

**TALLERES MULTIDISCIPLINARES  
PARA LA DEMOCRATIZACIÓN DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA  
EN LA ESCUELA SECUNDARIA**

Marcela de Fátima Ocampo

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

Universidad Nacional de Tucumán - Argentina

**Recibido:** 29 marzo 2022 **Aceptado:** 29 noviembre 2022

**Resumen**

En esta comunicación, describimos y analizamos explicativamente las etapas del proyecto “Alfabetización en la escuela secundaria”, a lo largo del cual deconstruimos discursos estigmatizantes respecto de los ingresantes a secundaria, reunimos el saber disperso y actualizamos concepciones sobre alfabetización, con la finalidad de poder relacionarlas con ciertas formas de enseñar; diseñamos y aplicamos indicadores que permitieran valorar positivamente -y no desde el déficit - las posibilidades concretas de lectura y escritura del estudiantado. En el transcurso fue necesario construir modelos de “Talleres Multidisciplinares”, para avanzar rápidamente en el fortalecimiento de la alfabetización y asegurar la democratización de la lectura y la escritura en secundaria.

**Talleres multidisciplinares. Secundaria. Lectura y escritura.**

ATELIÊS MULTIDISCIPLINARES  
PELA DEMOCRATIZAÇÃO DA LEITURA E ESCRITA NO ENSINO MÉDIO

Nesta comunicação, descrevemos e explicamos as etapas do projeto "Alfabetização no ensino médio", durante o qual desconstruímos discursos estigmatizantes sobre os ingressantes na educação média, reunimos conhecimentos dispersos e atualizamos concepções sobre letramento, para relacioná-las com determinadas formas de ensino. Desenhamos e aplicamos indicadores para avaliar positivamente -e não a partir do déficit- as possibilidades concretas de leitura e escrita dos estudantes. Durante o curso, foi necessária a construção dos “Ateliês Multidisciplinares” para o fortalecimento da alfabetização e a democratização da leitura e da escrita no ensino médio.

**Ateliês Multidisciplinares. Ensino Médio. Leitura e escrita**

## MULTIDISCIPLINARY WORKSHOPS

### FOR THE DEMOCRATIZATION OF READING AND WRITING IN HIGH SCHOOL

In this paper, we describe and explain way the stages of the project "Literacy in high school", during which we deconstruct stigmatizing discourses regarding those entering high school, we gather dispersed knowledge and update conceptions about literacy, in order to be able to relate them to certain ways of teaching; We design and apply indicators that allow us to assess positively - and not from the deficit - the concrete reading and writing possibilities of the student body. During the course, it was necessary to build "Multidisciplinary Workshops" to advance rapidly in strengthening literacy and ensuring the democratization of reading and writing in high school.

#### **Multidisciplinary workshops. High School. Reading and writing.**

*Creemos una escuela pública obligatoria  
para dar acceso a los innegables bienes del saber  
contenido en las bibliotecas, para formar al ciudadano consciente  
de sus derechos y de sus obligaciones [... pero] el fracaso escolar es,  
en todas partes y masivamente, un fracaso de la alfabetización inicial. [...]*

Emilia Ferreiro

## INTRODUCCIÓN

En Argentina, la Ley de Educación Nacional 26.206 (LEN), sancionada en 2006, extendió la obligatoriedad de la educación al nivel secundario. Esta importante ampliación de derechos asume al estudiantado como sujeto de derecho y al nivel como una unidad pedagógica-organizativa destinada a adolescentes y jóvenes que la escuela secundaria debe formar de manera integral a fin de “habilitarlas/los para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el mundo del trabajo y para la continuación de estudios superiores» (Artículo 30, LEN).

En términos de Cecilia Cresta (2015), pensar esta escuela secundaria significaba:

...(pensar) una escuela en la cual los estudiantes sean reconocidos por sus saberes, a la vez convocados a saber más, por sus docentes, en el marco de una formación en la que su situación vital e inquietudes estén implicadas. Una escuela en la que los conocimientos y disciplinas ayuden a formular mejores preguntas y a buscar respuestas a los desafíos que plantea la vida a los adolescentes y jóvenes, y a la sociedad en su conjunto. Una escuela que planifique y priorice la enseñanza de los procesos de apropiación y producción de conocimientos, por sobre los de adhesión o aprendizaje repetitivo.

Sin dudas, esta concepción de escuela secundaria requiere reconocer su carácter de construcción histórica, comprender el cambio de época ante el cual resulta imprescindible renovar el compromiso educativo y generar un cambio hacia «un nuevo modelo institucional, hacia una escuela inclusiva, comprometida con hacer efectiva la obligatoriedad y el pleno ejercicio del derecho a la educación del estudiantado» (Res. CFE N°84/09).

Sin embargo, en 2016, este proceso de transformación aún no había acontecido. Por el contrario, miles de adolescentes y jóvenes, cuyas familias jamás habían accedido a la escuela secundaria, ingresaban por primera vez al nivel, sin conocer sus tradiciones ni sus lógicas y se encontraban con un entorno poco permeable a adecuarse a los postulados de la LEN.

A ello se sumaba un cambio de gobierno nacional y jurisdiccional, con las tensiones, pujas de poder, reinterpretaciones y variaciones en las concepciones educativas, propias del pasaje de un gobierno con base en la justicia social a otro de vertiente neoliberal.

En este entramado y antes de que especialistas, docentes y/o técnicos de la Educación pudieran analizarlos, la prensa daba a conocer, sin intermediación ni contextualización, los resultados del Operativo Nacional de Evaluación Aprender (ONA) 2016, en los siguientes términos:

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

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

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

De este modo, los medios instalaban en la opinión pública una problemática en la que gran parte de la ciudadanía está dispuesta a participar. En términos de Tenti Fanfani y Grimson (2015: 15 y 16):

Todos [los ciudadanos] están involucrados en cuestiones educativas. En efecto: en las sociedades actuales la escuela es uno de los sistemas más incluyentes. Salvo casos excepcionales, todos los adultos argentinos fueron a la escuela (y) la mayoría “ha vuelto” a la escuela como padre o madre de los alumnos. Por lo tanto, todos se sienten legítimamente autorizados a “hablar de educación”.

Cabe señalar que en la provincia de Tucumán -al norte de Argentina-, la emergencia del problema en la escena pública provocó grandes debates y controversias. Y en el colectivo docente encontró un campo fértil, pues desde hacía tiempo el profesorado advertía con genuina preocupación que, tanto en escuelas rurales como urbanas, cada vez más estudiantes acreditaban la educación primaria sin haber completado el proceso de alfabetización inicial (incluso entendido en su versión más reduccionista: decodificar y codificar). Los resultados de desempeños escolares “Bajo” y “por debajo del Bajo” en el ONA, confirmaban esa preocupación, mientras que en los medios comenzaba a generalizarse la idea de que los estudiantes llegan “analfabetos” al Secundario.

Que esta representación pudiera instalarse, tenía graves implicancias: por una parte, porque en cualquier acto educativo, establecer cómo se nombra a los estudiantes (analfabetos o alfabetizados, por ejemplo) tiene directo correlato con cuánto se habilita, cuánto se obtura o se clausura con la palabra el accionar del otro. Por otra parte, porque la lengua es depositaria de la identidad, la subjetividad, el orden sociohistórico, las condiciones de vida de los sujetos, sus tramas familiares y sociales, las prácticas socio comunicativas que fortalecen o debilitan la identidad lingüística (Requejo, 2005). Por ello, resultaba imperioso deconstruir críticamente el campo discursivo generado por los sectores hegemónicos, que difundían ideas que una vez arraigadas en la opinión pública y naturalizadas, podrían legitimar políticas excluyentes (Althusser, 1971); por ejemplo: la justificación del desfinanciamiento de la educación; la meritocracia y la selectividad, en contradicción con las obligaciones emanadas por la LEN: “garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales, estrategias pedagógicas y asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad”.

Y si bien los equipos técnicos pedagógicos de Secundaria entendían que la problemática obedecía, entre otras razones, a la inclusión positiva de adolescentes y jóvenes de contextos vulnerables a la escuela secundaria obligatoria, era evidente que las dificultades de lectura, comprensión y escritura impactaban directamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En efecto, además de incluir, la escuela debe asegurar el derecho inalienable de los estudiantes a formarse como lectores y escritores críticos que puedan participar en comunidades complejas atravesadas por las tecnologías de la información y la comunicación. Por lo cual, y en estricto

cumplimiento de la LEN, debía “fortalecerse la centralidad de la lectura y la escritura, como condición básica para la educación a lo largo de toda la vida, para la construcción de una ciudadanía responsable y la libre circulación del conocimiento” (cap. II).

En este complejo entramado, el tema de los ingresantes a secundaria que no alcanzaban el grado de alfabetización esperado se inscribió en la agenda educativa y como coordinadora del equipo curricular de la Dirección de Educación Secundaria (DES) del Ministerio de Educación de Tucumán (MET), tuve a mi cargo diseñar un plan de acción que pudiera colaborar con las instituciones más afectadas.

## **DESARROLLO**

### **Participantes**

Para conocer qué acciones venían desarrollándose en el territorio, organizamos mesas de trabajo con representantes de otras direcciones, coordinaciones y programas del MET: Dirección de Educación Primaria, Dirección de Jóvenes y Adultos, Dirección de Asistencia Técnico-pedagógica, Plan de Lectura, Coordinación de Educación Artística, Coordinación de Políticas Socioeducativas y el Gabinete Pedagógico Interdisciplinario (GPI), cuyos representantes nos ayudaron a dilucidar el estado de situación. A este complejo universo, se sumaba un sector de la opinión pública, cuyas opiniones -muchas veces construidas en base a estereotipos sobre el profesorado, el alumnado, la escuela (la alfabetización, el analfabetismo), se expresan en prejuicios que perduran en el tiempo y van adquiriendo pretensión de verdad.

Ello exigió poner en discusión tales presunciones, revisar marcos conceptuales, elaborar y testear instrumentos para determinar con mayor precisión el número de estudiantes que no habían completado la alfabetización inicial, a pesar de haber acreditado la educación primaria.

Dada la complejidad de la problemática, fue necesario pensar líneas de acción posibles de realizar, con los recursos disponibles, en el corto plazo. Por ello nos planteamos:

- Organizar mesas de trabajo con los equipos ministeriales
- Armar grupos focales para recoger las percepciones en las escuelas
- Construir instrumentos amigables para aplicar en las aulas y detectar los casos de ingresantes sin completar el proceso de alfabetización inicial
- Revisar y proponer marcos epistemológicos actualizados sobre lectura y escritura
- Implementar proyectos institucionales y diseñar propuestas didácticas de fácil implementación para acelerar el fortalecimiento de la alfabetización

- Socializar las propuestas en mesas de trabajo con las instituciones y acompañar su implementación
- Crear dispositivos para evaluar los resultados

Aunque en esta presentación las distintas etapas aparecen secuenciadas, fueron reconfigurándose a medida que avanzábamos en la consecución del proyecto, entre otras cuestiones, debido a las situaciones complejas que se nos ofrecían: representaciones erróneas en relación a la alfabetización inicial; diagnósticos desacertados o inexistentes sobre dificultades del lenguaje o de aprendizaje en el estudiantado; situaciones vinculadas a entornos familiares conflictivos; trayectorias escolares interrumpidas, irregulares o dificultosas (Terigi, 2010); discusiones al interior del propio equipo, en el que cada representante traía una particular manera de abordar el problema, etc. En este escenario, el proyecto *Alfabetización en la Escuela Secundaria* exigía un recorte y ajustar los objetivos para que fueran alcanzables; es decir, no tender a la solución total del problema de la alfabetización en secundaria, sino plantear objetivos en las sucesivas etapas, de modo tal de poder evaluar y analizar los resultados a corto plazo para ajustar el proyecto permanentemente y proseguir. De este modo, el objetivo general consistió en mejorar la alfabetización de los ingresantes a educación secundaria, mientras los objetivos específicos se orientaron a actualizar los marcos conceptuales de los equipos docentes, establecer indicadores de evaluación de la alfabetización escolar reconocibles para los docentes y generar proyectos institucionales de alfabetización avanzada en las escuelas participantes.

## Proceso

### 1. Reconstrucción del saber disperso

Como en todo trabajo de investigación que involucre a un organismo y a sus miembros, resulta imprescindible recuperar la información dispersa. Por ello, la primera acción fue organizar mesas de trabajo con representantes de los equipos técnicos, pero la variedad de roles (coordinadores de línea, técnicos, especialistas, etc.) e intereses (cada agente representaba un proyecto, programa o línea de acción que trabajaba directa o indirectamente con la lectura y la escritura) ralentizaba los acuerdos pero, a la vez constituía una oportunidad para testear las propias intuiciones acerca del problema y transformarlas en hipótesis de investigación.

La técnica de grupos focales permitió recolectar información conceptual sobre alfabetización, representaciones sobre estar alfabetizado o analfabeto; acciones desarrolladas para resolver/remediar los procesos de alfabetización incompletos, etc. También pudimos

explorar materiales didácticos de los diferentes programas. Luego de tres mesas de trabajo, teníamos una idea más acabada sobre la problemática, con los siguientes resultados:

- Dada la amplitud del término “alfabetización/es”, la formación disciplinar y la experticia en el tema, como era previsible, los docentes manejaban diferentes marcos conceptuales. Incluso entre docentes de Lengua, las perspectivas eran disímiles.
- En relación a la resistencia de los docentes de secundaria a participar en un proyecto alfabetizador, obedecía a la falta de formación en el área. Y cuando intervenían, recurrían a materiales y metodología de primaria, que no se correspondían ni a la edad ni a los intereses de los adolescentes.
- En cuanto a las acciones realizadas por los equipos ministeriales, cada dirección, plan o programa implementaba proyectos específicos en un nivel (inicial, primario, secundario) o grupo de escuelas. Si bien la selección de instituciones respondía a necesidades del contexto, no siempre quedaba en claro cuál había sido el diagnóstico, qué evidencias apoyaban las decisiones que se tomaban, cuál era la planificación ni cómo se evaluaba el impacto a corto, mediano y largo plazo. A ello se sumaba que los resultados de tales intervenciones (informes parciales y finales) no circulaban entre las distintas dependencias del MET.
- Respecto del material didáctico para el aula, existía (y existe) una gran variedad y riqueza, en distintos formatos (soporte papel y digital), para todos los niveles y modalidades, pero eran (y siguen siendo) poco conocidos por los docentes.

En este punto, acordamos en la necesidad de actualizar marcos teóricos y metodológicos sobre alfabetización; difundir los materiales de lectura y escritura existentes para el nivel y en caso de ser necesario, elaborar materiales didácticos adecuados a la edad e intereses de los ingresantes a Secundaria, en línea con el proyecto de fortalecimiento de la alfabetización hacia el que nos encaminábamos.

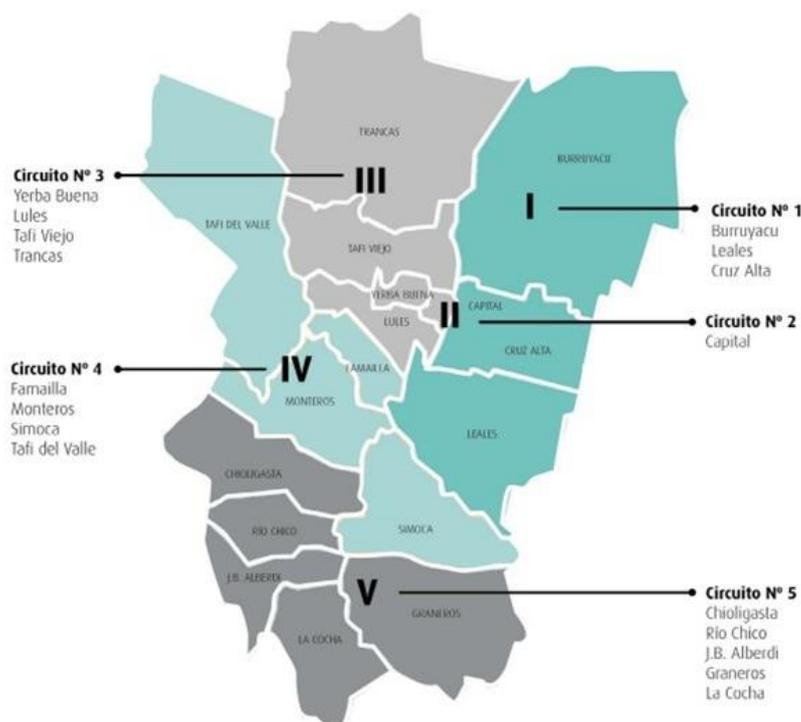
A partir de ese momento, trabajamos en simultáneo en varias líneas: análisis de representaciones sobre estar alfabetizado/analfabeto en las escuelas; construcción de un instrumento de medición para aplicar en las aulas y detectar los problemas de alfabetización en ingresantes a Secundaria; poner en común y actualizar el marco teórico sobre alfabetización.

## **2. Interpelar los discursos estigmatizantes**

A fin de conocer las voces que circulaban en torno al binomio “alfabetización/analfabetismo”, recurrimos a un *Documento de trabajo interno sobre la situación de la alfabetización en las escuelas del Circuito V* (2015), elaborado por equipos técnicos del GPI -con la colaboración de la Supervisión y la Coordinación del Circuito Territorial IV-, en base a entrevistas en profundidad realizadas a directivos y docentes de escuelas rurales [Figura 1] con Ciclos Básicos Secundarios anexados a Primaria y Secundarias completas.

**Figura 1**

*Distribución Geopolítica – Educativa de los circuitos territoriales*



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

El *Documento de trabajo interno* describía el contexto y recogía expresiones estigmatizantes, citamos:

La llegada al nivel secundario de una diversidad de alumnos que abarca, desde alumnos no alfabetizados hasta alumnos que, si bien conocen las convenciones del sistema de escritura, no poseen las habilidades de lectores y escritores correspondiente al año escolar al que ingresan. [...] Pese a la situación crítica, esta población escolar que no logró el aprendizaje de la lectura y la escritura aún no abandonó el sistema. La escuela no los alfabetizó, aun cuando recorrieron y acreditaron toda la primaria (...) las dificultades en la lectura y la escritura producen desfase entre la edad escolar y el desempeño académico esperado; se advierte falta de comprensión de textos sencillos, lectura balbuceante y escritura deficiente en estructura, tipo, léxico y conciencia normativa (sic). (2017: 5)

Las voces estigmatizantes se referían a ideas como “estos chicos no saben nada”, “son analfabetos”, “no podemos resolver este problema en Secundaria”, “los profesores no estamos preparados para solucionar el analfabetismo”, etc. Ante la crudeza de estas y otras expresiones, acordamos ponerlas en cuestión sistemáticamente en las reuniones con la comunidad escolar, deconstruirlas e invitar a los docentes a examinarlas a la luz de seis años de escolarización y la pertenencia de adolescentes y jóvenes a una sociedad escrituraria.

### 3. Un marco teórico para la reflexión

La formulación de un marco teórico común y la selección de la mejor alternativa para llevar adelante el proyecto *Alfabetización en la escuela secundaria* fue sumamente arduo y particularmente complejo: 1. porque cada decisión implicaba la toma o la revisión de muchas otras decisiones; 2. porque el proceso –lejos de ser lineal- tuvo innumerables avances, retrocesos y estancamientos; 3. porque al involucrar a múltiples agentes, cada decisión fue objeto de innumerables negociaciones.

Pudimos recuperar, sin embargo, el saber experiencial de los equipos técnicos y aportes bibliográficos sobre Alfabetización, a nivel local (Programa Provincial de Alfabetización), nacional (Plan Nacional de Lectura) e internacional (Unesco: *Programas de alfabetización para América Latina y el Caribe*; Unicef: *Decenio de las Naciones Unidas para la Alfabetización*), entre muchos otros. A ello sumamos abundante literatura de autoría (Berta Braslavsky, Teresa Colomer, Liliana Cubo de Severino, Emilia Ferreiro, Delia Lerner, Marta Torres, Marta Zamero, etc.), que nos permitió seleccionar algunas ideas fuerza para llevar a las mesas de trabajo y desafiar a los docentes a considerar nuevas miradas sobre la/s alfabetización/es. De este modo, también los invitábamos a integrar otras estrategias de interacción con los textos, para discutirlos, citarlos, intervenirlos, relacionarlos con otros textos, con los conocimientos previos –escolares y del mundo-, etc. Sin embargo, la resistencia continuaba concentrándose en si era posible hablar de lectores autónomos y críticos cuando diversas situaciones áulicas evidenciaban las dificultades en la lectura y la escritura convencional.

### 4. Mesas de trabajo en las escuelas

En las primeras reuniones institucionales privilegiamos la participación de directores, tutores y docentes de 1° año, en las que recuperamos las siguientes cuestiones: a) que en el pasaje de primaria a secundaria habitualmente se perdían los diagnósticos (neuro, fisio,

psicológicos, etc.) o llegaba escasa información que permitiera hacer el seguimiento de los estudiantes con dificultades, lo que incrementaba la tasa de estudiantes con alfabetización incompleta; b) también pudimos establecer que al decir “analfabetos”, los docentes aludían en su versión más elemental a la decodificación y codificación de la lengua. Para determinar quién no estaba alfabetizado, aplicaban técnicas de lectura en voz alta y dictado de palabras sueltas. Pero incluso así, debido al elevado número de estudiantes por curso (35 o más), no podían realizar un seguimiento personalizado o diagnósticos más ajustados. Por tanto, estas evaluaciones no eran fiables para el propósito de planificación lingüística que necesitábamos diseñar; c) en el transcurso de las reuniones también tomamos conocimiento y celebramos los esfuerzos de las escuelas para atender los problemas de alfabetización: cartillas de actividades, cuadernos de ejercicios, clases de apoyo. Aunque señalamos dos inconvenientes: 1) los materiales empleados generalmente estaban originalmente destinados a la alfabetización inicial en Primaria, por lo cual los textos empleados no eran del interés de un público adolescente; 2) no había evaluación formal del impacto ni se podía establecer la continuidad o discontinuidad de tales iniciativas. Estas situaciones nos indujeron a apresurar la etapa de construcción de indicadores y propuestas didácticas ajustadas a Secundaria.

##### **5. Indicadores: diseño y puesta a prueba**

Las reflexiones surgidas a partir de las mesas institucionales y las reconceptualizaciones logradas en el equipo intra ministerial se cristalizaron en una grilla de indicadores, cuyo propósito fue valorar positivamente -y no desde el déficit - las posibilidades concretas de lectura y escritura de los ingresantes a Secundaria, partiendo de la base que, más allá de todas las dificultades, se trataba de usuarios/os de la lengua que efectivamente se comunican, leen y escriben en la vida cotidiana.

Para construirlos, esta vez revisamos numerosa literatura referida a los criterios y descriptores de evaluaciones estandarizadas. La decisión fue diseñar un instrumento amigable, con categorías reconocibles por los docentes y aplicables en actividades destinadas a toda la clase, que permitiera detectar los problemas de alfabetización. Para ello, tomamos como punto de partida los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios o Priorizados (NAP), porque representan un Currículum de carácter nacional y conjugan contenidos conceptuales con prácticas de lectura y escritura, que son conocidas por el profesorado.

En ambos casos, los indicadores se organizaron jerárquicamente, considerando diferentes niveles de complejidad (Identificar información explícita/Realizar hipótesis sobre

información no explícita) y distintos grados de autonomía, a saber: la/el estudiante a) lee y/o escribe de manera autónoma en relación con lo esperable al año escolar que transita, b) precisa de la mediación de docentes y/o pares para leer y/o escribir, c) tiene dificultades para leer y/o escribir, aún con la mediación de docentes y/o pares (Figura 2 y 3, respectivamente).

**Figura 2**  
*Indicadores de Escritura*

<b>En relación con la escritura, la/el estudiante:</b>	<b>Escribe de manera autónoma</b>	<b>Precisa de la mediación de pares o del docente para escribir</b>	<b>Tiene dificultades para escribir, aún con colaboración</b>
Escribir textos breves (formularios con datos personales, listados varios, epígrafes, descripciones sobre personas o lugares de interés, fichas bibliográficas, cartas personales, afiches informativos o publicitarios), con propósitos comunicativos claramente definidos, recurriendo a diferentes fuentes de información (carteles en el aula, textos leídos previamente, diccionarios o libros de texto en soporte papel o digital)			
Escribir textos propios que den muestra de progresos en las hipótesis de escritura: de hipótesis silábicas a hipótesis alfabéticas, aunque no haya control ortográfico.			
Manifestar progresos en la producción de textos propios con hipótesis alfabética, segmentación y ortografía convencional.			
Revisar e intercambiar opiniones sobre las propias producciones considerando las características de formato, el propósito, el destinatario, el vocabulario, la estructura y las relaciones de coherencia y cohesión para realizar las reformulaciones necesarias.			

*Nota.* Indicadores adaptados de los Nucleos de Aprendizajes Prioritarios del 2° Ciclo de Educación Primaria (2012) CFE – Ministerio de Educación: Elaboración Propia

**Figura 3**  
*Indicadores de Lectura*

<b>En relación con la lectura, la/el estudiante:</b>	<b>Lee de manera autónoma</b>	<b>Precisa de la mediación de pares o del docente para leer</b>	<b>Tiene dificultades para leer, aún con colaboración</b>
Explorar materiales diversos de circulación social (anuncios publicitarios, prospectos, menús y horarios, cartas personales breves, letreros, carteles, epígrafes, catálogos, etc.) y anticipar el significado global a partir de las características del portador, de elementos paratextuales y de sus conocimientos previos.			
Identificar y construir el significado de información explícita en materiales diversos de circulación social, en textos literarios breves y en textos de estudio "marcados", aceptando o rechazando hipótesis iniciales.			
Explorar textos literarios y no literarios, construir el significado global y compartirlo con otros, a través de un enunciado oral o de un resumen escrito			
Explorar textos literarios y no literarios y construir hipótesis sobre información no explícita como significados de palabras no conocidas, descripciones de acontecimientos o personajes, expresión de deseos, sentimientos y opiniones.			
Comprender, en textos literarios, el lenguaje simbólico y metafórico, y expresar los significados construidos a través de paráfrasis.			
Comprender, en textos de opinión, puntos de vista diversos y expresar los significados construidos a través de paráfrasis o argumentaciones personales.			

*Nota.* Indicadores adaptados de los Nucleos de Aprendizajes Prioritarios del 2° Ciclo de Educación Primaria (2012) CFE – Ministerio de Educación: Elaboración Propia

Una vez construidos, testear los indicadores fue todo un desafío, porque no sabíamos cómo se administrarían en las escuelas: si las/los docentes los entenderían como una oportunidad para saber con qué saberes y capacidades de lectura y escritura contaban sus estudiantes o si serían aplicados a modo de evaluación tradicional; si podrían integrarlos a tareas observables destinadas a la totalidad de la clase o los aplicarían sólo a algunos estudiantes.

Para lograr que se aplicasen según lo previsto, solicitamos la colaboración de los asistentes técnicos territoriales que participaban en las reuniones generales y estaban al tanto de los objetivos de la investigación. Ellos fueron quienes convinieron con los docentes de las cuatro escuelas que conformaron la prueba piloto, cómo se aplicarían, y los administraron en conjunto.

Los primeros resultados arrojaron que allí donde se hablaba de 15 o 20 casos de "analfabetismo", se reflejaban sólo 3 o 4 casos críticos en los que el proyecto alfabetizador de la escuela primaria había fracasado. Este muy acotado, pero sensible universo que, habiendo acreditado la educación primaria, no había sido alfabetizado, precisaba del acompañamiento integral del GPI y todo el apoyo de la comunidad institucional.

En el amplio universo restante, nos enfrentábamos con la necesidad de implementar una alfabetización avanzada. En este sentido, nos apropiamos de las palabras de Lahire (2008):

(Los estudiantes no habían) cambiado ontológicamente y, sin embargo, socialmente tampoco eran completamente los mismos porque se habían modificado los modos de denominación que se les aplicaba y, al mismo tiempo, las maneras de pensar las soluciones a sus problemas (p. 16)

En efecto, la prueba piloto nos permitió percibir un cambio en la percepción de los docentes: ya no eran “todos analfabetos”, sino estudiantes que tenían diferentes grados de apropiación de la lectura y la escritura convencional, que en algunos casos era débil y no habían logrado la autonomía esperada, en relación con la trayectoria escolar prevista. Con estos ingresos era imprescindible fortalecer los procesos de lectura y las formas de producción textual para encaminarlos hacia un desempeño autónomo y eficaz. De hecho,

la alfabetización avanzada permite que los alumnos permanezcan en la escuela, evitando el desgranamiento y la repitencia, en la medida en que fortalece las habilidades adquiridas e instala nuevas estrategias de lecturas y escrituras diversas, extensas y complejas para seguir aprendiendo contenidos disciplinares cada vez más exigentes (MECyT, 2002).

La prueba piloto también demostró que era necesario construir propuestas didácticas comunes que facilitaran la implementación de los indicadores en todas las escuelas de la muestra (25), lo que requería también que pudieran ser aplicadas por cualquier docente, de cualquier espacio curricular, en cualquier escuela.

En consecuencia, elaboramos tres propuestas didácticas de carácter multidisciplinar para aplicar con la metodología de taller, cuyas actividades estaban atravesadas por prácticas de lectura y escritura que ponían en juego los indicadores. Pero para llevar a la práctica la propuesta, hacía falta el compromiso de sostener el plan como parte del proyecto institucional.

## **6. Hacia un proyecto institucional**

Los Proyectos Institucionales suponen el reconocimiento de un problema y la formulación colectiva de alternativas para solucionarlo, en un tiempo y contexto particular. Si estas experiencias cuentan además con guiones y orientaciones, pueden ser transferidas de un aula a otra e incluso de una institución a otra, porque se trata de acciones significativas que propician nuevas y más potentes oportunidades de mejora de las trayectorias personales y escolares de los estudiantes. Son innovadoras en la medida en que los objetivos previstos se orientan a desarrollar alternativas en contexto; a saber: configuración novedosa de recursos, incorporación de contenidos y/o estrategias de enseñanza originales, formas de organización institucional renovadas, nuevos abordajes para problemáticas específicas (Poggi, 2011). Son

efectivas si logran un cambio positivo y tangible en la realidad que se quiere transformar e instalan en las escuelas la capacidad de resolución de problemáticas específicas.

Por tanto y en vistas de estos desafíos, resolvimos que las 25 escuelas que integraran la muestra debían asumir el compromiso de generar un proyecto institucional de alfabetización avanzada, que pusiera en marcha acciones mancomunadas entre el equipo directivo y la totalidad del equipo docente, pues el mejoramiento de las prácticas de oralidad, lectura, escritura interpela a todos los actores institucionales y no sólo a los docentes de Lengua.

## 7. El taller como formato pedagógico

La escuela secundaria actual nos desafía constantemente a pensar cuáles son las formas más potentes y significativas de enseñanza, de qué manera el aula puede convertirse en un espacio estimulante de construcción colectiva y creativa, cómo propiciar el pensamiento crítico, el trabajo con otros, la resolución de problemas, etc. Estos interrogantes nos invitan a reflexionar sobre la disposición del espacio, los modos de agrupamiento de los estudiantes, la organización del tiempo, el posicionamiento docente, la articulación entre disciplinas y la evaluación. En virtud de ello, consideramos que el formato pedagógico taller cubre gran parte de estas expectativas, permitiendo que los estudiantes devengan partícipes activos de su propio aprendizaje. En tanto, a los docentes les brinda la oportunidad de establecer conexiones inter y/o multidisciplinares para el abordaje de problemáticas comunes. Según Ander Egg (1991), el taller es un aprender haciendo en grupo, que implica:

- Una superación de la división tajante entre formación teórica y formación práctica.
- Una alternativa a una enseñanza excesivamente libresca, centrada en la recepción de contenidos ya elaborados.
- La adquisición de conocimientos teóricos, métodos, técnicas y habilidades a partir de un proceso de trabajo (haciendo algo) y no mediante clases teóricas.
- La superación de la clase magistral y del protagonismo docente, para dar lugar a una acción/reflexión a partir de un trabajo realizado en común por los participantes del taller
- Una actitud interrogativa frente a las ciencias, los métodos y el conocimiento, que nunca se presentan como respuestas definitivas, sino como algo en permanente revisión (9-19).

A partir de una lógica centrada en la praxis y en la construcción colectiva del conocimiento, consideramos los talleres multidisciplinares (RES. CFE N°93/09), como un formato pedagógico que facilita el tratamiento de la lectura y la escritura de manera transversal. Tal como afirma Cecilia Cresta (2015: 82):

La posibilidad de realizar talleres es una invitación a dar prioridad, durante un lapso de tiempo acotado, mediante una secuencia de trabajo y un recorte de contenidos

previamente definido, a la producción de las y los estudiantes. Más precisamente a dar lugar a un trabajo tal que ponga a adolescentes y jóvenes en situación de experimentar la lógica de producción de conocimientos que es propia de la disciplina en estudio, en Secundaria. La clave está en lograr que los estudiantes transiten por la experiencia de practicar construcciones referidas al campo de estudio o área de que se trate y puedan significar la actividad desplegada con referencia a un recorte/ objeto de conocimiento disciplinarmente relevante.

En efecto, el trabajo en talleres en las escuelas tiene por objetivo una planificación conjunta, acuerdos docentes en torno al tema/problema, a la metodología, a los materiales, a los recursos didácticos y a los criterios de evaluación. Para lograrlo, resulta fundamental asegurar la participación y la colaboración entre docentes. En palabras de Ander Egg (1991):

Comparado con la educación tradicional, el taller exige redefinir los roles: el educador/docente tiene una tarea de animación, estímulo, orientación, asesoría y asistencia técnica; el educando/alumno se inserta en el proceso pedagógico como sujeto de su propio aprendizaje, con la apoyatura teórica y metodológica de los docentes y de la bibliografía y documentación de consulta que las exigencias del taller demanden (p.17).

## 8. Para abordar la complejidad

Edgar Morin (1999) nos ofrece pistas para pensar la educación en clave de complejidad y superar la visión disciplinar y fragmentada del conocimiento profundamente arraigada en nuestra cultura escolar. Concretamente, la estructura curricular de la escuela secundaria presenta una organización rígida y centrada en cada uno de los campos disciplinares. Con esta visión unidireccional, que el autor denomina “inteligencia ciega”, se reduce el conocimiento a compartimentos aislados, especializados y desconectados.

A esta imagen fragmentada, Morin contrapone la idea de un “pensamiento complejo”, en el que se producen puntos de encuentros y cruces entre saberes desde una mirada plural de carácter multidimensional. Es desde esta complejidad que propusimos el fortalecimiento de la lectura y la escritura a través de los Talleres Multidisciplinares. Ello requirió, por un lado, comprometer al profesorado en un trabajo colaborativo e interconectado, e impulsarlo a ensayar nuevos modos de organización de la escena educativa. Tal como expresa la Res.93: “Las iniciativas institucionales promoverán distintos modos de apropiación de los saberes que den lugar a nuevas formas de enseñanza, de organización del trabajo de los profesores, del uso de los recursos y los ambientes de aprendizaje”. Por otro lado, exigió identificar problemáticas posibles de ser afrontadas desde una pluralidad de miradas disciplinares, a partir de vínculos y conexiones multidisciplinares. En esta convergencia, encontramos la complejidad a la que alude Morin, lo

que no implica, de modo alguno, descuidar la especificidad de cada disciplina, a la que se vuelve para reforzar, ampliar, enriquecer, discutir conceptos particulares.

Dicho todo esto, cabe aclarar que la posibilidad de construir e implementar Talleres Multidisciplinares está directamente relacionada con el compromiso y el acompañamiento sostenido por el equipo directivo, que debe habilitar espacios y tiempos institucionales para el trabajo colaborativo entre docentes, sobre todo en la escuela secundaria, donde la docencia trabaja por horas (no por cargo) y generalmente se desplaza entre varias instituciones a lo largo de la jornada y/o de la semana. Por ello insistimos en la necesidad de pensar la propuesta en el marco de un proyecto institucional.

## 9. Una lógica posible para la construcción de los Talleres Multidisciplinares

Como parte del proyecto *Alfabetización en la Escuela Secundaria*, con el equipo curricular construimos varios talleres Multidisciplinares, orientados al período de diagnóstico que abre cada ciclo lectivo y destinados a ingresantes. Estos talleres fueron socializados en mesas de trabajo con los docentes, proponiéndoles que los intervinieran, modificaran parcialmente o en su totalidad, que usaran solamente las ideas o actividades que les interesaran, que crearan sus propios talleres institucionales -siendo este el objetivo último-. En cada propuesta, fueron los docentes quienes evaluaron la factibilidad de su implementación.

Para una comprensión más acabada, sintetizamos la lógica de dos propuestas:

El primer Taller Multidisciplinar *Convivencia en/con los espacios públicos, la comunidad y el ambiente* presenta la escuela como espacio privilegiado de socialización y construcción de la identidad. La primera parte, *Nosotros y los otros: Una propuesta para pensar la convivencia*, utiliza como recurso disparador fragmentos de la novela *Rafaela* de Mariana Furiase. Las actividades comienzan con un mensaje ficticio de WhatsApp escrito por la protagonista, que es difundido en el grupo clase. A partir de allí, se promueve la indagación del personaje y su situación, para continuar con completamiento de fichas de presentación y elaboración de un panel con las fechas de cumpleaños de los miembros de la clase, actividades que también son trabajadas en Lenguas y Culturas Extranjeras. Las TIC se hacen presentes nuevamente al proponer el autorretrato intervenido mediante aplicaciones para edición de fotografías. La lectura de imágenes y el análisis de publicidades se proponen para analizar los estereotipos estéticos instalados por los medios de comunicación, la redacción de slogans, cartas y guiones de radio, y para la elaboración de collages en lengua materna y extranjera. La segunda parte, *Convivencia en/con los espacios públicos*, toma como punto de partida el cuento *La plaza*

*del piolín*, de Laura Devetach, que nos introduce en la dimensión ambiental donde se ponen en juego los vínculos interpersonales. Las actividades sugeridas incluyen exploración y lectura de imágenes, actividades con TIC, completamiento de grillas y actividades de escritura en diversos géneros textuales.

El segundo Taller Multidisciplinar *De agua somos. La problemática del agua desde una perspectiva multidisciplinar*, promueve la construcción de una ciudadanía responsable para el cuidado de este recurso vital. Se inicia con la proyección de un video que habilita a ser pensado desde la realidad de los estudiantes. Las actividades incluyen textos de circulación social, entre ellos, portadas de diarios digitales. Se introduce el concepto de huella hídrica desde la lectura de infografías y gráficos, textos que requieren la mediación del docente para su interpretación. Asimismo, se propone un trabajo de investigación para conocer el estado de disponibilidad y distribución del agua en las comunidades en que habitan los estudiantes. La propuesta se diversifica y se amplía a partir de los aportes de la educación artística que acerca obras del pintor Antonio Berni. Como actividad integradora, se propone una campaña de concientización sobre el consumo responsable del agua.

En ambas propuestas desarrollan temáticas transversales: la convivencia y el uso responsable del agua, que resultan de fácil implementación desde las distintas disciplinas. Los Talleres Multidisciplinares exigen un diálogo estrecho con las planificaciones áulicas, de modo que los docentes no sientan que se les requiere una nueva actividad, sino una articulación entre disciplinas, en base a los lineamientos de los Diseños Curriculares Jurisdiccionales.

En cuanto a la transversalidad de la lectura y la escritura, las consignas planteadas a lo largo de los talleres asumen los indicadores como estrategias didácticas en todas las disciplinas. Para una mayor visibilización y comprensión de esta lógica, tanto las modalidades de lectura como las estrategias aparecen subrayadas. En el segundo taller, añadimos referencias sobre los géneros textuales (infografías, gráficos, mapas, etc.) y las modalidades de lectura (lectura diagonal, lectura mediada, etc.), para hacer más transparentes estas estrategias a los colegas de disciplinas distintas de Lengua/s; a saber:

- Leemos en voz alta un fragmento del texto.
- Interrumpimos la lectura, exploramos los materiales y realizamos intervenciones para que los estudiantes formulen hipótesis.
- Registramos en la pizarra las respuestas para que quede a la vista de todos y registren en sus carpetas lo que crean necesario para continuar con la tarea.
- Recuperamos la información explícita para que los estudiantes rellenen una ficha de datos personales.
- Exploramos imágenes, para propiciar la recuperación de conocimientos previos y solicitar inferencias y anticipaciones.

- A partir de las notas de clase y con la ayuda del docente, les solicitamos que produzcan enunciados breves.
- En una instancia de intercambio dialogal de recuperación de la información relevante sobre el tema, pedimos a los estudiantes que expresen de manera fundamentada sus opiniones.

### **Reflexiones finales:**

A partir de la organización de mesas de trabajo con representantes de diferentes líneas y programas ministeriales abocados directa o indirectamente a la problemática de la alfabetización, pudimos recuperar el saber disperso en el sistema. Ello nos llevó a plantearnos nuevas preguntas, a conceptualizar (analfabetismo/alfabetización inicial) y reconceptualizar el problema (iletrismo/alfabetización avanzada, fortalecimiento de la lectura y la escritura), a revisar y proponer marcos epistemológicos actualizados sobre lectura y escritura.

El impacto de las expresiones estigmatizantes empleadas para nombrar a los ingresantes a Secundaria con dificultades en la lectura y escritura aceleró la búsqueda de modos de intervenir sobre las representaciones de docentes y directivos. Paulatinamente, y no sin esfuerzo, a finales del primer año de trabajo, habíamos logrado pasar de “analfabetos” a miradas más sensibles que, sin perder de vista el problema, aceptaban que los estudiantes acarrear prácticas débiles de la lectura y la escritura que exigen que en Secundaria se ofrezcan entornos favorables y culturalmente enriquecidos para que puedan terminar de apropiarse y fortalecer los saberes y prácticas necesarios para devenir ciudadanos autónomos y críticos.

La construcción e implementación de los indicadores permitió ajustar los objetivos, realizar los recortes, tomar decisiones sobre cómo intervenir, planificar y gestionar la mejora de los procesos de alfabetización en el 1° y 2° año de Secundaria a través de un proyecto institucional de mediano plazo. Claro que, en algunas instituciones, los docentes se resistieron a intervenir en problemáticas de alfabetización; mientras que, en otras, rápidamente se comprometieron en prácticas concretas y sistemáticas de lectura y escritura en todas las disciplinas, todos los días, durante todo el año. Esas instituciones, por lo general, adoptaron, adecuaron y/o reformularon las propuestas de Talleres Multidisciplinares para implementarlas en las aulas o diseñaron otros talleres, más ajustados a las necesidades e intereses de sus estudiantes. Lo importante es que, en todos los casos, durante al menos dos años, el problema de la alfabetización estuvo en el centro de interés de la mayoría de las escuelas tucumanas de gestión pública.

En relación con la metodología, además de promover la integración de contenidos a partir de la articulación y enriquecimiento de temas/problemas relevantes en la agenda

educativa, los Talleres Multidisciplinares tuvieron un impacto positivo en las mesas de trabajo, porque los docentes se sintieron acompañados en la tarea y encontraron en las propuestas un facilitador que aportaba pistas para abordar las prácticas de lectura y escritura en contextos de gran dificultad, lo cual, pese al esfuerzo conjunto, no siempre resultó suficiente para superar la débil alfabetización inicial del estudiantado.

En cuanto a los alcances de este proyecto de *Alfabetización* (¿avanzada? ¿fortalecimiento? ¿lectura y escritura?) en la *Escuela Secundaria*, el impulso del proyecto se interrumpió en gran medida por el cambio de gobierno. La continuidad que hubiera favorecido avanzar con los intercambios en las mesas de trabajo y enriquecer los Talleres Multidisciplinares con los aportes del profesorado, creemos que habría contribuido a la mejora de la lectura y la escritura del estudiantado en un mediano plazo. Por supuesto, el siguiente paso estratégico debía ser la creación de dispositivos para evaluar la implementación y medir los resultados del proyecto, lo cual ya no fue posible realizar.

Baste decir que este proyecto, por sí mismo, no habría podido cambiar la realidad en la que nos encontrábamos ni subsanar las problemáticas personales y/o institucionales que advertíamos en las escuelas y en el estudiantado, pero su evaluación posiblemente hubiera marcado una nueva etapa del trabajo. Es de suponer que otros equipos, con nuevas lógicas, hayan avanzado y quizás mejorado estas situaciones, pero no contamos con elementos para un análisis.

## **Bibliografía**

- Althusser, L. (1971). *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*. Medellín: La oveja negra.
- Ander-Egg, E. (1991). *El taller, una alternativa de renovación pedagógica*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Cresta, C. (2015). *La enseñanza como política. El lugar de los profesores en la transformación de la educación secundaria*. –[1a ed. Ilustrada]. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Ferreiro, E. (2000). Leer y escribir en un mundo cambiante. Conferencia expuesta en las Sesiones Plenarias del 26 Congreso de la Unión Internacional de Editores. México, D.F.: Red de Desarrollo Social de América Latina y El Caribe. Recuperado de: [https://blogs.ead.unlp.edu.ar/2016/05/leer\\_escribir\\_mundo\\_cambiante\\_ferreiro-2.pdf](https://blogs.ead.unlp.edu.ar/2016/05/leer_escribir_mundo_cambiante_ferreiro-2.pdf)

- Lahire, B. (2008). El "iletrismo" o el mundo social desde la cultura en Archivos de Ciencias de la Educación (4a. época), año 2, (2), 11-24. Recuperado de: [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.3173/pr.3173.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3173/pr.3173.pdf)
- Gobierno de la Provincia de Tucumán y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2015). *Políticas para mejorar la educación.*
- Ministerio de Educación de la Nación (2006). Ley Educación Nacional N°26206.
- Ministerio de Educación de la Nación (2009). Resolución CFE N°84/09. *Educación Secundaria Obligatoria.*
- Ministerio de Educación de la Nación (2009). Resolución CFE N°93/09. *Anexo: Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la Educación Secundaria Obligatoria.*
- Ministerio de Educación y Deporte (2017). *Aprender 2016. Informe de resultados. Secundaria. Tucumán.*
- Ministerio de Educación de Tucumán. Gabinete Pedagógico Interdisciplinario (2015). *Documento de trabajo interno sobre la situación de la alfabetización en las escuelas del Circuito V* (documento inédito).
- Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Paris: Unesco.
- Poggi, M. (2011). *Innovaciones educativas y escuelas en contextos de pobreza. Evidencias para las políticas de algunas experiencias en América Latina.* [1a ed.]. Buenos Aires: IIPE-Unesco.
- Requejo, M. I. (2005). *Lingüística social y autorías de la palabra y el pensamiento.* Buenos Aires: Cinco.
- Tenti Fanfani, E. y Grimson, A. (2015). *Mitomanías de la educación argentina. Crítica de las frases hechas, las medias verdades y las soluciones mágicas.* Buenos Aires: Siglo XXI.
- Terigi, F. (2010). *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares.* Conferencia en Santa Rosa, La Pampa.