



TESINA

presentada para acceder al título de grado de la carrera de

LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA

Título:

**“Proceso de Alfabetización de las Infancias Marginalizadas en
Pandemia”**

Autoras:

Aranda, María Belén – IUGR-7957

Pieroni, Luisina – IUGR-8026

Directora:

Lic. Bakota, Marisol

Codirectora:

Lic. Morello, Jésica

Fecha de Presentación:

Venado Tuerto, 01/09/2023

Firmas de Autoras

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'M. Aranda', located below the text 'Firmas de Autoras' on the left side.

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'L. Pieroni', located below the text 'Firmas de Autoras' on the right side.

AGRADECIMIENTOS

Primeramente, deseamos agradecer a cada persona que transitó y atravesó nuestra experiencia como estudiantes dentro de la Universidad del Gran Rosario. A cada compañía, a cada amistad y familia que formaron parte y acompañaron estos años, en especial, durante el proceso de escritura de la presente tesina.

También queremos agradecer la predisposición y trabajo compartido con las instituciones educativas implicadas en la investigación, a todas las docentes que se comprometieron para compartir sus experiencias y permitirnos alcanzar nuestro objetivo más deseado.

Asimismo, queremos reconocer el acompañamiento brindado por parte de la directora y codirectora, quienes supieron andamiar nuestro proceso de aprendizaje, dando contención en cada paso.

Por último, valoramos los espacios brindados por la Universidad del Gran Rosario y su personal docente y no docente que permitieron desarrollar nuestras potencialidades y construir nuevos sentidos para nuestro futuro; además de haber posibilitado la conformación de lazos afectivos con nuestras compañeras y futuras colegas, quienes fueron las acompañantes más presentes en todo nuestro recorrido.

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo central describir el proceso de alfabetización de las infancias marginarizadas que transcurrieron el primer ciclo escolar en el año 2020, en tres escuelas periféricas de la ciudad de Rufino, Santa Fe. Para llevarla adelante se realizaron entrevistas y cuestionarios a las docentes implicadas en dicho contexto escolar. Con la aplicación de estas herramientas se obtuvieron resultados que dieron lugar a una gran variedad discursiva que permitió realizar vinculaciones diversas entre datos y teoría, permitiendo abrir nuevas miradas y aspectos a observar acerca de la problemática. Así, dichos resultados permitieron corroborar las dos hipótesis previamente planteadas, es decir, posibilitan afirmar que la pandemia generó consecuencias negativas en el proceso de alfabetización de las infancias implicadas y que el contexto de marginalidad es un factor de suma implicancia en dicho proceso, a su vez atravesado por la pandemia COVID-19, debido a sus obstáculos inherentes y a las desigualdades estructurales del sistema y del contexto actual. De esta manera, al mencionar al proceso de alfabetización y al contexto, se deja por sentado el lugar de la disciplina psicopedagógica, en tanto los procesos de aprendizaje de las infancias se vieron obstaculizados, se cristalizaron sentidos y rigidizan las formas de hacer y sentir de las infancias. Al mismo tiempo, esto permite reflexionar acerca de las posibles consecuencias y marcas que dejó esta situación en las subjetividades de los aprendientes, dando lugar a replantear los tiempos y modos de los aprendizajes, los acompañamientos que estos requieren y su importancia en dichos contextos; esto podría significar la posibilidad de cambios en el sistema educativo, implicando considerar también que este sistema flexibilice sus modos de intervenir.

Palabras claves: Proceso de Alfabetización, Infancias, Familias, Marginarización, Pandemia COVID-19.

ÍNDICE GENERAL

Introducción	3
Marco Teórico	6
<i>La pluralidad de las infancias</i>	6
<i>Implicancia de las familias en los aprendizajes</i>	7
<i>Las infancias en contexto: la marginalidad</i>	8
<i>La alfabetización como proceso subjetivo</i>	10
<i>Pandemia COVID-19 y sus implicancias</i>	13
<i>La escuela a través del tiempo</i>	15
<i>Relevancia para el campo disciplinar</i>	17
Antecedentes	20
Marco metodológico	29
Resultados	37
<i>Herramientas que utilizaron las docentes para abordar el proceso de alfabetización en pandemia</i>	37
<i>Posibilidades de acceso a la educación de la población infantil de las escuelas implicadas</i>	41
<i>Alcance de los objetivos del proceso de alfabetización</i>	45
Conclusiones	51
Referencias	55
Apéndices	61
Curriculum Vitae	64

Introducción

La ausencia que generó la pandemia dejó marcas en los modos de aprender, en las subjetividades y en las infancias. La educación se vio atravesada por la falta de vínculos presenciales, de contactos estrechos y afectividades de encuentros. A ello se suman las desigualdades estructurales que existen en el contexto marginarizado, en el cual se hicieron presentes también las faltas de acceso, de acompañamiento familiar o de recursos simbólicos necesarios para continuar con el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera óptima. Es por esto que, para el presente trabajo, se decidió investigar acerca del proceso de alfabetización de las infancias marginarizadas en pandemia.

Para llevar a cabo el abordaje de esta problemática, se planteó como objetivo general: describir el proceso de alfabetización de las infancias marginarizadas que transcurrieron el primer ciclo en el año 2020, en tres escuelas periféricas de la ciudad de Rufino, Santa Fe, teniendo en cuenta el contexto de salud que se atravesaba en ese momento (pandemia COVID-19). Asimismo, se sostuvieron tres objetivos específicos:

1. Indagar sobre las herramientas que utilizaron las/los docentes para abordar el proceso de alfabetización en la pandemia.
2. Identificar las posibilidades de acceso a la educación de la población infantil de las escuelas implicadas.
3. Inquirir acerca del alcance de los objetivos del proceso de alfabetización.

En función de los objetivos mencionados, del campo observado, y las características de dicha problemática, se presenta su pertinencia con la disciplina psicopedagógica, en tanto los aprendizajes se vieron afectados y obstaculizados debido a la situación de confinamiento obligatorio y a la modalidad de educación virtual. A su vez, la problemática se situó durante el primer ciclo, ya que es el momento crucial en el cual las infancias comienzan y habitan el proceso de alfabetización; proceso que, durante la escolaridad primaria, tiene gran importancia para el desarrollo subjetivo, social y cultural de cada aprendiente que lo transita, y con esta situación contextual se ha visto

afectado de diferentes maneras. Por tal razón, se considera importante observar y dejar en evidencia dichas afecciones. Se entiende que esto es de carácter personal, individual y diverso.

En consideración de cada aspecto de la problemática, se ha realizado una búsqueda bibliográfica previa con el fin de recaudar información pertinente con la cual se construyó un marco teórico adecuado que sustenta este escrito, y da cuenta de la complejidad de la temática. Para realizarlo se ha optado por producir una búsqueda en base a determinados conceptos y ejes de estudio que permitieron abrir e integrar la problemática, dichos conceptos están vinculados a: las infancias en sentido integral, el contexto de marginalidad y sus implicancias, la importancia de las familias, el lugar de la pandemia COVID-19, la institución educativa y la alfabetización como proceso.

Por otro lado, también se llevó a cabo la búsqueda de investigaciones que anteceden a este trabajo, en las cuales, si bien se coincide acerca de la incidencia de la pandemia en los modos de enseñar y aprender, se ha observado un área de vacancia vinculada a: las infancias en un contexto de marginalidad y a la alfabetización como proceso subjetivo atravesado por la pandemia COVID-19.

Para llevar a cabo esta investigación y abarcar la complejidad de la problemática, se utilizó un marco metodológico de tipo cualitativo con alcance descriptivo. Por su parte, para recolectar los datos que sustentan a este trabajo, se aplicaron cuestionarios y entrevistas a cuatro docentes de escuelas periféricas que, durante la pandemia, trabajaron en primer ciclo. En dichas entrevistas, se lograron vislumbrar diferentes posicionamientos y discursos que hicieron posible realizar un análisis cualitativo e integral de las respuestas, reflejando estrechas relaciones con lo abordado en los antecedentes y en la bibliografía teórica. Por último, se construyeron las conclusiones que responden a la problemática de esta investigación.

Cabe señalar que también se construyeron dos hipótesis en el proyecto de esta investigación que funcionaron como punto de partida para luego ser refutadas o confirmadas. Estas fueron:

- la pandemia generó consecuencias negativas en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura de las infancias marginarizadas
- el contexto marginal ha influido de manera negativa en el proceso de alfabetización infantil.

En resumen, la presente investigación consta de diferentes apartados que dan cuenta de un recorrido teórico práctico pertinente a la disciplina psicopedagógica. Los mismos refieren a, en primer lugar, el desarrollo del marco teórico que sustenta la problemática; luego se apuntan los antecedentes encontrados y con él se plantea el surgimiento del área de vacancia; posteriormente se indica el marco metodológico; y finalmente se apuntan los resultados obtenidos y las conclusiones construidas en base a ellos y a las hipótesis.

Para concluir, es necesario destacar que se han realizado modificaciones respecto del proyecto de tesina de esta investigación, los cuales fueron detallados y fundamentados a lo largo del apartado del “Marco metodológico”.

Marco Teórico

Para la correspondiente escritura de este trabajo se tomará y sostendrá un posicionamiento psicopedagógico crítico basado en el paradigma de la complejidad, considerando que el mismo refiere a la imposibilidad de lograr una certeza absoluta teniendo en cuenta la realidad económica, psíquica, social, demográfica y cultural del fenómeno en estudio, abarcando la multidimensionalidad del mismo (Morín, 1998).

A su vez, se plantea la problemática desde una perspectiva de los derechos humanos, desde la cual se reconocen y amparan todas las posibilidades y oportunidades que posee un sujeto a través de políticas sociales. Para este escrito se toman en consideración los derechos de los niños, niñas y adolescentes, para los cuales debe ser asegurado su derecho de gozar de un desarrollo personal integral y pleno, además se incluye el derecho a la educación y el acceso a la misma, al cual se hace especial mención debido a su pertinencia respecto de la temática abordada, ligada a un contexto pandémico que atravesó de manera transversal al ámbito educativo.

La pluralidad de las infancias.

Parece necesario comenzar conceptualizando sobre la población a la cual estará dirigida esta investigación: las infancias.

A lo largo de la historia, las concepciones acerca de las mismas fueron mutando en función de los cambios históricos, culturales y sociales; se podría sintetizar en que, desde un principio, se ha sostenido una mirada reduccionista y simplista de las necesidades y derechos de las infancias, basado en un posicionamiento mayormente adultocéntrico. Debido a esto, se ha considerado a los niños y niñas, durante mucho tiempo, como “objetos pasivos” que debían acatar órdenes y construirse para “llegar a ser” adultos, generando la formación de brechas de invisibilización, vulneración y violencia sobre las infancias (López Parra, 2019), provocando que estas se construyan en la desigualdad y la precarización de sus derechos.

Para el presente trabajo, se pretende tomar un posicionamiento contrario al antes mencionado, ya que se considerará a las infancias desde una

concepción que la interpreta desde un lugar de pluralidad y complejidad; entendiendo que se encuentran atravesadas por la construcción de las identidades, y por los diversos contextos sociales, culturales, históricos y políticos que determinan sus caracteres, tanto de singularidad, como de pluralidad; la finalidad de ello sería reivindicar sus derechos y necesidades (López Parra, 2019).

Desde los conceptos de Kohan (2009), se puede hacer referencia a las infancias como devenir, es decir, que se deviene-niño, en tanto es una construcción constante que se da entre experiencias, acontecimientos, intensidades, historias, subjetividades. No se trata solo de la edad cronológica, o de una etapa particular del desarrollo, sino del proceso de devenir-niño como un todo y entre todos. El autor antes mencionado sostiene que esta forma de entender a las infancias, muchas veces contrasta con los tiempos de la sociedad, la cultura y las instituciones, los cuales se basan en lo que resulta funcional al sistema reduccionista, y no al devenir de estos sujetos.

Desde este posicionamiento se da lugar a pensar en la complejidad de las infancias, que se encuentran en constante deconstrucción y reconstrucción en un espacio conflictivo y contradictorio, convirtiendo a las infancias en “[...] un significativo siempre en falta de significación” (Maneiro, 2011, p. 95), resultando un campo de investigación abierto y de gran complejidad.

Implicancia de las familias en los aprendizajes.

En lo que respecta a la complejidad que atraviesa a las infancias, se encuentran los vínculos familiares, los cuales forman parte esencial de su desarrollo en sentido integral. En relación a ello, la autora Dabas (2000) afirma que la vida escolar, la inteligencia y los aprendizajes de un sujeto se encuentran estrechamente ligados a las relaciones que se establecen con el entorno del mismo (el Estado, la familia, la escuela, las amistades, las instituciones, entre otros).

Es por esto que para el presente escrito es necesario definir el concepto de: familia. Sibilia et al. (2021) sostiene que la familia se entiende como aquello que va más allá de las determinaciones biológicas. Los vínculos de maternar,

paternar, y ahijar se construyen en la experiencia afectiva con el otro. Además, estos vínculos requieren del compromiso de sostener prácticas de cuidado, en el cual se considera al aprendiente como un sujeto con deseos propios, derechos y necesidades. Es por todo esto que se habla de “hacer familia” y no de “ser familia”, tal como Baeza (2006) la considera una red relacional en constante construcción, atravesada por información y representaciones contextuales. De esta manera es la familia quien se encarga de regular y otorgar un significado social y cultural a las necesidades de sus integrantes, de acuerdo a dicho contexto y su rol en el mismo (Baeza, 2006).

Por consiguiente, se entiende que el infante se encuentra inmerso en esta dinámica en todo momento, viéndose atravesado y constituido por el mismo, es decir, que no hay posibilidades de evitarla debido a las oportunidades brindadas por el entorno (Sibilia, et al. 2021). Asimismo, resulta pertinente destacar que la familia como un todo no es suficiente para que las infancias se constituyan, sino que necesitan transitar un proceso de apropiación de los códigos de la esfera pública (Rosbaco, 2014).

A modo de resumen, se puede pensar a la familia, y todo lo que la atraviesa, mediante la reflexión del proverbio africano: “Para educar a un niño hace falta una tribu”, haciendo hincapié en la importancia de la transmisión de valores de una comunidad completa, o familia, hacia las niñeces en plena estructuración psíquica. Dicho proverbio permite pensar en que las modificaciones en los modos de crianza están ligados a las modificaciones de la comunidad, es decir, a los cambios sociales/históricos y, por lo tanto, Fernández (1998) se interroga acerca de qué sucede cuando las sociedades sufren transformaciones de sus lazos sociales volviéndose estos más violentos, y cómo los lazos y tratos hacia las infancias se ven atravesadas por estas modalidades vinculares cargadas de vulneraciones.

Las Infancias en contexto: la marginalidad.

Una vez esclarecida la complejidad de las infancias y sus familias, parece importante reconocer la incidencia de los contextos en las mismas. Teniendo en

cuenta la problemática de este proyecto, resulta imperioso profundizar en el contexto seleccionado: la marginalidad.

Este concepto, propuesto por Rosbaco (2014), hace referencia a las personas que quedan por fuera de la esfera de lo público, de la producción, del consumo, de la cadena de significantes culturales y, por lo tanto, resultan expulsadas del sistema. A su vez, esta autora plantea la posibilidad de pensar en la etimología del término de la siguiente manera: "Concepto que deriva del verbo marginar que refiere a una acción que se ejerce sobre alguien, ya que los expulsados del sistema no se han marginado por cuenta propia. Se acentúa el carácter involuntario de dicha condición." (p. 232).

Por añadidura, la autora antes mencionada sostiene que durante el desarrollo de las infancias, la familia no resulta ser suficiente para que el niño/niña logre su estructuración psíquica de manera óptima, sino que precisa de la apropiación de los códigos de la esfera pública, lo cual lo logra únicamente a través de su inmersión en el ámbito escolar, de lo contrario se corre el riesgo de producirse una desestructuración y un consecuente empobrecimiento subjetivo, no solo en el infante, sino también en su familia.

Esta desestructuración y el empobrecimiento subjetivo, a su vez, generan un fenómeno que sustenta el status quo a lo largo de la historia subjetiva y cultural, provocando en la persona sensaciones de incapacidad para transformar la situación de opresión latente y naturalizada. Esta situación recurrente, provoca lo que se denomina como desesperanza aprendida (de la Cruz, et al., 2007), generando cierta convicción ligada a expectativas negativas, impotencia, desamparo, frustración, escasa seguridad en la eficacia para solicitar ayuda y, por tanto, el sujeto finalmente decide renunciar a la posibilidad de tomar iniciativas para la construcción de nuevos escenarios.

Así es como también puede producirse lo que Freire (2008) denomina como: pedagogía del oprimido, la cual está basada en la producción de actos de violencia de una persona por sobre otra, instalando roles hegemónicos y deshumanizantes sobre las personas en rol de oprimidas, las cuales se caracterizan por introyectar "la sombra de sus opresores" (p. 41), generando como consecuencia la autodesvalorización y el convencimiento de incapacidad

personal. Es sobre esta idea que el autor remarca la posibilidad de que estas vivencias puedan llegar a convertirse en identidades propias. Si bien esto sucede mayormente dentro de las instituciones escolares, también se reproduce y se asienta en las sociedades.

En síntesis, se podría afirmar que este contexto de marginalidad se convierte entonces en una marca social y cultural que determina las identidades y las posibilidades, así como las limitaciones de los sujetos (Serra y Canciano, 2006).

La alfabetización como proceso subjetivo.

Para comenzar a ahondar en este concepto parece importante hacer referencia al aprendizaje como tal, el cual es entendido, desde los postulados de Dabas (1998), como “el proceso por el cual un sujeto, en su interacción con el medio, incorpora la información suministrada por este, según sus necesidades e intereses, la que, elaborada por sus estructuras psíquicas y cognitivas, modifica su conducta para aceptar nuevas propuestas y realizar transformaciones inéditas del ámbito que lo rodea” (p. 22). De tal manera, se puede observar cierta coincidencia en relación con lo que plantea de la Cruz, et al., (2007), quien menciona tres componentes básicos interrelacionados en el proceso de aprendizaje, los cuales son: las condiciones del entorno y del sujeto aprendiente (pudiendo significar un obstáculo o facilitador), las acciones y procesos mentales, y los resultados (alcanzados o esperados) (p. 250).

Con respecto a esto último, vale ampliar dos de los componentes, por un lado, la influencia del entorno en las posibilidades de aprendizajes tomando en consideración los contextos socio-históricos-culturales en los cuales se enmarca este trabajo; y por otro lado, en cuanto a los resultados, se puede hacer una diferenciación entre los que son propios del sujeto, viéndose atravesados por los afectos, y los resultados que son esperados por el entorno acerca de ciertos estándares que responden a un ideal social o familiar impuesto.

Es importante sumar también el concepto de matriz de aprendizaje propuesto por Quiroga (2009), la cual es el resultado pleno del acto de aprender con la experiencia, y por lo tanto es personal y social. Se trata de un modelo

interno mediante el cual se organiza, encodifica y atribuye significados a dicha experiencia, por lo que se trata de una forma de vinculación sujeto-mundo, a su vez que permite crear representaciones de la misma. Dicha matriz, es inconsciente, de carácter implícito, cambiante, flexible, además de estar multideterminada por las relaciones sociales, las instituciones, el orden socio-histórico, entre otros.

En lo que respecta al proceso de alfabetización, se reconoce la existencia de procesos neurocognitivos y lógicos propios de los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura, los cuales también poseen una matriz simbólica y psíquica que los hacen procesos singulares y diferentes en cada sujeto.

Desde una perspectiva neurocognitiva, la lectura es una actividad compleja que comienza con el acto de decodificación de lo escrito y finaliza cuando se alcanza la comprensión y construcción de significados. Durante este proceso, la persona mantiene un posicionamiento activo y afectivo a la vez, pone en juego sus conocimientos para interpretar la información, regula su atención y motivación, genera predicciones y preguntas sobre lo que se está leyendo. Así es como este proceso implica cuatro procesos: procesos perceptivos, léxicos, sintácticos y semánticos (Ramos Sánchez, 2003). Por otro lado, desde este mismo enfoque, el proceso de escritura debe ser entendido como "algo más" que la transcripción de los sonidos de la oralidad ya que la función de la escritura es comunicar un mensaje a un otro de manera clara. Para lograr esto, primero se debe alcanzar la automatización de diferentes actividades, para así "dejar hueco" a procesos superiores de composición y organización del mensaje a comunicar (Ramos Sánchez, 2003).

De tal forma, como se menciona anteriormente, no solo se considera a la alfabetización como meros procesos cognitivos, sino que también se la entiende como la posibilidad de ir más allá de la enseñanza y aprendizaje de los mecanismos de lectura y escritura, y pensarlos como los procesos que le permiten a la persona desplegar su subjetividad, reflexionar, sentir, cuestionar y entender el mundo a través de la articulación entre el pensar y el desear, entre lo subjetivo y lo objetivo, entre la acción y la afección (Fernández, 1996; Pereira, 1997).

Partiendo de estas puntualizaciones, Fernández (1996) afirma que la escritura permite generar una huella personal que queda en el cuerpo del autor y, en coincidencia, Schlemenson (2009) sostiene que se trata de un proceso de transmisión de sentido y proyección a futuro.

Por su parte, la lectura, según Cantú (2011), da lugar a que el sujeto dialogue con el texto escrito permitiéndole cuestionarlo, al tiempo que cuestiona su propia identidad. A través de este proceso se interpreta, no solo por medio de aquellos cánones establecidos, sino que también se implica una interpretación singular que otorga diversos sentidos a la misma, es por esto, que el autor antes mencionado afirma que en la lectura se ponen en juego dos mecanismos centrales: la imaginación y la reflexión, necesarios para romper barreras impuestas y crear nuevos campos de sentidos. De la misma forma, Schlemenson (2009) afirma que la lectura posee un valor eminentemente interpretativo, por medio del cual se incorporan sentidos y se abren nuevas posibilidades de investimento del mundo.

Diversos autores como Barthes (1984), Fernández (1996) y Pereira (1997) afirman que ambos procesos, la lectura y la escritura, son lugares privilegiados que se encuentran atravesados por el deseo, comprometiendo la historia y, sobre todo, haciéndose cuerpo en el sujeto.

Desde estas puntualizaciones, y pensando en la problemática pertinente a este escrito, también se puede pensar en las posibilidades de que el proceso de aprendizaje se vea obstaculizado por circunstancias, situaciones y afectos que pueden ser internos o externos al sujeto aprendiente. Estos últimos particularmente, son definidos por Fernández (1987) como problemas de aprendizaje reactivos, los cuales implican el no aprender por causas político-institucionales, educativas, metodológicas, vinculares, familiares, etc.

De esta manera, al producirse un problema de aprendizaje reactivo, el infante se encuentra determinado y limitado en sus posibilidades de actuación frente a esta dificultad, debido a que, si bien posee el deseo de aprender, no se le proveyó de las situaciones necesarias para dar lugar a la construcción de aprendizajes (Fernández, 1994 citado en Rosbaco, 2000).

Por último, en relación con las dificultades de aprendizaje en la lectura y escritura, la autora Schlemenson (2009), desde un enfoque psicopedagógico clínico, afirma que se tratarían de marcas en la singularidad del sujeto, mientras que el autor Ramos Sánchez (2003), desde un enfoque neurocognitivo, reconocen las dificultades como alteraciones en los mecanismos cognitivos comprometidos en los procesos de lectoescritura.

Pandemia COVID-19 y sus implicancias.

A su vez, el contexto en el cual se enmarca el presente trabajo de investigación es el suceso de pandemia, la cual tiene origen cuando una enfermedad particular se extiende a diferentes países y continentes. La misma tiene por característica un alto grado de infección por lo que se traslada fácilmente de un sector geográfico a otro (Ministerio de Seguridad de la República Argentina, s.f.).

Según la página oficial de la Organización Mundial de la Salud, la pandemia COVID-19 fue declarada como pandemia, y se trata de la enfermedad causada por el coronavirus conocido como SARS-CoV-2, la cual ha sido registrada por primera vez el 31 de diciembre de 2019, a partir de un grupo de casos de «neumonía vírica» que se habían declarado en Wuhan, República Popular China. (Organización Mundial de la Salud, 2021).

En Argentina, fue el 12 de marzo de 2020 cuando el presidente de la Nación firmó el Decreto de Necesidad y Urgencia (DNU) 297/2020 que amplía la Emergencia Sanitaria y dispone la adopción de nuevas medidas para contener la propagación del nuevo coronavirus (Ministerio de Salud de la República Argentina, s.f.). En dicho decreto se establece el aislamiento social preventivo y obligatorio, en el cual se establecía que las personas debían permanecer en sus residencias habituales, atravesando todos los ámbitos de la vida social e individual, pero, fundamentalmente, el campo educativo, por tanto, implicó el cierre e interrupciones de las instituciones de educación formal.

En relación a esto último, se dio el surgimiento de prácticas pedagógicas emergentes que surgieron a partir de la pérdida del espacio escolar y del aula (Aguilar, et al., 2020), las cuales implicaron el uso de dispositivos tecnológicos y

los servicios básicos de acceso a las mismas como: televisores, celulares, computadoras, tablets y conexión a internet o cable. Los autores Aguilar et al. (2020) afirman que dicho modelo de educación acentuó ciertas desigualdades sociales preexistentes ya que, a través del mismo, se daba por hecho que toda la población contaba con conexión a internet y con los dispositivos tecnológicos necesarios para que cada integrante pudiera continuar con sus actividades cotidianas, considerando también que muchos padres y madres necesitaron de esos recursos digitales para continuar con sus actividades laborales. De esta forma, las desigualdades se marcan en torno a aquellas familias sin los recursos básicos y necesarios para desarrollar sus rutinas, según Temporetti (2002) estas niñas y niños que no contarían con los recursos tecnológicos necesarios “están desconectados” (p. 3) de la escuela, de la sociedad, y entre sí, en tanto la conectividad resulta ser un privilegio, cuando debería constituir un derecho.

Resulta importante focalizar en los aspectos antes mencionados, principalmente a la conectividad de todo tipo, dado que, según UNICEF (10 de agosto de 2022) “uno de cada cuatro hogares no cuenta con ningún dispositivo en el hogar disponible para la realización de las tareas escolares”, lo cual permite vislumbrar la pertinencia de esta problemática para ser investigada.

Por otro lado, considerando que algunas familias podían contar con las herramientas de conectividad necesarias para acceder a la educación digital, este acceso implicó también ciertas condiciones psíquico-afectivas, intelectuales y humanas por parte de los aprendientes y las familias, las cuales no fueron consideradas al momento de establecer ciertos horarios de conexión estrictos, cantidad y modalidad de trabajos, tiempos específicos de desarrollo, establecidos por la institución educativa (Aguilar et al. 2020).

Esto da lugar a pensar en los escenarios familiares posibles respecto de la cotidianeidad y su dinámica, dado que todo tránsito por la institución escuela implica un acompañamiento familiar-filial, es decir, no solo se requiere de la presencia física, sino también del acompañamiento afectivo-emocional perdurable en el tiempo por parte de adultos/as o cuidadores responsables y disponibles. Asimismo, esto conlleva a pensar en las posibilidades laborales de dichos adultos/as, ya que, dependiendo de ellas se verá modificada su

disponibilidad horaria, física y emocional para el acompañamiento escolar. Principalmente se plantean aquellas situaciones familiares que son sustentadas (económicamente) por trabajos informales y, por lo tanto, se vieron obligadas a no cumplir con el Decreto de Necesidad y Urgencia para cubrir las necesidades y servicios básicos, en caso de poseerlos.

A su vez, los autores Aguilar et al. (2020) afirman que todo esto se vio afectado por cierta visión rígida de la escuela, acerca de mantener un curriculum estricto, que cumpla con todos los contenidos anuales y los aprendizajes esperados sin contemplar la situación contextual que los atravesaba.

La escuela a través del tiempo.

Como se puede observar en lo antes mencionado, uno de los espacios atravesados por este contexto pandémico fue la escuela, debido a las restricciones y los cambios que la misma atravesó por la situación de pandemia. Una definición que resulta funcional e integral de lo que es la escuela y su importancia, es aquella brindada por Volando (2016):

“La escuela es el ámbito donde el niño pasa gran parte de su vida y deja marca en su subjetividad. La escuela es fuente de identificaciones, incluso de ideales, que inculcan al niño, junto a las que se forman en la vida familiar. [...] Autoriza al niño a la propia búsqueda, al movimiento autónomo de pensamiento en la producción de las diferencias, posibilitando el armado de su propio destino, más allá de lo que otros soñaron para él.” (p. 37).

En esta definición se puede vislumbrar la importancia que tiene la institución en el desarrollo de la vida del sujeto, a su vez que transmite los códigos culturales, éticos, históricos y valorativos que se encuentran presentes en la sociedad (Atrio, 1997). Es por esto, que la autora Crema (1998) sostiene que la escuela como institución, debe estar al tanto de las carencias existentes en los contextos que la conforman y satisfacer aquellas necesidades, manteniendo un posicionamiento flexible ante posibles adversidades que puedan afectar su estructura y la de sus integrantes. Sin embargo, esto no suele suceder con fluidez y, en la mayoría de los casos, los cambios se ejecutan

cuando las necesidades ya son otras, el momento histórico cambió y la escuela no logra satisfacer las nuevas necesidades de manera óptima (Atrio, 1997).

Entre tanto, se considera que una de las principales funciones de la escuela es educar a las personas que transitan este espacio. De esta manera, Temporetti (2002) entiende a la educación en un sentido amplio, como una función humana, general y básica que constituye al sujeto, puesto que el mismo no podría sobrevivir sin ser educado por un Otro. Además, esto último denota el carácter intersubjetivo del acto de educar, el cual a su vez es asimétrico, y se produce en base a ideales personales, sociales y culturales.

Con respecto a todas estas funciones que posee la escuela, Rosbaco (2000) afirma que las mismas pueden ser estructurantes e identificantes del sujeto siempre y cuando se contribuya a la construcción de un pensamiento autónomo, sin embargo, de manera contraria, también pueden ser desestructurantes de todos los procesos psíquicos que el niño/a está construyendo. Esto último se genera cuando se vivencian situaciones de violencia simbólica hacia los infantes como, por ejemplo: a través de la desvalorización de los saberes, creencias, valores y el origen sociocultural.

En concordancia con lo planteado por la anterior autora, Fernández (2007) sostiene que el mayor problema de la escuela en la actualidad es creer que los aprendientes son organismos que deben ser educados, dejando por fuera sus cuerpos, el deseo y la inteligencia que se involucran de la misma forma en el aprender. Esta concepción es reproducida muchas veces por otros espacios de la cotidianidad: la sociedad, la medicina o el Estado, lo cual puede provocar la formación del fracaso escolar. Este último se diferencia del problema de aprendizaje, ya que el fracaso se encuentra anclado en el sistema educativo, afectando al sujeto en su totalidad, implicando causas distintas; de todas maneras, el fracaso escolar puede significar un factor desencadenante de problemas de aprendizaje.

Por otro lado, Temporetti (2005) menciona que todos los actos educativos, a lo largo de la historia, han estado y continúan estando en manos de adultos y adultas, y depende de ellos resignificarlos en tanto se habrían desvalorizado con el tiempo, y para esto, las únicas herramientas disponibles con que cuentan

estos adultos/as son sus cuerpos. De acuerdo a esto, Rosbaco (2000) retoma esta responsabilidad y la contextualiza en situaciones críticas, permitiendo pensar en las significaciones que se le dan a la educación en dichos contextos, y, por lo tanto, afirma que las/los docentes encargados de esto se encuentran desarmados para sostener su práctica en el tiempo. Se podría afirmar que, en este escrito, se consideran como contextos y situaciones críticas, a aquellas que estén relacionadas directamente con la vulneración de los derechos producto de la Pandemia COVID-19 o la marginalización, es decir, por aislamiento, por ausentismo escolar, por insatisfacción de necesidades básicas, por problemáticas económicas, entre otras.

Con respecto a la situación de los/las docentes, las autoras Serra y Canciano (2006) afirman que los mismos lidian con las transformaciones de los sistemas educativos impulsados por los Estados, con los nuevos debates contemporáneos y las nuevas teorías del aprendizaje, y principalmente con el deber de “[...] hacer convivir en su tarea la inclusión en una sociedad que cada vez excluye más” (p. 26), posicionándolos/las en los lugares anteriormente mencionados como oprimidos, desubjetivantes y deshumanizantes, frente a la incapacidad de “hacer algo” diferente con lo que se les presenta.

Una de las razones por las que se habla de la tarea docente como una tarea compleja e incapacitante en contextos críticos, podría ser la relación directa que se ha establecido entre los términos: carencia, pobreza y deficiencia, ubicando a las infancias que habitan dichos contextos en un lugar simbólico particular, generando una fragmentación y estratificación de la educación escolar en base a perfiles poblacionales, manteniendo cierto orden social y creando nuevas formas de control (Serra y Canciano, 2006); todo esto implica que, dentro del contexto escolar, las formas de enseñanza se vean modificadas en función del contexto que habita la persona/infante a quien estará dirigida dicha actividad.

Relevancia para el campo disciplinar.

Finalmente, es necesario remarcar la pertinencia de la psicopedagogía en la problemática presente. En primer lugar, a esta se la entiende como una disciplina reciente que se ocupa del aprendizaje y de la enseñanza en contextos

sistemáticos y asistemáticos. A su vez, se trata de un quehacer interdisciplinario, ya que implica la aplicación de disciplinas como la pedagogía y la psicología, entre muchas otras (Müller, 2000), y es por esto que la autora Müller (2000) afirma que dentro de esta gran disciplina “hay un tronco común, con muchos conocimientos compartidos; quehaceres similares, con diversidad de abordajes teóricos y técnicas” (p. 2).

La autora Fernández (2007) afirma que el objetivo principal de la psicopedagogía es abrir espacios objetivos y subjetivos de autoría de pensamiento, es decir, de la potencia pensante, apuntando a recuperar el deseo de aprender del sujeto. Además, afirma que esta disciplina interviene con un sujeto aprendiente, un sujeto autor, cognoscente y deseante a la vez, que no se reduce exclusivamente al contexto escolar, sino que se encuentra compuesto por la singularidad de sus diferencias y sus relaciones con los enseñantes en cualquier ámbito de su vida; es por esto que la psicopedagogía no puede dejar de pensar al sujeto como devenir, como tiempo e historia.

Por otro lado, al tratarse de una disciplina reciente, esta ha sufrido diversas modificaciones con el paso del tiempo y continúa en constante construcción y reconstrucción, en relación con paradigmas, demandas y necesidades sociales, representaciones socioculturales, cambios contextuales, entre otros. En sus principios se aplicaba solo a infancias y problemas de aprendizajes; y actualmente se aborda el acto de aprender, es decir, el aprendizaje a lo largo de la vida, durante todo el ciclo vital (Müller, 2000).

El hecho de que la disciplina psicopedagógica se haya modificado con el tiempo, significa que la escuela como institución también se haya visto afectada, dado que se han visto atravesadas por las mismas/similares condiciones socio-históricas, tales como: los cambios científicos, las nuevas miradas hacia las sociedades, entre otros. Para poder pensar en mayor profundidad estas modificaciones, Baeza (2013) plantea la existencia de tres C: complejidad, a la crisis y al cambio; complejidad en tanto se entiende que el conocimiento debe ser puesto en contexto, porque el sujeto siempre está en contacto con su entorno; crisis, en tanto, se ha comenzado a considerar al ser humano integrado con lo biológico, lo psíquico, lo físico, lo sociológico, lo ambiental y lo económico;

y el cambio estaría relacionado con la diversificación, el cruzamiento y la ampliación de las fronteras disciplinarias, permitiendo la emergencia de nuevas disciplinas y miradas profesionales.

Entre las consecuencias de dichos cambios socioculturales e históricos, Baeza (2014) hace referencia a un avance de la psicopedagogía hacia los campos de ciencias biológicas y sociales, a su vez ampliando su perspectiva de trabajo, centrándose también en los aprendizajes por dentro y por fuera de las instituciones educativas tradicionales.

De esta manera, se hace visible la pertinencia respecto de la temática, por tanto se trata de poner en evidencia el recorrido escolar de cierto grupo de infantes sucedido durante la situación pandémica, es decir, por fuera de la institución educativa tradicional, y los posibles efectos de esta situación en los sujetos aprendientes.

Antecedentes

En un comienzo, se hallaron antecedentes que hacen hincapié en las desigualdades estructurales vislumbradas mayormente en la pandemia. Particularmente, los autores Álvarez, et al. (2020) llevaron a cabo entrevistas dirigidas hacia actores educativos y aseveran que Argentina se encuentra atravesada por una sociedad fragmentada y una fuerte desigualdad desde hace mucho tiempo, la cual se ha convertido en una problemática central de las políticas públicas. Además, estos autores afirman que todas estas condiciones sociales se vieron atravesadas por un evento sanitario, mundial e inesperado: la pandemia COVID-19; que provocó cierta profundización de dichas desigualdades.

Los autores antes mencionados, sostienen que, ante esta emergencia, se han priorizado ciertas decisiones críticas que se dirigían principalmente al ámbito de salud, entre las mismas se ha optado por el cierre permanente de las instituciones educativas, lo cual demuestra la concepción subyacente que han sostenido dichas decisiones: biologicista y organicista. A su vez, Álvarez, et al. (2020) afirman que la educación no debió dejar de ser considerada como esencial al igual que el ámbito de salud. Sin embargo, ante la emergencia se tomaron decisiones y acciones veloces para dar respuestas inmediatas y controlar la situación mediante el objetivo de sustituir el funcionamiento de la educación presencial por un funcionamiento virtual. Dichas decisiones han invisibilizado las condiciones reales en las que viven amplios sectores de la población, cuyos derechos se encuentran vulnerados desde hace décadas.

Respecto a ello, Anderete Schwal (2020), en su investigación llevó a cabo entrevistas con docentes que debieron intervenir en contextos de desigualdad, esto le permitió concluir que el sistema educativo se ha visto atravesado por una segregación educativa marcada que divide la calidad educativa (dependiendo de la escuela y los recursos económicos de los estudiantes) y, particularmente durante los tiempos de pandemia, esta desigualdad se ha intensificado, debido a que el correcto suceso de las clases dependía de diversas variables como: el tiempo disponible de los padres y madres para ayudar a los infantes, la tecnología existente en los hogares, los recursos pedagógicos de los/las

docentes, las posibilidades de las escuelas, entre otras. Dichas variables marcan ciertas diferencias, generando que la modalidad educativa sea posible para quienes tenían los recursos tecnológicos necesarios, e imposible para quienes no.

Esto se ha visto sustentado también en los resultados obtenidos en la investigación realizada por Castellanos Pierra, et al. (2022), los cuales reflejan que hubo un 62,2% de falta de disponibilidad de los recursos tecnológicos necesarios, un 17,1% con poco compromiso y responsabilidad con las tareas escolares asignadas, un 9,8% no poseía habilidades para el estudio de forma independiente, y un 7,8% de problemáticas familiares diversas y nuevas a partir de la pandemia.

En concordancia con esto, Villalobos Muñoz (2021) hace hincapié también en las desigualdades tecnológicas que provocaron que no todos los estudiantes contaran con las mismas oportunidades de aprendizaje. También, la autora concluye que a esto se suma la problemática de la poca efectividad de los aprendizajes vía plataformas digitales o videoconferencias durante la pandemia, principalmente en el primer ciclo, lo cual podría ser producto de diversos factores como: la falta de componentes no verbales que inciden en la efectividad de la comunicación y comprensión del otro, el acompañamiento y disponibilidad por parte de sus padres, madres y/o cuidadores para poderrealizar las actividades en línea; considerando también que las condiciones intelectuales y psíquico-afectivas de ellos para llevar a cabo este acompañamiento constituyó una variable que influyó en la escolaridad de los aprendientes. Finalmente, esta autora sostiene que las clases presenciales son insustituibles.

Con respecto a esta problemática, Anderete Schwal (2020) asevera que, si bien la tecnología resultaba ser un recurso que podía ser superador de las dificultades derivadas de la pandemia, para llevar adelante su utilización no se tuvieron en cuenta la antes mencionada brecha digital y las desigualdades educativas imperantes en Argentina. Por último, propone como una posible solución a esta problemática a través de la mejora de condiciones socioeconómicas y tecnológicas de los sectores más vulnerables.

Además, se encontraron trabajos que tratan sobre las representaciones del personal docente acerca de lo vivenciado en la pandemia y la modalidad de enseñanza emergente. Vaillant, Rodríguez-Zidán y Questa-Tortero (2022) llevaron a cabo encuestas dirigidas a docentes en las cuales se evidenciaron cuestiones que van más allá de la brecha digital, estas se encontraban ligadas a: dificultades de los docentes para apropiarse de las tecnologías y usarlas como herramientas pedagógicas; sentimientos de estrés, ansiedad e incertidumbre; desvinculación con los estudiantes; dificultades para construir un modelo de enseñanza eficiente; la complejidad del contexto laboral y las condiciones de trabajo; la ausencia de un plan de acción y trabajo claros, entre otras variables. Todo ello también podría estar fundamentado con la conclusión de Castellanos Pierra, et al. (2022), quienes sostienen que solo el 30.1% de los/las docentes indicaron estar capacitados para el uso de las tecnologías con fines educativos.

Uno de los aspectos más relevantes proporcionado por los docentes ante la crisis ha sido el cambio de prioridades, principalmente en las instituciones escolares de sectores populares, en tanto el cumplimiento del currículum ya no resultaba primordial, sino que se ha revalorizado la importancia del vínculo activo entre los docentes, estudiantes, familias y así evitar la desafiliación de los aprendientes con la escuela (Álvarez, et al. 2020); y contrariamente, este es un fenómeno que no se ha dado en las instituciones educativas dirigidas a población de clase media y alta.

De tal manera, se puede observar cómo, a partir del surgimiento de la pandemia COVID-19, las instituciones educativas han modificado sus objetivos y prioridades en función de las necesidades de la población a la que atraviesan. Respecto a esto, los autores Ponce, et al. (2020) llevan a cabo una comparación entre las demandas existentes en las escuelas públicas/gratuitas y las privadas, puesto que los alumnados de las primarias son quienes más han perdido con el cierre (p. 5) de dichas instituciones, teniendo en cuenta que, a través de las mismas, las familias y los infantes recibían gran cantidad de servicios complementarios y básicos.

Asimismo, Cervantes Holguin y Rojas Santos (2021) concluyen que, debido a la distancia física entre los docentes y los aprendientes impulsada por

el confinamiento, el acompañamiento de los aprendizajes quedó a cargo de la familia, tutores o cuidadores sin preparación previa y, en ocasiones, sin tiempo ni recursos para hacerlo. En concordancia con esto Roncancio, Acosta y Reyes-Gómez (2021) afirman que dicho acompañamiento implicó la dedicación de mayor cantidad de tiempo, con la consecuencia del surgimiento de emociones desagradables sentidas por los infantes y por la familia, resultando en una deserción académica temporal para desplazar su atención a actividades lúdicas, lo cual se debió al surgimiento de sentimientos de incomodidad frente a las propuestas educativas. Muchas de estas sensaciones fueron causadas debido a los cambios en la rutina y los nuevos horarios, la distribución de los tiempos en cuanto al trabajo de los cuidadores y el de conexión virtual de sus hijos e hijas, nuevas responsabilidades requeridas para acompañar el proceso de aprendizaje de los infantes, confusión respecto de los horarios y las rutinas a realizar, sentimientos de frustración por el tiempo implicado en la sucesión de clases.

A su vez, los últimos autores mencionados observaron ciertas contrariedades en los discursos en cuanto a las responsabilidades por parte de los docentes y de los cuidadores en los aprendizajes de los/las infantes: los actores institucionales aseguraban que la implicancia y el acompañamiento de la familia es decisiva para lograr los aprendizajes en los infantes con éxito; mientras que los cuidadores manifestaron que estos aprendizajes dependían de la forma en que se manejan los temas y de que estos estén adaptados efectivamente para que el niño/a los entienda.

La autora del Milagro Carabajal (2021) llevó a cabo entrevistas, cuestionarios y análisis de registros, que le permitieron concluir que, ante este contexto de incertidumbre, la población estudiantil que se encontró mayormente afectada por la suspensión de clases fueron los aprendientes de primer grado, en edad de aprender a leer y escribir. Respecto con el proceso de alfabetización, los docentes no pudieron ubicarse desde un enfoque didáctico particular para llevar a cabo dicha enseñanza, sino que fueron reinventando las intervenciones a lo largo de las clases debido a que todas las condiciones fueron trastocadas. Principalmente optaron por enviar consignas o videos explicativos con estrategias alfabetizadoras para que estos sean llevados a cabo por la familia,

dicho de otra manera, las y los docentes dependieron de la presencia de un adulto/a que pueda ser el nexo y apoyo auxiliar en este proceso, convirtiéndose en los recursos humanos básicos y necesarios para asegurar la trayectoria de las niñas involucradas. Un ejemplo de estas modificaciones es que los docentes optaron por partir de un texto particular para fragmentarlo, primero en oraciones, luego palabras y por último en letras.

En relación con ello, Cervantes Holguín y Rojas Santos (2021) investigaron y analizaron los desafíos que los/las docentes tuvieron que transitar al momento de llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura durante dicho momento. Para ello debieron tener en cuenta no solo a los infantes, sino también a sus familiares/cuidadores, quienes en muchas situaciones no estaban alfabetizados o no lograban entender las consignas brindadas por los docentes. A su vez, el aprendizaje de la lectura y la escritura resulta un acontecimiento especial para los padres de las niñas y niños, por lo que aparecían sentimientos de ansiedad e inquietud de estos hacia los docentes (del Milagro Carabajal, 2020).

Estos autores indicados anteriormente, asumen que, para llevar a cabo el proceso de alfabetización, los docentes tuvieron que poner en práctica saberes de diversas índoles, como por ejemplo: desde la didáctica para lograr la construcción de situaciones de enseñanza-aprendizaje; teóricas-metodológicas, impulsando prácticas de lectura y escritura; interpersonales para establecer vínculos sostenidos que acompañaron los procesos; evaluativa, valorando los logros de los aprendientes y sus procesos; y digitales, ligados al uso de herramientas tecnológicas con fines didácticos (Cervantes Holguín y Rojas Santos, 2021, p. 74-75).

Al margen de los servicios educativos brindados, se pudo observar que el sector del alumnado que pertenecía a sectores sociales vulnerables quedaron excluidos de la educación, sin importar la presencia o ausencia de los saberes antes mencionados. “Los sectores más vulnerables vuelven a ver limitados sus derechos y sus posibilidades de hacer efectiva la igualdad y equidad educativas [...]” (Álvarez, et al., 2020, p. 40).

Acerca de esto último, la mayoría de los autores coinciden en que la educación en contextos marginarizados presenta dificultades, tanto para la familia como para los docentes. Con respecto a estos últimos actores la problemática gira en torno a la escasa formación al respecto de la justicia social, al trabajo multi e intercultural, a la preparación emocional para relacionarse con sus aprendientes y al cumplimiento estricto del currículum oficial (Yancovic-Allen y Escobar-González, 2022). Los autores Cervantes Holguín y Rojas Santos (2021) afirman que “Ante la heterogeneidad del alumnado, el profesorado requiere “implementar estrategias que promuevan que los grupos se nivelen sin que ningún alumno deje de aprender” (2017, p. 69)” (p. 76).

Finalmente, gran parte de las investigaciones abordadas concuerdan en la necesidad de realizar modificaciones en la formación docente, orientada principalmente a la enseñanza en contextos vulnerables; una formación que brinde las herramientas necesarias para abrir y democratizar los espacios escolares ante aquellas desigualdades sociales estructurales. Los autores Yancovic-Allen y Escobar-González (2022) aseveran que, si bien se implementaron formaciones y capacitaciones, los/las docentes eligen trabajar en territorios con escasa o nula vulnerabilidad, “de manera que se forma una estructura donde educación y territorio promueven y reproducen condiciones de desigualdad” (p. 4).

Por último, es pertinente destacar los resultados obtenidos por Bernal Romero, et al. (2009) a partir de una investigación acerca de la infancia realizada a niños, niñas, padres, madres, cuidadores y docentes. Dichos autores concluyen que la niñez queda desprovista de ciertas características provocando una minimización de las dificultades que pueden presentar los infantes. Esto se debe a que muchas veces la misma queda reducida a una etapa cronológica y/o biológica de la vida, relacionada con la ausencia de responsabilidades e incluso vinculada a la vulnerabilidad, ya que no se debería ver atravesada por conflictos. Si bien en la actualidad el concepto de infancia ha sido repensado, aún se pueden observar ciertas representaciones adultocéntricas latentes en la sociedad, en tanto en las diferentes investigaciones mencionadas, se han registrado discursos de adultos/as que mencionan a las niñas desde la

vulnerabilidad, ubicándolas en un rol pasivo y receptor (Bernal Romero, et al. 2009).

De tal manera,

[...] los niños tienden a ser representados como objetos de lástima, de piedad y de control. La otra cara de sus vidas se invisibiliza, aquella de sus sueños, de sus potencialidades, de sus capacidades, de esta manera no vemos la posibilidad de que sean protagonistas. Se observa, la presencia de un imaginario asistencialista y proteccionista, imaginarios que impiden que los estudiantes se comprometan con el desarrollo del conocimiento (Rincón, 2007, p. 150, citado en Bernal Romero et al., 2009).

Esta investigación permite reflexionar acerca de la importancia de la presencia de los/las adultos en el desarrollo del conocimiento en las infancias, puesto que las representaciones que las vinculan con la fragilidad, pueden resultar obstaculizadoras de los procesos de aprendizajes, debido a que se limitan las posibilidades de los niños y las niñas.

Esta invisibilización de las niñeces y sus necesidades, se ve reflejada en las diferentes investigaciones citadas anteriormente debido a que, la mayoría, se dirigen únicamente a los adultos. De esta manera, las autoras Barcala, et al. (2022) pretenden problematizar esta situación, con el fin de repensar el lugar que se les ha asignado a las infancias, principalmente durante el suceso de la pandemia, ya que este hecho permitió visibilizar de manera generalizada “[...] la intensidad de la reproducción y profundización de las desigualdades en los modos en que niñas, niños y adolescentes habitan la infancia y, por consiguiente, la vulneración de sus derechos” (p. 3). Sin embargo, las investigadoras marcan una diferencia entre las vivencias de las niñeces en contextos de mayor vulnerabilidad social, y aquellas de menor vulnerabilidad; debido a que habrían atravesado la pandemia y las medidas de prevención de manera diferencial, principalmente en relación al impacto de este suceso en la salud mental de dichos sujetos.

Con respecto a las emociones vivenciadas por los niños y niñas en la pandemia, los autores Ponce et al. (2020) mencionan algunas de las problemáticas en la salud socioemocional que han afectado con mayor

incidencia en las infancias, entre ellas, mayor irritabilidad, trastornos en el sueño, cambios o pérdida de apetito; a su vez, se han presentado problemas vinculados a la realización de actividades escolares afectando su disposición, en tanto se registró mayor aburrimiento, dificultades atencionales y de concentración, aumento de frustración, etc. En correspondencia con ello, la situación de aislamiento social preventivo y obligatorio además de generar malestares, también permitió destacar las potencialidades de los y las infantes, siendo estos sujetos ético-políticos y agentes activos en un proceso de transformación social, entendiendo que fueron capaces de cuidarse a sí mismos y al otro, con un sentimiento de solidaridad y empatía que les permitió comprender la nueva realidad y construir un sentido singular en torno a ella (Barcala et al., 2022).

Por añadidura, las autoras Barcala et al. (2022) afirman que ante la suspensión de aquello previamente entendido como “normalidad”, las niñas y niños enfrentaron pérdidas y duelos de índole físicos y simbólicos, ligados a la pérdida de espacios de socialización y aprendizajes como la escuela, el contacto físico con otros infantes y adultos, pérdidas de seres queridos, generando efectos insoslayables en las subjetividades. De esta manera, se han podido visualizar la producción de diferentes procesos y la importancia de instancias de juego (como forma de expresión) y el sostén afectivo por parte de las y los adultos cuidadores.

De tal forma, luego de este recorrido teórico acerca de las implicancias de la pandemia, se puede reflexionar sobre cómo “Las actividades escolares quedaron reducidas al mero cumplimiento de tareas, de lo que hay que hacer por sobre el proceso de construcción de ese hacer” (Barcala et al., 2022, p. 18); y, por consiguiente, se abre la posibilidad de pensar cómo la alfabetización puede resultar en un catalizador de reproducción de vulnerabilidad mediante normas de desigualdad. Por lo tanto, se podría identificar escasa información e incluso un vacío existente en relación con dos de las temáticas involucradas, por un lado, el proceso de alfabetización durante la pandemia COVID-19, y por el otro, el lugar de las infancias en contextos marginales, esto lleva a plantear la siguiente pregunta: ¿Cómo fue el proceso de alfabetización de las infancias

marginarizadas que transcurrieron el primer ciclo en el año 2020, en escuelas periféricas de la ciudad de Rufino?

Marco metodológico

Para el desarrollo de la presente investigación se planteó el siguiente objetivo general: describir el proceso de alfabetización de las infancias marginarizadas que transcurrieron el primer ciclo en el año 2020, en tres escuelas periféricas de la ciudad de Rufino, Santa Fe, teniendo en cuenta el contexto de salud que se atravesaba en ese momento (pandemia COVID-19).

Asimismo, este proceso se vio acompañado de los siguientes objetivos específicos:

1. Indagar sobre las herramientas que utilizaron las/los docentes para abordar el proceso de alfabetización en la pandemia.
2. Identificar las posibilidades de acceso a la educación de la población infantil de las escuelas implicadas.
3. Inquirir acerca del alcance de los objetivos del proceso de alfabetización.

Teniendo en cuenta estas puntualizaciones, se dio lugar a dos hipótesis particulares que permiten contextualizar, en primer lugar, que la pandemiageneró consecuencias negativas en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura de las infancias marginarizadas; y, en segundo lugar, acerca de que el contexto marginal ha influido de manera negativa en el proceso de alfabetización infantil.

Todos estos objetivos e hipótesis mencionadas, fueron abordados mediante un trabajo de investigación conformado por un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que dieron lugar al estudio del fenómeno de interés (Hernández Sampieri et al., 2008). Tomando en consideración dichos objetivos e hipótesis, se ha presentado un diseño metodológico caracterizado por poseer cierta flexibilidad ante las decisiones metodológicas y teóricas elegidas, teniendo en cuenta que la problemática que se abordó implica la labilidad de un momento socio-histórico particular, un contexto determinado, la subjetividad de las/los participantes e incluso de las mismas investigadoras. Cabe destacar que dicho diseño funcionó como un plan o estructura que orientó a las investigadoras durante el proceso para alcanzar los objetivos propuestos (Hernández Sampieri, 1997).

Desarrollando el diseño metodológico, se podría comenzar afirmando que el presente trabajo de investigación se posiciona desde un enfoque cualitativo (Hernández Sampieri et al., 2008) ya que se buscó comprender los fenómenos en su contexto natural buscando establecer y describir relaciones, situaciones y personas en torno a la problemática de interés.

Particularmente, este proceso se dio de manera dinámica o “circular”, ya que no tuvo la finalidad de estandarizar resultados, sino que, ha perseguido el objetivo de encontrar información de calidad, en profundidad y pertinencia con el entorno (Hernández Sampieri et al., 2008). Por medio de este diseño cualitativo se buscó analizar la complejidad del sujeto y de sus modos de ser y de hacer en el medio que lo rodea (Sabino, 1996, p. 33), en este caso se propuso analizar la situación de los/las docentes en el contexto escolar, social y cultural, en el cual estuvieron inmersos.

Por su parte, la presente investigación posee un alcance de tipo descriptivo (Sabino, 1996), en tanto, se orientó a describir un conjunto de características de un fenómeno en particular mediante la utilización de criterios sistemáticos que ponen de manifiesto el fenómeno propiamente dicho. De tal manera, y mediante estos criterios, las investigaciones descriptivas permiten realizar un análisis de los recursos y conocimientos previos, para así posibilitar cierta anticipación e hipotetización sobre el fenómeno estudiado (Hernández Sampieri, 1997).

Por consiguiente, se ha realizado una búsqueda de antecedentes que impliquen la problemática del presente proyecto. Con la misma se han logrado recabar escritos relacionados con las influencias de la pandemia y el acceso a la educación, y se ha presentado un área de vacancia en lo que respecta a los contextos marginarizados, la alfabetización y las infancias en contexto.

De tal manera, se procedió a realizar una descripción de los fenómenos implicados en la temática del *Proceso de alfabetización de las infancias marginarizadas en Pandemia*, es decir, se seleccionaron las cuestiones, aspectos, grupos y sujetos pertinentes con la finalidad de analizarlos, medirlos y describirlos cualitativamente (Hernández Sampieri, 1997).

Todo esto estuvo enmarcado en un diseño no experimental y de tipo transversal con el objetivo de analizar el fenómeno en cuestión sin realizar ningún tipo de manipulación intencional de las variables, es decir, tal y como se da en su contexto natural en un tiempo dado, pudiendo observar sus efectos, y recolectando datos abstractos y subjetivos para después analizarlos cualitativamente (Hernández Sampieri, 1997). En este caso, se trabajó sobre los relatos de las/los docentes acerca de las vivencias experimentadas en la pandemia y sus efectos en los aprendizajes de las/los infantes, al ser un fenómeno sociocultural que ya sucedió, no se pueden alterar las variables intervinientes siendo imposible de modificarlas.

Teniendo en cuenta dichas variables de la problemática presente, se han seleccionado los participantes para implementar los diferentes instrumentos de recolección de datos: las/los docentes que, durante la pandemia, se encontraban trabajando en el primer ciclo de primaria (primero, segundo y tercer grado). Por su parte, en primer lugar, se prosiguió a contactar con las cuatro instituciones que se ajustaban a las variables de la problemática, con la finalidad de comunicar los objetivos y fundamentos del trabajo a realizar, para luego recibir el correspondiente consentimiento de tres de estas escuelas. Posteriormente, se procedió a enviar un cuestionario virtual vía WhatsApp a los directivos para que estos sean reenviados a las/los docentes del primer ciclo de la institución con el objetivo de recabar información de contacto y cuestiones básicas que favorezcan la construcción de las entrevistas. Por último, se solicitó consentimiento para la participación de la población educativa mencionada anteriormente, para luego poder pactar y llevar a cabo las entrevistas de manera sincrónica.

El cuestionario se trató de un instrumento de recopilación de datos, que permitió estandarizar y organizar determinada información relacionada a la problemática (Ander Egg, 2003). Puntualmente, en este caso el cuestionario constó de ocho preguntas orientadas a obtener tanto información de contacto: teléfono, nombre e institución, como cuestiones directamente ligadas a la investigación: grado en el que dieron clases durante la pandemia y en la actualidad, situación de revista de las docentes y antigüedad.

En función de la clasificación planteada por Ander Egg (2003), para el presente cuestionario se utilizaron una serie de preguntas de hecho, junto a otras denominadas como preguntas de acción. La finalidad de estas preguntas fue recolectar información precisa, para luego operacionalizar las entrevistas futuras de manera objetiva y personalizada buscando profundidad en las respuestas. Teniendo en cuenta la clasificación que realiza el autor antes mencionado, se podría decir que las preguntas de esta técnica de investigación se trataron en su mayoría abiertas a la formulación libre de los encuestados, y solo dos de ellas fueron cerradas y pre-codificadas con dos opciones.

Teniendo esto en cuenta, se construyó y utilizó una entrevista no estructurada (Ander-Egg, 2003), es decir, no estandarizada y abierta, con la finalidad de obtener perspectivas en primera persona de los/las participantes, este instrumento constó de 18 preguntas y su implementación se llevó a cabo en el mes de junio del año 2023. Las entrevistas se aplicaron a cuatro docentes de tres instituciones diferentes, se realizaron de manera virtual en función de las posibilidades de coordinación; además han sido grabadas en audios de voz con la previa autorización del entrevistado/a. La finalidad de esto era no solo lograr tener un registro fiel de los relatos al momento de la transcripción, sino también apuntar a la construcción de un espacio de comodidad y sin interferencias relacionadas a olvidos, distracciones, falta de contacto visual, reiteraciones de contenido, entre otras. Resulta necesario aclarar que todo lo que se apuntó fue analizado de manera objetiva sin necesidad de crear juicios de valor sobre ello, para así evitar situaciones de incomodidad e inhibición en el entrevistado/a.

Para llevar adelante estas entrevistas no solo se debió tener en cuenta una guía de pautas previamente diseñadas que mantuvieron cierto orden, también se tuvo en consideración que estaban sujetas a cierta flexibilidad que permitió profundizar en diversos aspectos (Ibertic, s/f). Dicha flexibilidad se dio de manera natural durante el transcurso de las entrevistas, siendo sostenida por ambas partes: entrevistadoras - entrevistadas. Si bien las investigadoras cumplen un rol fundamental para lograr mantener un espacio de comodidad en base a su predisposición, sus capacidades de escucha, de acompañamiento y a su posicionamiento objetivo frente al discurso y a los/las participantes; el proceso

mismo también se encuentra condicionado por la actitud y predisposición de las docentes que fueron entrevistadas (Ibertic, s/f).

En relación al tratamiento de los datos primarios, al igual que el enfoque de este proyecto, el análisis fue de tipo cualitativo, con el cual se pretendió interpretar, crear conclusiones y establecer relaciones. Así es como los propósitos centrales del análisis cualitativo fueron los siguientes: explorar los datos recolectados, construir una estructura (organizándolos en unidades y categorías), describir las experiencias de los/las participantes, descubrir los conceptos, categorías, temas y patrones presentes en los datos, así como sus vínculos, a fin de otorgarles sentido, interpretarlos y explicarlos en función del planteamiento del problema; comprender el contexto que rodea a los datos, y vincular los resultados con el conocimiento previo y generar una teorización (Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. P., 2014).

Por otro lado, la técnica utilizada fue el análisis de contenido, ya que se aspiró a construir los principales ejes de significados presentes en los datos obtenidos, el cual se llevó a cabo mediante el proceso de codificación. Las características relevantes del contenido que se obtuvieron fueron transformados a unidades precisas que permitieron su análisis en profundidad. Para lograr construir dicha codificación fue necesario definir: el contexto, las categorías y las unidades a analizar, para luego categorizar cada unidad de análisis en una o más sistemas de categorías (Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. P., 1991).

Por otro lado, con respecto a los criterios de segmentación de las unidades del contenido, la forma que pareció más adecuada y organizada para el presente proyecto resultaría ser la de tipo temática. Asimismo, la categorización fue de carácter mixto, en cuanto a que se establecieron categorías previamente formuladas, a su vez que se construyeron otras durante el proceso. De tal forma, las categorías de análisis que se propusieron como punto de partida fueron las siguientes: Infancias, Contextos (Subcategorías: Marginalidad y Pandemia), Acompañamiento familiar, y Proceso de alfabetización (Subcategorías: Proceso pedagógico y Proceso de aprendizaje). Posteriormente, dentro de la categoría Contextos, se sumó como subcategoría

la Post-virtualidad debido a que fue una temática que surgió reiteradas veces en los discursos de los entrevistados.

Teniendo en cuenta todo este proceso, se esperaba que, en las respuestas, se logre identificar variedad discursiva, de posicionamiento personal y subjetivo, que permitieran hacer un análisis integral y crítico, permitiendo comparar y poner en contraste dichos discursos. Se entiende que los datos obtenidos reflejaron vivencias y percepciones individuales, personales y subjetivas de la problemática abordada.

Cabe señalar que, con el transcurso del tiempo y de diferentes sucesos, se han llevado a cabo diversas modificaciones con respecto al proyecto inicial que fundó las bases de esta investigación, estas modificaciones son propias del tipo de investigación cualitativa que se realizó, ya que se han presentado diferentes situaciones que dieron lugar a nuevas formas de abordaje de la problemática y nuevas variables. Para mayor claridad, dichas modificaciones son enumeradas a continuación:

- En primera instancia se vislumbró un error de escritura en cuanto a la predicción del año en el cual se efectuarían las entrevistas, ya que se había mencionado como año estipulado el 2024, cuando realmente se aplicaron durante el transcurso del 2023.
- Por otro lado, en el proyecto ya aprobado se estableció llevar a cabo la investigación con una muestra que incluía solamente una escuela estatal de la ciudad de Rufino, Santa Fe. Sin embargo, en el transcurso de escritura pareció necesario agregar más escuelas (tres instituciones educativas en total) con el objetivo de obtener una mayor muestra. Igualmente se optó por seleccionar escuelas que se encuentran ubicadas en la periferia de dicha ciudad, con la finalidad de contextualizar la muestra de forma pertinente en función de la problemática abordada, en esta situación, la marginaridad.
- A partir de los cambios obtenidos en la muestra y la población involucrada, se vio la necesidad de modificar los objetivos que rigen a la presente investigación. Primeramente, se presentó el objetivo general de la siguiente manera: “Describir el proceso de alfabetización de las infancias

marginalizadas que comenzaron el primer ciclo en el año 2020, en una escuela estatal de la ciudad de Rufino, Santa Fe”.

Este fue modificado por el siguiente: “Describir el proceso de alfabetización de las infancias marginalizadas que transcurrieron el primer ciclo en el año 2020, en tres escuelas periféricas de la ciudad de Rufino, Santa Fe”.

Estos cambios permitieron focalizar la problemática en un momento socio-histórico diferente, enfatizando en los primeros años de Pandemia, y la respectiva población educativa que se quiere investigar durante este período.

- Por otro lado, se ha modificado la construcción de los objetivos específicos no sólo en función de la modificación del objetivo general, sino también a que se han encontrado falencias en torno a su redacción, entendiéndose que no eran lo suficientemente específicos, obstaculizando en las posibilidades de construcción de conocimientos.

Anteriormente los objetivos específicos delimitados eran: 1) Describir el proceso de alfabetización de las infancias al ingresar a tercer grado en el año 2022 en una escuela estatal de la ciudad de Rufino; y, 2) Identificar la existencia o ausencia de intervenciones pedagógicas en las situaciones de infancias marginalizadas.

Actualmente, los objetivos específicos que rigen a la investigación son los siguientes:

- 1- Indagar sobre las herramientas que utilizaron las/los docentes para abordar el proceso de alfabetización en la pandemia.
- 2- Identificar las posibilidades de acceso a la educación de la población infantil de las escuelas implicadas.
- 3- Inquirir acerca del alcance de los objetivos del proceso de alfabetización.
 - Con respecto a los instrumentos de recolección de datos, se optó por implementar un cuestionario previo a las entrevistas, con los cuales se recolectaron datos de contacto y acerca de la situación de las/los docentes en la institución. Esto tuvo la finalidad de organizar datos y así facilitar y operacionalizar la construcción de las entrevistas siguientes.

- Por último, en el apartado del marco teórico se agregaron nuevos ejes conceptuales, ya que se encontró la necesidad de profundizar y especificar en determinados aspectos, que posibilitaron la complejización y esclarecimiento de la problemática y sus conceptos implicados. Los ejes que se sumaron con dicho objetivo son los siguientes: “La escuela a través del tiempo” y “Relevancia para el campo disciplinar”.

Resultados

Teniendo en cuenta los criterios metodológicos establecidos con anterioridad, se presentan los resultados obtenidos a partir de la aplicación de las herramientas de recolección de datos empleadas en el campo. Cabe señalar que, a lo largo del escrito, las docentes podrán ser citadas e identificadas por medio de una numeración que corresponde al orden de desarrollo de las entrevistas.

Para producir este apartado, se opta por utilizar como ejes organizativos los objetivos específicos que fundamentan a la presente investigación.

Herramientas que utilizaron las docentes para abordar el proceso de alfabetización en la pandemia.

En primera instancia, y en relación con el objetivo mencionado, parece pertinente comenzar haciendo referencia a las vivencias relatadas por las docentes en torno a la situación de enseñanza en el contexto de pandemia.

En los discursos de las docentes se encuentra una coincidencia imperante en torno al concepto que se tiene acerca del acto de enseñar en este contexto socio-histórico en el cual se restringieron la mayoría de las actividades cotidianas de las personas, así como la escolaridad; todas las docentes definieron a este momento como “complejo” y “difícil”. Esta complejidad la vinculan a: la incertidumbre y ansiedad, los gastos económicos para imprimir actividades o cuadernillos de trabajo, los tiempos de trabajo desorganizados, la dificultad de llevar a cabo una planificación clara, la falta de respuestas esperadas por parte de las familias y a la dificultad de construir vínculos con los infantes a causa de la situación de virtualidad. Esto se relaciona con los resultados obtenidos en la investigación de Vaillant, Rodríguez-Zidán y Questa-Torterolo (2022), quienes sostienen que esta situación impactó en las condiciones laborales de los/las docentes, significando un desgaste emocional, agobio y estrés, vinculado a esta nueva modalidad de enseñanza totalmente no presencial.

Asimismo, esta complejidad se vio atravesada por la necesidad de utilizar herramientas pedagógicas ligadas a la virtualidad para continuar con la escolaridad. Dicha necesidad a su vez, se encontraba ligada a los objetivos

sostenidos por el Ministerio de Educación, los cuales fueron descritos por la Docente 4 como imposibles de alcanzar, debido a que estos objetivos se vinculaban con la conectividad, la utilización de dispositivos tecnológicos y las clases virtuales sincrónicas como medios para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, mientras que la realidad con la que se encontraron las docentes era otra totalmente diferente. Es por esto que debieron reinventar estas herramientas adaptándolas a las necesidades y a las respuestas del contexto, con la finalidad de llevar adelante el proceso de alfabetización.

Algunas de las estrategias y herramientas utilizadas por las docentes para llevar a cabo el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura fueron:

Docente 1: enviar videos de sí misma con fines vinculares y pedagógicos, personificación de cuentos, videollamadas cuando eran posibles, charlas, juegos didácticos online.

Docente 2: actividades enviadas por WhatsApp, impresión de actividades, preguntas por audios.

Docente 3: enviar archivos por WhatsApp, imprimir actividades y llevarlas a la escuela para que las familias lo retiren.

Docente 4: videollamadas, vídeos pedagógicos, cuadernillos impresos con actividades, impresión y plastificación de abecedario y sílabas para llevar a los hogares.

Como se puede observar, las cuatro docentes comenzaron a utilizar diferentes medios digitales de acuerdo al grupo y al contexto particular que cada una tenía, estas herramientas fueron mayormente asincrónicas a causa de la falta de conectividad sostenida por parte de los infantes. Sin embargo, debido a la carencia de respuestas por parte de las familias y los infantes, no lograron sostener esta modalidad y, por consiguiente, comenzaron a acercarse a los domicilios de los aprendientes, a pesar de que existía un Decreto de Necesidad y Urgencia (297/2020) que prohibía dicho acercamiento. Se entiende que, en tal momento, este resultó ser el único medio que encontraron las enseñantes para dar continuidad al proceso educativo.

Las docentes solicitaban a las familias que el aprendiente pudiera hacer una devolución de lo realizado, por medio de un mensaje de voz, una foto o un

video, así, de esta manera, se lograría tener una respuesta y un acercamiento a los aprendizajes de los infantes. Estas herramientas y estrategias utilizadas fueron las más repetidas en las investigaciones que anteceden a este trabajo, entre estas, la autora del Milagro Carabajal (2021) concluye que este aislamiento social llevó a los docentes a reinventar sus prácticas y por esto fueron cambiando en el transcurso de las clases.

Por otro lado, a lo largo de las entrevistas, las enseñantes lograron identificar ciertos obstáculos que surgieron al implementar las diferentes herramientas utilizadas y que interfirieron en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en ese contexto. Estos obstáculos se pueden agrupar en tres categorías diferentes que los abarcan: dificultades en el acompañamiento familiar, imposibilidad de reconocimiento de las emociones en los infantes y dificultades en el acceso.

En primera instancia, el primer obstáculo que se identifica y se menciona reiteradas veces fue en relación al acompañamiento familiar, ya que registraron situaciones en las que:

- los padres y madres no habían completado el primario y/o no estaban alfabetizados;
- los mismos no respondían a los mensajes;
- tenían horarios de trabajo que dificultaban el acompañamiento;
- preferían esperar que se normalizara la situación;
- tenían otras prioridades u otros hijos a los que atender;
- o bien, las familias realizaban las tareas en lugar de los infantes.

A su vez, las docentes reconocieron que muchas de estas formas de actuar de los padres y madres suceden también por fuera del contexto de pandemia y lo relacionan con las concepciones personales de las familias acerca de la escuela y de los aprendizajes, ya que muchos de ellos identificarían a la escuela como un lugar de alojamiento para los infantes, en el que asisten a pasar el tiempo, comer y estar en un lugar calefaccionado. Estas concepciones en torno a la educación podrían tener relación con el contexto socio-cultural en el cual están inmersos; según Rosbaco (2000) estas representaciones deben ser tenidas en cuenta y reconocidas por las docentes para intervenir con ellas,

revalorizando el lugar de los aprendizajes y así lograra sostener su práctica en el tiempo.

Esta implicancia del acompañamiento familiar en los aprendizajes durante el confinamiento se ve sustentada en diferentes investigaciones antes citadas, en donde los autores mencionan la disponibilidad de los padres y madres para ayudar a los aprendientes como un obstáculo. Puntualmente, Cervantes Holguín y Rojas Santos (2021) y Roncancio, Acosta y Reyes-Gómez (2021) afirman que no solo el acompañamiento de los aprendizajes quedó a cargo de las familias, sino que estos también se encontraron con dificultades de distinta índole: emociones desagradables, falta de disponibilidad de tiempo, escasos recursos pedagógicos y simbólicos, entre otros.

Particularmente, durante una de las entrevistas, la Docente 4 pudo identificar un aspecto positivo de la situación de pandemia en cuanto al compromiso de las familias respecto de su rol como acompañantes en el proceso de aprendizaje virtual. Afirma haber observado mayor participación activa de las madres y padres durante dicho contexto, de lo contrario, registra menor predisposición a partir de la vuelta a la presencialidad. De tal manera, esto también puede verse relacionado con diversos factores, necesidades y prioridades subjetivas de cada familia y persona, es decir, estas formas de actuar se veían atravesadas por las diferentes situaciones contextuales de cada infante.

En relación a esto último, como mencionan las autoras Dabas (2000) y Sibilia et al. (2021), las familias y su dinámica tienen gran incidencia en los aprendizajes de los infantes, sin embargo este hecho se vio aún más acentuado con el contexto de la pandemia, debido al confinamiento obligatorio, con el cual la mayoría de los espacios (incluida la escuela) se vieron reducidos al hogar y, por lo tanto, todas las actividades que se llevaban adelante allí significaban la participación de quienes lo habitaban.

Otra dificultad que algunas docentes pudieron identificar como un obstáculo fue la dificultad de registrar las emociones de los infantes y vincularse con ellos, situación que en la presencialidad se ve mayormente facilitada gracias al contacto y a la cotidianidad. También, reconocieron que muchas de las emociones o respuestas de los aprendientes, podrían no ser auténticas ya que

siempre había un adulto/a presente detrás de esas respuestas. Sin embargo, una enseñante logró reconocer emociones como ansiedad, miedo, tristeza, introversión y cambios de ánimo a lo largo de la situación. Asimismo, en lo que respecta a las formas de vincularse, las entrevistadas relatan que identificaron variantes en relación a los modos de hacerlo, ya que, debieron planificar actividades con la finalidad de que los infantes se conozcan entre ellos, con el objetivo de generar espacios de empatía, solidaridad y mayor cercanía entre los miembros del grupo. Estas problemáticas, como mencionan los autores Ponce et al. (2020), incidieron en la salud socioemocional de los infantes, generando efectos insoslayables en las subjetividades (Barcala et al., 2022).

Posibilidades de acceso a la educación de la población infantil de las escuelas implicadas.

En primer lugar, los diversos antecedentes que vinculan a la pandemia con los procesos de enseñanza-aprendizaje mencionan como una problemática central la falta de dispositivos tecnológicos y conectividad para acceder a la educación. Y en concordancia con esto, durante las entrevistas se ha mencionado esta problemática como un obstáculo directo para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por su parte, las enseñantes vincularon dicha problemática con el contexto al cual pertenecen los infantes y sus respectivas familias. Dicho contexto fue descrito como: “difícil”, en el cual habitan grandes carencias en torno a recursos y necesidades básicas, que durante la pandemia se habrían visto aún más acentuadas. Esto último se debe a que muchas de estas necesidades suelen ser cubiertas por la institución educativa (alimentación, higiene, contención, vestimenta, útiles escolares); un ejemplo de ello sería el relatado por la Docente 4 quien afirma que en muchas de las situaciones los infantes manifestaban que la copa de leche aportada por la institución educativa era la única comida del día, o bien, debía interrumpir su planificación habitual para satisfacer otras necesidades. Por tal razón, otra de las entrevistadas concluye afirmando que “A veces las necesidades hacen que el aprendizaje quede en un segundo plano” (Docente 1).

A su vez, ligado a este obstáculo aparecían los objetivos planteados por el Ministerio de Educación, los cuales, desde la mirada docentes, apuntaban a un modelo de educación que necesitaba contar con herramientas tecnológicas “súper modernas” (Docente 3), invisibilizando y dejando por fuera los contextos que atraviesan a estas instituciones involucradas. Precisamente, en estos contextos, y en estas escuelas, los obstáculos mencionados interfirieron en las posibilidades de acceso a la educación con plenitud, vulnerando los derechos de las infancias involucradas. Se entiende que, identificar estas cuestiones “implica reconocer las profundas desigualdades y diversidades de las infancias” (Barcala, et al., pág. 7, 2022).

Asimismo, lo obtenido a partir de los discursos de las docentes, permite pensar en que las infancias constituyeron una población que ha resultado marginarizada por un Otro en la pandemia, siendo expulsadas del sistema educativo en función de las diferentes medidas gubernamentales que se han instaurado y las respuestas a estas, entre ellas: la suspensión de clases presenciales en las instituciones escolares de todo el país, implicando la utilización de herramientas digitales y de conectividad como único medio de continuación pedagógica.

En relación a dicha vulneración, se vinculan las conceptualizaciones propuestas por Rosbaco (2014), en tanto esta problemática vivenciada en la pandemia trae inherentemente el concepto de marginaridad y su carácter involuntario, en donde estas infancias pudieron resultar “expulsadas del sistema y de la esfera de lo público” (Rosbaco, 2014), quedando por fuera de la cadena de significantes que implica a la escolaridad como derecho. Observando este obstáculo, se podría afirmar que en dicho momento y contexto socio histórico, tanto la escolaridad como la conectividad resultaron ser privilegios, cuando deberían haber conformado un derecho.

De esta forma, queda por sentado que, las necesidades del contexto escolar seleccionado, giran en torno a los derechos humanos básicos de los niños, niñas y adolescentes.

Las docentes entrevistadas, identifican a dichas necesidades y su incidencia como preexistentes a la pandemia. Sin embargo, en dicho período,

esta situación se profundizó debido a que: por un lado, la conectividad se convirtió en una obligatoriedad para llevar adelante la escolaridad; y por otro, la escuela como institución ya no pudo intervenir directamente como agente de derecho, debido a las inasistencias de los aprendientes.

Esta situación deja en evidencia que la pandemia no marcó una nueva problemática, sino que permitió vislumbrar, más claramente, una brecha que se encontraba naturalizada y estructurada en los contextos de marginalidad, influyente en todos los ámbitos y, particularmente en esta situación, en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje de las infancias pertenecientes. Esta brecha estructurante es mencionada también por Anderete Schwal (2020) en su investigación, quien afirma que el sistema educativo de Argentina siempre estuvo marcado por esta desigualdad afectando la continuidad pedagógica, intensificándose en los tiempos de pandemia, volviéndose posible solo para aquellos que poseen los recursos, e imposible para quienes carecen de estos.

Además, las docentes lograron identificar que la brecha no solo generó afecciones en los modos de acceso debido a la falta de conectividad, sino que, en la actualidad, también se puede identificar otra brecha de tipo educativa, es decir, en torno a los aprendizajes de las infancias que transitaron el primer ciclo durante el 2020. Tal como se ha nombrado con anterioridad, esta naturalización de la desigualdad, sumado al ausentismo tiene numerosas consecuencias, y entre ellas, se puede nombrar la posibilidad de que las infancias y familias implicadas se encuentren con sentimientos de incapacidad para transformar su situación, es decir, se genera cierta desestructuración subjetiva, provocando sensaciones de impotencia, desamparo, inseguridad y frustración.

Dicha naturalización se puede relacionar con el concepto de desesperanza aprendida, propuesto por de la Cruz, et al. (2007); permitiendo pensar que la situación naturalizada en los sujetos y en la sociedad, se ve fundamentada con las respuestas de las familias ante las estrategias pedagógicas utilizadas en la pandemia, ya que se han identificado respuestas escuetas e incluso nulas ante las propuestas de las enseñantes.

Asimismo, se ha identificado que a lo largo de las entrevistas han circulado ciertas ideologías que vinculan las dificultades de aprendizaje y las carencias simbólicas y materiales con el contexto en el que la persona está inmersa; y a su vez, esta situación se vio modificada por la pandemia, ya que previo a ella “se podía un poco más” (Docente 1) en relación con los aprendizajes. Por su parte, la Docente 1 manifestó que “Uno trata de no girar con que lo socioeconómico condiciona todo lo demás, pero sí [...]”, dando lugar a pensar que, en el contexto de la pandemia, existió una relación directa entre la condición socio-económica y los procesos de aprendizajes, resultando estos últimos afectados y obstaculizados. Esta vinculación, es cuestionada por los autores Serra y Canciano (2006) en tanto sostienen que la escuela como institución debe garantizar la apertura de esta concepción para llegar a construir nuevas experiencias, ya que, de lo contrario, se estaría condicionando y ubicando al sujeto y posicionándolo en un lugar pasivo; sin embargo, dicha garantía se vio obstaculizada por el confinamiento obligatorio y por una situación totalmente desconocida.

Como se indica anteriormente, la institución educativa tuvo un papel complejo en el proceso de aprendizaje de las infancias, incluso se puede afirmar que cumplió y cumple funciones que van más allá del proceso educativo ligado al currículum (Volando, 2016), lo cual permite reflexionar acerca de cuál es el lugar de las instituciones en estos contextos, y qué roles ocupan en situaciones de marginarización. Por consiguiente, queda problematizar cuál es el lugar y la función de la docencia en estas situaciones, qué se enseña y de qué maneras, siendo que aquí radica la complejidad de la tarea docente, en tanto consiste en sostener, al mismo tiempo que se cuestiona, hace dudar y genera preguntas sin respuesta, siempre desde el posicionamiento de “[...] saber que es en la multiplicidad de las posibilidades y alternativas que se ofrecen donde puede encontrar lugar una experiencia educativa enriquecida” (Serra y Canciano, p. 44, 2006).

Alcance de los objetivos del proceso de alfabetización.

Todos los obstáculos antes mencionados relacionados al acompañamiento familiar, el registro de emociones y los modos de acceso a la educación, fueron identificados por las docentes como dificultades directas para llevar a cabo el proceso de alfabetización y de aprendizajes.

La alfabetización fue descrita por las enseñantes de diferentes maneras: Docente 1: “es un proceso muy amplio, que tiene distintas etapas, cada alumno lo transita de diferente manera, tiene que ver con lo que el niño trae a la escuela: como el momento emocional, familiar y social”.

Docente 2: “es un proceso que tiene actividades cronológicas, es impartir conocimientos necesarios para los niños, teniendo en cuenta el grupo, el contexto, y cómo es cada niño”.

Docente 3: “proceso continuo de aprendizaje, y conocimiento de la lectoescritura, permite otorgar significados y construir conocimientos”.

Docente 4: “que los niños logren independizarse en la lectura y la escritura, tiene etapas y requiere de apoyo”.

En resumen, se puede afirmar que, según los dichos de las enseñantes, se trata de un proceso sumamente importante en el inicio de la escolaridad, el cual tiene ciertos pasos a seguir y con determinada cronología. Además, se menciona la importancia de las particularidades de cada persona que aprende, de los intereses y los contextos implicados, y a partir de ello se aplicarían ciertas adaptaciones del contenido. Esto no solo se vincula con la conceptualización de alfabetización como proceso subjetivo en el que intervienen gran cantidad de variables ligadas al contexto y a los aprendientes (Fernández, 1996); sino que también se resalta el carácter de pluralidad y complejidad de las infancias que se encuentran atravesadas por contextos que las condicionan en su singularidad (López Parra, 2019).

Las docentes reconocen haber priorizado el proceso de alfabetización durante la pandemia, por sobre otros contenidos, ya que consideran que es uno de los aspectos más importantes en el primer ciclo. Para ello utilizaron diferentes herramientas como: cuentos, abecedarios impresos, sílabas, personificaciones, videos, entre otros; lo cual indica que el currículum de base debió verse

modificado en función de la situación contextual. Esto indica que, dicho proceso necesitó de cierta flexibilidad, lo cual permite cuestionar y contradecir a Aguilar et al. (2020), quien sostiene que, durante la pandemia, las instituciones educativas mantuvieron una visión rígida con el objetivo de cumplir con un currículum estricto, sin contemplar la situación contextual.

En relación a esta flexibilidad en torno a la planificación y los objetivos, tres de las docentes entrevistadas afirmaron que esta condición no sólo es inherente a la pandemia, sino que es parte del mismo proceso dentro de un contexto particular, como ya se mencionó en el apartado anterior, en ocasiones se deben apreciar y atender ciertas necesidades que están por fuera de una planificación habitual requiriendo de una flexibilización.

A su vez, hacen hincapié en un aspecto particular: los tiempos subjetivos de aprendizaje ya que estos no solo dependen del infante sino también de su situación emocional, familiar o contextual; los cuales también influyen en la ejecución de las planificaciones. Particularmente, la Docente 1 reconoce a la flexibilidad que se impuso a través de la pandemia como un aspecto positivo en el proceder actual, en tanto “ahora se puede esperar el tiempo que necesiten los chicos, las posibilidades de cada uno y de las docentes”, concluyendo que, para llevar adelante una planificación se necesita de todo un sistema flexible. En cuanto a ello, las autoras Crema (1998) y Atrio (1997) confirman lo sostenido por las docentes acerca de la importancia de la flexibilidad que deben poseer las instituciones educativas ante las necesidades del contexto y los momentos socio-históricos.

Por otra parte, una cuestión que surgió a lo largo de las entrevistas fueron los métodos que se utilizaron para continuar con el proceso educativo, y con ello, se pudo indagar sobre la formación que se necesitó para realizarlo. Como se mencionó anteriormente, las docentes trabajaron la alfabetización de diferentes maneras, sin embargo, la mayoría decidió utilizar medios tradicionales, utilizando actividades impresas, empleando los medios digitales para comunicarse y vincularse entre sí. La Docente 1 fue la única entre las entrevistadas que sostuvo su práctica a través de la utilización de videos explicativos y didácticos de sí misma, creó juegos pedagógicos online, realizó video-llamadas, entre otras

estrategias virtuales; dicha docente reconoció necesitar formación para desarrollar estas actividades, afirmando que lo realizó de manera “autodidacta”.

Esta situación permite pensar en la posibilidad de que las demás docentes entrevistadas no contaban con las herramientas y los conocimientos necesarios para la continuidad de manera virtual, lo cual se podría vincular directamente con dos aspectos: por un lado, por la falta de recursos de los infantes, y por otro, por

la falta de formación profesional que sustente sus prácticas. Según lo mencionado por la Docente 1, si bien durante la carrera profesional docente se abordan las Tecnologías de Información y las Comunicaciones (TIC's), estas no están encuadradas para su utilización a largo plazo y como único método, lo cual sí sucedió con la pandemia, a su vez ligado con la falta de acceso que pueden tener los aprendientes a ellas por fuera de la institución educativa. Esta carencia que se presenta en la formación docente, es mencionada también por diferentes investigaciones previas, en la que los autores reconocen no solo las dificultades que se presentaron en relación a los métodos y herramientas digitales, sino también a la falta de capacitación que tienen los docentes para intervenir en contextos marginarizados (Yancovic-Allen y Escobar-González, 2022).

Teniendo en cuenta todo esto, se pudo comenzar a indagar sobre los modos de enseñanza y aprendizaje que se dieron durante este período, considerando que la educación se vio modificada y afectada por todos los obstáculos mencionados hasta el momento (el acompañamiento familiar, las emociones y los recursos disponibles). Primeramente, se reconoce que, si bien se ha priorizado a la alfabetización por sobre los demás contenidos, no se ha logrado alcanzar los objetivos propuestos en los momentos esperados, y solo se logró identificar los modos de aprendizaje cuando se volvió a la presencialidad (a mediados del año 2021), lo cual generó que las enseñantes pudieran identificar un nuevo obstáculo: la imposibilidad de realizar una evaluación integral acerca de la situación pedagógica de cada infante.

De tal manera, y por consecuencia de esto, se entiende que al no alcanzar los objetivos y no lograr una evaluación integral, tampoco se lograba observar cómo se desarrolló el proceso de aprendizaje de cada niño y niña, específicamente el proceso de alfabetización, impidiendo de esta manera la

observación de las potencialidades o de posibles dificultades de los aprendientes.

Todo lo mencionado hasta el momento, dio lugar a reflexionar y cuestionar acerca de cómo continuó el proceso de alfabetización luego del confinamiento obligatorio. Las docentes pudieron identificar que al volver a la presencialidad se encontraron con lo que ellas nombraron repetidas veces como “bache” o “brecha”, ya que los infantes se habrían atrasado un año y medio, debiendo reforzar y retomar contenidos; incluso afirman que los años posteriores fueron utilizados para repasar lo trabajado durante la virtualidad. Las enseñantes se encontraron con grupos de segundo grado que debieron comenzar a trabajar contenidos preparados para primer grado, inclusive la Docente 3 reconoce que los aprendientes que se encuentran en cuarto o quinto grado, aún siguen atravesando las consecuencias de este “bache”.

Reflexionando acerca de todo lo mencionado hasta el momento, se puede problematizar sobre el proceso de alfabetización de las infancias implicadas, pensando en los modos de aprendizaje y enseñanza presentes, obstaculizados y afectados por las diversas variantes encontradas a lo largo de las entrevistas. Parece pertinente reafirmar la importancia de este proceso, en tanto las enseñantes consideran que durante el momento de pandemia no se logró la alfabetización como tal, aunque sí hacen hincapié en lo imperioso y alarmante de este hecho, ya que se lo considera como un proceso con el que se despliega la subjetividad, se genera huella, se rompen barreras y se crean nuevos campos de sentido (Cantú, 2011; Schlemenson, 2009; y Fernández, 1996). Por tal motivo, se da lugar a pensar en la importancia que tiene la alfabetización en estos contextos marginarizados, ya que muchas veces resulta ser una herramienta esencial para romper con los obstáculos que las desigualdades estructurales le imponen al sujeto, limitando sus posibilidades, deseos, oportunidades, en síntesis, su participación plena en la esfera pública.

A raíz de esto, se podría afirmar que los procesos de aprendizajes, como actos subjetivos, están atravesados e impregnados de los contextos, las necesidades y los deseos que los rodean (Dabas, 1998) y, por tanto, se entiende

que en esta situación particular de pandemia estos procesos se vieron atravesados y afectados de manera abrupta.

Esto da lugar a pensar también a la persona aprendiente en sentido integral, en este caso, a cada infante en situación de marginalidad atravesado por un proceso de aprendizaje diferente y subjetivo, estructurado y afectado recíprocamente por cuatro dimensiones inherentes a ellos: cuerpo, deseo, inteligencia y organismo (Fernández, 2007), las cuales fueron afectadas en diferentes ídoles y observadas de diferentes maneras por los diversos sectores, entre ellos la institución escuela y sus actores institucionales. Estas afecciones se han podido observar a lo largo de los discursos recolectados en las entrevistas:

- en primera instancia, las docentes no lograron registrar de manera clara las emociones que atravesaban a los aprendientes, quedando desplazado el deseo de cada uno de los infantes;
- por otro lado, todas las herramientas y actividades propuestas por las enseñantes fueron pensadas y dirigidas a ejercitar la inteligencia, buscando continuar con los aprendizajes escolares ligados a los contenidos curriculares;
- en tercer lugar, el organismo de cada uno de los infantes se encontraba amenazado o afectado por la enfermedad COVID-19, sin embargo, no fue mencionado como una problemática que afectara directamente en el desarrollo de las clases virtuales;
- y, por último, el cuerpo resultó ser la dimensión más compleja de observar, incluso se podría afirmar que las enseñantes no lograron identificarla como tal, sino que se habrían reducido a las dimensiones antes mencionadas.

Estas afecciones en las dimensiones de los aprendizajes sumado a los obstáculos mencionados por las docentes, impidieron la continuidad del proceso educativo y afectaron al sujeto en su totalidad, dando lugar a la posible formación del fracaso escolar, el cual es externo al aprendiente y se encuentra anclado en el sistema educativo, social y cultural que lo rodea (Fernández, 2007). Es aquí

donde radica la pertinencia para el campo psicopedagógico, que sustenta y motiva a esta investigación.

Conclusiones

Una vez realizado este recorrido teórico y práctico, es concerniente retomar el objetivo general de la presente investigación para luego realizar una conclusión que responda al mismo: “Describir el proceso de alfabetización de las infancias marginarizadas que transcurrieron el primer ciclo en el año 2020, en tres escuelas periféricas de la ciudad de Rufino, Santa Fe”.

La información obtenida a partir de la implementación de las entrevistas, permite concluir acerca de múltiples aspectos vinculados a la problemática en base a discursos sumamente similares entre sí, encontrando ínfimas diferencias en relación con los contextos, ideologías y saberes personales de cada enseñante entrevistada. Además, se encontraron estrechas relaciones entre estos datos con los resultados que obtuvieron los diferentes autores de las investigaciones, los cuales se utilizaron como antecedentes para este escrito.

En primera instancia, se concluye que la realidad de la pandemia impuso nuevos modos de enseñanza y de aprendizaje, lo cual significó que el trabajo docente se viera modificado en función de los contextos marginarizados, ya que han identificado que los mismos resultaron ser el mayor obstáculo a la hora de continuar con el proceso educativo. Por una parte, esto se debió a las dificultades presentes en el acompañamiento familiar, siendo que los padres y madres fueron el único recurso humano con que se contaba, considerando que en muchas situaciones las familias e infantes no tenían los recursos materiales y simbólicos necesarios para continuar con la escolaridad; además sus concepciones acerca de la educación tuvieron un papel determinante en el desarrollo del proceso de aprendizaje.

Por otra parte, también se menciona como obstáculo principal a la complejidad que implicó el acceso a las herramientas digitales y de conectividad necesarias para asegurar una continuidad pedagógica en cada uno de los aprendientes, en tanto, en los casos que se contara con estas herramientas en los hogares, debían ser compartidas con el grupo familiar o no poseían una conectividad estable. De tal manera, se puede afirmar que hay ausencias insustituibles como el contacto directo entre aprendiente y enseñante.

Asimismo, se observó que las herramientas elegidas por las enseñantes fueron pensadas en torno a estos contextos y obstáculos, y, a su vez, a las posibilidades y conocimientos que las docentes tenían acerca de dichas herramientas. Sin embargo, estas no resultaron ser del todo funcionales, debido a que no se logró llevar a cabo un desarrollo cotidiano que permitiera la continuidad escolar como tal. Este suceso permite replantear el lugar de las infancias como población que se ha marginado en el contexto de pandemia, particularmente se identifica la vulneración de sus derechos de acceso a la educación.

Sin embargo, estas circunstancias de marginación y desigualdades estructurales se han destacado e identificado como preexistente a la pandemia, las cuales se encontraban naturalizadas en la esfera pública y, con el nuevo contexto, solamente se vieron intensificadas por los nuevos desafíos; principalmente, en lo que respecta a las necesidades subjetivas que, en la mayoría de los casos, se ubican por encima de los objetivos educativos influyendo directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, se han registrado grandes dificultades para generar vínculos con los infantes, provocando una brecha entre las enseñantes y los aprendientes que dejó huellas en los modos de proceder, ya que también se observa que a las docentes les resultó complejo crear una mirada y un abordaje integral, sectorizando y desplazando los deseos de los niños y niñas, y priorizando aspectos solamente ligados a la inteligencia y cognición.

Se puede responder a la problemática de esta investigación afirmando que, si bien el proceso de alfabetización fue un contenido priorizado durante el confinamiento debido a su importancia en el primer ciclo, dicho proceso de las infancias marginadas involucradas se vio impedido en el contexto de la pandemia debido a diferentes obstáculos con los que se enfrentaron en esta desconocida situación que los atravesó a todos. Esto dio lugar a plantear lo que se menciona como fracaso escolar (Fernández, 2007) y la marginación de los aprendientes (Rosbaco, 2014), destacando el carácter involuntario y vulnerable de los infantes en esta situación. Está claro que la pandemia y el confinamiento resultaron ser un contexto que generó cambios abruptos y poco

respetuosos con los tiempos necesarios de adaptación dentro de las configuraciones subjetivas, institucionales e intrafamiliares.

Una de las personas entrevistadas afirma que para lograr la alfabetización en dicho contexto se necesitó y se necesita de “todo un sistema flexible” (Docente 1). Esto significa pensar en múltiples aspectos: en primer lugar, se debe dejar de pensar en el proceso de alfabetización como lineal y cronológico; en segundo lugar, se necesita del compromiso de múltiples actores, no solo del enseñante y el aprendiente; y, por último, se precisa un sistema que comprenda la complejidad del proceso de aprendizaje ligado a las subjetividades de las infancias.

Por otro lado, se puede constatar que, a lo largo del proceso de investigación, se identificaron diversas limitaciones que dificultaron el desarrollo de este trabajo. Principalmente, se hace hincapié en dos cuestiones: se presentó cierta complejidad para encontrar variedad de antecedentes debido a que se trata de una problemática reciente y novedosa que continúa siendo investigada; y, por otro lado, en un principio se contaba con una mayor muestra de participantes, ya que finalmente, una de las cuatro instituciones convocadas y confirmadas, decidió no participar, y de dichas instituciones, solo cuatro personas se comprometieron.

Cabe destacar también que en este recorrido surgieron nuevas preguntas acerca de cuestiones que resultan oportunos a la problemática, por ello parece interesante esclarecerlas para que estas puedan ser abordadas por otros investigadores:

- ¿Qué sucedió con los cuerpos de los infantes en este proceso de enseñanza-aprendizaje acontecido en la pandemia?
- ¿Qué lugar tuvo la educación como derecho al momento de tomar las decisiones gubernamentales y ministeriales durante el confinamiento? ¿Y las infancias?
- ¿Cuáles fueron las emociones y vivencias reales de los infantes en este período? ¿Cómo influyeron en los procesos de aprendizaje?

En síntesis, las conclusiones descriptas, se ven representadas en las dos hipótesis planteadas en esta investigación: la primera refiere a que la pandemia

generó consecuencias negativas en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura de las infancias marginarizadas; y, la segunda, sostiene que el contexto marginal ha influido de manera negativa en el proceso de alfabetización infantil. Siendo concluyente, se afirma que a lo largo del presente trabajo de investigación se han podido constatar ambas hipótesis, dando lugar a una mayor profundización de la problemática, y aportando nuevos interrogantes significativos para la disciplina psicopedagógica.

Por último, en cuanto a la pertinencia de esta investigación, se puede afirmar que la misma conforma grandes aportes a la disciplina psicopedagógica, en tanto los aprendizajes fueron integralmente atravesados y obstaculizados durante el suceso de la pandemia, afectando las potencialidades, cristalizando sentidos y rigidizando las formas de hacer y sentir de las infancias aprendientes. A su vez, permite pensar que el fracaso escolar que se produjo en la pandemia puede dar lugar a problemas de aprendizaje reactivos (Fernández, 1987) en función de la situación vivenciada, ya que, si bien luego de la virtualidad se intentó continuar y retomar con los contenidos correspondientes al tiempo de confinamiento, actualmente sigue existiendo una brecha.

Esto último da lugar a considerar cada arista de la situación, sin embargo, la brecha que mayor pertinencia presenta para esta investigación es la que se evidencia actualmente en los procesos de aprendizaje de las infancias implicadas. Se ha constatado que, los aprendientes en la cotidianeidad actual, continúan vivenciando y atravesando dificultades en relación con sus matrices de aprendizajes que marcan su trayectoria escolar y sus subjetividades.

Por tal motivo, se destaca la importancia de apreciar cada situación de manera integral, dando lugar a la apertura de nuevos caminos de intervención psicopedagógica, dentro de las escuelas marginarizadas, que posibiliten resignificar el lugar de los aprendizajes. De esta manera se estaría reconstruyendo también el posicionamiento simbólico que ocupan las infancias dentro de la red de significantes de las instituciones y sus contextos, permitiendo proteger y promover los derechos de los niños y niñas aprendientes.

REFERENCIAS

- Aguilar, J., Alcántara, A., Álvarez, F., Amador, R., Barrón, C., Bravo, M. T., Carbajoza, D., Casanova, H., Castañeda, R., Cejudo, D., Chehaibar, L., de Alba, A., de la Cruz, G., Filidoro, N., Enright, P., Volando, L. (2016). La matemática en la clínica psicopedagógica. *Prácticas Psicopedagógicas. Interrogantes y reflexiones desde/hacia la complejidad*. Buenos Aires. Biblos.
- Álvarez, M; Gardyn, N; Iardevlevsky, A y Rebello, G. (2020). Segregación educativa en tiempos de pandemia: Balance de las acciones iniciales durante el aislamiento social por el COVID-19 en Argentina. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*. 9 (3) 25-43.
- Anderete Schwal, M. (2020) Las desigualdades educativas durante la pandemia en la educación primaria de Argentina. *Andina de Educación*, 4 (1); pp. 5-10. <https://revistas.uasb.edu.ec/index.php/ree/article/view/1564>
- Ander-Egg, E. (2003). La entrevista y La elaboración del cuestionario. En *Métodos y técnicas de investigación social*. Lumen.
- Argentina.gob.ar. (s.f.) Decreto de Necesidad y Urgencia 260/2020 y Epidemias y Pandemias. <https://www.argentina.gob.ar/>
- Atrio, N. y otros (1997) *Espacios psicopedagógicos*, Buenos Aires: Psicoteca Editorial. Primera parte.
- Baeza, S. (2006). La Familia hoy: desafío de cambio, transformación y diversidad. *Revista Signos Universitarios*, Vol. 25, N° 1, 195-224. Recuperado el 19 de agosto de 2019, de <https://p3.usal.edu.ar/index.php/signos/article/view/2963>
- Baeza, S. (2013). Miradas trasdisciplinarias en educación. En *Revista Aprendizaje Hoy*, 33(85), 21-36.

- Baeza, S. (2014). Un renacer de la psicopedagogía en los escenarios actuales. Revivir y resignificar el rol psicopedagógico: aciertos, discrepancias y desafíos hoy. En *Revista Aprendizaje Hoy*, (88), 45-63.
- Barcala, A., Poverene, L., Torricelli, F., Parra, M., Wilner, A., Micele, C., Corrales, C., Moreno, E., D'Angelo, M., Heredia, M., Sánchez, N., & Vila, P. (2022). Infancias y adolescencias: vivencias durante la pandemia por covid-19 en Argentina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(2), 1-25. <https://dx.doi.org/10.11600/rlcsnj.20.2.5416>
- Barthes, R. (1984). *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y de la escritura*. Paidós.
- Bernal Romero, T. de L.; Jaramillo Pérez, J. M.; Mendoza Ramos, L.; Pérez Serna, M. A.; Suárez Reyes, A. M. (2009). Significados de la infancia en el marco de la globalización. *Hallazgos*, 6 (12), 147-165. [Significados de infancia en el marco de la globalización \(redalyc.org\)](https://redalyc.org/org/significados-de-infancia-en-el-marco-de-la-globalizacion)
- Castellanos Pierra, L. I., Portillo Peñuelas, S. A., Reynoso González, O. U. y Gavotto Nogales, O. I. (2022) La continuidad educativa en México en tiempos de pandemia: principales desafíos y aprendizajes de docentes y padres de familia. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 21 (45). https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-51622022000100030&script=sci_arttext
- Cantú, G. (2011). *Lectura y subjetividad en el diálogo psicopedagógico*. Colección conjunciones. Noveduc.
- Cervantes Holguín, E., & Rojas Santos, B. A. (2021). Alfabetización inicial en tiempos de covid-19. Retos de la docencia a distancia. *Ciencia y Educación*, 5 (3), 61-78. <https://revistas.intec.edu.do/index.php/ciened/article/view/2158/2667>
- Crema, M. (1998) *La psicopedagogía institucional en la escuela*. En *Pensando las instituciones*.

- Dabas, E. (1998) *Los contextos del aprendizaje. Situaciones socio-psicopedagógicas*. Nueva Visión.
- Dabas, E. (2000). Red social, sistema familiar y aprendizaje. En L. Bin et al (comp.) *Tratamiento psicopedagógico. Red interinstitucional en el ámbito de la salud*. Buenos Aires: Paidós.
- Delgado, G., Díaz, M. A., Díaz-Barriga, A., Didriksson, A., Ducoing, P., Gallardo, A. L., Zabalgoita, M. (2020). Educación y Pandemia. Una visión académica. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación/Universidad Nacional Autónoma de México.
- de la Cruz, M; Scheuer, N. y Huarte, M. F (2007). La autorización de la capacidad para aprender en sectores sociales marginados: ¿Desesperanza aprendida? En *Aprendizaje, sujetos y escenarios -Investigaciones y prácticas en psicología Educacional*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- del Milagro Carabajal, M. (2021). *La alfabetización inicial en tiempos de pandemia en escuela primaria de Orán*. Universidad Siglo 21.
- Duchatzky, S. & Corea, C. (2002). Las instituciones en la pendiente. En *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones* (pp. 69-93). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Fernández, A. (1996). Aprender a escribir. Escritura, aprendizaje y subjetivación. *Revista EPSIBA*. (4)
- Fernández, A. M. (1998). El niño y la tribu. *Salud, Problema y Debate* (18), 1-4.
- Fernández, A. (2007) Sujeto autor, Modalidad de aprendizaje y Modalidad de enseñanza en *Los idiomas del aprendiente*. Ediciones Nueva Visión.
- Freire, P. (2008). Capítulo 1. En *Pedagogía del oprimido* (pp. 33-68). Buenos Aires, Siglo Veintiuno.

- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2008). Definiciones de los enfoques cuantitativo y cualitativo, sus similitudes y diferencias y El inicio del proceso cualitativo: planteamiento del problema, revisión de la literatura, surgimiento de las hipótesis e inmersión en el campo. México: Mc Graw-Hill.
- Hernandez Sampieri, R.; Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (1991). Definición del tipo de investigación a realizar: básicamente exploratoria, descriptiva, correlacional o explicativa. En Hernández Sampieri, R. et al. Metodología de la Investigación. (pp. 69- 77). México: Mc Graw Hill.
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014) Metodología de la investigación. Sexta Edición. México: Mc Graw Hill
- IBERTIC (s/f) Entrevistas en profundidad. Guía y pautas para su desarrollo.
- INDEC (28 de septiembre de 2022) *Incidencia de la pobreza y la indigencia en 31 aglomerados urbanos. Primer semestre de 2022*. Condiciones de vida, 6 (12). <https://www.indec.gob.ar/indec/web/Nivel3-Tema-4-46>
- Kohan, W. (2009) ¿Qué es la infancia? En *Infancias y filosofía*. Progreso.
- López Parra, S. A. (2019) Las infancias en plural: imaginarios, prácticas, políticas estatales y su impacto en la construcción del concepto de niñez en Quito.
- Maneiro, R. (2011) Un recorrido por el significativo Infancia. *Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 8 (2), pp. 95-100.
- Morin, E. (1998) Introducción al pensamiento complejo. Gedisa.
- Müller, M. (2000). *Perspectivas de la Psicopedagogía en el comienzo del milenio*. Facultad de Psicología y Psicopedagogía. <http://www.salvador.edu.ar/psi/publicaciones/ua1-9pub01-2-01.htm>

- Organización Mundial de la Salud (13 de mayo de 2021) Información básica sobre la COVID-19. <https://www.who.int/es/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/question-and-answers-hub/q-a-detail/coronavirus-disease-covid-19>
- Pereira, M. (1997) Producción escrita: un recurso terapéutico. En: *El tratamiento grupal en la clínica psicopedagógica*. Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila Editores.
- Ponce, T.; Bellei, C; y Vielma, C. (2020). Experiencias educativas en casa de niñas y niños durante la Pandemia COVID-19. Centro de Investigación Avanzada en Educación.
- Quiroga, A. (2009). Proceso de conocimiento. Proceso de aprendizaje. Sus fundamentos. En *Matrices de aprendizaje* (pp. 15-22). Buenos Aires, Argentina: Cinco.
- Ramos Sánchez, J. L. (2003). Procesos de lectura y escritura: descripción, evaluación e intervención.
- Roncancio, D. L., Acosta, E. A., Reyes-Gómez, L. (2021). Representaciones sociales sobre la estrategia Aprende en Casa de familias con niños escolarizados en educación básica primaria durante la pandemia. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 23 (37), pp. 139-159. [86971946007.pdf \(redalyc.org\)](https://redalyc.org/86971946007.pdf)
- Rosbaco, I. (2000). El desnutrido escolar. Dificultades de aprendizajes en contextos urbanos críticos. Rosario, Homo Sapiens.
- Rosbaco, I. (2014). Esfera pública y constitución psíquica en niños marginarizados. *Revista De La Escuela De Ciencias De La Educación*, (4).
- Sabino, C. (1996). Planteamiento de la investigación, El diseño de investigación y La recolección de los datos. En *El Proceso de la Investigación*, Lumen - Humanitas.

- Schlemenson, S. (2009). *La clínica en el tratamiento psicopedagógico*. Paidós.
- Serra, M. S. y Canciano, E. (2006). *Las condiciones de enseñanza en contextos críticos*. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología.
- Sibilia, C., Ramos, V. y Reaño, A. (2021) Judicialización de los conflictos familiares. Repensando a qué llamamos familia. En *La salud mental en tiempos de pandemia*. (pp. 269-275). Editorial Letra Viva.
- Temporetti, F. (2002) *La clase ha muerto, viva la clase*". Pedagogía Universitaria de Menin. Rosario, Homo Sapiens.
- UNICEF (10 de agosto de 2022) Más de un millón de niñas, niños y adolescentes se priva de una comida diaria por falta de recursos. <https://www.unicef.org/argentina/comunicados-prensa/mas-de-un-millon-de-ninas-ninos-y-adolescentes-se-priva-de-una-comida-diaria>
- Yancovic-Allen, M y Escobar-González, S. (2022) Percepciones de docentes en formación de pedagogía básica sobre educar en contextos vulnerables. *Revista Educación*, 46 (1). [Percepciones de docentes en formación de pedagogía básica sobre educar en contextos vulnerables \(redalyc.org\)](#)
- Vaillant, D., Rodríguez-Zidán, Eduardo; Questa-Tortero, M. (2022). Pandemia y percepciones docentes acerca de la enseñanza remota de emergencia: El caso de Uruguay. *Revista Electrónica Educare*, 26, (1), pp. 64-84. [194170643004.pdf \(redalyc.org\)](#)
- Villalobos Muñoz, K. (2021) ¿Cómo es el trabajo de los profesores de educación básica en tiempos de pandemia? Modalidades de aprendizaje y percepción del profesorado chileno sobre la educación a distancia. *Perspectiva educacional*, 60 (1), pp. 107-138.

APÉNDICES

Apéndice 1- Modelo de consentimiento informado utilizado

Consentimiento Informado de Participación

Por el presente documento se solicita su participación de la investigación titulada.....
cuyas responsables son
DNI.....

Dicha investigación tendrá lugar en el marco de realización de la tesina para obtener el grado de Licenciado/a en Psicopedagogía en la Universidad del Gran Rosario.

El objetivo principal de esta investigación es
.....
.....

Para el cumplimiento de dicho objetivo se realizarán las siguientes actividades.....
.....
.....

La participación de este proyecto, es totalmente voluntaria, pudiendo, si así lo decidiera, abandonar el mismo en cualquier momento. Asimismo, la confidencialidad de sus datos será mantenida acorde a lo establecido en la Ley No. 25.326 Habeas Data. Esto implica que los datos serán resguardados y sólo serán utilizados por los investigadores en el contexto de este estudio.

Habiendo leído y comprendido lo escrito anteriormente, yo..... DNI.....acepto participar de la presente investigación.

.....
Firma, aclaración y DNI

Apéndice 2- Cuestionario online

1. Nombre y apellido
2. Teléfono de contacto
3. ¿Está trabajando como reemplazante o titular?
 - a) titular
 - b) reemplazante
4. ¿Cuánto tiempo lleva ejerciendo la docencia?
5. ¿En qué institución se encuentra trabajando actualmente? ¿Desde cuándo?
6. ¿Dio clases durante la pandemia? (2020-2021)
 - a) Si
 - b) No
7. Si dio clases durante la pandemia, ¿en qué grado e institución?
8. ¿En qué grado se encuentra dando clases actualmente?

Apéndice 3- Entrevista

1. ¿Podrías definir brevemente lo que es para vos el proceso de aprendizaje?
¿Y la alfabetización?
2. ¿Cómo describirías la enseñanza en la pandemia?
3. En la actualidad, ¿sentís que la pandemia sigue formando parte en lo cotidiano de la escuela? ¿Cómo?
4. ¿Cómo te sentiste trabajando de manera virtual? ¿Crees que podés identificar pros y contras de la situación? ¿Te sentiste acompañada/contenida?
5. ¿Necesitaste formación adicional para llevar adelante estos procesos?
6. ¿Cómo fueron tus tiempos de trabajo durante la virtualidad?
7. ¿Qué objetivos tenías en relación al proceso de alfabetización?
¿Lograste alcanzarlos como esperabas? ¿Tuviste que priorizar algún contenido en particular?
8. ¿Te encontraste con obstáculos durante la virtualidad? ¿Con cuáles?
¿Cómo lograste intervenir ante estos obstáculos?

9. ¿Consideras que estos obstáculos influyeron en el proceso de alfabetización? ¿De qué manera?
10. ¿Utilizaste algún recurso o estrategia pedagógica particular para abordar la lectoescritura? ¿De qué tipo?
11. ¿Cómo respondieron los infantes a los recursos propuestos?
12. ¿Lograste construir vínculos con los niños y niñas durante la pandemia? ¿De qué manera? ¿Y con las familias?
13. ¿Cómo describirías el acompañamiento de las familias en esta situación? ¿Cuánto tiempo crees que le dedicaba la familia y los niños a la escuela?
14. ¿Pudiste registrar las emociones de los infantes durante la virtualidad? ¿Cómo las describirías? ¿Notaste algún cambio en esto al volver a la presencialidad?
15. ¿Cómo describirías el contexto de la institución? ¿Y de sus estudiantes?
16. Crees que el contexto social ¿fue un factor influyente en el proceso de alfabetización? (tanto sea en la enseñanza como en los aprendizajes) ¿De qué forma?
17. ¿Lograste construir una evaluación integral de la situación escolar de los infantes? (vínculos, aprendizajes, acceso) ¿Y en relación a la lectoescritura?
18. ¿Cómo continuaste con el proceso de alfabetización después del confinamiento?

Curriculum Vitae**ARANDA MARIA BELEN****Datos personales:**

Cel: 3462636824

Mail: arandamariabelen@outlook.com

Edad: 23 años

Educación:

- En curso: Licenciatura en Psicopedagogía - Universidad del Gran Rosario, Sede Venado Tuerto.
 - Inicio de cursado: 2018 - Finalización de cursado: 2022
 - Cantidad de materias aprobadas: 46 (total)
 - Requisitos de egreso aprobados: Inglés e Informática
 - Prácticas aprobadas: Salud (2021) - Educación (2021) y Comunitarias (2022).

Experiencia:

- 2021: Prácticas Pre-Profesionales (Educación). Jardín Maternal Huellitas - Venado Tuerto.
- 2022: Prácticas Pre-Profesionales (Comunitarias). Hogar Santa Ángela - Venado Tuerto.
- 2022: Apoyo escolar a nivel primario de modalidad individual y grupal - Sancti Spiritu. Carga horaria semanal: 15 horas.
- 2023: Orientadora de sala - Grupo Los Pinos - Venado Tuerto (Actualmente). Carga horaria semanal: 42 horas.

Curriculum Vitae

PIERONI LUISINA

Datos personales:

Cel: 3382417919

Mail: luisinapieroni@gmail.com

Edad: 23 años

Educación:

- En curso: Licenciatura en Psicopedagogía - Universidad del Gran Rosario, Sede Venado Tuerto.
 - Inicio de cursado: 2018 - Finalización de cursado: 2022
 - Cantidad de materias aprobadas: 46 (total)
 - Requisitos de egreso aprobados: Inglés e Informática
 - Prácticas aprobadas: Salud (2021) - Educación (2021) y Comunitarias (2022)

Formación:

- 2021: Ciclo de Neurodiversidad - Proyecto ENTENDER.
- 2021: Cátedra Libre en Discapacidad y Derechos Humanos - Universidad del Gran Rosario
- 2022: Diplomatura Universitaria en Abordajes desde la Psicopedagogía Forense - Universidad Abierta Interamericana
- 2023: Capacitación en Adecuaciones curriculares - Equipo SELEC

Experiencia:

- 2022: Auxiliar de segunda en Cátedras: Psicología del Desarrollo I (primer cuatrimestre) y Psicología del Desarrollo II (segundo cuatrimestre)
- 2023: Docente integradora en Colegio Secundario - Equipo Encuentros - Rosario (Actualmente) - Carga horaria semanal: 20 hs
- 2023: Docente integradora en Jardín de Infantes - Equipo Mita'í - Rosario (Actualmente) - Carga horaria semanal: 8 hs