



Ministerio de
Educación
CORRIENTES

SERIE INFORMES DE INVESTIGACIÓN

N.º 4

MINISTERIO DE
EDUCACIÓN

Dirección de Planeamiento e
Investigación Educativa

CORRIENTES
2026



Entre mandatos y utopías
LA EDUCACIÓN DE CORRIENTES
DESDE SUS ORÍGENES
VOLUMEN I

AUTORIDADES



- **D. Juan Pablo Valdés**
GOBERNADOR DE CORRIENTES
- **C.P. Ana Faustina Miño**
MINISTRO DE EDUCACIÓN
- **Dr. Julio César de la Cruz Navias**
SUBSECRETARIO DE GESTIÓN EDUCATIVA
- **C.P.N. Fernando José Piaggio**
SUBSECRETARIO DE GESTIÓN ADMINISTRATIVA
- **Dra. María Paula Buontempo**
SUBSECRETARIA DE CONTENIDOS AUDIOVISUALES
- **Dra. Pabla Muzzachiodi**
SECRETARIA GENERAL
- **Lic. Julio Fernando Simonit**
DIRECTOR DE PLANEAMIENTO E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

○ **DISEÑO GRÁFICO**

Matias Nicolas Orbes Damus

Alfabetización familiar en el Nivel Inicial: tensiones entre discursos docentes y prácticas pedagógicas.....	6
Resumen.....	7
Introducción.....	7
Marco referencial.....	8
Enfoque metodológico.....	11
Resultados.....	13
Discusión y conclusión.....	31
Líneas de política que se pueden derivar de lo investigado.....	33
Bibliografía.....	35
Infografía.....	38

La “trastienda” de la recuperación de la historia de la educación en Corrientes: acceso, gestión documental y producción de conocimiento en contextos institucionales.....	39
Resumen.....	40
Introducción.....	40
Contexto de surgimiento del estudio.....	41
Antecedentes.....	45
1. Salvaguarda del patrimonio documental y alfabetización informacional: antecedentes internacionales, nacionales y provinciales.....	45
1.1. Antecedentes a nivel internacional.....	46
1.2. Antecedentes a nivel nacional.....	47
1.3. Antecedentes a nivel provincial.....	47
2. Historia, archivos y bibliotecas: convergencias y desafíos.....	48
Marco conceptual.....	50
Metodología.....	51
Resultados.....	52
1. Acceso a la información.....	52
2. Tipos de fuentes.....	53
3. Estado de conservación de los documentos.....	55
4. Las prácticas de quienes gestionan la información.....	57
Discusión y conclusiones.....	59
Bibliografía.....	63
Infografía.....	66

El problema de la enseñanza de la Historia de la Educación en Corrientes en el Nivel Superior.....	67
Resumen.....	68
Introducción.....	69
Aspectos teórico-metodológicos.....	70
Enfoque teórico.....	70
Enfoque metodológico.....	72
Principales resultados.....	74
Bibliografía.....	75
Infografía.....	77

Introducción



Durante el año 2025, el Área de Investigación de la Dirección de Planeamiento e Investigación Educativa del Ministerio de Educación de la Provincia de Corrientes desarrolló diversas iniciativas de investigación orientadas a fortalecer la producción de conocimiento sobre el sistema educativo provincial. Estas acciones se llevaron adelante tanto en el marco de la Red Federal de Investigación Educativa como a través del Programa de Historia de la Educación en Corrientes, generando una serie de estudios que abordan problemáticas relevantes para la política y la práctica educativa.

En primer lugar, se presentan los resultados de un proyecto vinculado a una línea de trabajo impulsada por la Dirección de Investigación de la Subsecretaría de Información y Evaluación Educativa, dependiente de la Secretaría de Educación de la Nación. Esta iniciativa se inscribe en los objetivos de la Red Federal de Investigación Educativa, orientados a crear y fortalecer equipos provinciales de investigación y promover acuerdos que permitan comprender con mayor profundidad los principales núcleos problemáticos que atraviesan al sistema educativo en las veintitrés provincias argentinas y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En este marco, la provincia de Corrientes participó por quinto año consecutivo en el desarrollo de investigaciones educativas federales. En 2025, el estudio se centró en el tema “Alfabetización familiar en el Nivel Inicial: tensiones entre discursos docentes y prácticas pedagógicas”. El trabajo tuvo como propósito identificar y analizar los discursos y las prácticas de las docentes de Nivel Inicial de la provincia en relación con el desarrollo de la alfabetización familiar. La investigación fue realizada por Ana María D’Andrea, Daiana Yasmín Vallejos, Cecilia Inés Silvero Saiach, Florencia María de los Milagros Maciel y María Florencia Ganduglia.

A su vez, en el marco del Programa de Historia de la Educación en Corrientes, se produjeron otros estudios orientados a ampliar el conocimiento sobre el desarrollo histórico del sistema educativo provincial. En uno de ellos, titulado “La trastienda de la recuperación de la historia de la educación en Corrientes: acceso, gestión documental y producción de conocimiento en contextos institucionales”, se propuso describir los procesos de identificación, recuperación y puesta en valor de fuentes documentales que permiten reconstruir la historia de la educación en la provincia, así como las articulaciones establecidas con responsables de archivos, bibliotecas y centros de documentación. Este trabajo fue realizado por José Núñez, Virginia Sandoval y Ana María D’Andrea.

El último estudio, denominado “El problema de la enseñanza de la Historia de la Educación en Corrientes en el Nivel Superior”, analiza la implementación y adaptación de nuevos contenidos sobre historia de la educación provincial en el espacio curricular Historia y Política de la Educación Argentina de los profesorados que participaron en una instancia de capacitación sobre materiales elaborados por el Ministerio de Educación de Corrientes, a través de la Dirección de Planeamiento e Investigación Educativa. El trabajo estuvo a cargo de Antonia Portalis, Horacio Zapata y Juan Manuel Arnaiz.

En conjunto, estos estudios abordan problemáticas significativas del sistema educativo correntino: el desarrollo de la alfabetización temprana en el ámbito familiar, la recuperación y preservación de fuentes para la construcción de la historia educativa provincial y la enseñanza de la misma en el Nivel Superior. Desde el punto de vista metodológico, los estudios presentan enfoques diversos: el primero adopta un diseño cuanti-cualitativo, el segundo se apoya en la sistematización de experiencias vinculadas al trabajo con fuentes documentales y el tercero utiliza narrativas producidas en el marco de procesos de formación docente.

Para esta publicación, los artículos se presentan en formato de resúmenes extendidos, con el propósito de poner especial énfasis en los principales hallazgos y aportes de cada estudio.



ARTÍCULO 1

Alfabetización familiar en el Nivel Inicial: tensiones entre discursos docentes y prácticas pedagógicas

- Ana María D'Andrea
- Florencia María de los Milagros Maciel
- Daiana Yasmín Vallejos
- Cecilia Inés Silvero Saiach
- María Florencia Ganduglia

Resumen

El objetivo de este trabajo es identificar y analizar los discursos y las prácticas de las docentes de Nivel Inicial de la provincia de Corrientes respecto al desarrollo de la alfabetización familiar. El diseño metodológico es transversal, descriptivo y mixto —cuantitativo y cualitativo— incluyendo, respectivamente, la administración de un cuestionario con dilemas a toda la población (docentes de sala de 5 años) y de una entrevista grupal a una submuestra de cinco instituciones de casos reputados. Las docentes muestran una fuerte identidad profesional y expresan valoraciones positivas hacia la alfabetización familiar. Sin embargo, las prácticas revelan el peso de teorías implícitas vinculadas con sus trayectorias formativas, experiencias de escolarización previa y saberes experienciales. Los dilemas analizados permiten identificar tensiones entre discursos que enfatizan la corresponsabilidad educativa y prácticas que asignan a las familias roles complementarios, pero poco integrados al proyecto pedagógico institucional. Esta investigación, situada en contextos específicos, está orientada a aportar insumos para fortalecer la alfabetización temprana desde el Nivel Inicial y promover decisiones pedagógicas más inclusivas y equitativas.

Introducción

El presente trabajo tiene como objetivo identificar y analizar los discursos y las prácticas de las docentes de Nivel Inicial de la provincia de Corrientes respecto del desarrollo de la alfabetización familiar. Se propone comprender la formación inicial y continua recibida en relación con el rol de las familias, describir las estrategias y los recursos que las docentes ponen en juego para fortalecer la alfabetización familiar, e identificar las creencias y valoraciones que sostienen acerca de la contribución del entorno familiar en los procesos de alfabetización temprana.

Las preguntas que orientan la investigación son las siguientes: ¿Cuáles son los discursos y las prácticas de las docentes de Nivel Inicial de la provincia de Corrientes sobre la alfabetización familiar?

¿Cuáles son los lineamientos de la política educativa en relación a la alfabetización familiar? ¿Qué formación han recibido las docentes respecto al rol de la familia en la alfabetización? ¿Qué tipos de estrategias y recursos materiales que utilizan las docentes contribuyen al proceso de alfabetización familiar? ¿Cuáles son las creencias, sentidos y valoraciones de las docentes respecto a la contribución del contexto familiar en el desarrollo de la alfabetización temprana?

Para responder a estos interrogantes, se adopta un dispositivo metodológico transversal, descriptivo y mixto combinando técnicas cuantitativas y cualitativas. En primer lugar, se aplica un cuestionario estructurado a través de un formulario de Google a docentes a cargo de las salas de 5 años de todos los jardines de infantes o su equivalente (en los casos de multisala y multinivel). En un segundo momento, se realizan entrevistas grupales a las directoras y docentes de la sala de 5 años o su equivalente de una muestra de casos reputados de cinco instituciones.

El Nivel Inicial constituye el punto de partida de las trayectorias educativas y su influencia en el desarrollo de los niños es ampliamente reconocida. Se espera que los resultados de este estudio aporten elementos para la reflexión pedagógica y contribuyan al diseño de propuestas más inclusivas, contextualizadas y equitativas en este nivel.

Marco referencial

La alfabetización temprana se reconoce actualmente como un proceso complejo, situado y de carácter sociocultural, que se inicia en los primeros años de vida y se construye en la interacción entre diversos contextos, particularmente, el familiar y el escolar. La investigación educativa contemporánea sostiene que el desarrollo del lenguaje oral y escrito no depende exclusivamente de la escolarización formal, sino que se configura a partir de prácticas, creencias y mediaciones que tienen lugar en el hogar y que inciden de manera significativa en las trayectorias educativas infantiles (Stein y Rosenberg, 2011; Orellana et al., 2022).

En la provincia de Corrientes (Argentina), la política educativa ha experimentado una transformación progresiva en torno a la concepción de la alfabetización temprana y al vínculo familia-escuela, orientándose hacia perspectivas más integrales, inclusivas y culturalmente situadas. El primer diseño curricular jurisdiccional de 1980 (Resolución N.º 21/1980), de orientación tecnicista y propedéutica, concebía la alfabetización como la

adquisición de habilidades básicas del código escrito, centradas en conductas observables y evaluables, y asignaba a la escuela un rol hegemónico, mientras que las familias eran consideradas acompañantes pasivos del proceso educativo. El segundo diseño curricular (Decreto N.º 3201/1996) introdujo una ampliación conceptual al inscribir la alfabetización en una perspectiva comunicativa y cultural, organizada en torno a la lengua oral, la lengua escrita y la literatura, y al concebir al docente como mediador en la construcción de significados; no obstante, mantiene una diferenciación explícita entre el ámbito escolar y el familiar, otorgando a la escuela la responsabilidad principal en la construcción de los aprendizajes sistemáticos y delimitando el rol educativo de las familias. Finalmente, el diseño curricular vigente de 2020 (Decreto N.º 2268/2020) consolida un enfoque sociocultural de la alfabetización temprana, entendida como un proceso cultural que se inicia antes del ingreso al Nivel Inicial y se construye en contextos de interacción significativa, resignificando la relación familia-escuela como una alianza pedagógica activa que reconoce y valora las prácticas lingüísticas y culturales del hogar como parte constitutiva del proceso educativo.

Desde el punto de vista conceptual, este proyecto de investigación se apoya en una perspectiva de análisis que comprende a las políticas públicas como construcción social y resalta la relevancia de la instancia de la adaptación dentro de este proceso. Según Ball (1989), las políticas no pueden ser simplemente implementadas y trasladadas a las escuelas, ya que su puesta en acto depende de las lecturas, traducciones e interpretaciones que se realizan, las recreaciones que se establecen a partir de las subjetividades que intervienen y las condiciones, posibilidades y restricciones de los contextos de práctica.

En esta oportunidad, el foco de la investigación se centra en la práctica profesional de las docentes y los conocimientos explícitos que reconocen como válidos y aquellos que implícitamente subyacen en la propia labor. Desde la década del '80, la investigación pedagógica reconoce el paradigma del “pensamiento del profesor” (teacher thinking) (Jiménez Llano y García, 2006). Este enfoque considera que los docentes poseen un conocimiento propio que se manifiesta en su práctica profesional, tanto de manera automática como reflexiva, y que abarca creencias, actitudes, saberes, expectativas. Este paradigma analiza los conocimientos explícitos que los docentes planifican como así también las creencias que no siempre son visibles, pero que influyen directamente en la práctica (Rojas Fabris, 2014).

En este marco, y desde una mirada centrada en los docentes, resulta relevante considerar que las prácticas de enseñanza de la alfabetización no pueden comprenderse únicamente a partir de los marcos normativos o de los enfoques pedagógicos explicitados, dado que en ellas operan teorías implícitas construidas a lo largo de la formación, la experiencia profesional y la propia historia escolar de las docentes, las cuales orientan sus decisiones pedagógicas, muchas veces, de manera no consciente (Tenorio Villanueva, 2022; Morales Mora & Pulido Cortés, 2023).

Desde el campo de la alfabetización familiar, se sostiene que el hogar constituye un espacio privilegiado para el desarrollo del lenguaje y las primeras aproximaciones a la lectura y la escritura. Investigaciones recientes muestran que el apoyo al ambiente familiar, la disponibilidad de materiales impresos y las interacciones lingüísticas significativas inciden positivamente en el desarrollo de competencias comunicativas y alfabetizadoras, especialmente, en contextos de vulnerabilidad social (Orellana et al., 2022; Fajardo López et al., 2024). Sin embargo, se observa una distancia entre los discursos que promueven la corresponsabilidad educativa y las prácticas que continúan asignando a las familias un rol subsidiario, centrado, principalmente, en el acompañamiento de tareas escolares, más que en el reconocimiento de prácticas alfabetizadoras propias del entorno doméstico (Candia et al., 2019; Maquera Maquera et al., 2021).

Guzmán y Guevara (2010) destacan que los docentes tienden a reproducir las prácticas con las que fueron formados, más que adoptar cambios basados en nuevas teorías. El modelo más común en la formación docente ha sido replicar a los propios maestros, sustentado en criterios como la efectividad o el sentido común. En su estudio, se centran en la importancia que tienen para los docentes las concepciones de alfabetización e infancia.

El rol de las docentes de Nivel Inicial adquiere especial relevancia, en tanto sus concepciones, creencias y saberes orientan la selección de estrategias pedagógicas y el modo en que se concibe la participación de las familias. Algunos estudios muestran que, si bien valoran discursivamente el vínculo familia–escuela, persisten representaciones que tienden a subestimar las capacidades de las familias para acompañar los procesos de alfabetización de manera significativa (Manosalba Torres y Arancibia Gutiérrez, 2022; Lugo Cuellar y Fierro Evans, 2022; García Flores y Martínez Amaro, 2025).

Asimismo, investigaciones centradas en estrategias de intervención destacan experiencias orientadas a fortalecer la alfabetización familiar mediante propuestas de lectura compartida, circulación de libros y actividades literarias que articulan el hogar y la escuela. Si bien estas iniciativas evidencian impactos positivos en el desarrollo del lenguaje infantil, también ponen de manifiesto la necesidad de revisar las concepciones docentes que subyacen a su implementación, algunas orientadas a enfoques prescriptivos o deficitarios respecto de las familias (Orellana et al., 2022; Paniccia, 2023).

A pesar del crecimiento sostenido de la producción académica sobre alfabetización temprana y el vínculo familia–escuela, se identifica una vacancia específica en torno a cómo las docentes de Nivel Inicial resignifican las políticas de alfabetización familiar y las traducen en prácticas concretas en contextos socioculturales particulares. Esta ausencia resulta especialmente significativa en la provincia de Corrientes, cuyo entramado lingüístico y cultural plantea desafíos singulares para la alfabetización temprana.

Este estudio es la continuación de una investigación previa sobre el contexto alfabetizador familiar (D'Andrea, Ganduglia, Maciel, Sassón y Vallejos, 2025). En esta oportunidad, se busca profundizar en aquellas ideas, pensamientos y saberes que desde la perspectiva docente circulan en el jardín de infantes respecto a dicho contexto; dado que la anterior investigación se focalizaba en la familia.

Enfoque metodológico

Se propuso un estudio transversal y descriptivo con un diseño mixto cuantitativo y cualitativo que incluía la administración de un cuestionario a toda la población y de una entrevista grupal a una submuestra de docentes de casos reputados de instituciones.

Se construyó una matriz de datos en función de los objetivos propuestos y el marco referencial como base para la construcción de los instrumentos.

El cuestionario se aplicó a través de un formulario de Google y fue respondido por las docentes que estaban a cargo de las salas de 5 años de todos los jardines de infantes o su equivalente (las docentes que están a cargo de los niños de 5 años en los casos de multisala y multinivel). En el mismo se trabajaron, principalmente, con dilemas ya que se considera un instrumento más pertinente para visibilizar, profundizar y analizar las ideas que los docentes manifiestan en su labor y que corresponden a distintas teorías implícitas.

El trabajo de campo se realizó durante el mes de agosto de 2025.

De acuerdo a la información proporcionada por el SInIDE (Sistema Integral de Información Digital Educativa), en 2024, había 3.772 cargos docentes en el Nivel Inicial: 80% en el ámbito urbano y 20% en el rural; 80% en el sector estatal y 20% en el privado. De estos cargos, 1.191 eran de sala de 5 y de sala múltiple. Del ámbito estatal eran 1.029 cargos, 724 de sala de 5 y 305 de sala múltiple. No obstante, una docente puede tener más de un cargo.

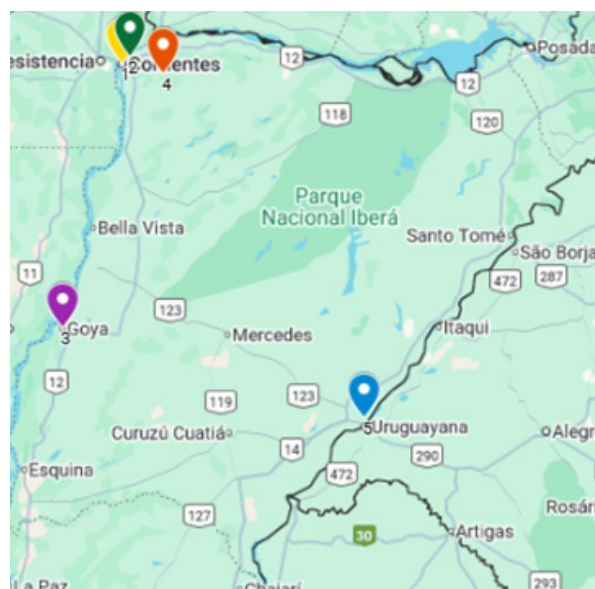
El cuestionario fue respondido por 555 docentes de sala de 5 o su equivalente (en caso de plurisala o multinivel). Hubo un buen porcentaje de respuestas gracias a la colaboración de las supervisoras y técnicas docentes del Consejo de Educación, quienes también facilitaron el acceso a las escuelas. Cabe aclarar que no se tuvo la misma recepción de parte de las instituciones que dependían de las Escuelas Normales y, por ende, de la Dirección General de Nivel Secundario. Estas son 18 y están distribuidas en casi todos los departamentos.

Posteriormente, se seleccionaron cinco instituciones educativas y se realizaron entrevistas en profundidad a las docentes de sala de 5 años o su equivalente. Estas permitieron profundizar en las respuestas a los dilemas planteados y abrir el debate a las argumentaciones que no pudieron desarrollarse a través del cuestionario, dado su carácter de preguntas cerradas.

Al momento de seleccionar la muestra de instituciones para realizar las entrevistas en profundidad, se tuvieron en cuenta los siguientes criterios: que incluyan jardines urbanos y rurales, con mucha historia y de reciente creación, con distintos tipos de dependencia, que tengan contacto con otras lenguas y que participen o no del Programa Infancia (porque acompañan a las docentes para que trabajen con las familias). Con estos criterios, se consultó a las supervisoras del nivel. En la clasificación de Goetz y LeCompte (1988), se trata de una muestra de casos reputados, ya que la selección se realiza en función de la recomendación de expertos. Así, la muestra quedó constituida por dos jardines de Capital (una EJI —Escuela Jardín de Infantes— histórica del centro y una nueva de la periferia que recién se estaba independizando de la escuela primaria), un Departamento de Aplicación de una Escuela Normal del oeste de la provincia, un jardín anexo a una escuela primaria rural de San Luis del Palmar y un JIN —Jardín de Infantes Nucleados— del este, en la costa del río Uruguay (ver Mapa N.º 1).

La provincia de Corrientes está ubicada en el centro de la región mesopotámica argentina. Limita al norte con la República del Paraguay; al oeste con las provincias del Chaco y Santa Fe; al este con la provincia de Misiones, la República Federativa del Brasil y la República Oriental del Uruguay; y al sur con la provincia de Entre Ríos.

En Corrientes, se da la particularidad del uso del guaraní, sobre todo en ámbitos rurales; aunque su presencia no se limita a esas zonas. En los contextos urbanos, el guaraní también se hace visible y audible en las conversaciones cotidianas, en la señalética, en expresiones mediáticas y en manifestaciones culturales, conformando un rasgo identitario de la provincia. Asimismo, la localización de Corrientes favorece otra situación de lenguas en contacto, vinculada al portugués, que circula en interacciones cotidianas, intercambios comerciales y ámbitos familiares, en la frontera con Brasil.

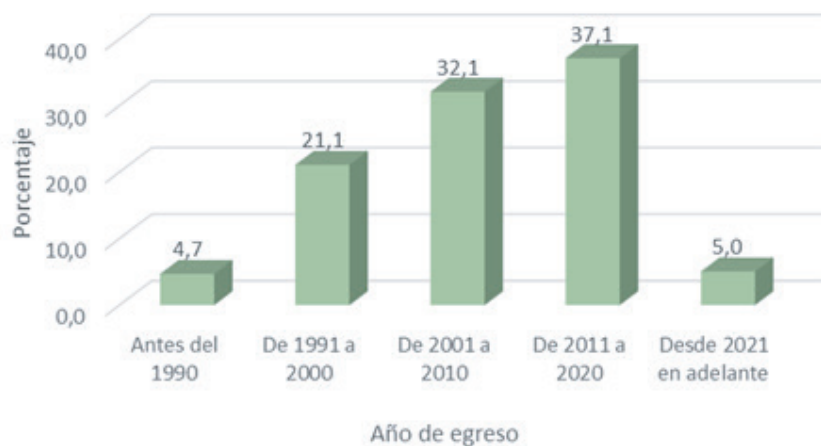


Mapa N.º 1. Ubicación de los jardines de la muestra
Fuente: Elaboración propia con Google my maps

Los resultados cuantitativos se procesaron a través del SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) y los cualitativos con el Atlas Ti. Además de la matriz de datos que se construyó antes del trabajo de campo, se prestó especial atención a aquellas categorías emergentes que permitieron identificar ciertos patrones característicos de la provincia y rasgos que señalaban rupturas o propuestas diferentes, de modo de considerar tanto las prácticas tradicionales como las novedosas.

Resultados

El Gráfico 1 muestra que la mayoría de las docentes encuestadas (70%) se formó bajo el segundo diseño curricular vigente entre 1997 y 2020, mientras que un 25% egresó durante la implementación del primer diseño (1980–1997) y solo un 5% lo hizo en el marco del diseño curricular actualmente vigente, aprobado en 2020. Esta distribución evidencia una fuerte concentración de trayectorias formativas asociadas a marcos curriculares anteriores al actual, lo que resulta relevante para contextualizar las prácticas y concepciones pedagógicas presentes en las instituciones. Asimismo, los datos provenientes de las entrevistas permiten profundizar esta lectura, ya que algunas docentes refirieron no haberse incorporado de manera inmediata al ejercicio profesional tras su egreso, en particular, por razones vinculadas a la maternidad, mientras que las docentes más jóvenes señalaron la falta de vacantes como un factor condicionante. Estas situaciones contribuyen a explicar la escasa representación de egresadas del diseño curricular vigente y ponen de relieve la incidencia de factores personales y estructurales en las trayectorias profesionales docentes.



Gráf. N.º 1. Año de egreso de las docentes encuestadas (Corrientes, 2025)
Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario

Pero yo en el año '95 quedé embarazada con un embarazo de riesgo, así que no completé. Hice residencia, todo, pero me faltaron tres materias. Tuve que viajar y hacerme atender en otro lugar. Así que recién en el 2000 estuve habilitada con mi título para poder, pero mis chicos eran pequeños, entonces empecé a trabajar en el año 2005-2006 (Docente, institución 5, comunicación personal, 29 de agosto de 2025).

La mayoría de las docentes encuestadas participan de las propuestas formativas del Ministerio de Educación (ver Gráf. N.º 2). Esto es muy valorado, principalmente, por aquellas que tienen más antigüedad, quienes recuerdan cuando tenían que pagar los cursos y, según sus dichos, a veces los contenidos de los mismos no les resultaban útiles para enseñar, pero sí para hacer carrera y conseguir algún cargo. Algunas también mencionan cursos del Ministerio de Educación de la Nación que se hicieron antes de la pandemia.



Gráf. N.º 2. Formación continua de las docentes encuestadas (Corrientes, 2025)
Fuente: Elaboración propia en base a cuestionario

Entrevistadora: En la formación inicial, en el profesorado, cuando ustedes cursaron, ¿recuerdan haber recibido formación en relación a la alfabetización familiar?

Docente: En mi caso, sí, pero con las nuevas capacitaciones de los últimos dos años, hubo algunas modificaciones en el tema, por ejemplo, de cómo pronunciar las letras del abecedario. Antes era tradicional con el nombre y ahora quieren el sonido. O cuando hacemos la iniciación, antes todos hablaban un poquito y ahora te piden que sea específico a uno o dos niños y al otro día que vayan rotando.

Entrevistadora: ¿Y en la relación con la familia?

Docente: Cuando recién nos recibimos no se hablaba mucho del tema. Sí, obviamente, siempre la importancia de lo que es la familia, la estimulación en la casa y lo que te facilita a vos trabajar acá, depende del contexto que ellos tengan. Pero creo que en estos últimos años es lo que más fueron impulsando. Siempre estuvo, pero creo que ahora es más (Docente, institución 2, comunicación personal, 22 de agosto de 2025).

Docente 4: Y bueno, después me vine para acá unos años. Terminé mi carrera de abogacía y después decidí empezar con curso, curso, curso, curso. Yo entré en ese sistema que teníamos que hacer curso, curso, curso, curso.

Los de [la Mutual] Confianza eran un montón. En ese momento se pagaban y mi esposo me decía: “¿Cómo hacen las chicas que por ahí no tienen ingresos para poder entrar al sistema?”. Porque yo tenía la ayuda de ellos, pero imagínense las chicas que no. Y bueno, llegué acá, quedé titular.

Entrevistadora 1: ¿Algo sobre alfabetización familiar tuvieron en esos cursos?

Docente 1: En el PNFP [Programa Nacional de Formación Permanente] hubo mucho de participación de los padres para contar cuentos, para trabajar con eso (Docente, institución 5, comunicación personal, 29 de agosto de 2025).

A continuación, se presentan, organizados en tablas, los resultados correspondientes a los dilemas. Las respuestas se dispusieron según un orden de preferencia y no conforme al orden en que fueron formuladas en el cuestionario y en la entrevista, donde se presentaban de manera aleatoria.

El primer dilema se refiere al ambiente: “Se acaba de inaugurar el edificio del jardín. La directora recomienda a las maestras la preparación de las salas. ¿Qué no debería faltar?”. Entre las posibles respuestas están: “alfabeto mural y banda numérica; imágenes de figuras en goma eva; adornos con flores de papel y dibujos animados”.

La mayoría de las docentes eligió la primera opción (ver Tabla N.º 1). Este consenso pone de manifiesto un conjunto de supuestos pedagógicos compartidos acerca de qué elementos constituyen un ambiente alfabetizador y cognitivamente estimulante en el Nivel Inicial. En las entrevistas en profundidad, las docentes explicitaron y justificaron esta elección, recuperando tanto experiencias de formación como prácticas institucionalizadas. Señalaron que recursos como el alfabeto mural y la banda numérica se consideran materiales de uso permanente, integrados a las actividades cotidianas y vinculados al desarrollo progresivo de la alfabetización inicial y del pensamiento matemático.

Sin embargo, esta aparente homogeneidad no fue absoluta. En una de las instituciones, la discusión en torno a las opciones habilitó un debate pedagógico más amplio sobre la función del ambiente en el jardín y el lugar de los elementos decorativos frente a los didácticos. Ese intercambio permitió observar tensiones entre distintas concepciones de ambiente educativo: una más ligada a la estética y la ambientación tradicional del nivel, y otra que privilegia la intencionalidad pedagógica y la funcionalidad de los materiales. Esta situación evidencia que las elecciones no son meramente ornamentales, sino que remiten a criterios profesionales, posicionamientos conceptuales y prácticas institucionales que orientan el modo en que las docentes configuran los espacios de enseñanza.

Tabla N.º 1. Dilema 1: Ambiente (Corrientes, 2025)

Respuestas	N	%
Alfabeto mural y banda numérica	536	96,6
Imágenes de figuras en goma eva	13	2,6
Adornos con flores de papel y dibujos animados	6	1,1
TOTAL	555	100%

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario

Docente 1: Y banda numérica.

Entrevistadora 1: ¿Por qué?

Docente 1: Porque el tema es que las flores para mí son decorativas. Al niño de las flores le puede llamar la atención el color, pero en realidad la banda numérica es una cosa que todo el tiempo la vamos trabajando, la utilizamos y es necesaria.

Docente 3: Pero si vos veías ayer los Mickey y todo. Pero no, obvio, que lo que no debe faltar es la banda numérica y el alfabeto mural. Estoy de acuerdo.

Docente 2: En la sala aprendimos, después de varios cursos, que tiene que estar pelada con el tema adecuado del momento. Entonces, vos entrás a la sala acá y sabés que estamos trabajando con el alimento saludable, la banda numérica y las vocales para identificar el nombre (Docentes, institución 5, comunicación personal, 29 de agosto de 2025).

El segundo dilema se refiere a la formación docente: “Una maestra reconoce que no tiene formación específica en estrategias de alfabetización familiar, y le preocupa ‘hacerlo mal’ o no saber cómo acompañar a las familias. ¿Qué le sugerirías hacer?”. Entre las posibles respuestas están: “recurrir al Diseño Curricular de Nivel Inicial y/o solicitar asesoramiento al equipo de conducción; buscar materiales y propuestas por su cuenta, y experimentar con acciones pequeñas para ir aprendiendo; esperar alguna capacitación oficial antes de iniciar cualquier propuesta”.

La mayoría de las docentes eligió la primera opción (ver Tabla N.º 2). Sin embargo, al profundizar en las entrevistas, las docentes matizaron esta preferencia: señalaron que, además de recurrir a la directora, consultarían con sus colegas; práctica que reconocen como un componente habitual y valioso de su desarrollo profesional cotidiano. Este aspecto evidencia la importancia del trabajo colaborativo como una forma efectiva de resolver dudas, intercambiar experiencias y construir criterios comunes de actuación.

En segundo lugar, aparece la autoeducación, entendida como la búsqueda autónoma de materiales, propuestas y oportunidades para aprender por cuenta propia. Aunque menos seleccionada en la encuesta, esta alternativa fue mencionada en las entrevistas como un complemento necesario ante la falta de capacitaciones específicas o lineamientos claros sobre alfabetización familiar. Su presencia indica que, frente a escenarios de incertidumbre pedagógica, algunas docentes recurren a estrategias de autogestión del conocimiento, combinándolas con la consulta institucional y el aprendizaje entre pares.

Esta combinación sugiere que la formación continua se vive en la práctica como un proceso situado, colectivo y progresivo, que articula normativas oficiales, saberes institucionales y búsquedas personales.

Tabla N.º 2. Dilema 2: Formación continua (Corrientes, 2025)

Respuestas	N	%
Recurrir al Diseño Curricular de Nivel Inicial y/o solicitar asesoramiento al equipo de conducción	521	93,9
Buscar materiales y propuestas por su cuenta, y experimentar con acciones pequeñas para ir aprendiendo	26	4,7
Esperar alguna capacitación oficial antes de iniciar cualquier propuesta	8	1,4
Total	555	100

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario

Docente 1: El primero y el segundo son las opciones válidas. La primera, en cuanto a lo que es el diseño curricular, que es volver al diseño y te guía en todo lo que vos tenés que hacer en cuanto a alfabetización, pero también ver en todo momento qué propuestas surgen para ir aprendiendo.

Docente 2: Y bueno, y después nos queda el diálogo con la docente. Acá puedo hablar que es un grupo bastante unido, entonces cualquier duda o consulta ya estamos hablando entre nosotras.

Docente 1: Claro. “¿Qué entendiste vos? ¿Cómo te resultó? ¿Esto ya hiciste? ¿No hiciste?” (Docentes, institución 1, comunicación personal, 20 de agosto de 2025).

El tercer dilema se refiere al proyecto educativo institucional (PEI): “Una docente se interesa por fortalecer el vínculo entre la familia y el desarrollo del lenguaje, pero su PEI no incluye la alfabetización familiar como eje. ¿Qué le sugerirías hacer?”. Entre las posibles respuestas están: “proponer al equipo directivo y a sus colegas incluir en el PEI el eje de alfabetización familiar; diseñar una propuesta individual dentro del proyecto de sala; continuar con las prácticas habituales del jardín sin incorporar acciones nuevas”.

La mayoría de las docentes eligió la primera opción en el cuestionario (ver Tabla N.º 3). Sin embargo, en las entrevistas un buen número declaró que pensaría en una propuesta individual para la sala. Esto puede deberse a que, en muchos jardines, el PEI no está elaborado, actualizado o socializado, lo cual genera que el documento no funcione como referencia orientadora en la planificación de contenidos. En este contexto, las iniciativas individuales se vuelven la vía más inmediata para responder a necesidades pedagógicas percibidas, aun cuando ello implique trabajar sin articulación institucional. Las entrevistas realizadas permiten reforzar este diagnóstico: en ninguno de los jardines se registró la presencia explícita de la alfabetización familiar como contenido o eje en el PEI.

Tabla N.º 3. Dilema 3: PEI (Corrientes, 2025)

Respuestas	N	%
Proponer al equipo directivo y a sus colegas incluir en el PEI el eje de alfabetización familiar	495	89,2
Diseñar una propuesta individual dentro del proyecto de sala	56	10,1
Continuar con las prácticas habituales del jardín sin incorporar acciones nuevas	4	0,7
Total	555	100

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario

Porque al incorporarlo en el PEI es como que es algo institucional. No es como ahora, por ejemplo, ahora yo desconozco si tenemos eso incorporado en el PEI, pero yo lo tengo en mi planificación. Pero, supónete, yo estoy trabajando y en primer grado se corta eso; en segundo no tiene más la línea que debe tener. Entonces, si está incorporado en el PEI, algo institucional, es algo que todos decidimos, y porque todos sabemos que es importante para nuestros alumnos, si no todos estamos teniendo esa brecha cortadita ahí (Docente, institución 4, comunicación personal, 28 de agosto de 2025).

El cuarto dilema se refiere a la formación de las familias y el acompañamiento por parte de las docentes: “Han pasado dos meses desde que comenzaron las actividades de alfabetización familiar y una familia nunca respondió a ninguna propuesta enviada. ¿Qué podría hacer la docente?”. Entre las posibles respuestas están: “buscar un espacio de encuentro para indagar qué puede estar pasando, sin juzgar; insistir con las propuestas, pensando que en algún momento responderán; dedicar más tiempo a otras familias que sí participan activamente”.

La mayoría de las docentes eligió la primera opción (ver Tabla N.º 4). Esto supone el reconocimiento de la diversidad de familias que puede haber en la sala y la importancia del acompañamiento personalizado, a fin de fortalecer el vínculo familia-escuela.

En las entrevistas en profundidad, se pudo apreciar que la nula participación familiar no se interpreta como desinterés, sino como un indicador de que esa familia requiere comprensión y acompañamiento. Las docentes se reconocen como agentes que crean condiciones para el encuentro, especialmente, cuando aparecen dificultades o ausencias prolongadas. Ante estas difíciles situaciones, priorizan el diálogo y brindan orientaciones y alternativas concretas, explicando en qué contribuyen y cómo ayudan a los niños, y proponiendo ideas que se integren a la vida cotidiana.

En las instituciones aparece la necesidad de indagar, antes de emitir juicios, sobre las razones detrás de la ausencia, las cuales pueden ser múltiples y diversas: circunstancias laborales, dificultades de tipo material o vinculadas a las trayectorias de alfabetización de los adultos.

Tabla N.º 4. Dilema 4: Formación de las familias (Corrientes, 2025)

Respuestas	N	%
Buscar un espacio de encuentro para indagar qué puede estar pasando, sin juzgar	507	91,4
Insistir con las propuestas, pensando que en algún momento responderán	42	7,6
Dedicar más tiempo a otras familias que sí participan activamente	6	1,1
Total	555	100

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario

Y, primero, involucrarlos, llamarles y preguntarles cuál es el [problema], porque quizás por ahí desconoce cómo debe hacerlo y por error no lo hace. O por ahí tenemos... como vos me habías preguntado, si tengo algún padre que no sabe leer o no sabe escribir, entonces creo que primero tenemos que preguntar el motivo del por qué tiene esa ausencia en ese taller o en ese

programa y después ver de qué manera podemos ayudarlos. O en el caso de que no sepa leer, involucrar a otro familiar, algún tío o alguien; tratar de buscar hasta donde podamos y después ya vemos cómo sigue, porque por ahí buscamos todo, pero bueno (Docente, institución 4, comunicación personal, 28 de agosto de 2025).

El quinto dilema aborda un problema pedagógico actual y complejo: la relación entre el desarrollo del lenguaje oral en la primera infancia y el uso intensivo de pantallas en el ámbito familiar: “Una docente advierte que un niño posee escaso desarrollo oral. Al conversar con la familia, descubre que el niño pasa mucho tiempo con pantallas (celular, tablet, televisión). ¿Qué le sugerirías?”. Entre las posibles respuestas están: “proponer ideas sencillas para incluir el diálogo en momentos cotidianos (comidas, baño, juego, lectura de cuentos); que les diga que eso debería cambiar porque afecta su desarrollo; que no intervenga porque no le corresponde entrometerse en lo que hacen las familias”.

La mayoría de las docentes eligió la primera opción (ver Tabla N.º 5). Estos resultados evidencian una concepción de la docencia centrada en la orientación y el acompañamiento, más que en la sanción o la prescripción normativa. La propuesta es enseñar a las familias con acciones positivas y propositivas y no señalando los errores.

En las entrevistas en profundidad, la misma respuesta fue matizada con la enseñanza del uso del celular con fines educativos a través de la lectura o la escucha de cuentos con el posterior diálogo. Sin embargo, no se desestima el grupo de docentes que tienen una visión negativa sobre el uso de las pantallas, a las que consideran como la “niñera” actual.

Tabla N.º 5. Dilema 5: Desarrollo oral y uso de pantallas (Corrientes, 2025)

Respuestas	N	%
Proponer ideas sencillas para incluir el diálogo en momentos cotidianos (comidas, baño, juego, lectura de cuentos)	518	93,3
Que les diga que eso debería cambiar porque afecta su desarrollo	35	6,3
Que no intervenga porque no le corresponde entrometerse en lo que hacen las familias	2	0,4
Total	555	100

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario

Por ejemplo, incentivarle el diálogo, como yo le dije a ese papá, mientras que te vas yendo a la casa te vas comentándole, hablándole qué hicieron, qué no hicieron. Y después nosotros tenemos ahora los cuentos en las aplicaciones, se les puede dar los cuentos que, a la vez, le estoy diciendo que ocupe la pantalla, pero de otra forma. Si yo le digo: “No usen la pantalla, sacale el teléfono porque le hace mal”. Sí, pero tengo que darle mi fundamento, porque, a su vez, hoy por hoy, nosotros también inculcamos esto, que trabajen con las pantallas, con QR que por ahí yo les paso cuentitos, entonces como que la verdad es algo medio contradictorio (Docente, institución 4, comunicación personal, 29 de agosto de 2025).

El sexto dilema se refiere al uso de una segunda lengua: “Una familia tiene como lengua materna otra distinta al español. La docente promueve la oralidad en español en la institución escolar, pero duda si debe insistir en que usen este idioma en el hogar. ¿Qué le sugerirías hacer?”. Entre las posibles respuestas están: “que recomiende mantener la lengua de origen en casa, mientras ellos trabajan en el jardín el español; pedir que prioricen el español para no confundir al niño; evitar intervenir porque considera que no tiene herramientas para tratar el tema lingüístico”.

La mayoría de las docentes eligió la primera opción (ver Tabla N.º 6). En las entrevistas en profundidad, coincidían en que se debía respetar la lengua de origen de los niños. En dos jardines comentaron que no han asistido niños que hablen otras lenguas. En otras instituciones, han manifestado que algunos niños utilizan palabras en guaraní; una práctica común en la provincia. Sin embargo, no mencionaron casos de niños que tengan el guaraní como lengua materna. Aunque sí han asistido niños paraguayos. En el país vecino, el guaraní puede ser lengua materna o segunda lengua.

Las docentes han contado que en ciertas oportunidades se han encargado de enseñar los números y algunas palabras en guaraní y de compartir leyendas. Muchas concuerdan en que en el ámbito rural es más frecuente el uso del guaraní.

Por otra parte, el jardín que se encuentra próximo al Brasil tiene una historia particular. Forma parte del Programa Escuelas de Frontera. Allí, al estar en contacto con ese país, el uso del portugués es frecuente. Se enseña la lengua y la cultura. En este contexto, asisten niños brasileños que aprenden el español en el jardín, mientras que en sus hogares hablan portugués con sus padres. Las docentes señalaron que es muy común que estos padres hablen portuñol, es decir, una mezcla de español y portugués.

Asimismo, describieron una diferencia generacional: actualmente, los niños no saben hablar portugués y recién lo aprenden formalmente en el jardín, pero ellas han logrado aprender el idioma gracias a la televisión brasileña. Solo

algunos niños conocen ciertas palabras ya que sus padres trabajan en la compra y venta de productos brasileños.

A diferencia del guaraní que está asociado al ámbito rural y tiene una carga negativa, el portugués es altamente valorado en las comunidades limítrofes. No se trata solo de la lengua, sino que la cultura brasileña permea los poros de estas poblaciones.

Tabla N.º 6. Dilema 6: Segunda lengua (Corrientes, 2025)

Respuestas	N	%
Que recomiende mantener la lengua de origen en casa, mientras ella trabaja en el jardín el español	530	95,5
Pedir que prioricen el español para no confundir al niño	21	3,8
Evitar intervenir porque considera que no tiene herramientas para tratar el tema lingüístico	4	0,7
Total	555	100

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario

Docente 1: Yo viví en Ituzaingó y allí estaba muy presente la cultura nativa, especialmente en la casa de mi mamá, donde el guaraní atravesaba la vida cotidiana. Decías “sapucay” y todo el mundo sabía hacerlo. En cambio, acá [Paso de los Libres] decís “sapucay” y no saben de qué se trata.

Docente 3: Claro, pero preguntale acá si sabe sambar...

Docente 1: Exacto, yo tengo una niña que mueve los piecitos, tiki, tiki, tiki.

Entrevistadora 1: Vos que estuviste ahí, ¿ves alguna diferencia entre el uso del guaraní y el portugués?

Docente 1: Acá es más natural usar el portugués. Yo me siento discriminada porque no sé portugués.

Y con respecto al guaraní, de Ituzaingó surgió una de las principales referentes en la enseñanza del guaraní a nivel internacional. Considero que es un aspecto que debería ser más reconocido. Sin embargo, en ese contexto, hablar guaraní era motivo de discriminación; la situación no era tal como suele presentarse.

(...)

Docente 3: Acá, en Paso de los Libres, es muy común eso, por ahí se mezcla.

Docente 5: El portuñol.

Docente 1: Tenemos la frontera.

Docente 2: Pero es común con los padres, porque los chicos no miran canal brasileño. Yo soy de la época que miraba los canales brasileños, por eso sé escribir, sé escuchar, entiendo... El año pasado tenía un nene, el papá era brasileño, y por ahí me mezclaba, y yo le seguía. Pero trataba de que siga más un idioma, o si no se mezclan los idiomas (Docentes, institución 5, comunicación personal, 29 de agosto de 2025).

El séptimo dilema se refiere a la disponibilidad de libros para la lectura: “Una docente quiere promover la lectura en casa y en su sala hay menos de 10 libros disponibles y no hay biblioteca móvil ni fija. ¿Qué le sugerirías hacer?”. Entre las posibles respuestas están: “organizar una grilla de circuito de préstamos con consignas para la lectura; fotocopiar cuentos o textos y enviarlos como préstamo semanal; posponer las actividades de lectura hasta que la institución le provea los materiales necesarios”.

La mayoría de las docentes eligió la primera opción. Y esta preferencia se demostró también en las entrevistas en profundidad (ver Tabla N.º 7). Muchas implementaron la propuesta denominada “el libro viajero”: cada niño tiene la oportunidad de llevar un libro a su casa y luego devolverlo para que otro niño lo lleve. Esta propuesta posibilita la participación de las familias, el acceso a libros y su ingreso al ámbito doméstico, lo cual puede ser una situación difícil de alcanzar en hogares más desfavorecidos. También, fomenta la responsabilidad de los padres en cuanto a la lectura a los niños y la devolución del libro.

Junto con la lectura, algunas docentes incentivan el dibujo o la escritura y, en todos los casos, el desarrollo de la oralidad ya que los niños tienen la oportunidad de contar la historia que leyeron. Por su parte, los niños demuestran interés, motivación y entusiasmo por el libro en sí y la lectura. Incluso, algunos niños prefieren el libro físico antes que un audiolibro.

En general, en cuanto a la recepción de las familias, hay diversidad de situaciones, entre positivas y complejas. Se ha observado la participación activa de la mayoría de los padres y de otros familiares cercanos como los hermanos, pero, en contextos más desfavorables, existe nula participación por diversos motivos, entre ellos, analfabetismo, abandono escolar, desconocimiento de la manipulación del objeto libro, etc.

Tabla N.º 7. Dilema 7: Lectura (Corrientes, 2025)

Respuestas	N	%
Organizar una grilla de circuito de préstamos con consignas para la lectura	429	77,3
Fotocopiar cuentos o textos y enviarlos como préstamo semanal	112	20,2
Posponer las actividades de lectura hasta que la institución le provea los materiales necesarios	14	2,5
Total	555	100

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario

Mi grupo estuvo siempre predispuesto. Surgió de los propios niños el llevar el libro de cuentos, porque empezamos con un libro y le encantó a uno y: “¡Seño, yo quiero llevar!”. Bueno, hablé con la mamá, que ese librito va, al otro día regresa, porque llevó el compañerito, él también lleva. “Bueno, vamos a ir llevando uno por uno”. Ellos esperan su turno para llevar. Tenemos listas en las que van variando los libros. Cuando regresa, durante el diario mural, el momento de compartir, muchas veces yo tomo ese momento y digo: “Bueno, fulanita que llevó el libro nos va a contar” (Docente, institución 1, comunicación personal, 20 de agosto de 2025).

El octavo dilema está relacionado con el tiempo que destinan las familias a la lectura con los niños: “Una madre le dice a la docente que no tiene tiempo para leerle a su hijo en casa porque trabaja todo el día y llega muy cansada. ¿Qué le dirías que haga como docente?”. Entre las posibles respuestas están: “conversar sobre la importancia de hacerse un tiempo, aunque sea cinco minutos dos veces por semana, explicándole los beneficios que trae la lectura; ofrecer otras formas posibles de acceder a narraciones como los audiolibros y las películas; explicar que en la sala están cubriendo ese aspecto y no hace falta que se preocupe por eso”.

La mayoría destacó la importancia de promover la lectura en el ámbito familiar. En segundo lugar, aparece la opción de sugerir modos alternativos de acercarse a los textos, contemplando las distintas realidades de las familias, incluyendo aquellas en las que los adultos responsables no saben leer o disponen de muy poco tiempo. En contraste, solo una minoría considera que el jardín ya cubre este aspecto y que no es necesario involucrar a la familia (ver Tabla N.º 8).

En las entrevistas en profundidad, las docentes comentaban que en diferentes momentos, como reuniones o talleres, suelen aprovechar para hablar con los tutores y explicarles la importancia de la lectura junto a los niños y, al mismo tiempo, brindarles algunas orientaciones. Esto sugiere que para la mayoría no es adecuado desvincular a la familia de la experiencia lectora; por el contrario, consideran fundamental involucrarla mediante estrategias simples o flexibles que permitan sostener una experiencia con la lectura.

Tabla N.º 8. Dilema 8: Lectura 2 (Corrientes, 2025)

Respuestas	N	%
Conversar sobre la importancia de hacerse un tiempo, aunque sea cinco minutos dos veces por semana, explicándole los beneficios que trae la lectura	412	74,2
Ofrecer otras formas posibles de acceder a narraciones como los audiolibros y las películas	130	23,4
Explicar que en la sala están cubriendo ese aspecto y no hace falta que se preocupe por eso	13	2,3
Total	555	100

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario

Docente 2: Lee con los hermanitos, con el papá, siempre hay ese momento de...

Entrevistadora 2: Los hermanitos también...

Docente 2: Sí, el rol que también tienen...

Docente 1: En la familia, en el primer taller lo que se hizo es con la lectura de cuentos invitarle a un papá a que pase a leer. Hicieron una lectura de corrido, como pudieron... Y después nosotras, las señas, leímos el mismo cuento, pausado, con la diferencia de tono de voz, las expresiones, mostrar los libros para que los papás vean la diferencia, cómo contar un cuento, pero para que no sea solamente una lectura, que ellos vean la manera práctica de cómo hacerlo en su casa.

Entrevistadora: ¿Qué les dicen los papás respecto a si se hacen tiempo para leer con los hijos, si por ahí les cuesta más, si tienen los libros en la casa...? ¿Pudieron sacar información de eso?

Docente 1: Sí, ellos te dicen, bueno, todo sí, todo bien... y pero acá vos te das cuenta cuando los niños tienen o no esa interacción con los libros, porque ellos mismos te cuentan: cuáles son los que leyeron, qué compartieron. Entonces, ahí te vas dando cuenta qué familia por ahí sí tiene ese hábito de lectura (Docente, institución 1, 20 de agosto 2025).

El noveno dilema se refiere al analfabetismo en la familia: “Una familia no sabe leer, pero la docente quiere incluirlos en el proyecto de préstamo de libros”. Entre las posibles respuestas están: “enviar los libros con mucho soporte visual y una guía simple de lectura que priorice la observación, el relato oral y el juego; buscar a alguien alfabetizado en la familia o en el barrio que pueda leerles; excluir de la propuesta para no generar incomodidad”.

La mayoría de las docentes eligió la primera opción. Esto significa que prefieren adaptar los materiales y ofrecer orientaciones accesibles. También, la segunda opción tiene relevancia, ya que supone la idea de ampliar la red de acompañamiento e involucrar a otros integrantes de las familias o vecinos del barrio para facilitar el acceso a la lectura. Ninguna de las docentes optó por la tercera alternativa, lo que evidencia una mirada pedagógica inclusiva. Este resultado refuerza la idea de que, aun ante dificultades de alfabetización en las familias, las docentes consideran fundamental que todos los niños continúen participando de experiencias vinculadas a la lectura (ver Tabla N.º 9).

En las entrevistas en profundidad, expresaron lo mismo y se evidencia un interés por acompañar e incluir a las familias en las actividades de lectura. Esta elección muestra una acción pedagógica que reconoce las diversas realidades socioculturales y de alfabetización de las familias. Algunas de las docentes proponen materiales accesibles que permiten abordar la lectura desde la oralidad y la imagen, mientras que otras consideran la importancia de apoyarse en redes comunitarias para sostener el acompañamiento lector.

Tabla N.º 9. Dilema 9: Lectura 3 (Corrientes, 2025)

Respuestas	N	%
Enviar los libros con mucho soporte visual y una guía simple de lectura que priorice la observación, el relato oral y el juego	412	74,2
Buscar a alguien alfabetizado en la familia o en el barrio que pueda leerles	143	25,8
Excluir de la propuesta para no generar incomodidad	0	0,0
Total	555	100,0

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario

Y se puede buscar algún libro para iniciar con imágenes, como para que ellos vayan viendo y relacionando. Otra opción sería buscar a alguien de la familia, pero es como ya dejarle de lado a esa persona: “Bueno, no sabés leer, traele a tu hermano, tu tío o a alguien y que venga y cubra este espacio que vos no podés cubrir”. Obviamente, igual es difícil querer hacer que un adulto venga y pueda lograr leerlo. Sí, lo va a lograr, pero no sé si lo haría. Yo lo podría hacer... Pero sí tratar de inculcar: “Bueno, te doy un libro con imágenes. De última, fijate lo que pasa en las imágenes, qué puede estar sucediendo”. Pero es como algo más... (Docente, institución 4, comunicación personal, 28 de agosto 2025).

El décimo dilema se centra en la motivación para aprender a escribir: “Una familia le comenta a una docente que su hijo no quiere escribir en casa y que lo obligan porque “así se va acostumbrando para primer grado”. ¿Qué le recomendás hacer?”. Entre las posibles respuestas están: “explicar a la familia que en esta etapa lo importante es explorar el lenguaje escrito en situaciones significativas, brindando sugerencias de juegos sonoros, escritura compartida, como cartas, agenda, etc.; ofrecer ejercicios simples de grafomotricidad para que practiquen; aconsejar que sean pacientes y esperen a que el niño tenga ganas de escribir”.

La mayoría de las docentes eligió la opción del medio (ver Tabla N.º 10). Esta preferencia en la elección evidencia la importancia de acompañar el interés natural del niño por el lenguaje escrito, respetando sus tiempos y ritmos. En las entrevistas en profundidad, las docentes explicaron y justificaron esta elección, orientada a generar interés en el niño, sin que la escritura se viva como una imposición.

Sin embargo, esta respuesta no fue homogénea ya que en la mayoría de las instituciones se otorgó relevancia a la realización de ejercicios de motricidad fina como estrategia para favorecer la construcción de un hábito, lo que remite a una perspectiva centrada en la preparación motriz. También, apareció, en menor medida, la opción de esperar a que el niño tenga ganas de escribir. Esta diversidad de respuestas refleja la coexistencia de distintos posicionamientos acerca de lo que implica acompañar a la familia en el proceso de escritura del niño. Asimismo, es importante señalar que, de manera general, las docentes reconocen el valor del acompañamiento familiar en este proceso, considerando que la participación de los padres puede contribuir a despertar y sostener el interés del niño por la escritura.

Tabla N.º 10. Dilema 10: Escritura 1 (Corrientes, 2025)

Respuestas	N	%
Explicar a la familia que en esta etapa lo importante es explorar el lenguaje escrito en situaciones significativas, brindando sugerencias de juegos sonoros, escritura compartida, como cartas, agenda, etc.	498	89,7
Ofrecer ejercicios simples de grafomotricidad para que practiquen	50	9
Aconsejar que sean pacientes y esperen a que el niño tenga ganas de escribir	7	1,3
Total	555	100

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario

Docente 2: Y las dos primeras, diría, tienen que ver mucho y depende de... otra vez volvemos. Nosotros les damos los ejercicios de motricidad, les podríamos dar como unos tips a las familias para que les den.

Docente 1: Yo iría por la primera. Justo tuve algo parecido, similar. El chico anda rebien, pero la mamá ya quería que multiplique y divida. Esta mamá quiere avanzar más de la cuenta. Les explicaba en la reunión, justamente, a todas las mamás que lo que tenemos que hacer es que ellos afiancen primero, por ejemplo, un cuento. Por más que ellos no sepan leer o que no lean, ellos sepan narrar o me sepan contar cuáles son los personajes principales, qué está pasando, el tiempo y todo lo demás. Y que se enfoquen más en los sonidos. Porque el chico que afianza los sonidos y sabe, puede escribir tranquilamente. Y esto ya es parte de la práctica que hacemos acá todos los días. Si quieren hacerlo, siempre les digo, si el chico quiere hacerlo y jugando, sí. O sea, a través del juego.

Docente 2: Ahí mi pensamiento es al revés, porque nosotros trabajamos los sonidos acá. Nosotros estamos dando.

Docente 1: Pero estamos dando un taller para que hagan lo mismo en la casa.

Docente 2: Pero volvemos, nosotros trabajamos la sonoridad. Y esta pregunta en este tiempo, en esta altura del año, en este comienzo ya del segundo cuatrimestre, prácticamente a dos meses que termina porque diciembre no se cuenta, entonces

eso avala mi respuesta. Ya trabajamos la sonoridad, estamos trabajando y continuamos trabajando la oralidad, pero ya incursionamos en la lectoescritura. Ya tiene que tomar el hábito, tendría que estar con el hábito. Ya tendría que estar sabiendo escribir, y todo lo que significa la lectoescritura (Docentes, institución 2, comunicación personal, 22 de agosto de 2025).

El undécimo dilema se centra en la escritura de las primeras palabras: “Una niña empieza a escribir palabras espontáneamente en casa (por ejemplo: kasa, abua), y la familia le pregunta a la docente si corregirle o dejarle escribir como quiera. ¿Qué le sugerís que responda?”. Entre las posibles respuestas están: “que les explique que esas escrituras son formas válidas en el proceso inicial y que acompañen la escritura de la niña dándole importancia a la sonoridad de las letras que forman esas palabras; corregir desde el principio para que aprendan bien; no fomentar la escritura en casa”.

Un gran porcentaje de docentes eligió la primera opción (ver Tabla N.º 11), lo cual revela la importancia que le otorgan a la conciencia fonológica. Además, se evidencia una tendencia hacia prácticas más respetuosas: por un lado, la escritura espontánea entendida como una puerta de entrada al aprendizaje y, por el otro, la orientación a las familias para que acompañen este proceso.

En las entrevistas en profundidad, las docentes explicitaron y justificaron esta elección, recuperando sus propias prácticas en el jardín y la colaboración de las familias. Sin embargo, todavía prevalece cierta tensión acerca de cómo se debe intervenir: algunas docentes enfatizan la importancia de validar la escritura espontánea, mientras que otras sostienen la necesidad de “corregir desde el principio”, aunque siempre desde un tono afectuoso y no punitivo.

Tabla N.º 11. Dilema 11: Escritura 2 (Corrientes, 2025)

Respuestas	N	%
Que les explique que esas escrituras son formas válidas en el proceso inicial y que acompañen la escritura de la niña dándole importancia a la sonoridad de las letras que forman esas palabras	517	93,2
Corregir desde el principio para que aprendan bien	37	6,7
No fomentar la escritura en casa	1	0,1
Total	555	100

Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario

A mí me pasó también algo con eso, mi hija estaba en primaria y yo le decía a la maestra: “¿Por qué no le corregís que está mal escrito? Tiene errores ortográficos”. Y me decía: “Porque primero tiene que comprender. Acá comprendió lo que se dio y después se va a corregir”. Y, claro, pasa que yo tengo la vieja escuela que te corregían ahí y te hacían escribir 200 veces (Docente, institución 3, comunicación personal, 26 de agosto de 2025).

Discusión y conclusión

Los hallazgos de este estudio permiten comprender que la alfabetización familiar, aun cuando es valorada positivamente en los discursos docentes y reconocida en la normativa vigente, se configura en la práctica como un campo de tensiones atravesado por reinterpretaciones situadas de la política educativa. Estas no responden a una implementación homogénea, sino que se encuentran mediadas por las condiciones institucionales, los márgenes de autonomía docente y, fundamentalmente, por las teorías implícitas que orientan las decisiones pedagógicas cotidianas.

Uno de los aportes centrales de la investigación radica en mostrar que la traducción de la política de alfabetización familiar en acciones concretas depende menos de su formulación normativa que del marco de posibilidades desde el cual las docentes reconstruyen dicha política. La mayoría de las maestras no recibió en su formación inicial contenidos específicos sobre alfabetización familiar. La formación continua emerge como un factor decisivo.

Los resultados aquí obtenidos indican que las mediaciones que realizan se sostienen, en muchos casos, en iniciativas individuales o en programas externos, más que en proyectos institucionales sistemáticos. Esta fragmentación debilita la continuidad pedagógica y limita el alcance de las propuestas, aun cuando exista compromiso profesional.

Las narrativas docentes ponen en evidencia que ciertas creencias tradicionales sobre el desarrollo del lenguaje y la alfabetización conviven con perspectivas más actualizadas. En este sentido, si bien Tenorio-Villanueva (2022) realiza una revisión documental sobre las teorías implícitas, plantea que, aunque los docentes conozcan teorías educativas o métodos de enseñanza, en su actuar subyacen concepciones no explicitadas que influyen de manera decisiva en sus acciones pedagógicas; algo que se evidencia en la ejecución de sus clases. Indagar sobre dichas teorías implícitas permite reconocer que en la práctica cotidiana emergen concepciones que orientan la forma en que se concibe y se lleva a cabo el proceso de enseñanza de la alfabetización.

Los dilemas analizados permiten evidenciar cómo conviven concepciones actualizadas —centradas en la validación de las prácticas familiares, la

diversidad lingüística y el acompañamiento respetuoso de los procesos infantiles— con enfoques más tradicionales, vinculados a la corrección temprana, la prescripción de prácticas y la asignación de roles subsidiarios a las familias. En esta línea, se evidencia una brecha entre los discursos de corresponsabilidad educativa y prácticas que continúan relegando a las familias a un rol subsidiario, limitado al acompañamiento escolar (Candia et al., 2019; Maquera Maquera et al., 2021). Esta coexistencia debe interpretarse como el resultado de trayectorias formativas heterogéneas y de saberes contruidos en la experiencia.

Asimismo, los resultados muestran que las docentes tienden a posicionarse como mediadoras antes que como agentes normativos, especialmente, en dilemas vinculados con la participación familiar, el uso de pantallas y la escritura inicial. Estas elecciones dan cuenta de una concepción pedagógica que prioriza el diálogo, la orientación y la contextualización de las propuestas, lo cual coincide con estudios que destacan el valor de la relación familia–escuela (Lugo Cuellar y Fierro Evans, 2022; Manosalba Torres y Arancibia Gutiérrez, 2022). No obstante, esta disposición convive con límites estructurales, como la escasa disponibilidad de materiales, la falta de institucionalización de la alfabetización familiar en los PEI y la dependencia de iniciativas aisladas.

Un aspecto particularmente relevante del estudio es su contribución a la comprensión de la alfabetización familiar en contextos sociolingüísticos específicos. La presencia del guaraní y del portugués introduce desafíos que no siempre son abordados desde la formación docente, pero frente a los cuales las docentes construyen respuestas pedagógicas situadas. Estas prácticas, aunque valorables, revelan la necesidad de marcos teóricos y didácticos más sólidos que permitan trascender abordajes intuitivos y fortalecer una perspectiva intercultural de la alfabetización temprana.

Desde el punto de vista metodológico, el uso de dilemas se mostró pertinente para acceder a las concepciones docentes más allá del discurso normativo, aunque constituye también una limitación, en tanto las respuestas pueden estar mediadas por el “deber ser” profesional. La triangulación con entrevistas en profundidad permitió matizar este sesgo y recuperar argumentaciones más próximas a la práctica real, lo que refuerza la validez interpretativa de los resultados.

En términos de implicancias prácticas, los hallazgos sugieren la necesidad de promover, tanto en la formación inicial como en la continua, espacios sistemáticos de reflexión sobre las teorías implícitas docentes y su incidencia en el vínculo familia–escuela. El trabajo con dilemas, como estrategia formativa, se presenta como una herramienta valiosa para problematizar creencias, revisar supuestos y construir enfoques más coherentes con las perspectivas socioculturales de la alfabetización.

En conclusión, este estudio permitió identificar y analizar las tensiones existentes entre discursos, políticas y prácticas en torno a la alfabetización familiar en el Nivel Inicial de la provincia de Corrientes, dando cuenta del papel central que desempeñan las concepciones docentes en la traducción de la política educativa. Las docentes muestran una fuerte identidad profesional y expresan valoraciones positivas hacia la alfabetización familiar. Sin embargo, las prácticas revelan el peso de teorías implícitas vinculadas con sus trayectorias formativas, experiencias de escolarización previa y saberes experienciales. Si bien los resultados no son generalizables, su alcance reside en ofrecer insumos analíticos para la toma de decisiones pedagógicas más contextualizadas, inclusivas y reflexivas, en consonancia con el objetivo propuesto de comprender cómo las docentes resignifican la alfabetización familiar en contextos concretos de intervención.

Líneas de políticas que se pueden derivar de lo indagado

Los resultados de esta investigación permiten delinear un conjunto de propuestas de políticas orientadas a fortalecer la alfabetización temprana y la relación entre jardín y familia en forma sostenida y contextualizada.

- ***Consolidar el enfoque de alfabetización temprana como política de Estado.***

Se recomienda dar continuidad y previsibilidad a los programas existentes, principalmente, al Programa Infancia, ampliando su cobertura y fortaleciendo los mecanismos de evaluación longitudinal. Asimismo, se sugiere integrar sus lineamientos en todos los dispositivos de formación docente inicial y continua.

- ***Profundizar la formación situada en servicio.***

Los resultados muestran que las orientadoras y acompañamientos institucionales mejoran la calidad de las prácticas. Es necesario ampliar estos equipos, generar espacios de coplanificación y fortalecer la articulación entre supervisoras, directoras y orientadoras.

- ***Reforzar la dimensión sociocomunitaria desde un enfoque pedagógico.***

Se propone promover estrategias institucionales que transformen la relación familia-escuela en una práctica pedagógica sostenida, no reducida a actividades recreativas ni a solicitudes materiales. Esto incluye talleres de alfabetización familiar, espacios de lectura compartida, guías para las familias y modelos de comunicación institucional centrados en aprendizajes.

- **Desarrollar dispositivos específicos para contextos rurales y bilingües.**

Dada la presencia de docentes de nivel primario a cargo de salas de inicial y las particularidades lingüísticas del territorio, se recomienda fortalecer la formación en alfabetización temprana en contextos multinivel y en lenguas en contacto, integrando de manera explícita la dimensión intercultural.

- **Acompañar a las instituciones en la gestión pedagógica de la alfabetización.**

Las diferencias encontradas entre jardines con dirección propia y aquellos anexos sugieren la necesidad de fortalecer la capacidad de liderazgo pedagógico. Se propone desarrollar líneas de formación para directivos centradas en la gestión curricular y en la organización institucional del trabajo con las familias.

- **Instalar una agenda de trabajo sobre teorías implícitas docentes.**

Dado el peso de los saberes experienciales y biográficos, se recomienda promover en la formación docente espacios sistemáticos de reflexión sobre creencias, expectativas y representaciones acerca de la alfabetización y de las familias, integrando herramientas de análisis de dilemas como las utilizadas en este estudio.

- **Fortalecer la producción y uso de materiales didácticos.**

Se propone continuar la producción de desarrollos curriculares, suplementos y guías que orienten prácticas de alfabetización familiar; asegurar su distribución; y acompañar técnicamente su uso pedagógico.

Estas líneas de acción buscan consolidar un sistema de políticas coherente, situado y sostenido, que fortalezca la alfabetización temprana desde una perspectiva de equidad, interculturalidad y corresponsabilidad educativa.

Bibliografía

Ball, S. (1989). La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar. Paidós.

Candia, M.R., Habichayn, A. & Urcola, D. (2019). El cuaderno en las secciones de 5 años del Nivel Inicial y su relación con los procesos de alfabetización. Anuario Digital De Investigación Educativa, 24.

<https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adiv/article/view/3820>

D'Andrea, A.M; Ganduglia, M.F.; Maciel, F.M.M.; Sassón, R.L. & Vallejos, D.Y. (2025). Prácticas y discursos de las familias correntinas respecto al desarrollo de la alfabetización temprana de niños escolarizados y su vínculo con la escuela. Serie Informes de Investigación 3.

<https://www.mec.gob.ar/descargas/Bibliograf%C3%ADa/Area%20de%20Investigaci%C3%B3n/Serie%20Informes%20de%20Investigaci%C3%B3n/Serie%20Informes%20de%20Investigaci%C3%B3n%203.pdf>

Decreto N.º 3201 de 1996 [Poder Ejecutivo de Corrientes]. Por el cual se aprueba el Diseño Curricular para la Educación Inicial.

<https://www.mec.gob.ar/descargas/Documentos/Disenos%20Curriculares/Educacion%20Nivel%20Inicial/dto%202268-20.pdf>

Decreto N.º 2268 de 2020 [Poder Ejecutivo de Corrientes]. Por el cual se aprueba el Diseño Curricular Jurisdiccional del Nivel Inicial.

<https://www.mec.gob.ar/descargas/Documentos/Disenos%20Curriculares/Educacion%20Nivel%20Inicial/dto%202268-20.pdf>

Fajardo López, C.E.; Yagual Cedeño, L.L.; Quezada Sanchez, C.F.; Toapanta Guanoquiza, M.J.; Moreira Velez, K.L.; Lamiña Pasmay, S.V. & Bernal Párraga, A.P. (2024). El Papel de los padres en la Educación Inicial: Estrategias Innovadoras para la Participación Familiar. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8(4), 9880-9900.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.13139

García Flores, C.G. & Martínez Amaro, J.E. (2025). La percepción de docentes de educación preescolar sobre las características de la alfabetización inicial. Revista Praxis Educativa, 32, 108-120.

<https://www.redie.org.mx/posts/Praxis%20Educativa%20V32-1.pdf>

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

Guzmán Rodríguez, R.J. & Guevara, M. (2010). Concepciones de infancia, alfabetización inicial y aprendizaje de los educadores y educadoras. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2), 861-872.

<http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v8n2/v8n2a07.pdf>

Jiménez Llanos, A.B. & García, L.F. (2006). Pensar el pensamiento del profesorado. *Revista Española de Pedagogía*, 64(233).

<https://www.revistadepedagogia.org/rep/vol64/iss233/4>

Lugo Cuellar, M.D.C. & Fierro Evans, M.C. (2022). La formación letrada de docentes de preescolar en el dominio de la familia. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 52(1), 269-297.

<https://www.redalyc.org/journal/270/27068693001/html/>

Manosalba Torres, C.F. & Arancibia Gutiérrez, B.M. (2022). Alfabetización emergente: Tipos de creencias de un grupo de profesores de educación preescolar y especial en Chile. *Pensamiento educativo*, 59(1), 00106.

<https://dx.doi.org/10.7764/pel.59.1.2022.6>

Maquera-Maquera, A.; Bermejo-Paredes, S.; Olivera-Condori, E. & Vilca-Apaza, H. (2021). Intervención familia-aula para el desarrollo de habilidades grafomotrices. *Alteridad. Revista de Educación*, 16(1), 92-104.

http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?pid=S1390-86422021000100092&script=sci_arttext

Morales Mora, L. & Pulido-Cortés, O. (2023). Alfabetización inicial: Travesías al mundo de la lectura y la escritura. *Revista Colombiana de Educación*, 88, 1-20.

https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/16292/13290

Orellana, P.; Valenzuela M.F.; Villalón, M. & Rosati, M. (2022). Efectos del apoyo al ambiente familiar en el lenguaje y la alfabetización de niños de 4 a 6 años en contextos desfavorecidos. *Revista Interdisciplinaria*, 39 (3), 107-122.

<https://www.redalyc.org/journal/180/18072335006/html/>

Paniccia, A. (2023). Enseñanza de la Literatura en el primer ciclo del Nivel Inicial, tradiciones, saberes y prácticas docentes en jardines de la

ciudad de Santa Fe (Argentina). Revista Binacional Brasil Argentina: diálogo entre as ciências, 12(1), 207-223.
<http://dx.doi.org/10.22481/rbba.v12i01.12604>

Resolución 21 de 1980 [Ministerio de Educación y Cultura de Corrientes]. Por la cual se aprueba el documento “Lineamientos Curriculares de Nivel Pre-Primario”.

Rojas Fabris, M.T. (2014). Las creencias docentes: delimitación del concepto y propuesta para la investigación. Revista Electrónica Diálogos Educativos. REDE, 14(27), 89-112.
<https://revistas.umce.cl/index.php/dialogoseducativos/article/view/1039>

Stein, A. & Rosemberg, C.R. (2011). Alfabetización temprana en poblaciones urbano marginadas. La familia como contexto de oportunidades. Revista IRICE. Instituto Rosario de Investigaciones en Educación, 23, 9-22.
<https://ojs.rosario-conicet.gov.ar/index.php/revistairice/article/view/v23n23a02/534>

Tenorio Villanueva, M. (2022). Teorías implícitas docentes sobre la alfabetización inicial. Revista Saberes Educativos, 9, 169-184
<https://saberseeducativos.uchile.cl/index.php/RSED/article/view/67788>

ALFABETIZACIÓN FAMILIAR EN EL Nivel Inicial: TENSIONES ENTRE DISCURSOS DOCENTES Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS



OBJETIVO

Identificar y analizar los discursos y las prácticas de las docentes de Nivel Inicial de la provincia de Corrientes respecto al desarrollo de la alfabetización familiar.



MUESTRAS

- 555 docentes de salas de 5 años respondieron el cuestionario.
- En 6 instituciones educativas se realizaron las entrevistas grupales a las docentes de salas de 5 años.



METODOLOGÍA

Estudio transversal, descriptivo cuanti-cualitativo realizado en 2 etapas:

- Cuestionario estructurado.
- Entrevistas grupales.



RESULTADOS

- Existe una coherencia discursiva en la corresponsabilidad familia escuela en la alfabetización temprana. Sin embargo, las prácticas docentes revelan la influencia de teorías implícitas y trayectorias formativas heterogéneas.
- Las docentes tienden a posicionarse como mediadoras antes que, como agentes normativos, especialmente, en dilemas vinculados con la participación familiar, el uso de pantallas y la escritura inicial.
- Las intervenciones docentes se sostienen, en muchos casos, en iniciativas individuales o en programas externos, más que en proyectos institucionales sistemáticos.





ARTÍCULO 2

La “trastienda” de la recuperación de la historia de la educación en Corrientes: acceso, gestión documental y producción de conocimiento en contextos institucionales

- José Luis Ramón Núñez
- Virginia Celeste de las Mercedes Sandoval
- Ana María D'Andrea

Resumen

Este artículo describe el proceso de identificación, recuperación y puesta en valor de fuentes de información que permitan reconstruir la historia de la educación en Corrientes, así como las relaciones establecidas con los referentes de distintas unidades y centros de información, atendiendo a los supuestos teóricos y a las prácticas que orientan su labor.

Metodológicamente, se apela a la sistematización de experiencias a través de la narración de escenas y su análisis para la presentación de las siguientes categorías: acceso, distintos tipos de fuentes, estado de conservación de los documentos y prácticas de quienes gestionan la información en las instituciones.

El trabajo recupera la “trastienda” de la investigación como dimensión constitutiva de la producción historiográfica, poniendo en evidencia que la disponibilidad, organización y accesibilidad de los acervos documentales no son condiciones neutras, sino factores que inciden en las posibilidades mismas de construcción del conocimiento histórico. Se argumenta que fortalecer políticas de gestión documental y alfabetización informacional constituye una condición estratégica para consolidar estudios situados sobre la historia educativa provincial.

Introducción

La producción de conocimiento en historia de la educación suele centrarse en los procesos, actores e instituciones del pasado escolar, mientras que las condiciones materiales que posibilitan esa reconstrucción permanecen en un segundo plano. Sin embargo, la investigación histórica no se sustenta únicamente en marcos teóricos y decisiones metodológicas, sino, principalmente, en la disponibilidad, organización y accesibilidad de las fuentes documentales que la hacen viable.

En contextos provinciales, donde los museos, centros de documentación, archivos y bibliotecas presentan grados variables de sistematización, conservación y acceso público, la reconstrucción de la memoria educativa

enfrenta desafíos que impactan en el alcance y la profundidad de los estudios producidos. En la provincia de Corrientes, la dispersión de fondos documentales, la fragilidad de ciertos soportes y la ausencia de políticas integrales para el desarrollo de colecciones de esta temática y su consecuente preservación constituyen parte del escenario en el que se inscribe la investigación histórica en educación.

El objetivo de este artículo es describir el proceso de identificación, recuperación y puesta en valor de fuentes de información que permitan reconstruir la historia de la educación de Corrientes, así como las relaciones establecidas con los referentes de distintas unidades y centros de información, atendiendo a los supuestos teóricos y a las prácticas que orientan su labor.

Metodológicamente, se apela a la sistematización de experiencias a través de la narración de escenas y su análisis para la presentación de las categorías que se construyeron: acceso, distintos tipos de fuentes, estado de conservación de los documentos y prácticas de quienes gestionan la información en las instituciones.

Este estudio puede contribuir al proceso de investigación educativa histórica, colaborando con la construcción de memoria institucional y el desarrollo de políticas educativas informadas. Reflexionar sobre la “trastienda” de la investigación constituye un desafío de revisión para colocar bajo la lupa las fortalezas y debilidades del proceso de trabajo y desnaturalizar las prácticas investigativas.

Contexto de surgimiento del estudio

El trabajo se inscribe en una iniciativa institucional impulsada a fines de 2024 por la Ministra de Educación de la provincia de Corrientes, quien manifestó su inquietud en torno a la historia educativa local. A partir de este requerimiento, el Área de Investigación de la Dirección de Planeamiento e Investigación Educativa conformó un equipo interdisciplinario integrado por especialistas en Historia y en Ciencias de la Información, bajo la coordinación de una investigadora en Ciencias de la Educación y formalizado mediante la Resolución Ministerial N.º 4399/25.

Desde su inicio, el proyecto asumió un enfoque estratégico-situacional, entendiendo que la reconstrucción histórica debía articularse con condiciones reales de acceso, disponibilidad y organización de las fuentes. El

primer movimiento consistió en relevar y sistematizar la bibliografía dispersa en distintas unidades de información —bibliotecas, archivos, museos, centros de documentación e instituciones gubernamentales— tanto en soportes físicos como digitales. Este proceso derivó en la creación de un **directorio digital** con inventarios temáticos, organizado por parámetros de edición, temática, institución y formato. Actualmente, este directorio reúne más de doscientos documentos provenientes de doce bibliotecas.

El avance en el rastreo documental reveló vacíos significativos —entre ellos, la inexistencia de una **línea de tiempo sistematizada de autoridades educativas provinciales**—, lo que obligó a ampliar los objetivos iniciales y reconstruir información a partir del contraste de fuentes normativas, hemerográficas y bibliográficas.

El tercer producto fue representado mediante una **galería de grandes pedagogos**. Si bien muchas instituciones educativas llevan los nombres de estas figuras de la educación, se desconoce en gran medida la relevancia y el papel que desarrollaron a lo largo de sus trayectorias. La recuperación de sus biografías puso a disposición del público en general su accionar en el ámbito educativo y permitió la profundización del análisis de sus obras.

El cuarto producto es **una obra sobre la historia de la educación en la provincia**. A pesar de la riqueza documental relevada, la investigación evidenció importantes vacíos en la historiografía educativa de la provincia. Este trabajo viene a completar parte de esos vacíos, ofreciendo una mirada integral y situada sobre la evolución de la educación en Corrientes, desde el período colonial hasta los primeros años del siglo XXI. La obra, presentada en dos volúmenes, está pensada para los estudiantes, docentes e historiadores del Nivel Superior que deseen continuar con la investigación de la historia de la educación en Corrientes. La idea central es ofrecer una aproximación a diferentes problemas y temas, así como posibles fuentes y bibliografía con las cuales seguir interrogando al pasado. Sus títulos son: *Entre mandatos y utopías: la educación en Corrientes desde sus orígenes (volumen I)* y *Entre mandatos y utopías: hacia la plena autonomía educativa (volumen II)*, ambos editados por el Ministerio de Educación de la provincia de Corrientes en el año 2025. En este segundo volumen, se socializa el listado de autoridades de carteras educativas y referentes gubernamentales de educación; resultado de la línea de tiempo realizada con anterioridad.

Otro producto fundamental del programa fue la **formación docente y profesional**. En este marco, los autores de la colección *Entre mandatos y utopías* coordinaron una capacitación, Res. Min. N.º 4234/25 con 110 horas reloj, destinada a los profesores a cargo de Historia de la Educación Latinoamericana y Argentina, con el propósito de promover el uso del libro como insumo académico, actualizar los enfoques disciplinares y consolidar una perspectiva histórica situada en clave provincial.

El sexto producto fue un curso denominado **La alfabetización informacional como medio para reconstruir la historia escolar**, Res. Min. N.º 2295/25 con 110 horas reloj, destinado a docentes de Historia y de Lengua y bibliotecarios. La propuesta recupera el patrimonio documental de las escuelas normales más antiguas de la provincia, con el objetivo de construir de manera colectiva su historia a partir del rescate de las memorias de los principales actores, la vida escolar y sus acontecimientos más relevantes.

En Corrientes, existen actualmente dieciocho escuelas normales, por lo que se trabajó con las nueve más antiguas, seleccionadas no solo por su rol fundante en la formación del magisterio, sino también porque conservan todos los niveles de la educación obligatoria. El proyecto incluyó prácticas en terreno y visitas a las escuelas. Se recuperaron fuentes primarias: libros de oro, de actas, memorias escolares, registros orales de exalumnos y docentes, partes diarios, libros matrices, planos institucionales y de la biblioteca escolar. Así se pudo conformar una colección local en cada biblioteca escolar y se culminó con la edición de un libro escrito de manera colaborativa por veintiocho docentes y bibliotecarios. Con *Raíces de la educación correntina: un recorrido por las primeras escuelas normales* se busca contribuir al conocimiento de la cultura escolar, la historia del magisterio y los procesos socioculturales, políticos y económicos que atravesaron a estas instituciones. En esta obra se entrelazan la memoria y el reconocimiento: memoria de una tradición que cimentó la escuela pública correntina y reconocimiento a quienes sostienen esa herencia desde las aulas, los archivos y las bibliotecas.

De este modo, el proyecto produjo herramientas de organización del conocimiento —directorío digital, línea de tiempo de autoridades educativas, galería de pedagogos— y dio lugar a obras sobre la historia de la educación provincial e instancias de formación docente, orientadas a la alfabetización informacional y a consolidar una perspectiva histórica situada en clave provincial.

Este contexto de producción resulta central para comprender el enfoque adoptado en el presente artículo: la investigación histórica no se desarrolla en abstracto, sino en un entramado institucional concreto donde las decisiones políticas, las condiciones de acceso, las prácticas de gestión documental y la disponibilidad material de las fuentes inciden directamente en las posibilidades de construcción del conocimiento. En este sentido, la experiencia desarrollada pone de relieve que la producción de conocimiento histórico se encuentra atravesada por prácticas de gestión documental, políticas de preservación y modos concretos de mediación entre los investigadores y los acervos disponibles.

A partir de estas constataciones, el presente trabajo se propone analizar la “trastienda” de la investigación y situarla en relación con los debates que, en distintos contextos, han problematizado la salvaguarda del patrimonio documental, el acceso a la información y las metodologías de recuperación de fuentes en el campo educativo.

Imagen N.º 1. La alfabetización informacional como medio para reconstruir la historia escolar



Fuente: Imagen propia

Antecedentes

La reconstrucción de la historia de la educación en clave provincial exige situar el presente estudio en diálogo con investigaciones previas que, desde perspectivas históricas, archivísticas y bibliotecológicas, han abordado la identificación, organización y análisis de fuentes documentales. En este marco, los antecedentes no se presentan como una mera enumeración de trabajos precedentes, sino como un campo de problematización que permite reconocer avances, vacíos y tensiones en torno a la gestión del patrimonio educativo, las políticas de acceso a la información y las metodologías de recuperación documental. Revisar estos aportes resulta imprescindible para delimitar el estado de la cuestión y fundamentar la especificidad del enfoque adoptado en este trabajo.

1. Salvaguarda del patrimonio documental y alfabetización informacional: antecedentes internacionales, nacionales y provinciales

El reconocimiento del patrimonio documental como parte fundamental de la memoria colectiva ha dado lugar a diversas iniciativas a nivel internacional, nacional y provincial. Programas impulsados por la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) como Memoria del Mundo y Alfabetización Mediática e Informacional, junto con las acciones promovidas por la IFLA (International Federation of Library Associations and Institutions — Federación Internacional de Asociaciones e Instituciones de Bibliotecas), delinean marcos globales de referencia que articulan la preservación documental con el desarrollo de competencias informacionales. En Argentina, el Programa MHEdAr (Memoria e Historia de la Educación Argentina) y otras políticas como Huellas de la Escuela visibilizan esfuerzos por recuperar, contextualizar y difundir el acervo histórico educativo. En el ámbito provincial, Corrientes se destaca por una activa labor en la formación de docentes y bibliotecarios, la gestión del patrimonio en instituciones escolares y la producción académica desde la Universidad Nacional del Nordeste, con proyectos centrados en la valoración, conservación y accesibilidad del patrimonio documental. Estas experiencias dan sustento al enfoque adoptado para la reconstrucción de la historia educativa local desde una perspectiva crítica, interdisciplinaria y comprometida con el acceso ético a la información.

A continuación, se desarrollará sintéticamente cada una de ellas.

1.1. Antecedentes a nivel internacional

El Programa Memoria del Mundo fue creado en 1992 por la UNESCO con el fin de salvaguardar el patrimonio documental de la humanidad. Tal como se expresa en su sitio web oficial, el programa busca “prevenir la amnesia colectiva, convocando así a preservar los valiosos fondos de archivos y colecciones de bibliotecas en el mundo entero y garantizar su amplia difusión”. Entre los objetivos definidos se destacan: “Facilitar la preservación del patrimonio documental mundial”; “Catalizar el acceso universal al patrimonio documental”; y “Concienciar a la opinión pública sobre la importancia del patrimonio documental”.

El programa impulsa diversas acciones para implementarlas de forma colaborativa a nivel internacional, tales como la elaboración de un registro internacional del patrimonio, la creación y disseminación de documentos técnicos para la salvaguarda y la promoción y el acceso a recursos educativos digitales para docentes y estudiantes.

El Programa de Alfabetización Informacional y Mediática de la UNESCO tiene su inicio en la Declaración de Praga del año 2003, lo cual dio paso a la construcción de la Alianza Mundial de Alfabetización Mediática e Informacional (GAPMIL) presentada a nivel internacional en el año 2013. En el marco de esta propuesta internacional, se delinean acciones orientadas a “capacitar a las personas para utilizar la información de forma crítica, navegar por el entorno en línea de forma segura y responsable y garantizar la confianza en nuestro ecosistema de información y en las tecnologías digitales” (UNESCO, 2025). Esto lo realizan mediante la creación y disseminación de diversos recursos que permitan aplicar el programa en diferentes contextos.

Por su parte, la IFLA desarrolla una sección específica para el abordaje y promoción de la alfabetización informacional desde las bibliotecas, conformando una red global de cooperación internacional entre bibliotecarios, educadores y aquellos profesionales vinculados a la información.

Tanto el Programa Memoria del Mundo como las iniciativas de Alfabetización Informacional impulsadas por la UNESCO y la IFLA constituyen marcos de referencia para el enfoque adoptado en este trabajo. La articulación entre la salvaguarda del patrimonio documental y el desarrollo de competencias para acceder, evaluar y utilizar la información de forma ética y crítica permitió sustentar metodológicamente la reconstrucción de la historia de la educación de Corrientes.

1.2. Antecedentes a nivel nacional

El Programa Memoria e Historia de la Educación Argentina (MHEdAr) fue creado en 2013 por la Biblioteca Nacional de Maestros, como continuidad del proyecto iniciado en 2007. Está orientado a recuperar y poner en valor los fondos documentales del sistema educativo nacional. Desde entonces, impulsa múltiples acciones vinculadas a la identificación, preservación y difusión del patrimonio documental escolar. Una de sus características más destacadas es el enfoque interdisciplinario que propone al reunir a bibliotecólogos, archivistas, historiadores y educadores en un trabajo articulado que permite no solo conservar los documentos, sino también contextualizarlos, interpretarlos y hacerlos accesibles a la comunidad educativa y académica (Biblioteca Nacional de Maestros, s.f.).

En línea con los objetivos del Programa MHEdAr, la Ciudad de Buenos Aires impulsó en el año 2008 el Programa Huellas de la Escuela con el fin de acompañar a las instituciones educativas en la recuperación, organización, puesta en valor y difusión de su patrimonio histórico y cultural. Según se expone en su sitio web oficial: “Una amplia cantidad de escuelas inauguraron sus espacios museables, bibliotecas y archivos históricos involucrando a toda la comunidad, estudiantes, docentes, bibliotecarios y directivos”. Además, se comparten acciones implementadas en las escuelas y cuenta con un canal de YouTube utilizado como herramienta para capacitar y difundir las experiencias institucionales.

1.3. Antecedentes a nivel provincial

En Corrientes, existe un particular interés por la recuperación de la historia de la educación de la provincia y sus instituciones. Antecedentes de ello, han sido los espacios de capacitación y reflexión promovidos por el Ministerio de Educación en torno al acceso, apropiación y uso ético de la información desde la biblioteca, el quehacer de la bibliotecología y el abordaje interdisciplinario. Entre las propuestas se encuentran: Conservación de fotografías: Taller de fabricación de guardas (Res. Min. N.º 5167/2023); Conservación preventiva para la salvaguarda del Patrimonio Documental fotográfico (Res. Min. N.º 5136/2023); Jornadas Info-Katú: buscar, evaluar y usar éticamente información en la escuela (Res. Min. N.º 4027/2023); Capacitación en Gestión Documental Escolar: estrategias de eficacia y eficiencia del proceso (Res. Min. N.º 5373/2022); Protección legal de la información y derechos (Res. Min. N.º 3120/2022); los talleres ALFIN: su aplicación e impacto en comunidades educativas de Nivel Superior (Res. Min. N.º 5512/2022); y los cursos Preservación y conservación de documentos para bibliotecas escolares y especializadas (Res. Min. N.º 4750/21).

A ello se suman las producciones generadas en grupos de investigación articulados en la Universidad Nacional del Nordeste, que abarcan el estudio de las colecciones y fuentes de información de diversas unidades, incluyendo bibliotecas escolares, populares y públicas, museos y archivos locales. En este marco, se diseñó y ejecutó el proyecto de investigación titulado “Patrimonio documental en instituciones públicas centenarias de Corrientes y Resistencia. Identificación, análisis y valoración de sus colecciones” (PI 17H018), aprobado por Res. N.º 966/2017 CS UNNE, con dirección de la Arq. María del Pilar Salas y codirección de la Dra. Ana Ruzich, y desarrollado entre 2018 y 2022. Como continuidad, se formuló un nuevo proyecto para el período 2023-2026: “Patrimonio documental en instituciones públicas de Corrientes y Resistencia. Identificación, análisis, valoración, acceso y difusión” (PI 22H010), aprobado por Res. N.º 0931/2022 CS UNNE, con la incorporación de una subdirección a cargo de la Lic. Adelaida Gómez Geneiro, ampliándose el enfoque hacia instituciones con colecciones de más de sesenta años. En 2023, el equipo fue reconocido como Grupo de Investigación Emergente bajo el nombre “Patrimonio documental de Corrientes y Chaco”, consolidando su trayectoria institucional y académica.

2. Historia, archivos y bibliotecas: convergencias y desafíos

En la sociedad de la información, caracterizada por el acceso masivo a información, se potencia la necesidad de un trabajo articulado entre profesionales de la información e historiadores. Esta colaboración permite que estos últimos puedan reconstruir la historia a través del acceso y el uso ético, mediante la citación, de fuentes de información verificadas, pertinentes y de relevancia. Esto no solo garantiza la transparencia del conocimiento producido, sino que también habilita a los lectores a acceder a las fuentes originales y construir nuevas interpretaciones del pasado. Esta idea es reforzada en voz de Monroy Casillas (2022) quien afirma que:

La historia, la archivística y la bibliotecología son disciplinas científicas completamente distintas. Sin embargo, entre ellas tres se dan, por lo menos, dos puntos de convergencia: el primero, el interés por el mismo objeto de estudio, el patrimonio documental, y el segundo, sus profesionistas tienen como campo laboral los mismos espacios en los cuales se resguardan los documentos. (p. 35)

Esta misma autora sostiene la necesidad de lograr que el trabajo del historiador en los archivos y bibliotecas esté mediado por conocimientos teóricos y prácticos de la organización documental.

Las fuentes primarias de información en torno a los intereses de la reconstrucción de la historia de la educación circulan, en gran parte, en soportes analógicos ubicados en instituciones diversas: escuelas centenarias, bibliotecas populares y personales, archivos y centros de documentación. La dispersión de los recursos, sumada a su estado de conservación, representan sendas dificultades para el acceso a los mismos.

El contexto expuesto evidencia que los historiadores precisan del acompañamiento de profesionales de la información. Flores Caballero (2010) expresa:

Es indudable que el progreso de la investigación histórica ha crecido a un ritmo mucho más acelerado que el ritmo de los servicios de los archivos y bibliotecas de los cuales se nutre. En esto último tiene mucho que ver la carencia de especialistas. Estos están sujetos a la falta de incentivos que, a su vez, son determinados por la subestimación en que se tiene a los archivistas y bibliotecarios del país, cuando debiera considerárseles indispensables en la planeación educativa. (p. 519)

En este marco, diversos autores advierten sobre la necesidad de fortalecer políticas públicas que garanticen el acceso irrestricto a fuentes documentales. Como plantea Gagliano (2022): "Resulta imprescindible construir una base de datos cuantitativos de la historia educativa argentina junto con un vasto repositorio documental que preserve todas las fuentes disponibles en convenio con archivos y bibliotecas de todo el país que conservan acervos hasta hoy dispersos y poco conocidos" (p. 166). Además, el autor considera que los archivos y museos escolares vinculados a instituciones de referencia podrían desempeñar un papel fundamental en la recuperación de acervos materiales y dimensiones intangibles de la educación pública nacional. Esta restitución y su libre disponibilidad permitirían enriquecer las perspectivas desde las cuales se analiza el pasado educativo, contribuyendo a cuestionar la visión lineal y progresiva que ha caracterizado al discurso moderno sobre la educación argentina.

Asimismo, muchos autores han destacado el impacto de los recursos digitales en la historiografía de la educación, tanto en la ampliación de las fuentes disponibles como en las nuevas formas de narrar y contextualizar los procesos educativos. Liddiard Cárdenas et al. (2021) sostienen que el desarrollo tecnológico ha transformado el trabajo del historiador, permitiendo acceder a un "inmenso mar de información" y posibilitando historias interpretadas desde múltiples aristas, aunque no exentas de desafíos vinculados a la fiabilidad de las fuentes y la sobreabundancia informativa. Estos investigadores recuperan aportes como los de Badanelli y Ossenbach (2009), quienes acuñan el concepto de historia digital para referirse al estudio del pasado a partir de fuentes primarias reproducidas electrónicamente y las narrativas que de ellas emergen. Así, el uso de hemerotecas, archivos digitales, bibliotecas en línea y catálogos especializados se consolida como una práctica recurrente entre los historiadores de la educación, demandando una formación interdisciplinaria que combine competencias en recuperación, organización y análisis de la información con una sólida capacidad de interpretación histórica (Liddiard Cárdenas et al., 2021).

Marco conceptual

El presente marco conceptual aborda los fundamentos clave para comprender la gestión y salvaguarda de la información en instituciones educativas y culturales. Se parte del acceso a la información como derecho humano, la diversidad de fuentes informativas y la conservación preventiva. Subraya la importancia de la gestión documental para preservar la memoria institucional y asegurar su disponibilidad, integrando acciones sobre las colecciones, el edificio, la guarda y el acceso a los materiales.

El acceso a la información constituye una función esencial de las bibliotecas y unidades de información. Supone garantizar el acceso igualitario —físico e intelectual— a una diversidad de fuentes informativas, tanto en soportes analógicos como digitales, disponibles de manera presencial o remota. Su propósito central es posibilitar que las personas satisfagan de forma pertinente sus necesidades de información, conocimiento, educación o recreación en un entorno que respete los principios de equidad, libertad intelectual y diversidad cultural (IFLA, 2002).

El Derecho Internacional de los Derechos Humanos (DIDH) reconoce *el derecho al acceso a la información*. El artículo 19 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, que se hace eco del artículo 19 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, protege el derecho de toda persona a buscar, recibir y difundir información de todo tipo. Los estados tienen la obligación de respetar y garantizar que todos disfruten de este derecho sin distinción alguna. Estos intereses se vieron fuertemente renovados en la Meta 16.10 de los ODS: “Asegurar el acceso público a la información y proteger las libertades fundamentales, de conformidad con las legislaciones nacionales y los acuerdos internacionales”; dejando entrever que estas políticas siguen vigentes en la agenda pública y son prioridades a escala internacional al ser incluidas en la Agenda 2030 de la ONU.

Las fuentes de información cumplen un rol fundamental al adaptarse a diversas necesidades informativas, lo que las convierte en herramientas clave para cualquier búsqueda o proceso de investigación. Siguiendo a Villaseñor Rodríguez (1998), se distinguen: las fuentes documentales que transmiten datos a través de documentos escritos o visuales y cuya información puede referirse tanto al contenido como al propio soporte; las fuentes personales que surgen de individuos o grupos que comunican conocimientos de manera oral, aunque pueden posteriormente registrarse por escrito; y, finalmente, las fuentes

institucionales que ofrecen datos producidos por las propias organizaciones, accesibles directamente o mediante otros canales, como los documentos oficiales.

El estado de conservación de los documentos que se encuentran en las distintas unidades de información varía en función de las acciones de conservación preventiva que se hayan aplicado de manera sostenida. Según Pené y Bergaglio (2009), la conservación preventiva se define como “el conjunto de medidas destinadas a lograr la permanencia en el tiempo de los documentos y libros que componen su fondo. Puede aplicarse tanto a las acciones que se anticipan al deterioro como a aquéllas que tratan de evitar su continuidad” (p. 126). En línea con lo planteado por las autoras, este proceso implica una intervención continua e integral en tres ámbitos fundamentales: el edificio, la guarda de los documentos y el acceso a los mismos.

Las prácticas de gestión de la información, según Ponjuán Dante (2015), comprenden un conjunto de acciones estratégicas que trascienden lo técnico y se orientan a facilitar la transformación de la información en conocimiento útil dentro de las organizaciones. Dichas prácticas suponen una intervención crítica y contextual por parte del profesional de la información, quien actúa como mediador entre los datos disponibles y las necesidades reales de los usuarios o comunidades. La autora identifica cuatro dimensiones fundamentales: visibilizar el conocimiento, intensificarlo mediante el intercambio y la formación, desarrollar una infraestructura que facilite su gestión y fomentar una cultura que valore el conocimiento como recurso clave. Estas prácticas requieren del profesional competencias éticas, comunicacionales y tecnológicas, así como una sólida base teórica que le permita comprender los procesos informacionales en sus dimensiones humanas, sociales y organizacionales.

Metodología

La sistematización de experiencias constituye una herramienta clave para abordar el desafío de trabajar con realidades concretas, nuevas y diversas, así como para explorar otras formas de pensar y actuar en los contextos educativos y sociales.

Este enfoque implica no solo clasificar, catalogar y ordenar datos e informaciones —es decir, “poner en sistema”—, sino también comprender que las experiencias son procesos vitales, en constante transformación, que articulan dimensiones tanto objetivas como subjetivas de la realidad histórico-social (Jara Holliday, 2006).

La reconstrucción de estas experiencias se realizó a partir de la narración de escenas significativas. En este sentido, el diario de campo tuvo un papel central ya que permitió registrar y elaborar relatos que dan cuenta de las vivencias en contexto.

Para el análisis, la información recogida fue organizada en base a las siguientes categorías: el acceso a la información, los distintos tipos de fuentes consultadas, el estado de conservación de los documentos y las prácticas de gestión documental desarrolladas en las instituciones.

Resultados

A continuación, realizaremos un análisis en función de las categorías propuestas: el acceso, los distintos tipos de fuentes, el estado de conservación de los documentos, las prácticas de quienes gestionan la información en las instituciones y las implicancias para el desarrollo de la investigación.

1. Acceso a la información

El acceso a la información presentó múltiples obstáculos derivados de la dispersión de los recursos, alojados en lugares como bibliotecas, archivos, centros de documentación y museos, lo que dificultó su localización y consulta. Esta fragmentación se agravó por la falta de catálogos o inventarios actualizados que permitan identificar los materiales disponibles. Además, en algunos casos, el acceso fue restringido y condicionado a la selección previa de los responsables de las instituciones. En otros casos, se requirió gestionar permisos especiales e incluso invocar la autoridad de figuras políticas, como la ministra o el subsecretario, para acceder a ciertos fondos. Aunque existen recursos en línea, la coexistencia de plataformas abiertas y cerradas, junto con la digitalización desordenada de normativas sin criterios de sistematización, limitó su utilidad. En contraposición, en las unidades de información, que son gestionadas por profesionales en Ciencias de la Información, se recibió el servicio de referencia pertinente para buscar satisfacer la necesidad de información de los investigadores de forma exhaustiva.

El diario de campo refleja múltiples barreras en el acceso a la información: burocráticas, estructurales, humanas y simbólicas. Se observan obstáculos tanto en instituciones públicas como en museos, bibliotecas y archivos, donde la disponibilidad de documentos depende frecuentemente de la buena voluntad o el criterio personal del responsable.

En el siguiente ejemplo se identifica la subestimación a la dificultad que conlleva el acceso a los datos que se validaron para la conformación de la línea de tiempo:

En el proceso de recopilación [...] los profesionales en Ciencias de la Información identificaron la necesidad de una línea de tiempo de autoridades [...] como instrumento clave para futuras búsquedas documentales. [...] En un principio, se pensó que esta información era fácilmente accesible y ya documentada; sin embargo, al no hallarla en las fuentes tradicionales, se decidió reconstruirla en articulación con la especialista en Historia (Lunes, 21 de octubre de 2024).

En este ejemplo, se ponen de manifiesto las tensiones entre la conservación de los documentos y el acceso a la información:

La responsable tiene algunos proyectos en mente como abrir el centro de documentación para el público escolar. Yo creo que tendría que abrirlo para los investigadores. Pero dice que hay muchos documentos sensibles que no se pueden mostrar porque se van a dañar. También, comenta que una investigadora siempre va. Sin embargo, el sábado pasado, esta investigadora me dijo que ya no le dejaban tener acceso a los documentos (Martes, 12 de noviembre de 2024).

2. Tipos de fuentes

Se identifican diversas fuentes utilizadas en la investigación: normativas, bibliográficas, archivísticas, hemerográficas, orales, fotográficas y digitales. Su diversidad amplía las posibilidades de reconstrucción histórica, aunque también presenta desafíos en cuanto a su localización, autenticidad y uso. La normativa del Ministerio de Educación desde 1970 en adelante ha sido digitalizada, pero los documentos anteriores deben consultarse en papel en el Archivo de la Provincia, lo que implica una búsqueda más laboriosa. Además, conviven documentos de archivo y librarios procesados y no procesados, lo cual genera desigualdades en el acceso y en la posibilidad de recuperar información precisa. Se observa, incluso, una duplicación de la normativa digitalizada y una desconexión

entre lo que las unidades de información dicen ofrecer y lo que efectivamente poseen. Hay inconsistencias entre la información que figura en los libros y lo que establece la normativa oficial, lo cual obliga a contrastar constantemente las fuentes y a mantener una actitud crítica frente a ellas.

La lista de ministros y presidentes del Consejo [...] se completa con la ayuda de bibliografía de autores correntinos [...] aunque sin decretos ni leyes (Jueves, 21 de noviembre de 2024)

En la Secretaría de la Iglesia La Merced informaron que no existen registros fotográficos ni biblioteca; será necesario acudir a los archivos de los franciscanos, regentes históricos de la institución (Martes 3 de junio de 2025)

Este trabajo [...] nos llevará un tiempo considerable, teniendo en cuenta la poca disponibilidad de recursos de este tipo para los períodos más distantes. Para ello, se recurre a redes sociales de aficionados a la historia, recursos bibliográficos de valor patrimonial, periódicos en línea y búsquedas web mediante palabras clave (Lunes 18 de marzo de 2025).

Entre las fuentes consultadas se registra un volumen significativo de literatura gris, conformado por diarios personales, archivos privados y recortes periodísticos, organizados por temáticas, correspondencia, encomiendas y grabaciones sonoras en cilindros de cera (fonógrafo) y otros soportes. Al indagar acerca de su conservación, estudio y eventual categorización o catalogación como fuentes de información, emergen reiteradamente objeciones vinculadas a la falta de investigadores especializados en determinadas temáticas, la obsolescencia de los soportes, la desconfianza frente a su traslado, así como a procesos de desfinanciamiento, escasa practicidad operativa o presunto desinterés general.

Resulta llamativa la persistencia de una concepción restrictiva de la fuente documental, entendida como un recurso válido con un único fin, supuestamente objetivo y predeterminado de manera unilateral por los responsables de las unidades de información. Esta perspectiva no solo limita la potencialidad interpretativa de los materiales, sino que restringe la apertura a nuevas preguntas de investigación y condiciona el aprovechamiento integral de fondos que podrían ampliar y complejizar la reconstrucción histórica.

A ello se suma que el tratamiento documental suele reducirse a un área o aspecto particular del conocimiento al momento de su abordaje, el cual coincide, en la mayoría de los casos, con la formación, la profesión o los intereses académicos del responsable de la unidad de información. Esta práctica restringe significativamente las posibilidades analíticas de los materiales, alejándose de la potencialidad que ofrece el enfoque interdisciplinario que, en el campo de las ciencias sociales y humanas, se vuelve cada vez más necesario. En este sentido, las miradas unidireccionales no solo empobrecen la interpretación de las fuentes, sino que limitan la apertura a nuevas problemáticas y líneas de investigación, consolidando un uso parcial y condicionado del patrimonio documental disponible.

3. Estado de conservación de los documentos

El estado de los documentos es altamente variable y depende en gran medida del edificio, el contexto institucional y las prácticas del personal. En muchos casos, se detectan condiciones inadecuadas que comprometen la integridad física de los materiales. En el caso del Archivo, la antigüedad de las fuentes vuelve especialmente frágil su materialidad, lo que exige cuidados específicos. No obstante, se destaca el trabajo de recuperación documental realizado por el Consejo de Educación, que permitió poner en valor parte del acervo histórico. A pesar de ello, persisten dificultades para localizar ciertos materiales, como las imágenes de ministros y presidentes del Consejo, lo cual evidencia vacíos en la organización, el inventario y la disponibilidad de los documentos visuales; esenciales para reconstruir aspectos simbólicos y representacionales de la historia educativa.

En estas notas de campo se manifiesta la importancia de acciones para salvaguardar el contenido de los documentos. Si bien fueron escaneados, la falta de procesamiento de la información produce que se siga manipulando el papel, por ende, el acceso es restringido.

En el Centro de Documentación están las Resoluciones Ministeriales originales desde 1969. Las más antiguas están almacenadas en cajas. Las primeras están impresas en papel de bajo gramaje, muy delicado. Dada la antigüedad, hay que ponerse guantes para tocarlas. La directora nos dijo que estaban digitalizadas y que las tenían en el Despacho del Ministerio (Martes, 12 de noviembre de 2024).

Un aspecto positivo es la recuperación del Archivo del Consejo General de Educación.

Durante el relevamiento realizado, se pudo constatar que el antiguo archivo del Consejo de Educación, anteriormente ubicado en el sótano de la Escuela Mariano Moreno, había sido trasladado al sótano del Colegio Secundario Hipólito Yrigoyen. En su emplazamiento original, el archivo se encontraba en condiciones altamente deterioradas: la presencia de humedad, roedores y una rotura de cañería habían provocado daños considerables en los documentos. El personal, además, manifestaba un escaso conocimiento sobre el contenido del fondo documental, acumulando materiales en una estructura tipo “jaula” sin criterios de organización. En su nueva ubicación, si bien el resguardo representa una mejora, el estado de conservación de los documentos continúa siendo delicado, requiriendo tratamiento especializado y condiciones ambientales adecuadas. Se dejó constancia de la solicitud de un equipo de aire acondicionado destinado a preservar los materiales más antiguos (Miércoles, 18 de diciembre de 2024).

El siguiente ejemplo evidencia la ausencia de criterios básicos de conservación y subraya la necesidad de formación específica del personal para garantizar la preservación y puesta en valor de los materiales patrimoniales.

Visitamos una de las instituciones educativas más antiguas de Corrientes, le contamos a la autoridad a cargo sobre el trabajo de investigación que estamos realizando. En principio, le pedimos acceso a la biblioteca y le dijimos que más tarde nos gustaría consultar las fotografías que estaban almacenadas en su oficina. Tiempo después, observamos que el personal de mantenimiento “limpiaba” las fotografías con plumeros y trapos, lo que generó la reflexión sobre la preservación y la necesidad de capacitación para la puesta en valor. Una serie de cajas archivadas con libros fueron víctimas de lluvias y humedad, dando lugar a la pérdida de material bibliográfico (9 de abril de 2025).

Esta problemática se vuelve evidente en el tratamiento de los soportes audiovisuales y digitales. Ha sido recurrente observar cassettes, discos, grabaciones sonoras en soportes obsoletos e incluso disquetes que, ante la ausencia de conocimientos técnicos y de protocolos adecuados de conservación, han sufrido un deterioro progresivo a lo largo del tiempo. En este sentido, la actualización de los dispositivos de almacenamiento resulta prácticamente inexistente, mientras que el avance acelerado de la tecnología impone, de manera ineludible, la elaboración de planes de contingencia que contemplen la migración,

preservación y accesibilidad de estos materiales frente a la fugacidad y obsolescencia de los soportes. La inacción en este aspecto no solo evidencia carencias operativas, sino que expone una falta de previsión institucional respecto de la preservación de la memoria sonora y digital.

Por otra parte, si bien los procesos de digitalización representan un avance para el cuidado del material original y la posibilidad de acceso, se debe dejar en evidencia que dichas digitalizaciones carecen de posibilidades mínimas, como el rastreo por búsqueda, la incorporación de palabras clave o metadatos que faciliten su recuperación, y la categorización en corpus de difícil acceso mediante dispositivos que no cuentan con grandes volúmenes de almacenamiento o procesamiento.

4. Las prácticas de quienes gestionan la información

Las prácticas desarrolladas por quienes gestionan la información inciden de manera directa en las posibilidades de acceso, circulación y uso de las fuentes documentales. Estas prácticas presentan una amplia variedad: desde actitudes comprometidas y profesionalizadas hasta otras atravesadas por la arbitrariedad, el desconocimiento o el celo en el manejo de la información.

En algunos casos, se advierte una fuerte autorreferencialidad en la producción y en las recomendaciones de consulta, donde ciertos agentes privilegian sus propios escritos como fuente principal o suficiente, restringiendo la diversidad de enfoques y empobreciendo así el proceso investigativo. A ello se suma, en ciertas instituciones, el resguardo excesivo de determinados recursos, lo cual dificulta el acceso libre, equitativo y transparente. También, se ha identificado una tendencia a recurrir a fuentes de dudosa fiabilidad —como Wikipedia—, lo que pone en cuestión los criterios de calidad y rigurosidad utilizados.

Estas prácticas no son hechos aislados, sino que se vinculan con los perfiles y trayectorias de quienes están al frente de la gestión de la información. En numerosos casos, museos, archivos y bibliotecas carecen de profesionales formados en Ciencias de la Información, por lo que las tareas vinculadas con la organización, preservación y difusión de los fondos quedan a cargo de agentes provenientes de otras áreas disciplinares. Como consecuencia, se observan dificultades en la catalogación, la construcción de instrumentos de búsqueda y la aplicación de criterios básicos de conservación y acceso.

En el Centro de Documentación [...] se observa una gran cantidad de libros sin clasificar, triple sellos. [...] Hay una bibliotecaria contratada quien se encarga de la construcción del inventario y una bibliotecaria a cargo de la colección Corrientes. A medida que desarrollan sus tareas, también se ocupan de la atención al público y de cuestiones que surgen de manera espontánea (21-22 de mayo de 2025).

En la Biblioteca del Poder Legislativo, la recepción fue muy buena, brindaron bibliografía y pudimos constatar el origen de varias fotografías de nuestra línea de tiempo. Sin embargo, no cuentan con registros fotográficos, a excepción de la galería de vicegobernadores ya conocida (Martes 3 de junio de 2025).

Se solicitó el libro *Cronología de Gobernantes Correntinos*. [...] El director recomendó consultar un cuadro que existe en Wikipedia y no permitió el acceso al material bibliográfico solicitado (Lunes, 25 de noviembre de 2024).

Se observa una falta de catalogación adecuada para la guía del investigador, ya que el conocimiento del mismo se encuentra bajo la hegemonía del personal del establecimiento (Miércoles 18 de diciembre de 2024).

La bibliotecaria comenta los avatares de la profesión y la necesidad de cursos y formación (Martes 3 de junio de 2025).

En paralelo, comienzan a observarse —aunque de manera todavía incipiente— nuevas formas de difusión del patrimonio documental vinculadas al uso de herramientas digitales y, en algunos casos, de inteligencia artificial. Algunas instituciones han iniciado experiencias de comunicación orientadas a redes sociales mediante la producción de breves relatos audiovisuales, recreaciones históricas, restauraciones digitales de fotografías o imágenes de edificios, e incluso simulaciones de escenas del pasado. Estas prácticas pueden interpretarse como estrategias emergentes de visibilización o “marketing de la información”, en la medida en que buscan acercar los acervos documentales a públicos más amplios y despertar interés por la historia local. Sin embargo, se trata aún de iniciativas aisladas, sin una planificación sistemática ni una articulación clara con políticas de preservación, catalogación y acceso a las fuentes. En muchos casos, las redes institucionales funcionan, principalmente, como canales informativos con escasa promoción del patrimonio documental de las obras disponibles o de las colecciones existentes.

En conjunto, el análisis de estas prácticas evidencia la necesidad de fortalecer la formación profesional en gestión de la información, así como de promover políticas institucionales claras que garanticen criterios compartidos de acceso, preservación y difusión del patrimonio documental.

Imagen N.º 2. Búsqueda de información en la biblioteca



Fuente: Imagen propia

Discusión y conclusiones

El proceso de reconstrucción de la historia educativa de Corrientes, basado en la identificación, recuperación y sistematización de fuentes documentales, permitió visibilizar no solo el valor patrimonial de esos materiales, sino también los desafíos y las oportunidades que implica su gestión en contextos institucionales diversos. Este recorrido expuso un entramado de tensiones —estructurales, profesionales y políticas— que, lejos de paralizar, habilita nuevos sentidos para pensar la preservación, el acceso y la apropiación crítica de la memoria educativa.

La dispersión de las fuentes, la falta de catálogos integrales, las dificultades en la digitalización sistemática y el estado desigual de conservación de los documentos dan cuenta de un escenario que, aunque complejo, resulta fértil

para el desarrollo de políticas públicas integrales. En este sentido, Flores Caballero (2010) ya advertía que “el progreso de la investigación histórica ha crecido a un ritmo mucho más acelerado que el de los servicios de archivos y bibliotecas”, en gran parte debido a la falta de reconocimiento y estímulo para sus profesionales (p. 519). Esta reflexión sigue vigente y reafirma la necesidad de fortalecer los equipos responsables de resguardar y activar el patrimonio documental.

Al mismo tiempo, el trabajo desarrollado reveló experiencias institucionales valiosas y comprometidas, tanto en escuelas centenarias como en bibliotecas públicas y universitarias. Estas buenas prácticas, aunque muchas veces invisibilizadas, demuestran que la voluntad profesional, la formación continua y la articulación interdisciplinaria pueden generar cambios significativos, incluso en contextos con recursos limitados. En línea con lo planteado por Monroy Casillas (2022), se reafirma que historia, archivística y bibliotecología comparten un mismo objeto de estudio —el patrimonio documental— y que la cooperación entre sus profesionales no solo es posible, sino imprescindible.

La articulación entre historiadores, bibliotecólogos y especialistas en educación fue uno de los pilares metodológicos del proyecto, lo que permitió avanzar hacia una reconstrucción crítica, ética y técnicamente fundada de la historia educativa provincial. Esta convergencia disciplinar se alinea con marcos internacionales como el Programa Memoria del Mundo de la UNESCO, que promueve la preservación y el acceso universal al patrimonio documental como forma de combatir la “amnesia colectiva” (UNESCO, 1992), y con las iniciativas de Alfabetización Informacional promovidas por IFLA y GAPMIL, que subrayan la importancia de formar ciudadanos capaces de buscar, evaluar y utilizar la información de manera ética y crítica (UNESCO, 2025).

Desde una perspectiva conceptual, el proyecto se apoyó en la noción del acceso a la información como un derecho humano (IFLA, 2002), en la diversidad y tipología de las fuentes (Villaseñor Rodríguez, 1998) y en la importancia de la conservación preventiva como herramienta fundamental para garantizar la permanencia física y simbólica de los documentos (Pené y Bergaglio, 2009). Estas categorías orientaron el trabajo de campo, permitiendo comprender las prácticas institucionales vinculadas a la gestión de la información y sus implicancias para la investigación educativa.

En relación con los desafíos contemporáneos de la historiografía, la experiencia evidenció la necesidad de repensar los modos de construir narrativas históricas en un entorno híbrido en el que conviven fuentes analógicas y digitales y donde el exceso de información no garantiza necesariamente acceso significativo. Liddiard Cárdenas et al. (2021) advierten que, en este nuevo escenario, la historia digital requiere nuevas

competencias interpretativas, una sólida evaluación de la fiabilidad de las fuentes y una mirada crítica sobre las narrativas disponibles. En este sentido, el proyecto propuso una lectura situada de las fuentes, apostando por su contextualización social, política e institucional.

Asimismo, el proyecto permitió releer las prácticas institucionales a la luz de lo que Ponjuán Dante (2015) define como **prácticas de gestión de la información**, entendidas como un conjunto de acciones estratégicas que trascienden lo técnico para facilitar la transformación de la información en conocimiento útil dentro de las organizaciones. Esta perspectiva permitió identificar rutinas de almacenamiento o acceso y procesos de mediación crítica entre las fuentes disponibles y las necesidades reales de las comunidades educativas. Las cuatro dimensiones propuestas por la autora —visibilización del conocimiento, intensificación mediante el intercambio y la formación, desarrollo de infraestructura adecuada y fomento de una cultura organizacional basada en el valor del conocimiento— resultan claves para pensar una gestión documental orientada a la democratización de la información, su fomento y explotación para la generación de nuevos recursos de información. En este sentido, el rol del profesional de la información adquiere centralidad, no solo por sus competencias técnicas, sino por su capacidad de actuar éticamente y con sensibilidad social frente a los desafíos del contexto. La variedad de perfiles referentes de las distintas unidades de información debe ser una posibilidad de generar interdisciplinariedad y no un obstáculo para el investigador.

Entre los aspectos que requieren atención se destacan: la escasa sistematización de los fondos escolares, la necesidad de formación continua en gestión documental, la falta de criterios compartidos para el acceso y la conservación, y la aún débil visibilidad del rol de los profesionales de la información en las políticas educativas. Estas situaciones no deben leerse como fallas irreparables, sino como espacios de oportunidad que inviten a diseñar estrategias sostenidas de mejora, integrando las experiencias previas y fortaleciendo redes de colaboración entre instituciones.

En contraste, como principales fortalezas se identifican: el interés político-institucional que dio origen al proyecto, la conformación de un equipo interdisciplinario con alta especialización, el enfoque metodológico flexible y adaptativo y la producción de recursos concretos —directorío digital, línea de tiempo, galería de pedagogos, publicaciones— que permiten organizar, visibilizar y democratizar el conocimiento histórico.

Este proceso reafirma que es posible desarrollar herramientas significativas para la reconstrucción de la memoria educativa, incluso en condiciones de precariedad relativa, siempre que se articulen compromiso profesional, voluntad política y colaboración técnica. La historia de la educación no debe quedar confinada a los espacios académicos, sino que debe ser activada como herramienta pedagógica y ciudadana, capaz de fortalecer los procesos de identidad, participación y justicia educativa.

Finalmente, se sostiene la necesidad de consolidar políticas públicas sostenidas que garanticen la preservación del patrimonio educativo, el acceso abierto a las fuentes y la alfabetización informacional de las comunidades. Como sostiene Gagliano (2022), es fundamental construir repositorios accesibles y redes federales de recuperación documental, para que el conocimiento educativo no quede capturado por lógicas fragmentarias o excluyentes. Recuperar el pasado no es solo una tarea académica, es una acción política y pedagógica en favor de una educación más consciente, reflexiva y democrática.

Bibliografía

Badanelli, A. & Ossenbach, G. (2009). Historia de la educación comparada: Tendencias y métodos actuales. UNED.

Biblioteca Nacional de Maestros (02 de agosto de 2025). Memoria e Historia de la Educación Argentina. BNM.

http://www.bnm.me.gov.ar/proyectos/medar/sobre_medar.php

Cabral Vargas, B. & Escalona Ríos, L. (Coords.). (2022). Educación bibliotecológica, documentación y humanidades. UNAM, Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información.

https://ru.iibi.unam.mx/jspui/bitstream/IIBI_UNAM/480/4/03_educacion_bibliotecologica_Ilihutsy_Monroy.pdf

Flores Caballero, C. (2010). La historia en los archivos: Reflexiones y desafíos. En Sociedad Argentina de Historia de la Educación (SAHE), Actas del XX Congreso Nacional y IX Internacional de Historia de la Educación Argentina (pp. 511–520). CLACSO.

<https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/otros/20160715040451/SAHE20.pdf>

Gagliano, R. (2022). Archivos escolares y memoria educativa. En AA.VV., El pasado en la escuela: archivos, historia y enseñanza (pp. 159–168). Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba.

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. (s.f.). Huellas de la Escuela: El programa.

<https://buenosaires.gob.ar/educacion/gestion-cultural/huellas-de-la-escuela/el-programa>

Huellas de la Escuela. (s.f.). Acerca de Huellas de la Escuela [Blog].

<https://huellasdelaescuela.wordpress.com/about/>

Huellas de la Escuela. (s.f.). Canal de YouTube de Huellas de la Escuela [Canal de YouTube]. YouTube.

<https://www.youtube.com/@huellasdelaescuela>

IFLA. Federación Internacional de Asociaciones e Instituciones Bibliotecarias IFLA. (2002). Directrices IFLA/UNESCO para la biblioteca escolar.

<https://www.ifla.org/wp-content/uploads/2019/05/assets/school-libraries-resource-centers/publications/school-library-guidelines/school-library-guidelines-es.pdf>

IFLA. Federación Internacional de Asociaciones e Instituciones Bibliotecarias IFLA. (2011). ¿Qué es la alfabetización informacional?

<https://www.ifla.org/wp-content/uploads/2019/05/assets/information-literacy/publications/info-lit-flyer-es.pdf>

Badanelli, A. & Ossenbach, G. (2009). Historia de la educación comparada: Tendencias y métodos actuales. UNED.

Biblioteca Nacional de Maestros (02 de agosto de 2025). Memoria e Historia de la Educación Argentina. BNM.

http://www.bnm.me.gov.ar/proyectos/medar/sobre_medar.php

Cabral Vargas, B. & Escalona Ríos, L. (Coords.). (2022). Educación bibliotecológica, documentación y humanidades. UNAM, Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información. https://ru.iibi.unam.mx/jspui/bitstream/IIBI_UNAM/480/4/03_educacion_bibliotecologica_Ilihutsy_Monroy.pdf

Flores Caballero, C. (2010). La historia en los archivos: Reflexiones y desafíos. En Sociedad Argentina de Historia de la Educación (SAHE), Actas del XX Congreso Nacional y IX Internacional de Historia de la Educación Argentina (pp. 511–520). CLACSO.

<https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/otros/20160715040451/SAHE20.pdf>

Gagliano, R. (2022). Archivos escolares y memoria educativa. En AA.VV., El pasado en la escuela: archivos, historia y enseñanza (pp. 159–168). Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba.

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. (s.f.). Huellas de la Escuela: El programa.

<https://buenosaires.gob.ar/educacion/gestion-cultural/huellas-de-la-escuela/el-programa>

Huellas de la Escuela. (s.f.). Acerca de Huellas de la Escuela [Blog].

<https://huellasdelaescuela.wordpress.com/about/>

Huellas de la Escuela. (s.f.). Canal de YouTube de Huellas de la Escuela [Canal de YouTube]. YouTube.

<https://www.youtube.com/@huellasdelaescuela>

IFLA. Federación Internacional de Asociaciones e Instituciones Bibliotecarias IFLA. (2002). Directrices IFLA/UNESCO para la biblioteca escolar.

<https://www.ifla.org/wp-content/uploads/2019/05/assets/school-libraries-resource-centers/publications/school-library-guidelines/school-library-guidelines-es.pdf>

IFLA. Federación Internacional de Asociaciones e Instituciones Bibliotecarias IFLA. (2011). ¿Qué es la alfabetización informacional?

<https://www.ifla.org/wp-content/uploads/2019/05/assets/information-literacy/publications/info-lit-flyer-es.pdf>

Jara Holliday, O. (2006). Sistematización de experiencias y corrientes innovadoras del pensamiento latinoamericano: Una aproximación histórica. La Piragua, (23), 7-16.

<https://biblioteca.isauroarancibia.org.ar/wp-content/uploads/2020/11/LA-PIRAGUA-A-23.pdf>

Liddiard Cárdenas, S., Trujillo Holguín, J. A. & Pérez Piñón, F. A. (2021). Uso de recursos digitales en la historia de la educación. Anuario Mexicano De Historia De La Educación, 2(2), 133-143.

<https://doi.org/10.29351/amhe.v2i2.334>.

Ministerio de Educación de la Provincia de Corrientes. (2021). Resolución N.º 4750/2021: Preservación y conservación de documentos para bibliotecas escolares y especializadas (Resolución N.º 4750/2021).

Ministerio de Educación de la Provincia de Corrientes. (2022). Resolución N.º 5373/2022: Capacitación en Gestión Documental Escolar: estrategias de eficacia y eficiencia del proceso (Resolución N.º 5373/2022).

Ministerio de Educación de la Provincia de Corrientes. (2022). Resolución N.º 5512/2022: Los talleres ALFIN: su aplicación e impacto en comunidades educativas de Nivel Superior (Resolución N.º 5512/2022).

Ministerio de Educación de la Provincia de Corrientes. (2022). Resolución N.º 3120/2022: Protección legal de la información y derechos (Resolución N.º 3120/2022).

Ministerio de Educación de la Provincia de Corrientes. (2023). Resolución N.º 4027/2023: Info-Katú: buscar, evaluar y usar éticamente información en la escuela (Resolución N.º 4027/2023).

Ministerio de Educación de la Provincia de Corrientes. (2023). Resolución N.º 5136/2023: Conservación preventiva para la salvaguarda del Patrimonio Documental fotográfico (Resolución N.º 5136/2023).

Ministerio de Educación de Corrientes. (2023). Resolución N.º 5167/2023: Conservación de fotografías: Taller de fabricación de guardas (Resolución N.º 5167/2023).

Ministerio de Educación de la Provincia de Corrientes (2025). Entre mandatos y utopías: la educación en Corrientes desde sus orígenes (volumen I). Ministerio de Educación de la Provincia de Corrientes.

<https://www.mec.gob.ar/descargas/Bibliograf%C3%ADa/Area%20de%20Investigaci%C3%B3n/Entre%20mandatos%20y%20utopias%20Vol%20I.pdf>

Ministerio de Educación de la Provincia de Corrientes (2025). Entre mandatos y utopías: hacia la plena autonomía educativa (volumen II). Ministerio de Educación de la Provincia de Corrientes.

<https://www.mec.gob.ar/descargas/Bibliograf%C3%ADa/Area%20de%20Investigaci%C3%B3n/Entre%20mandatos%20y%20utopias%20Vol%20II.pdf>

Ministerio de Educación de la Provincia de Corrientes (2025). Raíces de la educación correntina: un recorrido por las primeras escuelas normales. Ministerio de Educación de la Provincia de Corrientes.

<https://www.mec.gob.ar/descargas/Bibliograf%C3%ADa/Area%20de%20Investigaci%C3%B3n/Ra%C3%ADces%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20correntina.pdf>

Ministerio de Educación de la Provincia de Corrientes. (2025). Resolución N.º 2295/2025: Auspiciar y aprobar el curso “La alfabetización informacional como medio para reconstruir la historia escolar”.

Ministerio de Educación de la Provincia de Corrientes. (2025). Resolución N.º 4234/2025: Aprobar y auspiciar el curso virtual “Un recorrido por la Historia de la Educación en Corrientes”.

Ministerio de Educación de la Provincia de Corrientes. (2025). Resolución N.º 4399/2025: Encomendar al personal que se detalla la coordinación y ejecución del Programa Historia de la Educación de Corrientes.

Ministerio de Educación de la Provincia de Corrientes. (2025). Resolución N.º 4545/2025: Conformar la Comisión Ad hoc destinada a la redacción del libro “Entre mandatos y utopías. La historia de la educación en Corrientes desde sus orígenes. Volumen I”.

Ministerio de Educación de la Provincia de Corrientes. (2025). Resolución N.º 4829/2025: Conformar la Comisión Ad hoc destinada a la redacción del libro “Entre mandatos y utopías. Hacia la plena autonomía educativa, Volumen II”.

Ministerio de Educación de la Provincia de Corrientes. (2025). Resolución N.º 4830/2025: Conformar la Comisión Ad hoc destinada a la redacción del libro “Raíces de la educación correntina. Un recorrido por sus primeras escuelas normales”.

Monroy Casillas, I. M. (2022). La interrelación entre historia, archivística y bibliotecología. En B. Cabral Vargas & L. Escalona Ríos (Coords.), Educación bibliotecológica, documentación y humanidades (pp. 35–50). UNAM, Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información.

https://ru.iibi.unam.mx/jspui/bitstream/IIBI_UNAM/480/4/03_educacion_bibliotecologica_Ilihutsy_Monroy.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO. (2025). Currículum sobre alfabetización mediática e informacional.

<https://www.unesco.org/mil4teachers/es/curriculum>

Pené, M. G. & Bergaglio, C. (2009). Recomendaciones básicas para la conservación de documentos y libros [en línea]. EN: Pené, M. y Bergaglio, C., comp. (2009) Conservación preventiva en archivos y bibliotecas. Instituto Cultural de la Provincia de Buenos Aires. pp. 125-163.

<http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.295/pm.295.pdf>

Ponjuán Duarte, G. (2015). La gestión del conocimiento desde las ciencias de la información: responsabilidades y oportunidades. Revista Cubana de Información en Ciencias de la Salud, 26(3): 206-216.

Sociedad Argentina de Historia de la Educación (SAHE). (2010). Actas del XX Congreso Nacional y IX Internacional de Historia de la Educación Argentina. CLACSO.

<https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/otros/20160715040451/SAHE20.pdf>

Universidad Nacional del Nordeste. Consejo Superior. (2017). Resolución N.º 966/2017: Aprobación del proyecto "Patrimonio documental en instituciones públicas centenarias de Corrientes y Resistencia. Identificación, análisis y valoración de sus colecciones" (PI 17H018).

Universidad Nacional del Nordeste. Consejo Superior. (2022). Resolución N.º 0931/2022: Aprobación del proyecto "Patrimonio documental en instituciones públicas de Corrientes y Resistencia". Identificación, análisis, valoración, acceso y difusión" (PI 22H010).

Villaseñor Rodríguez, I. (1998). Los instrumentos para la recuperación de la información: las fuentes. En Las fuentes de información: estudios teórico-prácticos (pág. 29-36).

Infografía

LA TRASTIENDA DE LA RECUPERACIÓN DE LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN CORRIENTES

ACCESO, GESTIÓN DOCUMENTAL Y PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO EN CONTEXTOS INSTITUCIONALES

OBJETIVO

DESCRIBIR EL PROCESO DE IDENTIFICACIÓN, RECUPERACIÓN Y PUESTA EN VALOR DE FUENTES DE INFORMACIÓN QUE PERMITAN RECONSTRUIR LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN CORRIENTES, ASÍ COMO LAS RELACIONES ESTABLECIDAS CON LOS REFERENTES DE DISTINTAS UNIDADES Y CENTROS DE INFORMACIÓN, ATENDIENDO A LOS SUPUESTOS TEÓRICOS Y A LAS PRÁCTICAS QUE ORIENTAN SU LABOR.



01

METODOLOGÍA

02



- SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS MEDIANTE NARRACIÓN Y ANÁLISIS DE ESCENAS.
- CATEGORÍAS: ACCESO, TIPOS DE FUENTES, CONSERVACIÓN DOCUMENTAL Y PRÁCTICAS DE GESTIÓN DE LA INFORMACIÓN.

CONCLUSIONES

LAS PRÁCTICAS DE GESTIÓN DE LA INFORMACIÓN CONDICIONAN EL ACCESO A LAS FUENTES: EXISTEN LIMITACIONES INSTITUCIONALES, PERO TAMBIÉN EXPERIENCIAS DE COLABORACIÓN QUE FACILITAN LA INVESTIGACIÓN.



03

CONCLUSIONES

04



LA ARTICULACIÓN INTERDISCIPLINARIA Y LA ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL FORTALECEN LA PRESERVACIÓN Y EL USO DEL PATRIMONIO.

CONCLUSIONES

FORTALECER POLÍTICAS DE GESTIÓN DOCUMENTAL Y ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL ES CONDICIÓN CLAVE PARA CONSOLIDAR ESTUDIOS HISTÓRICOS SITUADOS Y DEMOCRATIZAR EL ACCESO A LA MEMORIA EDUCATIVA.



05

Entre mandatos y utopías
LA EDUCACIÓN DE CORRIENTES
DESDE SUS ORÍGENES
VOLUMEN I

ARTÍCULO 3

El problema de la enseñanza de la Historia de la Educación en Corrientes en el Nivel Superior

- Antonia Elizabet Portalis
- Horacio Miguel Hernán Zapata
- Juan Manuel Arnaiz

Resumen

Este trabajo se propone analizar la implementación y adaptación de los nuevos contenidos de Historia de la Educación en Corrientes al espacio curricular Historia y Política de la Educación Argentina de los profesorados participantes en la capacitación sobre el uso de los nuevos materiales elaborados por el Ministerio de Educación de la provincia de Corrientes mediante la Dirección de Planeamiento e Investigación Educativa.

Se puso especial énfasis en la enseñanza de la Historia de la Educación en las aulas del Nivel Superior, con el objetivo de indagar el impacto que tiene la aplicación de la misma en la práctica de los docentes de Corrientes. En este sentido, los objetivos específicos son analizar los factores y limitaciones en la implementación de los nuevos contenidos, así como los modos y los medios utilizados por los docentes para enfrentar los nuevos desafíos. Para ello, se aplica un estudio descriptivo, cualitativo, no experimental y transversal, realizado mediante una bitácora grupal —utilizada como herramienta de investigación— para la incorporación de la nueva bibliografía desarrollada por el Ministerio de Educación de Corrientes.

La bitácora se implementó para la recolección de datos de una población de 54 docentes de toda la provincia pertenecientes a 12 institutos del profesorado. Su aplicación y redacción —como memoria grupal— se realizó en base a los siguientes criterios: la distribución del conocimiento en los programas de Historia de la Educación, la bibliografía utilizada, el enfoque historiográfico predominante y las fortalezas y limitaciones en la incorporación de los nuevos contenidos. La contrastación entre los distintos programas y la nueva bibliografía arrojó resultados sustanciales: la apertura hacia propuestas innovadoras, la ausencia de contenidos regionales en las aulas y la prevalencia fundamentalmente de perspectivas políticas en la enseñanza de la Historia de la Educación.

Introducción

La Historia de la Educación ha sido objeto de debate en las últimas décadas debido a la proliferación de nuevos objetos de estudios que responden a las demandas del contexto histórico. Los recientes análisis sobre el pasado de la educación dejaron al descubierto la disparidad existente entre las miradas centradas en la historia nacional y aquellas que obedecen a procesos regionales. Estas condiciones motivaron la necesidad de poner en diálogo las nuevas tendencias historiográficas con las propuestas de los docentes del Nivel Superior en las cátedras de Historia y Política de la Educación Argentina, impartidas cuatrimestralmente en las distintas carreras del profesorado.

Teniendo en cuenta las innovaciones en el campo de la historiografía educativa, este trabajo se propone analizar la implementación y adaptación de los contenidos sobre la Historia de la Educación en Corrientes a los programas de estudio, considerando los aportes de la historia social y procurando detectar los factores, las limitaciones y los recursos empleados por los docentes.

Hasta hace algunos años, la existencia de la historia de Corrientes en el Nivel Superior solamente se reducía a una cátedra, destinada exclusivamente a los profesorados de educación secundaria en Historia. En tiempos más recientes, el gobierno de la provincia puso énfasis en políticas tendientes a fortalecer la identidad mediante la implementación de la historia y la geografía de Corrientes en las escuelas. Esta iniciativa cobró impulso en el espacio de la Historia de la Educación, donde la historia regional no tenía alcance debido a la ausencia de investigaciones y la escasez de bibliografía destinada al área específica.

El panorama descripto favoreció la formulación de planteamientos que actuaron como orientadores para la acción educativa: ¿Cómo se enseña la Historia de la Educación en las carreras del profesorado de Corrientes? ¿Qué bibliografía se implementa? ¿Cómo se estructuran los programas? ¿A qué corriente historiográfica obedecen? ¿Cuáles son las limitaciones y los conflictos emergentes en el momento de adaptar los programas a las nuevas políticas curriculares? En función de estos interrogantes, el proceso se inició con la contrastación de los programas y los nuevos contenidos a incluir por parte de los docentes cursantes. Seguidamente, se formuló como actividad la narración de una bitácora grupal con el objetivo de detectar las limitaciones y las ventajas en la implementación de la nueva bibliografía. Los resultados de esta última actividad forman parte de una herramienta privilegiada para nuestra investigación.

La importancia de este trabajo reside en la contribución al conocimiento acerca del problema de la enseñanza de la Historia de la Educación en Corrientes, entendida como un proceso que conlleva a comprender los sistemas educativos y el impacto que poseen los factores sociales, económicos y políticos en el pasado de la educación. Para ello, aplicaremos la metodología descriptiva, cualitativa, no experimental y transversal. Esto nos permite indagar el comportamiento de las dinámicas grupales en un contexto de transformación curricular, donde lo nuevo se presenta como punto de partida para repensar y reflexionar sobre las propias prácticas.

Aspectos teórico-metodológicos

Enfoque teórico

La Historia de la Educación busca relacionar el presente con el pasado para proyectar el futuro e incorporar habilidades propias del “pensar históricamente”. Analizar la educación en perspectiva histórica requiere comprender la multicausalidad de los hechos y sus efectos, por lo tanto, implica considerar diversos factores y dimensiones en relación con el tiempo histórico, con el propósito de reconocer las huellas del pasado en el presente. Al mismo tiempo, resulta fundamental tener en cuenta la multidimensionalidad que contempla el cruce entre los planos sociales, económicos y políticos, ya que ofrece un panorama más completo de la realidad.

Desde el siglo XIX, en la Historia de la Educación se han ensayado diversas perspectivas para la reconstrucción del pasado consecuentemente con el origen de los Estados nacionales, la expansión de la escolarización y el disciplinamiento de la población. Las narrativas se discurrían entre las tendencias pedagógicas y los relatos tradicionales —basados en la exaltación de héroes y figuras relevantes en el campo— hasta aquellas interpretaciones que siguen los aportes de la historia social y cultural. Desde este último enfoque, las investigaciones aportan una mirada más compleja a los estudios centrados exclusivamente en la historia de las prácticas formales y los sistemas educativos. La multiplicidad de enfoques permite dirimir el grado de avance de la disciplina en los diseños curriculares jurisdiccionales de las carreras del profesorado en el Nivel Superior y las corrientes historiográficas que predominan en su enseñanza (Ascolani, 1998).

En las últimas décadas, las investigaciones sobre la Historia de la Educación han mostrado un elevado grado de desarrollo en función de las demandas del contexto histórico. El agotamiento del modelo historiográfico

tradicional —centrado en narrativas edificantes y protagonizadas por figuras emblemáticas— ha incentivado la adopción de enfoques regionales e interdisciplinarios que permiten complejizar el objeto de estudio (Southwell y Arata, 2014). El planteo de nuevas problemáticas puso en evidencia el escaso desarrollo de las investigaciones regionales en provincias con una fuerte presencia histórica, como el caso de la provincia de Corrientes.

En la provincia de Corrientes, desde finales del siglo XIX, se mantuvo vigente el modelo nacional mediante la progresiva instalación de escuelas normales destinadas a la formación de maestros. Este proceso se vio interrumpido en el marco de la transferencia de las escuelas primarias a la jurisdicción provincial en 1968, condiciones que obligaron a instrumentar la apertura de profesorados tendientes a suplir las demandas de personal capacitado para el cubrimiento de las plazas vacantes y consolidar una determinada cultura institucional que responda a las necesidades locales. Durante este proceso, la institucionalización de la Historia de la Educación se ofreció en el marco de la creación del profesorado en Ciencias de la Educación, siguiendo las directrices de una historia centrada en las instituciones, los sistemas educativos y los modelos pedagógicos. Sin embargo, en el transcurso del año 2025 la tan ansiada renovación vino de la mano de políticas tendientes a fortalecer la identidad correntina, marcando presencia en los espacios curriculares del Nivel Superior.

A pesar de lo fructífero que han resultado los estudios locales y regionales sobre la Historia de la Educación en las últimas décadas, la cuestión de la enseñanza como disciplina autónoma ocupa aún un lugar marginal en las investigaciones de los historiadores. Las escasas indagaciones sobre la implementación de los programas y las experiencias en los institutos de formación docente han demostrado la existencia de una enseñanza basada, en primer lugar, en historias lineales y en procesos macropolíticos, sociales y filosóficos. En segundo lugar, reside una preocupación sobre los aspectos procedimentales en la enseñanza de la Historia de la Educación basados en las experiencias en el aula (Acosta, 2017; Morras, 2021; Meschiany y Giarola, 2025). Algunos autores han destacado el lugar de la reflexión sobre cuáles perspectivas debemos considerar a la hora de enseñarla (Chartier, 2008) y el lugar que ocupa como disciplina fundamental en la formación de los docentes y, al mismo tiempo, como campo de investigación que se balancea entre la ciencia de la historia y la ciencia de la educación (Viñao Frago, 2016).

Pensar la enseñanza de la Historia de la Educación desde un enfoque federal es poner el foco en los saberes que circulan en las aulas de las provincias, cuya relevancia otorga sentido a los actores sociales como protagonistas de un proceso reflexivo sobre las experiencias de enseñanza, los procesos de adaptación a los cambios y las transformaciones

curriculares, así como los mecanismos que operan en la transposición didáctica. Para ello, es preciso enseñar el “oficio del historiador para generar sujetos críticos que sean capaces de reflexionar sobre sus propias prácticas de manera contextual y situada” (Perrupato, 2025, p. 7), haciendo hincapié en las historias locales.

Enfoque metodológico

Como base para esta investigación, se tomaron las experiencias de los docentes de todos los profesorados que contengan el espacio curricular Historia y Política de la Educación Argentina, constituyendo el universo poblacional sobre el cual se extrajo la muestra. De los 28 institutos superiores de formación docente, únicamente 13 instituciones respondieron a la invitación para la capacitación Un recorrido por la Historia de la Educación en Corrientes, impartida de manera remota por vía Zoom.

Las actividades sugeridas, en primer lugar, consistieron en el análisis de los programas de sus respectivas cátedras, guiado por preguntas orientadoras: ¿Qué bibliografía se implementa? ¿Cómo se estructuran los programas? ¿A qué corriente historiográfica obedecen? Esta herramienta permitió a los grupos obtener una idea aproximada de la bibliografía empleada, su propia actualización académica y la de sus pares, así como las variaciones existentes en las diversas instituciones participantes. Entendemos que el programa del espacio nos puede aportar ideas del marco teórico y epistemológico subyacente en los enunciados de los contenidos y en el corpus textual de consulta. Por último, la actividad final consistió en una bitácora utilizada como una herramienta de registro grupal, donde se volcaron las inquietudes, las dificultades y las ventajas obtenidas en la aplicación de la Historia de la Educación en Corrientes y el cambio de perspectiva desde un enfoque político hacia una historia social de la educación.

Es imprescindible tener en cuenta dos cuestiones inherentes a las herramientas utilizadas para el análisis. Por un lado, la bitácora funciona como un registro sistemático de las reflexiones de docentes y estudiantes que contribuyen a la investigación sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje (Clérice, 2012; D' Agostino y Gregorini, 2019; Ramos, 2020). Puede emplearse como una herramienta para la toma de conciencia del itinerario individual y de las concepciones asumidas como verdades absolutas. Al mismo tiempo, resulta necesaria para la toma de decisiones respecto a las prácticas pedagógicas, percibiéndose como una alternativa para la transformación del pensamiento del docente. Asimismo, la bitácora

puede ser catalogada como una herramienta con potencial psicoanalítico que va más allá del componente pedagógico, ya que también puede ser utilizada para el procesamiento de las emociones y las relaciones entre los docentes y estudiantes.

Por otra parte, la narrativa grupal de las experiencias ayuda a fortalecer los vínculos y estrechar lazos colaborativos entre los individuos de un grupo escolar para el registro de los avances y retrocesos en los proyectos y, a la vez, permite detectar los nudos problemáticos. El contraste de las ideas de los actores que confluyen en una bitácora puede servir para la toma de conciencia de la heterogeneidad de pensamientos y la diversidad de miradas sobre una misma realidad u objeto de estudio. Además, puede ser utilizada para la investigación científica, actuando de soporte para evidenciar el progreso, las metodologías, los hallazgos y las ideas del investigador. La escritura, los garabatos, los dibujos y otras memorias gráficas constituyen los elementos e impresiones contenidas en las bitácoras.

Como herramienta de trabajo, la bitácora sirvió para fortalecer el proceso de aprendizaje de los cursantes de la capacitación, cuyos propósitos eran el reconocimiento de los nuevos conocimientos, su aprendizaje y la aplicación mediante la modificación de los programas de estudio del espacio curricular Historia y Política de la Educación Argentina. En un primer paso, se incentivó la lectura del material *Entre mandatos y utopías. La educación en Corrientes desde sus orígenes*, editado por el Ministerio de Educación de Corrientes. En este tramo, los cursantes formularon interrogantes problematizadores que sirvieran de guía para pensar la Historia de la Educación. En un segundo tramo, elaboraron propuestas mediante la modificación de sus respectivos programas en función de lo aprehendido y la confección de una secuencia didáctica en torno al uso de una fuente.

A medida que avanzaba el cursado, las bitácoras grupales se fueron enriqueciendo con los aportes de todos los actores involucrados. Se sugirió que la narrativa abordara algunas cuestiones vinculadas a las dificultades y los desafíos en las planificaciones, así como las debilidades y las fortalezas que poseen para afrontar el problema. Los criterios a tener en cuenta para su elaboración fueron abiertos, permitiendo el despliegue del pensamiento de los docentes: sus acciones, limitaciones y negociaciones en la implementación de los nuevos contenidos.

Principales resultados

A través de la lectura y el análisis de las bitácoras grupales hemos podido identificar las debilidades, las fortalezas y los medios usados por los cursantes para resolver el problema del cambio de enfoque en sus respectivos programas, contrastando lo nuevo con lo ya implementado en las aulas. Entre los factores considerados como debilidades, se han evidenciado aquellos relacionados a la amplitud de los contenidos, lo cual demandaba una “fuerte capacidad de selección y secuenciación”, y los problemas para conciliar lo regional con los contenidos enseñados. A ello se suma el vacío historiográfico que dificulta la realización de una “planificación continua y fundamentada”. Asimismo, dieron cuenta de las grandes áreas de vacancia en la Historia de la Educación, en sus planificaciones y en los diseños curriculares. Por ejemplo, algunos aspectos inherentes a las perspectivas de género, la diversidad de actores, prácticas e instituciones que moldearon a la educación correntina.

Otros factores influyeron en la aplicación de la bibliografía. Se detectaron debilidades con respecto al trabajo con fuentes primarias para la enseñanza de la historia de Corrientes relacionados al acceso limitado a los materiales y/o documentos con los cuales trabajar. La articulación entre los enfoques macro y microhistóricos de la educación con una mirada situada fueron uno de los grandes inconvenientes ocurridos en el análisis de los programas de Historia de la Educación, lo cual puede ocasionar una visión fragmentada del pasado.

Entre las fortalezas, los docentes consideraron que los contenidos propendían a la desnaturalización de conocimientos insertos en el sentido común del profesorado mediante la inserción de una historiografía renovada, permitiendo una comprensión más holística y compleja de la Historia de la Educación. La conciencia de nuevas realidades pretéritas conllevaron a la toma de conciencia de la “parcialidad de los elementos escolares”, sumada a la idea de que la disciplina constituye un campo de fuerzas, donde las realidades locales quedaron sesgadas por una historia nacional. Estas perspectivas y nuevos enfoques permitieron el reforzamiento de la identidad en los estudiantes a través del reconocimiento de la Historia de la Educación en Corrientes como una herramienta de transformación social.

La bitácora permitió observar los modos encontrados por los grupos para la resolución de los problemas. Una de las herramientas más utilizadas como medio para poner en discusión las diferentes opiniones de los docentes cursantes fue la conformación de grupos de WhatsApp. Asimismo, para el trabajo colaborativo se pusieron a disposición documentos compartidos, donde volcaron las actividades propuestas. El empleo de estas herramientas permitió las primeras aproximaciones al tratamiento de la nueva bibliografía y generó conflictos para consensuar criterios y “dificultades vinculadas a la coordinación de agendas y al manejo desigual de las herramientas digitales”,

lo que evidenció la necesidad de seguir fortaleciendo competencias tecnopedagógicas. Al mismo tiempo, fomentó el diálogo entre los actores en la búsqueda de acuerdos acerca de las debilidades y fortalezas de la nueva propuesta, así como la construcción colectiva del conocimiento intercátedra.

Bibliografía

Acosta, Felicitas (2017) Enseñar Historia de la Educación: reflexiones en torno de una propuesta, en *História da Educação*, vol. 21, núm. 52, pp. 295-311 Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação. Disponible en:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321650853018>

Ascolani, Adrián (1998) Historiadores e Historia educacional Argentina. Una mirada retrospectiva de su estado actual, en *Revista Sarmiento*, N°2, p. 217-226.

Arata, Nicolás y Southwell, Myriam (2014) Presentación. Itinerarios de la historiografía educativa en Latinoamérica a comienzos del XXI, en Myriam Southwell y Nicolás Arata, *Ideas en la educación latinoamericana: un balance historiográfico*, Gonnet: UNIPE, Editorial Universitaria, p. 9-43.

Chartier, Anne-Marie. (2008). ¿Con qué Historia de la Educación debemos formar a los docentes? *Historia de la Educación - anuario*, 9 Recuperado en 26 de febrero de 2025.

https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2313-92772008000100002&lng=es&tlng=en

Clérici, Carolina (2012). Reflexiones sobre la bitácora en el aula. En; *Odiseo. Revista electrónica de pedagogía*. En:

<http://odiseo.com.mx/bitacora-educativa/2012/04/reflexiones-sobre-bitacora-en-aula>

D' Agostino, Valeria A. y Gregorini, Vanesa M. (2019) El uso del Cuaderno de la Bitácora como elemento de reflexión y análisis en la Residencia del Profesorado en Historia; II Encuentro Internacional de Educación: Educación Pública: democracia, derechos y justicia social; Tandil; Argentina; 1656-1675.

Acosta, Felicitas (2017) Enseñar Historia de la Educación: reflexiones en torno de una propuesta, en *História da Educação*, vol. 21, núm. 52, pp. 295-311 Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação. Disponible en:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321650853018>

Ascolani, Adrián (1998) Historiadores e Historia educacional Argentina. Una mirada retrospectiva de su estado actual, en *Revista Sarmiento*, N°2, p. 217-226.

Arata, Nicolás y Southwell, Myriam (2014) Presentación. Itinerarios de la historiografía educativa en Latinoamérica a comienzos del XXI, en Myriam Southwell y Nicolás Arata, *Ideas en la educación latinoamericana: un balance historiográfico*, Gonnet: UNIPE, Editorial Universitaria, p. 9-43.

Chartier, Anne-Marie. (2008). ¿Con qué Historia de la Educación debemos formar a los docentes? *Historia de la Educación - anuario*, 9 Recuperado en 26 de febrero de 2025.

https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2313-92772008000100002&lng=es&tlng=en

Clérici, Carolina (2012). Reflexiones sobre la bitácora en el aula. En; *Odiseo. Revista electrónica de pedagogía*. En:

<http://odiseo.com.mx/bitacora-educativa/2012/04/reflexiones-sobre-bitacora-en-aula>

EL PROBLEMA DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN CORRIENTES EN EL NIVEL SUPERIOR

1

Objetivos

- ANALIZAR LA IMPLEMENTACIÓN Y ADAPTACIÓN DE LOS NUEVOS CONTENIDOS DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN CORRIENTES.
- EXAMINAR LAS FORTALEZAS Y DEBILIDADES EN LA APLICACIÓN DE LOS NUEVOS CONTENIDOS A LOS PROGRAMAS DE HISTORIA Y POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN ARGENTINA.
- EXPLORAR LOS MODOS Y LOS MEDIOS UTILIZADOS POR LOS DOCENTES PARA ENFRENTAR LOS NUEVOS DESAFÍOS.



2

Metodología

ESTUDIO DESCRIPTIVO, CUALITATIVO, NO EXPERIMENTAL Y TRANSVERSAL.
HERRAMIENTA DE INVESTIGACIÓN: BITÁCORA.
CRITERIO DE SELECCIÓN: DOCENTES DEL ESPACIO CURRICULAR "HISTORIA Y POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN ARGENTINA".
POBLACIÓN: 54 DOCENTES Y 12 INSTITUTOS SUPERIORES DEL PROFESORADO.



3

Resultados

- FORTALEZAS**
- DESNATURALIZACIÓN DE SABERES INSTALADOS EN EL SENTIDO COMÚN.
 - INSERCIÓN DE UNA HISTORIOGRAFÍA RENOVADA.
 - CONCIENCIA DE NUEVAS REALIDADES.
 - CONFLICTO COGNITIVO.
 - REFORZAMIENTO DE UNA IDENTIDAD PROVINCIAL Y REGIONAL.
 - LA HISTORIA DE CORRIENTES COMO UNA HERRAMIENTA DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL.
 - BÚSQUEDA DE ACUERDOS PARA LA CONSTRUCCIÓN COLECTIVA.



4

Resultados

- DEBILIDADES:**
- AMPLITUD DE LOS CONTENIDOS.
 - PROBLEMAS PARA CONCILIAR LO REGIONAL CON LOS CONTENIDOS ENSEÑADOS.
 - VACÍO HISTORIOGRÁFICO.
 - AUSENCIA DE PERSPECTIVAS DE GÉNERO.
 - LA DIVERSIDAD DE ACTORES, PRÁCTICAS E INSTITUCIONES QUE MOLDEARON A LA EDUCACIÓN CORRENTINA.
 - ACCESO LIMITADO A LAS FUENTES PRIMARIAS.
 - DIFICULTADES EN LA ARTICULACIÓN ENTRE LO MACRO Y LO MICRO.
 - CONFLICTOS PARA GENERAR CRITERIOS UNIFICADOS.





**GOBIERNO DE
CORRIENTES**

**Ministerio de
Educación**