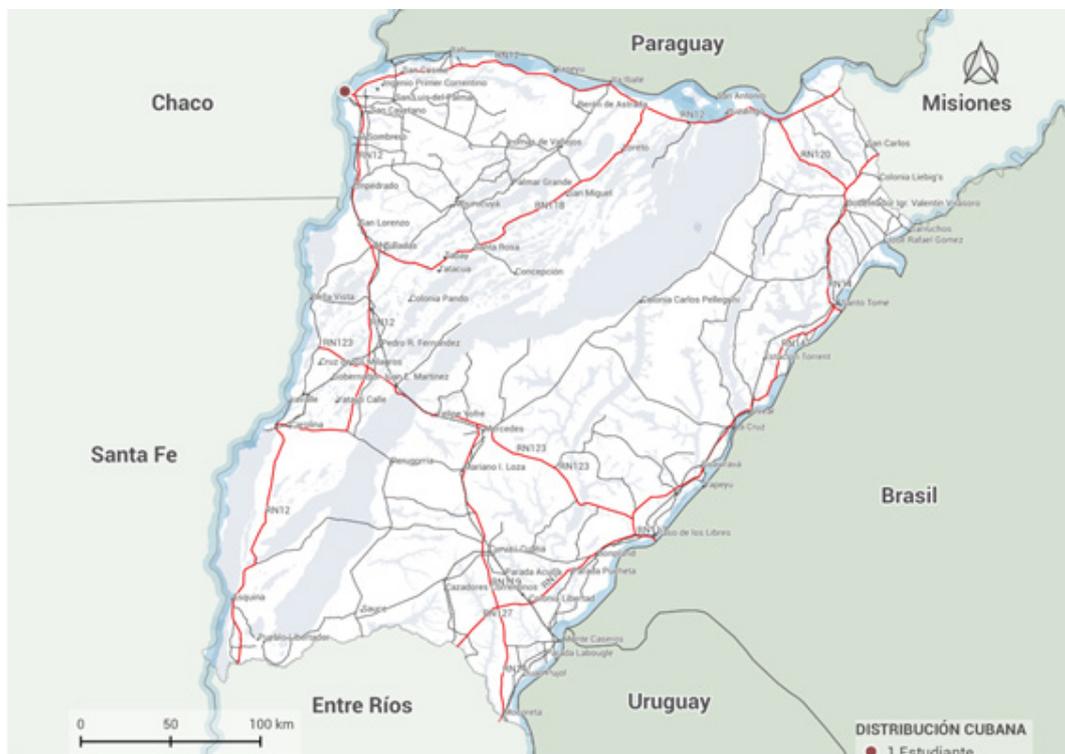
Fuente: Elaboración propia en base al Sistema de Información Territorial/ Ministerio de Educación de la Prov. de Corrientes



Fuente: Elaboración propia en base al Sistema de Información Territorial/ Ministerio de Educación de la Prov. de Corrientes



Fuente: Elaboración propia en base al Sistema de Información Territorial/ Ministerio de Educación de la Prov. de Corrientes



Fuente: Elaboración propia en base al Sistema de Información Territorial/ Ministerio de Educación de la Prov. de Corrientes

11. Infografía

POBLACIÓN ESTUDIANTIL INMIGRANTE - POBLAEIN CORRIENTES - 2023

OBJETIVO

Identificar la población migrante del sistema educativo correntino.

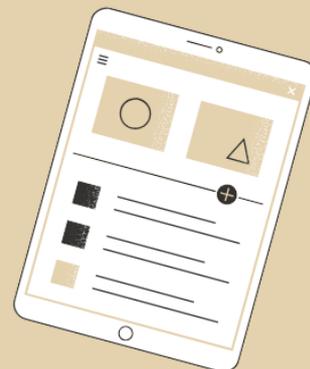


METODOLOGÍA

Análisis de bases estadísticas oficiales.
Revisión de la normativa y marcos legales vigentes.

RESULTADOS

En la provincia de Corrientes hay 417 estudiantes en el sistema educativo obligatorio. Predomina la población estudiantil uruguaya, le siguen la boliviana y la paraguaya.



CONCLUSIONES

La mayoría se instala en las ciudades, principalmente en la capital de la provincia, seguida por Goya, Paso de los Libres, Curuzú Cuatiá, Santo Tomé e Ituzaingó.

