

Alfabetización inicial y trabajo docente

Adriana Puiggrós, Miguel Duhalde,
Liliana Pascual, Luz Albergucci, María
Dolores Abal Medina, Andrea Núñez

Julio de 2025



Alfabetización inicial y trabajo docente

Instituto de Investigaciones Pedagógicas “Marina Vilte”

Secretaría de Educación – CTERA

Autoras/es

Adriana Puiggrós, Miguel Duhalde, Liliana Pascual,
Luz Albergucci, María Dolores Abal Medina y
Andrea Núñez

Julio de 2025

Alfabetización inicial y trabajo docente / Adriana Puiggrós, Miguel Duhalde, Liliana Pascual, Luz Albergucci, María D. Abal Medina y Andrea Núñez. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina - CTERA, 2025.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-631-91031-2-0

1. Educación. 2. Alfabetización. 3. Política Educacional. I. AA.VV.
CDD 379.24

Ediciones CTERA

Coordinación General: Sonia Alesso, Miguel Duhalde, Silvia Almazán.

Equipo de Investigación IIPMV: Adriana Puiggrós, Liliana Pascual, Luz Albergucci, María Dolores Abal Medina, Andrea Núñez.

Diagramación y diseño: Cecilia Dupuy.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	3
2. NOTAS DEL CONTEXTO Y POLÍTICAS DE ALFABETIZACIÓN	
2.1. Caracterización de las políticas educativas neoliberales y neoconservadoras	5
2.2. Implementación de la política de alfabetización inicial	10
3. DISEÑO DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN	
3.1. Metodología de investigación	13
3.2. Aspectos conceptuales y supuestos teóricos	14
4. LA ALFABETIZACIÓN INICIAL DESDE LA PERSPECTIVA DE LAS Y LOS TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN	
4.1. Condiciones materiales y objetivas	21
4.1.1 Recursos pedagógicos: manuales y libros escolares	24
4.2. Formación docente	30
4.3. Vínculos pedagógicos y comunitarios	38
4.4. Proceso de trabajo docente	42
4.4.1. Organización institucional	43
<i>Espacios de intercambio: reflexión sobre las prácticas</i>	
<i>Inclusión educativa: situación y problematización</i>	
4.4.2. Organización curricular	49
4.4.3. Organización del trabajo	51
<i>Puestos de trabajo y carga laboral</i>	
<i>Cambios en las formas de enseñar</i>	

4.5. Las prácticas cotidianas en las escuelas	60
4.5.1. El trabajo docente en relación con las propuestas jurisdiccionales	62
4.5.2. Las prácticas pedagógicas entre el trabajo prescripto y el trabajo real	66
4.5.3. La evaluación en los planes de alfabetización inicial	69
 5. REFLEXIONES FINALES	 73
 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	 80

1. INTRODUCCIÓN

La CTERA viene desarrollando diversas propuestas de investigación para construir colectivamente conocimientos desde la perspectiva de clase trabajadora, enmarcadas en la defensa del derecho social a la educación y por la definición de políticas públicas que lo garanticen. Desde allí, el trabajo investigativo que se realiza reconoce el discurso docente y analiza el significado que los mismos le dan a su trabajo, para producir conocimiento crítico y, especialmente, para disputar sentidos con el pensamiento hegemónico que intenta explicar la realidad educativa desde una perspectiva simplista, tecnocrática y eficientista.

El presente trabajo de investigación acerca de la alfabetización inicial y el trabajo docente se focaliza, desde el punto de vista temporal, en el período de avance de las políticas de extrema derecha, neoliberales y neoconservadoras impuestas en nuestro país, a partir de la llegada de Javier Milei al gobierno nacional.

El proceso de investigación fue llevado a cabo por el Instituto de Investigaciones Pedagógicas “Marina Vilte” de la CTERA (IIPMV-CTERA) junto a un grupo de docentes, federalmente representativo en términos de territorialidad, que trabajan en lo que se denomina la “unidad pedagógica”¹ del nivel primario (es decir, 1er y/o 2do grado), pertenecientes a los siguientes Sindicatos de Base de la CTERA: SUTEBA (Buenos Aires), UTE (Ciudad de Buenos Aires), ATECA (Catamarca), UEPC (Córdoba), AGMER (Entre Ríos), ADF (Formosa), ADEP (Jujuy), UTELPa (La Pampa), AMP (La Rioja), UDPM (Misiones), ATEN (Neuquén), ADP (Salta), ASDE (San Luis), AMSAFE (Santa Fe) y APEMyS (Tucumán).

¹ La Resolución N° 174/12 del Consejo Federal de Educación (CFE), plantea que “en el marco del fortalecimiento de las políticas de enseñanza, en especial la alfabetización inicial, el cumplimiento de los contenidos curriculares, la revisión de los modos de evaluación (...) es necesario considerar como *unidad pedagógica* a los dos primeros años de la escuela primaria”.

En la primera parte del informe, se presenta la situación problemática a partir de la cual se construye el problema y el interrogante de investigación. Esto es, se describen las características de las políticas del gobierno de Javier Milei y la particularidad de la implementación de la política de alfabetización inicial que se está desarrollando en nuestro país, en el último tiempo, las cuales han producido un conjunto de modificaciones de distinto tipo en las condiciones del trabajo docente. Seguidamente, se realiza la descripción del enfoque metodológico de la investigación, como así también las características de la herramienta construida desde el Instituto “Marina Vilte” para el relevamiento y análisis de la información empírica; en este caso, se trató de una entrevista semiestructurada, aplicada de manera grupal.

El informe también cuenta con un ítem en el que se hacen explícitos los supuestos teóricos -a modo de contexto conceptual- a partir de los cuales se orienta la perspectiva analítica de este trabajo de investigación.

Por último, se presenta el análisis, las reflexiones y los emergentes del proceso de investigación organizados en los ejes que a continuación se detallan, y que a su vez, dan cuenta de las categorías analíticas surgidas de la misma: La alfabetización inicial desde la perspectiva de las y los trabajadores de la educación; Condiciones materiales y objetivas; Formación docente; Vínculos pedagógicos y comunitarios; Proceso de trabajo docente (organización institucional, organización curricular y organización del trabajo); y Las prácticas cotidianas en las escuelas (el trabajo docente en relación con las propuestas jurisdiccionales, las prácticas entre el trabajo prescripto y el trabajo real, y La evaluación en los planes de alfabetización inicial). El informe cierra con algunas reflexiones, conclusiones y consideraciones finales elaboradas desde nuestra organización sindical.

2. NOTAS DEL CONTEXTO Y POLÍTICAS DE ALFABETIZACIÓN

2.1. Caracterización de las políticas educativas neoliberales y neoconservadoras

Con la llegada al gobierno de Javier Milei se inició un proceso de reducción sistemática del gasto público destinado a Educación², así como en otras áreas estratégicas del Estado, que se llevó a cabo a través de un significativo desmantelamiento y cierre de los principales programas socioeducativos, conjuntamente con el despido masivo de trabajadores/as del Estado. Asimismo, la subejecución de las partidas presupuestarias destinadas a los distintos ámbitos educativos, y la discontinuidad en las obras de infraestructura, la provisión de equipamiento y de recursos materiales, son una marca constante que se ha repetido en este último tiempo. Esto se corresponde con la actual política presupuestaria³, fuertemente condicionada por el nuevo endeudamiento con el Fondo Monetario Internacional (FMI). Cabe destacar que en el corriente año no se dio tratamiento parlamentario al

² La magnitud del ajuste fiscal de la Administración Nacional en 2025, bajo el gobierno de Javier Milei, puede calcularse en un 31% en términos reales con respecto a 2023, en promedio para todas sus partidas. Sin embargo, el ajuste sobre la función Educación y Cultura fue mucho mayor aún, alcanzando el 40,5%.

³ La estrategia de política fiscal que presenta el gobierno de Javier Milei se concentra en: 1) El ajuste presupuestario, basado en la subejecución, cierre de programas y organismos oficiales, paralización de las obras públicas y de distintas políticas públicas en ejecución, lo que en muchos casos implica el incumplimiento de las obligaciones del Estado Nacional establecidas por Ley, como es el caso de la Ley de Educación Nacional Nro. 26.206. Este proceso es llamado “aplicar la motosierra” por el gobierno mileista. 2) El congelamiento (o actualización parcial y tardía) del presupuesto frente a un proceso de alta inflación, dejando correr el incremento de precios de manera que reduzcan su poder adquisitivo los salarios, las jubilaciones, los planes sociales y las distintas partidas presupuestarias nacionales (proceso que el gobierno denomina “licuadora”). De esta manera, se utilizan centralmente dos instrumentos: i) la prórroga del presupuesto 2023 y ii) el recorte y la subejecución del crédito disponible (CTERA, 2024:7).

proyecto de presupuesto, por lo cual se prorrogó el correspondiente al año anterior, por segundo año consecutivo.

En la medida que el Estado Nacional retira los recursos financieros para esos rubros, las condiciones de enseñar y aprender se deterioran exponencialmente y se agudizan las desigualdades en las distintas provincias del país, a la par que se allana la intromisión de distintos sectores privados en los sistemas educativos.

Es preciso mencionar que el gobierno de Milei instituyó, como su principal política en materia de educación, el denominado “Plan Nacional de Alfabetización”. Este plan da cuenta del drástico cambio de interlocutores en la definición de las políticas educativas, observándose la directa injerencia del sector privado, representado por un conjunto de Fundaciones y ONG ligadas y/o subvencionadas por el sector empresarial. El caso emblemático en este sentido es el Observatorio “Argentinos por la Educación”.

Mientras en los años '90 los principales lineamientos teóricos que orientaban las políticas públicas de nuestro país provenían de los organismos internacionales como el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo, actualmente los interlocutores directos son empresas y fundaciones.

En este marco, y de manera complementaria, el Instituto Nacional de Formación Docente desarrolla un programa de formación en alfabetización con un específico enfoque pedagógico que implica un fuerte retroceso, ya que adhiere a las perspectivas de conciencia fonológica y fluidez lectora, así como a la evaluación estandarizada desde los primeros años escolares (nivel inicial y primer grado de nivel primario).

A partir de una fuerte alianza entre el gobierno, las ONG y las Fundaciones mencionadas, y los medios de comunicación hegemónicos, se fue instalando en la opinión pública la idea de la existencia de una “crisis educativa”, estrategia utilizada por los sectores de derecha para desacreditar lo público y allanar el camino para la privatización y

mercantilización. Para ello, se utilizaron los resultados de las pruebas estandarizadas como el estudio ERCE-UNESCO (Estudio Regional Comparativo y Explicativo de la Organización de las Naciones para la Educación la Ciencia y la Cultura) y las pruebas Aprender 2016 y 2023. Al respecto, los funcionarios del actual gobierno y las ONG hacen una lectura parcial de los resultados estadísticos de las pruebas, magnificando el problema para sostener la idea de “crisis educativa” argumentando, por ejemplo, que en nuestro país “el 46% de los alumnos de 3er. grado no alcanza los niveles mínimos de lectura” o imponiendo eslóganes del tipo: “1 de cada 2 niños/as no comprende lo que lee”.

Imponiendo este tipo de diagnósticos, el Observatorio “Argentinos por la Educación”⁴, lanzó en el año 2023 la Campaña Nacional por la Alfabetización “No Entienden Lo Que Leen”⁵, junto a más de 190 organizaciones de todo el país, entre las cuales se encontraban la Asociación Conciencia, Educar y Crecer, ACDE, el Grupo de Fundaciones y Empresas (GDFE), Help, Enseñá por Argentina, Junior Achievement, Natura, Fundación Leer, FONBEC, Minkai, Fundación Más Voces, Reciduca, Fundación Varkey, Voy con Vos, entre otras. Es importante mencionar que algunas de estas organizaciones desarrollaron posteriormente sus propuestas de capacitación sobre alfabetización, destinadas a las y los docentes de todo el país.

⁴ Cabe destacar que esta organización desarrolla varias de las funciones que históricamente desempeñaba el Estado a través del exMinisterio de Educación, actualmente, a partir del gobierno de Javier Milei, degradado a Secretaría. Recordamos que entre sus integrantes se encuentra el actual Secretario de Educación de la Nación y varios exministros, académicos e investigadores que se identifican con el pensamiento tecnocrático en sintonía con las políticas educativas de tinte neoliberal y neoconservador.

⁵ La consigna impulsada como #NoEntiendenLoQueLeen tiene su origen en la difusión temática llevada adelante por la ONG denominada Argentinos por la Educación, que logró instalar durante los años 2023 y 2024, a través de una fuerte campaña (medios de prensa, redes sociales, canales de TV, afiches, etc.) un hashtag que en primer lugar fue *#no entienden lo que leen*. Posteriormente, frente a las críticas de especialistas en educación pasó a denominarse como *#que entiendan lo que leen*. Lo hicieron a partir de una lectura sesgada o poco precisa de los resultados de pruebas nacionales e internacionales.

<https://argentinosporlaeducacion.org/campana/noentiendenloqueleen/>

Respecto de esto último, Mirta Castedo (2024) expresa que el actual Plan Nacional de Alfabetización refrendado a partir de las Resoluciones 465/24 y 471/24 del Consejo Federal de Educación (CFE) “tiene su origen en una ONG llamada Argentinos por la Educación. Es una ONG muy importante en términos de estructura, que les permite organizar fuertes campañas. Aparentemente es una organización de personas preocupadas por la buena calidad de la educación en el país. Hay una lista de especialistas de educación, que no todos responden a la misma línea política, y otros muchos que son politólogos o economistas supuestamente especializados en educación. Tienen gente dedicada a las campañas, tienen un observatorio de políticas, tienen una persona dedicada a las relaciones con los gobiernos, tienen un montón de cosas. (...) Hay muchísimas empresas detrás y dentro de ellas un subconjunto que son las que también financian ciertos planes de alfabetización como *Dale!*, *Mateo*, *¡Queremos aprender!*, *COPLA*, etc.”, planes que preexisten a la normativa mencionada y que tienen una orientación político-pedagógica sustentada en la conciencia fonológica⁶. Esto último, principalmente, cuando se observa que se trata de planes que han sido elaborados por especialistas que no pertenecen a las provincias que los adoptan, y que se vienen desarrollando aproximadamente desde la década de los '90.

En febrero de 2024, a partir de la Resolución del CFE N° 465/24, se aprueba la discusión del documento “Compromiso Federal por la Alfabetización-Política Nacional de Alfabetización”, para definir las estrategias y líneas de acción que llevarían adelante la Nación y las Jurisdicciones. En el mes de mayo, a través de la Resolución N° 471/24,

⁶ Se hace referencia aquí a la perspectiva de alfabetización conocida como “conciencia fonológica”, que parte de “la identificación de patrones gráficos, la fluidez en la lectura, el reconocimiento de un vocabulario escrito, el *spelling* (como producción de escrituras letra a letra) y, en algunas propuestas más recientes, la identificación de la morfología del vocabulario o el reconocimiento de la sintaxis correcta de las frases. Cada una de estas habilidades es entrenada (*training*) en la escuela, a través de una batería de ejercicios o tareas. En la alfabetización inicial, el mayor tiempo de entrenamiento recae sobre las unidades intrapalabra” (Castedo, 2019:54). Entre sus principales referentes se encuentran las académicas Ana Borzone, Beatriz Diuk y Florencia Salvarezza, entre otras.

la Asamblea del CFE aprobó el Documento y la presentación de los Planes Jurisdiccionales. De esta manera el “Plan Nacional de Alfabetización”, denominado, al igual que la campaña inicial impulsada por el sector privado por este tema, “*Compromiso Federal por la Alfabetización – Plan Nacional de Alfabetización*”, se constituyó en la política central de la Secretaría de Educación de la Nación. Asimismo, la Resolución estableció que la Secretaría de Educación de la Nación en conjunto con la Secretaría General del CFE, quedaban a cargo de formalizar -a través de Convenios Bilaterales-, los compromisos y responsabilidades de las partes para llevar adelante la implementación, el financiamiento, y el seguimiento y evaluación del Plan en cada jurisdicción. Sin embargo, en un contexto de ajuste, hasta junio de 2024 no se había concretado ninguna transferencia a las jurisdicciones, ni se había procedido a la compra de libros. Tampoco se desarrollaron políticas intersectoriales, entendiendo que la mayoría de los problemas educativos no pueden ser abordados exclusivamente desde un solo ámbito.

En tanto una política pública expresa siempre el posicionamiento del Estado frente a un problema social (Oszlak y O’Donnell, 1976), el modo en que se piensa una problemática trae consigo distintas líneas de acción, las que se basan en una determinada visión acerca del cambio educativo. Preguntarse entonces sobre la visión del cambio educativo que se encuentra implícita en la política de alfabetización inicial, resulta pertinente. Además, un problema de política pública, pensado de manera lineal y estandarizada desemboca en soluciones también lineales y estandarizadas. Desde el momento en que se implementa esta política se observa que predominan las estrategias centralizadas, que reducen a los docentes y a las escuelas a ser receptores pasivos de los programas educativos que bajan desde el nivel central y jurisdiccional, y que desconocen e ignoran las mediaciones que provienen de la práctica cotidiana de las escuelas. Tanto la investigación educativa, como la experiencia recogida a nivel internacional, muestran que los cambios educativos se encuentran indefectiblemente unidos al contexto y a los procesos institucionales comprometidos en ellos. En esto radica su

carácter eminentemente político. Según Ezpeleta Moyano (2004), toda innovación educativa es inevitablemente transformada en su largo recorrido desde su formulación hasta su llegada a las escuelas. Sin embargo, este último paso es el más trascendente porque la innovación deja de tener una “existencia teórica” para asumir su dimensión práctica a través del accionar de las y los docentes en el contexto de su trabajo, que es la propia escuela. Este contexto institucional es el que provee las condiciones objetivas para llevar adelante los cambios propuestos.

En este escenario, cabe destacar que las reconfiguraciones organizacionales asociadas a modificaciones drásticas en programas vinculados a determinadas políticas educativas, en este caso focalizadas en programas de alfabetización a nivel territorial, tal como se fueron aplicando en el último tiempo, implican frecuentemente cambios en los entornos de trabajo y obligan a las y los trabajadores de la educación a alterar el contenido de su actividad, sus tareas cotidianas, sus posicionamientos y enfoques teóricos, y su lugar en relación con la organización del trabajo, específicamente en cuanto a su puesto laboral en el espacio escolar.

2.2. Implementación de la política de alfabetización inicial

La coordinación de la implementación de la política de alfabetización inicial en las 24 jurisdicciones quedó a cargo de la Unidad de Alfabetización, ubicada dentro de la Secretaría de Educación. Su función implica acompañar y otorgar asistencia técnica en el diseño, la implementación, y el seguimiento y monitoreo de los Planes Jurisdiccionales de Alfabetización. Sin embargo, la organización privada que ejerce activamente un seguimiento de los planes de alfabetización implementados en cada jurisdicción, así como del plan nacional y elabora informes con recomendaciones, es el Observatorio “Argentinos por la Educación”. Tal como se consigna en su página web, esta ONG considera que “su trabajo contribuye a visibilizar la problemática, generar debates y promover acciones concretas a nivel nacional y provincial para garantizar que los estudiantes puedan leer y comprender lo que leen”.

Como parte del proceso de seguimiento y monitoreo, el Observatorio “Argentinos por la Educación”, implementó un cuestionario en línea enviado a la Nación y a las 24 jurisdicciones. A partir de la información recabada en dicho cuestionario y del análisis de los Planes Jurisdiccionales de Alfabetización, el Observatorio realizó distintos informes de monitoreo.

Tal como se desprende de estos informes, las iniciativas en las distintas jurisdicciones se orientan mayoritariamente al nivel primario, aunque algunas incluyen también a otros niveles. En todos los Planes Jurisdiccionales se contemplan proyectos de evaluación de los aprendizajes, donde la modalidad más frecuente es la de “fluidez y comprensión lectora”. Al respecto, la especialista Mirta Castedo (2024) alerta acerca de la grave preeminencia de la rapidez o fluidez en las evaluaciones jurisdiccionales en el nivel inicial o en primer ciclo, según los planes de alfabetización de las 21 jurisdicciones que plantean realizar otras evaluaciones además de las nacionales. Entre ellas 20 evalúan fluidez, sólo 11 incorporan la comprensión y sólo 6 plantean una Evaluación Formativa. Sólo en 2 provincias se evalúa la producción de textos o de expresión escrita y en 5 se evalúa la escritura. Es decir, la carga está puesta sobre la fluidez, lo que da a entender que para el proyecto gubernamental es más importante evaluar que los chicos lean rápido a evaluar qué es lo que comprenden.

Un punto importante para comprender en sentido político del Plan de Alfabetización de este gobierno es la participación del sector privado (sociedad civil, organismos, especialistas) en alianza con los gobiernos nacional y jurisdiccionales. Como se desprende de los informes del Observatorio “AxE”, la mayoría de las jurisdicciones se aliaron con el sector privado. En 5 jurisdicciones trabajaron con especialistas, en 11 con organizaciones de la sociedad civil (asociaciones o fundaciones), en 6 con empresas y en 10 con otros actores (organismos internacionales, universidades, etc.).

La alfabetización, proceso mediante el cual una persona adquiere las habilidades básicas de lectura, escritura, comprensión y producción de

textos (Castedo, 2019), puede abordarse mediante diversos métodos y enfoques. En forma simplificada podemos decir que el método fonológico enfatiza la relación entre grafemas (letras) y fonemas (sonidos). Otro enfoque, como el constructivista, se focaliza en el trabajo con textos literarios a partir de las prácticas de lectura y escritura en las aulas. Un tercer enfoque busca equilibrar o integrar el trabajo con el sistema de escritura y el abordaje de la comprensión y la producción de textos. Algunas jurisdicciones combinan elementos de los métodos mencionados u otorgan autonomía a las escuelas para elegir entre uno y otro enfoque y por ello se habla de enfoques mixtos. Según el relevamiento realizado por el Observatorio “AxE” sobre los métodos de alfabetización utilizados en cada jurisdicción, respondido por 22 jurisdicciones, (las provincias de Buenos Aires y de Formosa no proporcionaron información), en 6 jurisdicciones se utiliza el método fonológico, en 4 el mixto, en 5 el enfoque equilibrado, en 1 el enfoque integral, en 3 el enfoque constructivista, mientras que 3 jurisdicciones y Nación no definieron un método específico. Al respecto, Mirta Castedo destaca que históricamente la política educativa nacional ha sido respetuosa del federalismo, sin obligar a las provincias a adoptar uno u otro enfoque. En tanto la perspectiva de alfabetización es una decisión política, que refiere a la escuela y al ciudadano/a al que se quiere llegar, no es una definición sólo por aquello que funciona bien en el aula. De hecho, hay investigaciones que “demuestran” que una perspectiva es mejor y viceversa, y otras plantean que el enfoque de enseñanza no es determinante en los aprendizajes. Esto es debido a que los paradigmas epistemológicos son completamente distintos y, en consecuencia, sus metodologías, diseños, supuestos, instrumentos y evaluaciones también lo son. La orientación que actualmente propicia el Estado nacional está relacionada con una sola perspectiva, lo que se puede observar en la mayoría de los planes jurisdiccionales que, exceptuando 4, se pronuncian explícitamente por la teoría de habilidades, nombrada de diferentes maneras.

3. DISEÑO DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

3.1. Metodología de investigación

La presente investigación de carácter cualitativo se llevó a cabo entre los meses de julio y noviembre de 2024. Fue organizada como “trabajo colectivo-colaborativo” y realizada con la participación de docentes de diferentes provincias, quienes aportaron tanto la información de sus propios territorios como el análisis grupal y la reflexión conjunta. El sentido de esta organización del trabajo investigativo fue construir una mirada federal que permitiera dar cuenta de la complejidad y heterogeneidad de las condiciones de realización y de los contextos en los que se inscriben los procesos de alfabetización, como parte del trabajo docente en nuestro país.

En términos estrictamente metodológicos se partió de una búsqueda y revisión bibliográfica con foco en investigaciones recientes acerca de las vinculaciones entre los procesos de alfabetización y las condiciones de trabajo docente. Paralelamente, se realizaron entrevistas semiestructuradas a referentes educativos, gremiales y académicos que pudieran dar cuenta de las relaciones anteriormente mencionadas.

En una segunda etapa se realizó la sistematización de la información surgida en los encuentros que desde la CTERA se realizaron con todas las Entidades de Base participantes. En estos primeros encuentros se compartieron los estados de situación en cada provincia registrándose, principalmente, una gran heterogeneidad a escala nacional, lo que permitió comprender con mayor detalle algunos de los cambios que habían sucedido en los procesos y organización de trabajo, en este último tiempo. Es decir, reconocer las condiciones de trabajo recientes, qué modificaciones habían surgido con el cambio del plan alfabetizador, qué aspectos se habían transformado en términos tecnológicos y de recursos, y cómo estaban viviendo esas recientes transformaciones.

El trabajo de campo de la investigación consistió en la realización de entrevistas grupales (grupos de intercambio y discusión) que contaron con la participación de 31 docentes de nivel primario de las siguientes jurisdicciones: Buenos Aires, Ciudad de Buenos Aires, Catamarca, Córdoba, Entre Ríos, Formosa, Jujuy, La Pampa, La Rioja, Misiones, Neuquén, Salta, San Luis, y Santa Fe. La condición requerida para la participación en los grupos de intercambio y discusión fue que estuvieran ejerciendo como docentes a cargo de, al menos, un grado/cursó del nivel primario de la unidad pedagógica (1er. y 2do. grado) durante el año 2024, en escuelas de educación común (urbana y rural) y del sector público estatal.

3.2. Aspectos conceptuales y supuestos teóricos

Como hemos explicitado en diversas indagaciones llevadas adelante por la CTERA a lo largo de su historia, el “trabajo docente” es una categoría analítica, teórica y política, que desde la organización sindical se considera nodal. Su utilización implica también, hacer explícito el lugar o la posición desde la cual se plantea la disputa por el sentido y la direccionalidad político-pedagógica de la educación.

Cabe aclarar que aquello que el trabajo docente produce, desde esta perspectiva, no se identifica solamente como el producto del trabajo individual, esto es, aquello que se vincula con los resultados de una acotada tarea (el maestro/a o profesor/a en términos de la enseñanza de determinados contenidos disciplinares, el directivo/a en términos de lo que “gestiona”, etc.), sino la totalidad, en tanto riqueza y complejidad de la producción propia que como colectivo se está realizando en la escuela.

Desde esta investigación se toma la categoría “puesto de trabajo docente” para abordar el “hacer” docente y su vinculación con el proceso de trabajo. En tanto articula no solo aquello que el docente hace, sino también cómo lo hace, cómo se vincula con otros puestos de trabajo, qué condiciones se precisan para llevar a cabo el trabajo y cuál es el sentido de ese puesto de trabajo en relación a la organización del

conjunto de puestos de trabajo. Es decir, es una categoría que nos permite identificar algunos aspectos de la materialidad concreta del trabajo docente. El concepto de puesto de trabajo, está compuesto por tres dimensiones fundamentales que a efectos del análisis del trabajo docente es preciso distinguir: la carga, la responsabilidad y la complejidad del trabajo, y como se ha descrito en diversos trabajos anteriores (González, 2009). La carga de trabajo es la objetivación de la cantidad de trabajo que se realiza en una jornada laboral, pudiendo distinguirse entre carga física, carga mental y carga psico-afectiva.

La conceptualización que refiere a la organización del trabajo escolar nos permite poner el foco en la disposición de tiempos para el trabajo docente en las instituciones escolares, los espacios disponibles y dispuestos para el desarrollo de la actividad docente en las escuelas. Según Oliveira (2004) este concepto económico se refiere a la división del trabajo en la escuela; podemos así considerar que se trata de la forma en que el trabajo de cada persona en cada uno de los puestos laborales se da en la institución escolar, para alcanzar los objetivos tanto de la escuela como del sistema educativo. Se refiere entonces a la manera cómo se dividen las actividades y el tiempo; a la redistribución de las tareas específicas, a las relaciones de jerarquía que reflejan relaciones de poder, entre otras características inherentes a la forma en que el trabajo está organizado. En este sentido, no se puede dejar de considerar que la escuela, tal como la conocemos, refleja la forma específica en cómo está organizado el trabajo en la sociedad. Por su parte, Oliveira (2004) marca una distinción con el concepto de organización escolar o institucional, ya que este último hace referencia a las condiciones objetivas bajo las cuales la enseñanza está estructurada en el sistema educativo. Esto es, desde las cuestiones administrativas, hasta el currículum que se practica en las clases, pasando por las metodologías de enseñanza y los procesos de evaluación, la modalidad de agrupamientos áulicos entre estudiantes, siendo todos estos componentes que la conforman (pp. 185–186). Cabe aclarar que la organización del trabajo escolar y la organización escolar son diferentes,

pero a la vez interdependientes para reflexionar acerca del proceso de trabajo en su materialidad concreta.

Por otra parte, consideramos importante destacar qué entendemos por proceso de trabajo y qué aspectos permiten conocer dicha conceptualización. Al respecto, un proceso de trabajo, independientemente de lo que se produce, siempre consta de tres elementos principales, a saber: el sujeto u objeto de trabajo (según la actividad), las herramientas o los instrumentos de trabajo requeridas, y la actividad de trabajo propiamente dicha, donde las/los trabajadoras/es ponen en acto dimensiones mentales, físicas, y psíquico-afectivas. Adicionalmente, se reconoce que la particularidad de aquello que produce el trabajo docente, en términos colectivos, es la educación del conjunto de estudiantes de una escuela, una comunidad o un país (González, 2019). De esta forma, el proceso de trabajo educativo constituye el marco desde el cual se analizan de forma integral los diversos componentes que se articulan durante la actividad docente contextualizada: los recursos materiales de los que dispone e interactúa; el acceso y disponibilidad a la formación docente permanente, la organización de dispositivos institucionales que permitan el trabajo en equipo, la institucionalización de puestos de trabajo que fomenten, diseñen y acompañen la implementación de proyectos educativos, programas o planes específicos; el entorno o contexto sociohistórico en que se inscribe el trabajo de la docencia; las formas de comunicación y la toma de decisiones en torno al trabajo docente; entre otros.

Estos elementos enunciados se vinculan y articulan, complementariamente, y en cada caso, según una forma específica de organización y división del trabajo, y ello con vistas a la producción, en este caso, de conocimientos, cuyo fin último adquieren una utilidad socialmente reconocida, en tanto permiten satisfacer determinadas necesidades sociales (Henry, 2022). Ahora bien, resulta por demás evidente que la consideración acerca de la producción como simple proceso resulta una abstracción si no se considera la forma social bajo la cual se realiza dicho trabajo. En consonancia con el enfoque que busca aprehender las exigencias del trabajo real, no del prescripto, abordamos las condiciones

y organización del trabajo en forma global, apuntando al concepto de situación vivida por el trabajador o la trabajadora desarrollado por Clerc:

“El enfoque global consiste, en definitiva, en tener constantemente en cuenta los diversos elementos que componen las condiciones y el medio ambiente de trabajo, y también los factores que influyen en ellos y sus relaciones e interferencias” (Clerc, 1987:24).

Por otra parte, el enfoque de los Riesgos Psicosociales en el Trabajo (RPST) constituye una perspectiva que resulta pertinente y complementaria al enfoque global en tanto posibilita superar los enfoques tradicionales acerca de la salud laboral (focalizados en las enfermedades físicas y con una visión biologicista) para proponer una visión más ampliada y multidisciplinar. Esto es, a partir del reconocimiento de las tres dimensiones -física, psíquico-afectiva y mental- en las personas, presentes en la situación y proceso de trabajo, y que están íntimamente relacionadas. Por ende, necesitan funcionar de manera articulada para preservar la salud de una forma integral, ya que, si durante la actividad de trabajo una de dichas dimensiones es vulnerada el daño repercute también sobre las otras. Es así que el punto de partida del enfoque de los RPST establece que la raíz última de estos riesgos psicosociales reside en la forma en que se halla organizado el proceso de trabajo (Neffa, 2015). Cabe considerar que, si bien sus impactos son aprehendidos a través de las vivencias y percepciones de las personas, es al nivel del proceso colectivo de trabajo -de su organización y el contenido de lo laboral- donde debe indagarse analíticamente. El problema no está en el trabajador o trabajadora de cualquier actividad (en supuestos “problemas psíquicos o personales” o en su “incapacidad de adaptarse”) sino en los modos de organización y vinculación del proceso de trabajo en un determinado contexto sociohistórico. Es así que, retomamos la perspectiva de la actividad contextualizada, en tanto el proceso de trabajo no solo considera a la persona y su acción meramente individual, sino también la interacción con otras personas, con recursos, herramientas e instrumentos (formación, provisión de libros escolares, recursos tecnológicos, etc), y su vinculación con el contexto institucional en el que se inscribe el

proceso. Incluye así un interés integral y doble para el análisis de los procesos de trabajo: primero, porque entiende dicho proceso como una interacción y, segundo, porque tiene presente la interacción con los medios y recursos del entorno, y con los contextos de realización (Lozares, 2004).

Como dijimos, en el presente texto se analiza el trabajo docente que se ejerce en la unidad pedagógica, compuesta por primer y segundo grado de la educación primaria, focalizando las prácticas docentes en relación a la alfabetización inicial. Esta se puede considerar como la primera etapa formal de la alfabetización y constituye la base sobre la que se ha de asentar el desarrollo de las posteriores etapas de la alfabetización (Zamero, 2009). Por otro lado, la UNESCO-OREALC plantea el “estar alfabetizado hoy” a partir de los requerimientos del mercado laboral, en vinculación expresa a concepciones y usos de carácter meramente funcional de la lectura y la escritura, desde un conjunto de concepciones justificadas en un “horizonte utilitarista”. En este marco los organismos internacionales alientan la producción de políticas curriculares en la región, en procura de asegurar el proyecto educativo neoliberal globalizador (Perla, 2023).

En este mismo contexto, se reactiva la Red Latinoamericana de Alfabetización, creada a comienzos de los años 90 a partir de una iniciativa de Emilia Ferreiro, para intercambiar producciones y arribar a acuerdos sobre distintas cuestiones que se estaban investigando, lo que permitió armar lazos entre las y los investigadores de los distintos países. En mayo de 2023 se relanza la Red para enfrentar el cuestionamiento oficial a la concepción de alfabetización que asume a las y los estudiantes como sujetos productores de conocimiento (Lerner, 2023).

En ese sentido, las políticas públicas de alfabetización no pueden pensarse al margen de los contextos en los que se inscriben, las condiciones de trabajo de la docencia, de las situaciones que enfrentan cotidianamente las comunidades educativas y las escuelas y, obviamente, de la articulación con la formación docente y las condiciones de vida de las/os educadores. Es por ello, que, como enseñaba Freire

“la tarea del educador no puede ser pensada de modo descontextualizado, sino en las condiciones concretas en las que se desarrollan estos procesos de enseñanza y aprendizaje” (CTERA, 2022).

Las categorías antes referidas son puestas en tensión con la información empírica suministrada por las y los docentes en el entorno escolar y comunitario, a los efectos de comprender cómo se relacionan los contextos y los cambios en las condiciones de trabajo, específicamente en los puestos de trabajo en la escuela.

4. LA ALFABETIZACIÓN INICIAL DESDE LA PERSPECTIVA DE LAS Y LOS TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN

El presente informe de investigación permite recorrer, a través de los relatos y testimonios de las y los docentes, la multiplicidad de formas en las que se desarrolla el trabajo alfabetizador. Asimismo, permite también diferenciar distintos contextos territoriales y la diversidad de escenarios institucionales en los que se desarrolla.

Se observan tensiones entre los testimonios de la docencia y el conjunto de políticas públicas diseñadas en el contexto político nacional actual acerca de la alfabetización inicial: por un lado, se concibe a la alfabetización inicial como central en el aprendizaje de una lengua escrita, esto es, leer y escribir, como sustento del conocimiento de niñas y niños en su trayectoria escolar. Sin embargo, por otro, las políticas públicas no acompañan efectivamente dicho proceso, incluso reducen los diversos recursos materiales (condiciones económico-sociales que fortalezcan la enseñanza y el aprendizaje, inversión y financiamiento educativo, distribución de material bibliográfico, computadoras, infraestructura escolar en condiciones, retribución salarial docente

acorde al trabajo, etc.) que pudieran lograr un verdadero proceso de distribución social del conocimiento en la población destinataria. Y adicionalmente, es el propio trabajo de la docencia y su formación el que carece no sólo de un espacio claro y definido en las propias escuelas en las que se trabaja, sino que el carácter alfabetizador del docente no es reconocido y asumido en el ejercicio docente como central de su puesto de trabajo, tampoco aquellas condiciones que lo sostienen, y que se encuentran absolutamente descuidadas.

No obstante, “esta aparente paradoja no pareciera tal al contraponerse con las medidas concretas que han sido tomadas por un gobierno (y por lo tanto, por las autoridades encargadas de diseñar las políticas públicas educativas) cuyo primer mandatario -el actual presidente- sostiene que el Estado no puede intervenir para lograr una distribución justa de la riqueza”⁷, y que, por otro lado, considera que la noción de justicia social es “sinistra y aberrante, con entramados teóricos marxistas”, afirmando públicamente que hay que erradicar derechos como la educación, la vivienda, el acceso a internet o la recreación cultural, por tratarse de “privilegios”⁸ por los cuales la población debería pagar, como se ha advertido desde una reciente investigación de la CTERA (2025).

Según diferentes investigaciones y estadísticas disponibles, y con diferentes matices regionales y provinciales, el primer ciclo educativo atraviesa problemas que no pueden desconocerse, pero como

⁷ Anarcoeducación: ¿Cómo es la educación que quiere Milei? Daniel Filmus, nota Página/12, 11 de febrero de 2024

⁸ Fragmento del discurso presidencial de Javier Milei, desde el Foro de Davos, Suiza (2025, 23 de enero): “De los derechos negativos a la vida, la libertad y a la propiedad, pasamos a una cantidad artificialmente infinita de derechos positivos. Primero fue la educación, luego la vivienda y, a partir de allí, cosas irrisorias como el acceso a Internet, la televisión del fútbol, el teatro, (...) y un sinfín más de deseos que se transformaron en derechos humanos fundamentales, derechos que, por supuesto, alguien tiene que pagar. Y que sólo pueden ser garantizados mediante la expansión infinita del aberrante Estado” “Así, reemplazaron libertad por liberación, utilizando el poder coercitivo del Estado para distribuir la riqueza creada por el capitalismo. Su justificación fue la siniestra, injusta y aberrante idea de la justicia social, complementada por entramados teóricos marxistas”.

manifiesta Diker (2025)⁹, si bien “el problema es real y hay cuestiones para mejorar”, no se trata de una catástrofe educativa. En todo caso, lo que se precisa es una lectura de los datos en su contexto, en relación con otros indicadores y atravesada por la mirada de las y los docentes acerca de aquellos elementos que posibilitan u obturan la concreción de su trabajo diario. De allí, que la especialista afirma que, si en nuestro país 9 de cada 10 estudiantes de 3er grado leen, información tomada a noviembre de 2024, cuando los datos indicaban que de la población de niños/as de 6 a 11 años el 52% estaba en condiciones de pobreza y el 12% por debajo de la línea de indigencia, esto debe leerse como un logro de la escuela argentina. Lo que se enfatiza es como en un escenario socioeconómico adverso hacia el conjunto de la población argentina, y en especial hacia las infancias, por las políticas llevadas adelante por el actual gobierno, se intenta hacer cargo de todas las problemáticas a las y los docentes. Esto implica que cada trabajador/a tiene que afrontar desde su puesto de trabajo los problemas que deberían ser abordados intersectorialmente por las diferentes áreas estatales.

4.1. Condiciones materiales y objetivas

Una cuestión para señalar respecto al actual contexto en nuestro país son las desigualdades persistentes: las desigualdades que cobran mayor visibilidad a la vez que se generan nuevas y profundas disparidades. Estas desigualdades también se manifiestan en las condiciones de pobreza de las y los estudiantes en las escuelas¹⁰. Cabe destacar que, como se menciona en la última investigación de la CTERA referida a la privatización y mercantilización educativa en contexto de avance de las

⁹ *Análisis sobre los resultados de las pruebas aprender, entrevista a Gabriela Diker.* Marca de Radio.

¹⁰ Según el INDEC, en nuestro país 6 de cada 10 niños/as son pobres: el 66,1% de las y los niños menores de 14 años viven en hogares pobres, esto es con ingresos inferiores a una Canasta Básica Total (CBT), lo que significa que no se cubren sus necesidades básicas de subsistencia. En tanto, la indigencia en este grupo etario llegó al 27% para el mismo período (datos oficiales para el 1er. semestre del año 2024).

derechas: “transcurridos más de un año de este gobierno los principales indicadores económicos y sociales son devastadores: aumento récord de la pobreza y la indigencia, caída abrupta del salario real llegando a ser el país con el sueldo mínimo más bajo de la región” (2025, p.11), esta última cuestión que ha impactado profundamente en los hogares y familias de las/os estudiantes, así como para el conjunto de la docencia que ha visto reducido su salario real drásticamente¹¹.

“(...) es decir el presupuesto no es tan apto para que tenga una buena calidad alimenticia el niño, donde adquiera frutas, verduras y proteínas, mayormente son guiso, polenta, arroz, fideo con un puñadito de carne o con un poquito de pollo y sin hablar si no alcanzó la partida el presupuesto, si justo ese mes hubo de nuevo alta inflación, y no alcanzó lo que envió el Gobierno para que se cocine, para que se compre el alimento. Da bastante impotencia no poder hacer nada y decir qué piensan hacer con estas criaturas, que son el futuro, por lo menos darle una calidad alimenticia para que el niño pueda aprender, y muchas veces uno dice no quiere aprender y en realidad su cabeza está con hambre. Yo creo que es así, a veces justificamos que no tiene acompañamiento o que tiene alguna dificultad del aprendizaje, porque no sabe reconocer, y realmente hay hambre”. (Docente de plurigrado, escuela rural, La Rioja)

Y aquí hay un punto que emerge con fuerza en las voces de las y los docentes que refiere, y tiene que ver estrechamente, con cuál es el acompañamiento a dichas trayectorias escolares que debieran ser garantizados por el Estado, y que sin embargo son las propias

¹¹ A partir de datos relevados por el Grupo de Estudios sobre movilidad y desigualdad social (Gino Germani - INHUS-MdQ) presentados en su informe “¿Recuperación ilusoria? Pobreza y desigualdad en Argentina durante 2024”, se advierte que el salario real de las/os trabajadoras/es del sector público muestra un deterioro más profundo, y este descenso es particularmente abrupto desde que asumiera el gobierno Javier Milei: mientras que la Administración Pública perdió un 34%, el sector de la Docencia y Salud cayó en un 33%. Algo que coincide con el relevamiento desarrollado por la CTERA acerca de la evolución del salario real docente (2024a, p.6).

comunidades en conjunto con la docencia quienes cotidianamente llevan adelante dicho sostenimiento. También se ponen en evidencia profundas desigualdades en las condiciones materiales para posibilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje, que se verifican a partir del brutal ajuste presupuestario (reducción de partidas destinadas a copa de leche, comedores escolares, programas socioeducativos, infraestructura, recursos y libros escolares, etc. entre muchos otros) y sobre todo en las actuales condiciones para desarrollar esos procesos a través de medios virtuales, por la desigual disposición de dispositivos y conectividad que afecta en mayor medida a las y los estudiantes, pero también recae sobre el conjunto de la docencia.

“Tampoco tenemos internet ni computadoras, no la cantidad que se precisa en el aula y tampoco tenemos la docente que designaron, que es MET, no la tenemos en nuestro turno, entonces en cuanto al uso de computadoras se hace aún más complejo”. (Docente de 1er. ciclo, Neuquén)

“Encima ahora nosotros estamos con un problema en la institución, (...) con un posible peligro de derrumbe la escuela y que si no hubiese sido por los papás que deciden tomar la escuela tal vez estas horas seguiríamos trabajando en la institución como si no pasa nada, pero no por culpa del directivo, porque el directivo viene gestionando desde hace rato. El tema está en que desde el ministerio que no se hacen cargo de la situación y hacen vista gorda a diferentes situaciones que tenemos”. (Docente de 2do. grado, Salta)

“Nosotros no tenemos un espacio físico de comedor. Lamentablemente tenemos que darle el almuerzo y el desayuno a los niños dentro del aula, entonces tenemos que prepararlos para un trabajo colaborativo. En mi grado, por ejemplo, a la mañana los varones son los encargados de repartir las tasas y preguntar quiénes son los que desayunan y el compañerito colabora repartiendo el pan”. (Docente de 2do. grado, Catamarca)

La falta de una infraestructura escolar acorde y en condiciones atraviesa muchos de los testimonios, esto sin contar que las y los docentes mencionan que se trabaja muchas veces en aulas pequeñas y sobrepobladas, que se tornan en extremo calurosas en los meses más cercanos a la temporada estival, mientras que en el invierno la mala calefacción hace que los días de fríos extremos se sientan fuertemente en el interior de las aulas y en los espacios comunes, en otras ocasiones se enfatiza la escasez del espacio físico básico, o que pueda ser habitada -sin implicar ningún riesgo de vida- por estudiantes y docentes, que requieren de garantías y responsabilidades por parte del Estado, nacional y jurisdiccionales. Esto último, en tanto considerar a niños/as y docentes en la escuela fundamentalmente con condiciones dignas de trabajo y estudio.

En otras provincias, como en el caso de Neuquén, se observa que el Estado provincial propicia y garantiza ciertas condiciones que permiten, a las y los estudiantes, y principalmente aquellos que asisten a escuelas que se encuentran más alejadas de los centros urbanos, o alejados entre sí, y en condiciones más desfavorables, el traslado (ingreso y egreso) a la institución escolar, por ejemplo, a partir de brindar gratuitamente el transporte escolar:

“Nuestra escuela es de más de 400 estudiantes, que en su 95% llega a la escuela en transporte que son nexos que lo paga la provincia, o sea, son gratuitos para los estudiantes, el traslado tanto al ingreso y a la salida de esos estudiantes, o sea, garantizamos la presencia del estudiante con ese medio de transporte. Porque viven en zonas alejadas”. (Docente de 1er. ciclo, escuela ciclada, Neuquén)

4.1.1. Recursos pedagógicos: manuales y libros escolares

Tomamos en especial el tema de los “manuales y libros escolares” por tratarse de uno de los principales recursos pedagógicos a tener en cuenta a la hora de analizar los procesos de alfabetización inicial. Al

respecto, cabe mencionar que, a partir del año 2024, según lo manifestó el actual Secretario de Educación, Carlos Torrendell, se resolvió suspender el programa de entrega de libros escolares de la órbita nacional, dejándose para el ámbito provincial la decisión de adquirir los textos escolares para su distribución. Se desprende que la idea del gobierno nacional es que sean las propias jurisdicciones las que financien la distribución de manuales y libros escolares, pero la realidad económica y las políticas de ajuste que se están llevando a cabo en la mayoría de los territorios provinciales indican una escasa expectativa de que existan partidas destinadas a dicho material impreso. En la mayoría de los testimonios recogidos en las entrevistas se observa la utilización por parte de docentes y estudiantes de los libros que fueron entregados durante la gestión gubernamental anterior, salvo excepciones¹².

Aparece así por un lado un discurso gubernamental que desde la tribuna prioriza la enseñanza de la lectura y la escritura, y por otro, la intención manifiesta de suspender el envío de libros escolares, entre otros recursos, bajo el argumento de reducción del déficit fiscal, ratificando así, una vez más, que la prioridad no tiene que ver con la búsqueda de una educación de calidad, que se pregonaba desde los principales medios hegemónicos y el arco empresarial que los sustenta, sino que, más bien lo que subyace son los amplios nichos mercantiles que deja la ausencia del Estado Nacional, y que se constituyen en jugosos espacios lucrativos para el sector privado, como lo son, por ejemplo las plataformas y los programas de formación en línea.

“Este año no pudimos tener otro nuevo material, entonces estamos haciendo lo que tenemos del año pasado que son los

¹² La provincia de Buenos Aires informó que editó y distribuyó más de 1 millón de libros a nivel territorial:

<https://www.pagina12.com.ar/829667-espinoza-y-kicillof-entregaron-kits-y-manuales-escolares-par>

<https://www.diagonales.com/municipio/kicillof-y-espinoza-celebraron-la-entrega-de-un-millon-de-libros-y-300-mil-kits-escolares-en-la-matanza> a6838c82091c54c2424c44a12

cuentos de los tres chanchitos, Ricitos de Oro y Caperucita Roja". (Docente de 2do. grado, Pcia. Buenos Aires)

"Nosotros acá en La Pampa no recibimos secuencia, este año no hemos recibido libros para trabajar con los chicos en el aula, estamos trabajando con los que ya tiene la escuela, que son recursos valiosos, pero por ahí no tan actualizados como uno quisiera, pero bueno, son recursos que igual los podemos seguir utilizando". (Docente de 1er. grado, La Pampa)

Como también lo refiere Mirta Castedo "lo primero que me llamó la atención fue que un gobierno cuya política es desarmar las políticas educativas vigentes -elimina la distribución de libros de texto, interrumpe la producción y distribución de notebooks, no ha retomado la formación de docentes en alfabetización inicial, que ya estaba instalada en el INFOD en las dos perspectivas teóricas vigentes, y todo lo demás que están haciendo en contra de la educación pública -, en este tema, en alfabetización, no quita sino que propone. Y lo hace de una manera fuerte y enfática, inclusive firmando algo en lo cual dice que va a comprometer fondos para las provincias – aunque hasta ahora no haya sucedido-. Es decir, se plantea lo contrario a todo lo que hasta ahora venimos viendo." (Castedo, 2024).

Es claro, que no se puede garantizar el derecho a una educación de calidad, cuando otro conjunto de derechos de las niñas está siendo vulnerados, así como el de sus familias y comunidades, sometiénolas al empeoramiento de las condiciones socioeconómicas, al igual que al conjunto de la docencia. La situación problemática y urgente radica en el empeoramiento brutal y perverso de las condiciones materiales y simbólicas en las que se enseña y se aprende, que son el piso en el que se asienta una educación de calidad que debería ser garantizada por el Estado (Art 2º, Ley Nro. 26.206: "La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado".

"El año pasado se les entregó, por parte de Nación, un libro sobre relatos. Si uno iba a cualquier librería salía alrededor de 7.000 pesos. Para ellos, eso es mucho; entonces, en muchos

casos los vendían a los libros". (Docente de 2do. grado, San Luis)

Como se ha ratificado, en una investigación de la CTERA (2025) mencionada en el apartado anterior, se observa la directa injerencia del sector privado en la implementación de este Plan de Alfabetización Nacional, y esto se ve refrendado en el amplio abanico del sector empresarial y corporativo que lo sustenta, con repercusión en algunos de los planes de alfabetización a nivel jurisdiccional. Un ejemplo concreto lo plantea el Plan Raíz, implementado en la provincia de Santa Fe: una propuesta que no atiende los contextos culturales, históricos, ni socioeconómicos, y que aparece direccionada desde la gestión provincial a resolver mediante recetas basadas en concepciones tecnocráticas, reduccionistas, científicistas e, incluso de bajadas direccionadas a una alfabetización desprovista de su contexto cultural y social, y profundamente cuestionada en su matriz¹³.

"Por ejemplo, a mí se me ocurrió cuando llegó el material (fue por marzo) leerles La planta de Bartolo y les terminé diciendo que Bartolo había dejado escondidos unos libros para ellos y que lo busquen y que lo tenían que buscar en la escuela. Y ahí les di el libro que nos dijeron que les teníamos que dar a los chicos del Plan raíz". (Docente de 1er. grado, Santa Fe)

Esto sucede también en otras jurisdicciones, como el caso de la provincia de San Luis, donde se ha registrado también la utilización de cierta propuesta alfabetizadora meramente mecanicista, que se impone también en algunas de las provincias que han adoptado el giro de enfoque metodológico (conciencia fonológica¹⁴ y fluidez lectora), como por ejemplo, en Mendoza, Corrientes, Chubut, Entre Ríos y Santa Fe, ya mencionada oportunamente, entre otras, que tiene como referente o

¹³ Isaías, Marcela (2025, 10 de abril). "Pullaro, el buen alumno del mercado"

<https://redaccionrosario.com/2025/04/10/pullaro-el-buen-alumno-del-mercado-educativo/>

¹⁴ El programa "Queremos aprender", el proyecto que lleva adelante la especialista Ana Borzone, hace hincapié en el desarrollo de la conciencia fonológica; esto significa que se trabaja sobre el valor sonoro de cada letra.

especialista en educación a la Dra. Ana María Borzone, quien ha planteado en medios de prensa “la necesidad de liberar a la alfabetización de ciertos paradigmas basados en la ideología y no en la evidencia científica”.

Por parte de la provincia estamos en el marco del programa de la doctora Borzone “Queremos aprender”, que implica el uso de los cuatro tipos de letras, (...) Este año se sigue con lo mismo, pero no se han entregado los mismos libros que el año pasado”.
(Docente de 2do. grado, San Luis)

Al respecto, como lo ha advertido la CTERA (2025), el entramado de sectores educativos privados y grandes empresas/corporaciones, en el que se sustenta el actual gobierno para definir la política educativa y específicamente la política en alfabetización, tiene como interlocutores a diversos especialistas y académicas/os, que se traduce en un determinado posicionamiento pedagógico y un lineamiento específico en el que se quiere formar no sólo a las niñeces, sino al conjunto de la docencia¹⁵.

Claramente, frente a un escenario de desinversión y desfinanciamiento por parte del gobierno nacional, reducción y quite de programas, herramientas, así como de recursos de diversa índole, entre ellos los libros y textos escolares, son las y los docentes quienes sostienen colectivamente de forma material y simbólica el proceso de enseñanza y aprendizaje. Cabe recordar, además, que los salarios docentes han sido afectados no sólo por la grave situación general provocada por el ajuste económico, sino también por la suspensión del pago del Fondo Nacional de Incentivo Docente (Decreto 280/24¹⁶), que significa una pérdida

¹⁵ Duhalde, Miguel (2024, 31 de octubre). “Alfabetización: ¿Derecho o negocio? Revista Suteba 737. <https://revista.suteba.org.ar/2024/10/31/alfabetizacion-derecho-o-negocio/>

¹⁶ Véase Decreto N° 280/24
<https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=397667>

promedio del 15% del salario de las/os trabajadoras/es, y por el cierre de la instancia de la Paritaria Nacional Docente (Decreto 341/25¹⁷).

“Entonces yo trato de manejarme con los libros que tenemos acá en la biblioteca y le doy copias a los niñitos, yo les proporciono las copias a ellos, porque los niñitos que asisten a esta escuela son de escasos recursos; o sea, todo lo que yo le doy a ellos sale de mi bolsillo, o de la ayuda de las otras maestras”. (Docente de 1er. grado, Formosa)

“Igualmente, con ayuda de mis colegas, se utilizaron, por grupos, las computadoras personales de los profes, porque las compus de la escuela del ADM, la mayoría no están funcionando”. (Docente de 2do. grado, La Rioja)

En otras instancias, también de forma autogestiva, la docencia en conjunto con las/os estudiantes, trabajan de manera colectiva, a partir de diversas estrategias y usos de TIC, con el objetivo de elaborar material bibliográfico que permita a la escuela sortear la falta de recursos estatales destinados a cada estudiante.

“Entonces, trabajamos de manera colectiva, cada grupito con una computadora y en esa aplicación Story jumper(...) así que bueno, para reforzar las habilidades de lectura y escritura, de una manera más interactiva, más entretenida para ellos, entonces hemos creado este producto tecnológico y luego imprimimos el libro y lo donamos a nuestra biblioteca para que sirva también para los demás grados”. (Docente de 2do. grado, La Rioja)

En estos últimos registros se advierte que, incorporar con sentido pedagógico las herramientas digitales, asegurando el acceso equitativo y las posibilidades de todas/os las/os estudiantes, recae fuertemente en

¹⁷ Véase Decreto N° 341/25 <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/decreto-341-2025-412997>

la docencia, cuando se trata de una responsabilidad indelegable del Estado.

El panorama educativo actual, de retroceso en materia de derechos, amenaza con profundizar aún más las desigualdades preexistentes. Revertir esta tendencia, entendemos, requiere de decisiones políticas públicas sostenidas en el tiempo.

4.2. Formación Docente

Los organismos internacionales de crédito vienen, desde la década de los noventa, instalando la idea de que el factor determinante en la “calidad de los aprendizajes” es la “calidad de los docentes” (Banco Mundial, 2015). En el mismo sentido, la OCDE expresa que los docentes son el factor escolar más importante para los aprendizajes impulsando así políticas de evaluación docente bajo el supuesto de que con ellas se logra mayor desarrollo profesional docente (OCDE, 2009, 2017). La incidencia de estos discursos en las definiciones de política sobre la formación docente ha sido notoria en Argentina en los últimos años, particularmente en las gestiones de gobierno de Mauricio Macri y la actual presidencia de Milei. En esta línea, el documento “Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial” aprobado con Consejo Federal de Educación (Resolución 476/24¹⁸), comienza su texto afirmando que “la calidad de los sistemas educativos es directamente proporcional a la calidad formativa y de enseñanza de sus docentes”. Esto se acompaña de discursos que colocan, de manera casi exclusiva, la responsabilidad en los docentes sobre los resultados en educación, medidos a través de pruebas estandarizadas.

Pero como lo explicita Mirta Castedo (2024), una cosa es que el o la docente se forme, comprenda lo que una u otra teoría refiere acerca de cómo alfabetizar, sus fundamentos e, inclusive, analice prácticas de enseñanza desarrolladas por otros -que ocurre frecuentemente-, y otra

¹⁸ Resolución CFE N° 476/24 http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_476-24.pdf

cosa es llevar al espacio áulico todo aquello en el contexto del abanico de todos los condicionantes y variables que existen en cada situación escolar y comunitaria. El pasaje de la formación a la acción cotidiana no es mecánico ni directo, y para que efectivamente ocurra necesita de un fuerte acompañamiento, de espacios de reflexión con otros/as docentes, además de recursos didácticos disponibles.

“Quienes transitamos la escuela sabemos que no hay una aplicación término a término de lo que se aprende en la formación al aula. Por otro lado, cuando se habla de formación docente, salvo unas pocas provincias que plantean prácticas situadas, recuperación de experiencias que fueron productivas para la formación de lxs niñxs y talleres de reflexión entre docentes, en todas las demás pareciera que se está pensando en lxs docentes también como *sujetos pasivos*. Como si no tuvieran conocimientos previos sobre las prácticas de enseñanza ni ideas acerca de cómo aprenden lxs niñxs; como si todo tuviera que venir de afuera. Tal vez no sea la intención explícita de los gobiernos, pero de la lectura sale que se piensa que entre la formación y la enseñanza hay una relación directa y que lxs docentes son aplicadores” (Castedo, 2024).

Retomando los registros de las entrevistas a los/las docentes, se observa que cuando la formación docente da lugar a una reflexión acerca de la propia práctica es posible identificar procesos de resignificación o revisión de ésta. En cambio, cuando se presenta como contenidos que “bajan” y se presentan sin la intermediación de los docentes que lo ponen en la práctica, se desarrollan acciones de formación que resultan menos relevantes para el colectivo docente. Estas formaciones que suelen ser recibidas como “imposiciones”, con un abordaje teórico forzado y sin anclaje en las realidades de clase, se vivencian como instancias que generan más dificultades y obstáculos, especialmente cuando se pretende modificar de forma abrupta procesos ya iniciados.

“...estamos obligadas las docentes de primer grado a capacitarnos con el famoso plan raíz que tenemos que implementar. Se nos bajó un cuadernillo y una novela, donde

tenemos que ir trabajando con los chicos". (Docente de 1er. grado, Santa Fe)

"hay una capacitación de la gente que vino de la capital con los libros que llegaron en aquel momento en donde nos venían a capacitar. Fue una capacitación muy superficial porque los tiempos eran muy tiranos, los libros ya estaban en marcha y la partida que llegó hacia nuestras manos ya llegó medio tarde". (Docente de 2do. grado, Catamarca)

Sin dudas, el desarrollo de las políticas de formación requiere de específicas condiciones de implementación. En los testimonios docentes se observa la dificultad que se presenta, en el día a día, al no contar con la posibilidad de la formación en ejercicio, dado el desmantelamiento del Programa de Formación Docente permanente, en ejercicio y gratuito, "Nuestra Escuela", conquista de la CTERA logrado a través de un acuerdo paritario firmado durante el año 2013¹⁹.

"tener los recursos, capacitaciones en servicio, material de consulta, sugerencias de secuencias y otros... Yo creo que gran parte de estas herramientas facilitarían la tarea cotidiana, porque al menos acá la sobredemanda de lo administrativo se lleva el tiempo de lo pedagógico". (Docente de 1er. grado, Ciudad de Buenos Aires)

Al discontinuar la formación docente gratuita y en ejercicio, se observan dificultades vinculadas a las distancias que debe recorrer un/a docente para acceder a cualquier formación, lo que conlleva a una carga adicional al trabajo docente. Del mismo modo, esto impacta en las formas de organización del cotidiano escolar para adaptar los tiempos y espacios de la formación docente. Es por ello que desde la CTERA se plantea la necesidad de reconocer a la formación permanente y en ejercicio como

¹⁹ En este sentido, cabe recordar que, durante el gobierno de Mauricio Macri (2016-2019) se interrumpió el Programa de Formación Docente "Nuestra Escuela" y se desarmaron los equipos técnicos del INFOD, abriendo el juego a la contratación de diversas ONG y a diversos mecanismos de mercantilización (Feldfeber, Puiggrós, Robertson y Duhalde, 2019)

constitutiva del trabajo de la docencia, y como parte de su jornada laboral, con tiempos y espacios colectivos de realización (Duhalde, 2021).

“Trabajo sola, no tengo pareja pedagógica y actualmente estoy en el segundo grado de una escuela pública en una zona urbana, pero sí tengo conocimiento más o menos cómo se está trabajando todo lo que es la zona rural porque las capacitaciones de alfabetización compartimos muchos docentes tanto de la zona urbana como rural. Si bien es cierto son menos los que acceden a venir a las capacitaciones por una cuestión de distancia, o porque por ahí no cuentan con el día de la capacitación en las escuelas rurales, con celadores, o quién se puedan hacer cargo de los grados, o tienen personal único en distintas instituciones, entonces como que es menos la cantidad de personas que asisten”. (Docente de 2do. grado, Salta)

En otros registros, como es el caso de relatos de docentes de la Provincia de Buenos Aires, se advierte que las políticas que favorecen el intercambio en términos de formación docente, y que plantean prácticas situadas, permiten recuperar y repensar experiencias áulicas cotidianas, revalorizándolas. Estas instancias de formación docente entienden que para el trabajo educativo se precisa, además de la formación, que haya la posibilidad de encuentro y reflexión permanente en la escuela, e incluso entre las escuelas, acerca del propio trabajo. Y esto solo se alcanza con políticas educativas y sociales que abarquen las problemáticas integralmente.

“Lo aprendimos nosotros en la capacitación. Tomar eso que estábamos haciendo, que tal vez lo hacíamos sin tener un sentido; o lo hacíamos mecánicamente, por ejemplo, esto del cuento sacar estas palabras generadoras (...) me hizo pensar qué preguntas hacía después de un cuento, la intención. Y esto que me abrió la cabeza cuando tuvimos la capacitación, es

movilizante para mí y para los chicos. Entonces sí, me modificó, me modificó en el cómo doy mis clases.

(...) Me pareció maravilloso la capacitación en servicio que tenemos ahora". (Docente de 2do. grado, Pcia. Buenos Aires)

De esta manera, a través de las voces de las y los docentes, es posible reafirmar que las políticas públicas en materia de formación docente permanente, para que alcancen mayores resultados, deben estar ancladas en las experiencias de las propias prácticas, vinculadas al saber pedagógico que la docencia produce en sus instituciones, por lo que el carácter permanente, gratuito y en ejercicio deben ser constitutivas de la producción de la política. Es decir, es preciso que las definiciones de política de formación docente permanente propongan instancias de articulación con la práctica de los/as docentes del sistema y que se oriente a responder a necesidades concretas de los/as docentes en los contextos en los que se desempeñan (Birgin, 2014), esto es, en el campo práctico en donde se resuelve cotidianamente la alfabetización inicial.

Las políticas de formación docente en el contexto actual muestran una ruptura con los períodos previos. El Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) supo ser una institución promotora de formación docente permanente, aún con características propias de acuerdo a los períodos de gobierno que se fueron constituyendo. En los períodos 2003-2015 y 2019-2023, encontrando diferencias entre ellos, las políticas de formación docente se constituían desde un posicionamiento de derecho de la docencia y de responsabilidad del Estado²⁰. En cambio,

²⁰ Cabe recordar que a partir del año 2003, se habían desplegado una serie de políticas de reestructuración del sistema educativo como la Ley de Financiamiento Educativo (Nº 26.205), la Ley de Educación Técnico-Profesional (Nº 26.058), Ley de Educación Nacional (Nº 26.206), Ley de Educación Sexual Integral (Nº 26.150), entre muchas otras. Estas leyes, en conjunto con una serie de acciones y programas desplegados entre el 2003-2015 se estructuraron en torno a la inclusión educativa y en la enseñanza como centralidad del trabajo docente (Vassiliades, 2014). Estas acciones fueron acompañadas con una política específica para la formación y el trabajo docente. La implementación de la Ley de Financiamiento Educativo, en la que se priorizaba la mejora de las condiciones laborales y salariales de la docencia (art.10º); y por otro, la creación

el INFOD en la etapa actual ha discontinuado su lugar de articulador de la formación docente permanente, limitando su accionar desde el punto de vista del alcance de las propuestas de formación y otorgando a un conjunto de fundaciones del sector privado la posibilidad del dictado de cursos de formación orientados, en su gran mayoría, desde la perspectiva que venimos caracterizando como “conciencia fonológica”.

En cierto modo las políticas implementadas por el INFOD, previamente a la actual gestión, se habían constituido con cierta integralidad para fortalecer la enseñanza de la lectura y la escritura -entre otros asuntos que atendía-, contemplando la formación inicial y permanente. Propuestas de formación docente que se garantizaban desde el Estado, cumpliendo su responsabilidad indelegable en la formación de la docencia. Actualmente las políticas de formación docente se presentan de forma fragmentada y aislada, sin referencias a propuestas integrales destinadas al sector docente, con escasa articulación política entre sí.

Con un Ministerio de Educación nacional devaluado a rango de Secretaría y con la escasa generación de acuerdos nacionales -al menos en términos de normativas del Consejo Federal de Educación-, la integralidad en las políticas de formación docente está en retirada. Priman, en su lugar, las iniciativas de los gobiernos provinciales, muchas veces motorizadas por distintas ONG, empresas y *think tanks* que traman la agenda política en las distintas jurisdicciones del país. Es así que, es posible observar una gran dispersión tanto en las lógicas de construcción de políticas de formación docente, como en sus alcances y actores que intervienen. El establecimiento de diversas asociaciones o alianzas entre los Estados subnacionales y algunas ONG y/o fundaciones privadas en la definición de la política de formación docente en temas de alfabetización refuerza el sesgo de una formación docente que ha quedado en manos del mercado (CTERA, 2025).

del Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD), fueron algunas de las políticas destinadas al sector para, en el mediano y largo plazo, se atendieran, desde la responsabilidad indelegable del Estado, a algunas de las problemáticas centrales del sistema.

Como lo señala Myriam Feldfeber (2022), “la sociedad neoliberal del rendimiento también se manifiesta en el campo educativo en diversos aspectos, entre los cuales podemos destacar la definición de los aprendizajes de las y los estudiantes y de los contenidos de la formación en términos de competencias mensurables, la expansión del paradigma de la nueva gestión pública, del liderazgo, del emprendedurismo, de la meritocracia, y la inclusión del uso banalizado de las neurociencias y la educación emocional. Estos son aspectos que están íntimamente relacionados con estas demandas de productividad, de modo tal de formar sujetos adaptables a un modelo productivo, a una lógica del mercado” (p.93).

En la voz de la docencia se reconoce la importancia de la formación docente, por lo tanto, se hace necesario analizar las condiciones institucionales reales para que las y los docentes puedan sostener proyectos alfabetizadores.

“Este año me toca segundo grado y la verdad que formación en alfabetización solamente en 2019 hice una; era dictada acá por la provincia, y fue muy útil en ese momento porque yo recién comenzaba en primer grado y tomé muchas ideas, (...) me sirvió mucho y después continué haciendo capacitaciones en INFOD que siempre me ayudaban, me refresca volver a recurrir a todo ese tipo de material, o sugerirme algunos cuentos que fueran acordes sobre todo para la curiosidad de los chicos, o retomarlos porque ya los habían trabajado en jardín”. (Docente de 2do. grado, La Pampa)

Pocos días antes de publicarse este informe, el Consejo Federal de Educación aprueba la primera propuesta de formación impulsada por las actuales autoridades del INFOD, definida como “Propuesta de Formación de Supervisores en Gestión de la Alfabetización” (Resolución CFE 497/25). En ella, no sólo se define que la alfabetización es el problema más acuciante de la educación en Argentina, sino que entiende que es menester “fortalecer el liderazgo pedagógico de los supervisores del sistema, favoreciendo el acceso, interpretación y análisis de la

evidencia para la toma de decisiones en la gestión seccional e institucional” (Considerandos de la Resolución). Como anexo único, la resolución establece una escueta fundamentación y encuadre general de la propuesta que carece de explicitación de materiales de trabajo (recursos bibliográficos, audiovisuales, etc.) pero sí menciona, entre los aspectos requeridos para la acreditación, que los/las supervisores/as deben cumplir con la “entrega y monitoreo de los Planes de mejora en alfabetización para su sección” que deben articularse con el plan jurisdiccional de alfabetización y la información nominal de los estudiantes disponible en Sistemas de Información Provinciales, Base Nacional Homologada y Operativos Aprender 2023 (y siguientes). Esto sin mención alguna respecto del resguardo de la información de las personas y con desconocimiento en torno a las instituciones involucradas en la propuesta de formación.

Las acciones de formación docente en alfabetización inicial también se están llevando adelante en las provincias de Catamarca, Córdoba, Corrientes, Chaco, Chubut, Formosa, Jujuy, La Rioja, Mendoza, Misiones, Río Negro, San Luis, Santa Fe, Santiago del Estero, Tucumán y Tierra del Fuego desde 2024, planificándose que en la actualidad se sumen el resto de las jurisdicciones. Del total de las jurisdicciones, once de ellas utilizarán los materiales didácticos-pedagógicos elaborados desde la Unidad de Alfabetización de la Secretaría de Educación de Nación, otras producirán sus propios materiales. Se trata del desarrollo de “ateneos didácticos” dirigidos a docentes que desempeñen funciones en salas de 5 años de nivel inicial, en 1er., 2do. y 3er. grado y jornada extendida focalizada con agrupamientos flexibles del nivel primario de las escuelas de gestión estatal y gestión privada subvencionadas alcanzadas por el Plan Nacional de Alfabetización de cada jurisdicción.

Estas instancias de formación docente, van teniendo sus traducciones en las provincias. Por ejemplo, en la provincia de Formosa se realizaron Ateneos para el Fortalecimiento de la Alfabetización Inicial para docentes de salas de 5 años, salas multiedad y de la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe, en el marco del Plan Jurisdiccional de

Alfabetización Profesional Docente²¹. En la provincia de Chaco, las acciones de formación se conocen como “Alfabetización Temprana e Inicial” en el marco del Programa de Formación Docente Continua “Red Aprende”, destinadas para docentes de jardines de infantes y del primer ciclo de escuelas primarias de toda la provincia²². Las características de estas acciones de formación docente, su orientación teórica, la producción de materiales, la creación de espacios de reflexión institucionales, los tiempos y espacios diseñados para llevarlas adelante son todas decisiones de las jurisdicciones, con lo que se abre un enorme espectro de alcances y recorridos en torno a las acciones de formación docente en materia de alfabetización.

“Esta capacitación la está dando la provincia y es de nivel nacional. Hay muchas escuelas. Por ejemplo, en mi escuela el turno tarde no está involucrado en la capacitación, solo el turno mañana abocado a esto y después hacen como una socialización”. (Docente de 1er. grado, La Pampa)

4.3. Vínculos pedagógicos y comunitarios

Retomamos en este eje el planteo de Adriana Puiggrós cuando enfatiza que “Freire también insiste en la idea de la historicidad en la educación, en cómo la historicidad biográfica, comunitaria y de la sociedad habitan el vínculo pedagógico. Freire empezó a darse cuenta de que la alfabetización no es una tarea mecánica (...), porque eso tiene que ver con el vínculo que se establece. Eso tiene que ver con algo más que enseñar las letras para que el otro las repita. Se trata de que el maestro y la maestra puedan escuchar y tomar el lenguaje del alumno para junto con ellos ir construyendo ese “método de alfabetización”; que, en

²¹ Véase

https://www.formosa.gob.ar/noticia/32681/134/ateneos_para_el_fortalecimiento_de_la_alfabetizacion_inicial

²² Véase <https://chacodiapordia.com/red-aprende-finalizo-la-capacitacion-docente-para-mejorar-la-alfabetizacion-inicial-en-el-aula/>

realidad, más que método es una concepción, una apertura, en el fondo, una nueva filosofía de la educación, con un elemento importantísimo que es el tema de la crítica. Una filosofía crítica de la educación (CTERA, 2022, p. 21)

“...a lo mejor vos te planteas un día de evaluación y te surge una de estas problemáticas, digo, no es justo, ni para ellos que están atravesando la situación, ni es justo para el compañero que lo escuchó y que piensa que no estás haciendo nada con eso que estás escuchando”. (Docente de 1er. ciclo, escuela ciclada, Neuquén)

La revalorización del vínculo pedagógico como práctica social es potente para reflexionar, en tiempos del neoliberalismo, acerca de lo colectivo. En momentos donde se pregona el individualismo y todo tipo de mandatos que pretenden desarmar las tramas de lo colectivo resulta, más importante que nunca, pensar el trabajo de las maestras y maestros en cada territorio, reconocer que estos están cruzados por una variedad de situaciones complejas. Donde las y los estudiantes, familias y docentes se vuelven a encontrar, como en el 2001, en situaciones de vulneración de derechos, en aquel momento se encontraron respuesta al juntarse en diversos espacios como en el “club del trueque”. Es un momento en que armar proyectos que nos permitan estar con otras y otros, construir lo común, dentro y fuera de las paredes de la escuela vuelve a ser la disputa fundamental (Thisted, 2025).

La consideración actual de la educación no como una inversión sino como un mero gasto social que, en la cosmovisión neoliberal, entiende que desde el Estado no se debe asumir como una responsabilidad, afecta todos los aspectos sociales, y las escuelas, así como el trabajo alfabetizador de la docencia, no quedan exentos. Cuando la inversión en educación (y en otras áreas estratégicas) es escasa o insuficiente las problemáticas se multiplican, sus consecuencias y efectos inciden en una comunidad, en su contexto, afectando a las familias y los vínculos.

“La profe nueva vino a hacer una suplencia y arrancó con “amigos por el viento” y la mitad de la clase se le desbordó (...).

Porque hay muchas situaciones, justamente ahora, que tienen que ver seguramente con el momento económico que estamos viviendo. Pero hay muchos conflictos en las internas familiares, entonces sí, la mitad de la clase quedó llorando, no querían trabajar y se torna difícil a veces". (Docente de 1er. ciclo, escuela ciclada, Neuquén)

En los testimonios registrados aparece, frente a un escenario de empobrecimiento generalizado, la complejidad de la tarea de acompañar a las/os estudiantes y sus familias frente a un sinnúmero de situaciones difíciles, en muchos casos de violencias, exacerbadas durante este contexto económico-social.

"En cuanto a la alfabetización, también estamos trabajando fuerte, porque es una zona compleja vulnerable; por ahí lo que el obstáculo más grande que hay son las inasistencias que tienen que ver con los conflictos familiares, con la economía familiar". (Docente de 1er. ciclo, escuela ciclada, Neuquén)

"También (..) tener en cuenta que no todos van a ir al mismo tiempo, todos tienen situaciones diferentes en el contexto en el que están, ahí ya depende también de nosotros de estar atentos porque pueden venir con diferentes situaciones también particulares. Este año me pasó, han venido con diferentes problemáticas, situaciones de violencia en los hogares, que quizás en ese momento es mejor esperar un poquito y escuchar a ese niño". (Docente de 1er. y 2do. grado, Ciudad de Buenos Aires)

La pobreza que, en este contexto, afecta a miles de hogares y principalmente a la población infantil, como ya se mencionó al inicio de este trabajo, deja a vastos sectores de la población privados de las condiciones mínimas de vida, sin satisfacer sus necesidades básicas, vulnerando sus derechos. Los efectos de la grave situación que atraviesan las familias tienen su correlato en las escuelas, principalmente afectando la concurrencia a las aulas de niños y niñas, así como su continuidad pedagógica.

“Digo algo como preocupación, el tema de la ausencia no es menor. Yo le agregaría, el hambre, viene el sueño y viene el cansancio. Además, en el curso que tenía, más de la mitad de las madres de los chicos, porque vivían la mayoría con las madres, ni siquiera estaba alfabetizada, más de la mitad no tenían acceso a un libro..., más de la mitad tenían todos esos condimentos que no son menores cuando uno piensa en cómo enfocamos, cómo encaramos esta tarea no menor que es la de la alfabetización”. (Docente de 1er. grado, Entre Ríos)

Se hace visible lo que en palabras de Greco (2023) podemos denominar como el oficio de enseñar que es a la vez el de resistir desigualdades, tejiendo hilos invisibles que permiten hilvanar aquello que las injusticias dividen para formar parte de algo colectivo, entramar sentidos en las instituciones para armar lo común.

“Mi escuela presenta un ambiente donde hay mucha carencia, está ubicada en la periferia de la capital, las familias son de muy bajos recursos y también hay situaciones en que hay muchísima inasistencia; eso nos impide la continuidad de estos niños”. (Docente de 1er. grado, Catamarca)

En dichas instancias, son las y los docentes quienes día a día buscan y adoptan diversas estrategias o propuestas -en interacción con otros, en la práctica y la reflexión- que ponen en acción para vincularse con las/os estudiantes y sus familias, y que les permitan sostener el proceso de enseñanza y el vínculo pedagógico con cada uno de sus estudiantes, de forma integral, no sólo en el aula.

“También tenemos un gabinete psicotécnico que a ellos derivamos los casos que ya directamente agotamos todos los medios para comunicarnos, para saber qué pasa con el alumno, si hay algún problema o por qué no lo traen a la escuela. Ellos hacen la intervención, y así podemos volver a traer al alumno a clase”. (Docente de 2do. grado, Catamarca)

“Que la familia no sienta que el estudiante se quedó de grado, o que lo bajaron o que lo subieron, sino que son movimientos que se dan de acuerdo a la necesidad de cada estudiante en el proceso en que se encuentre”. (Docente de 1er. ciclo, escuela ciclada, Neuquén)

En tiempos de individualismo se vuelve fundamental el sostenimiento comunitario. Esto es, el trabajo con otros sujetos que posibiliten el sostenimiento del vínculo pedagógico. De allí, la importancia de la tarea de las y los docentes en la restitución de ese vínculo, que aparece con nuevos problemas, dificultades y vivencias, que requieren del acompañamiento y la escucha.

“...buscamos ayuda desde ese lugar. Y si no, muchas veces, nos tratamos de comunicar con el dispensario de la zona para ver si le podemos conseguir un turno con una pediatra o con una psicóloga, o una fonoaudióloga. Especialmente con los chicos que ya venían con un tratamiento. Entonces se hacen reuniones. Hemos hecho reuniones virtuales con la psicóloga y con la fono en algunos casos especiales. Y se trabaja junto con todos ellos”. (Docente de nivelación 1er. ciclo, Santa Fe)

El aumento de las situaciones de vulneración de derechos, desigualdades e injusticias impactan en las relaciones entre las escuelas y las comunidades. La tarea se vuelve mucho más compleja, por lo cual la escuela no puede sola, pero sigue siendo el espacio desde el que se puede rearmar la trama de lo común. Es la institución que puede ayudar a resistir las crecientes dificultades para acompañar a las comunidades y las familias. Esto resulta estratégico considerando la complejidad y la magnitud de la desigualdad (Thisted, 2025).

4.4. Proceso de trabajo docente

Las dimensiones de la organización institucional, curricular y del puesto trabajo, son constitutivas del trabajo docente. Desde nuestra perspectiva analítica, las mismas son pensadas contextualizadas y

de manera articulada como parte del proyecto pedagógico alfabetizador que aborda la enseñanza desde la perspectiva del derecho social a la educación.

4.4.1. Organización institucional

El trabajo docente enfocado en la mejora y acompañamiento de las trayectorias escolares a lo largo de la educación primaria nos coloca frente a la necesidad de reflexionar acerca del desarrollo de las diversas acciones que permitan que las y los estudiantes transiten la escuela, permanezcan y egresen del nivel habiéndose apropiado de los conocimientos. La “Unidad pedagógica” se constituye, entonces, en la posibilidad de recuperar la heterogeneidad del aula como una fortaleza para la enseñanza. En las voces de las y los docentes se manifiesta esta centralidad de las estrategias organizativas, priorizando las trayectorias escolares

“...trabajo en una escuela ciclada, lo que implica el trabajo ciclado es que no vamos de primero, segundo, tercer grado, sino que nos renombramos por colores a los grupos: de ingresantes, el grupo intermedio, y el grupo que finaliza. Priorizando así la trayectoria por donde esté el estudiante; entonces habrá algunos estudiantes que entran a un grupo de ingresantes, que las actividades que se están dando no le hace un movimiento, entonces, lo pasamos a un grupo intermedio, habrá estudiantes en un grupo que finaliza que necesita reforzar otros conocimientos, entonces, el mantenernos con colores en los grupos hace que ellos no sientan este cambio”.
(Docente de 1er ciclo, escuela ciclada, Neuquén)

Para que la implementación de la unidad pedagógica (1er. y 2do. grado) permita avanzar en la alfabetización inicial de las/os niñas/os y en la apropiación de otros contenidos escolares propuestos en el diseño curricular, se observa desde los testimonios relevados, lo imprescindible que resulta que esta práctica pedagógica, o aquellos programas que se

proponen como acompañamiento, se traduzcan en una responsabilidad sostenida a nivel estatal e institucional -la escuela-, y no sólo desde la propia docencia.

“...Desde nuestra escuela, también hay un proyecto que fue presentado y aprobado por el Ministerio con buenos ojos, que se trata de un taller de avance lector con esto de la flexibilidad de los agrupamientos. Tanto la otra seño como yo, reagrupamos a nuestros niños donde ellos comparten y nosotros como docentes también partimos con niños de la otra sección, donde este agrupamiento está enfocado en las capacidades de cada uno de los niños. (...)A medida que ellos van avanzando en este aprendizaje de leer y escribir por sí solos, se vuelve a armar y a reagrupar el grupito de niños y esto permite que nosotras podamos atenderlos por decirlo de alguna manera, de una manera más personalizada. Esto no se hace todos los días; hay dos días a la semana donde hacemos este taller de avance, donde hacemos este agrupamiento diferente”. (Docente de 1er. grado, Córdoba)

“...trabajamos con un programa que se llama PNG (Programa No Graduado) donde están divididos los grados por niveles. Entonces eso a nosotros nos permite poder trabajar con cada chico, nivelándolos y tenemos la posibilidad de ir movilizándolos, cambiándolos de grupo, agrupándolos, cuando vemos que es necesario”. (Docente de nivelación de 1er. ciclo, Santa Fe)

Asimismo, se observan diversos lineamientos para el trabajo docente en la escuela vinculados a la forma de organización de la escuela, el tiempo y el espacio de trabajo institucional, la organización de los agrupamientos de estudiantes y del equipo escolar, entre otros. También se incluyen definiciones o estrategias institucionales que establecen vínculos entre la forma de abordar las áreas o contenidos, habitar el espacio escolar y la continuidad pedagógica en relación con el enfoque presente en los diseños curriculares, según jurisdicción, que pueden

posibilitar o no estos acuerdos, según las necesidades y posibilidades del grupo de estudiantes.

“...tenemos un proyecto institucional, que es por agrupamiento flexibles, en el que los niños van rotando de aula de acuerdo a las necesidades y de acuerdo al tema trabajado. (...) Con respecto a la cantidad de alumnos, nosotros tenemos en el turno mañana, que es donde yo trabajo, 45 niños y están divididos en dos grupos (...), hay veces que un grupo queda más numeroso y hay veces que están más parejos, de acuerdo a los contenidos que trabajemos y a lo que cada niño necesita. (...) al comienzo, una vez que nos tomamos más o menos un mes de diagnóstico para conocerlos, después el primer criterio que tomamos para reagruparlos tenía que ver un poco con el ritmo de trabajo de los niños o con el carácter por ahí de cada uno de ellos; aquellos niños, que a lo mejor eran más tímidos y que ya estaban alfabetizados”. (Docente de 1er. grado, Córdoba)

Como lo plantea Mirta Castedo (2021), cualquiera sea el caso, “se trata de flexibilizar los agrupamientos, 'evitando que la pertenencia a los grados sea el único criterio para formar grupos de trabajo' (Santos, 2011, p. 72) y reduciendo las cronologías que el maestro debe manejar en simultáneo (Terigi, 2008) sin que por ello se desajusten los contenidos en relación con el nivel de escolaridad”.

Al posibilitar desde la escuela recorridos diversificados y agrupamientos flexibles, se da la oportunidad al conjunto de las y los estudiantes que, en distintos momentos, recorran espacios de aprendizaje diferentes, sin apartarse de los contenidos centrales. Esto es, a nivel institucional, acompañar el desarrollo de ciertos dispositivos de enseñanza que permitan generar condiciones para el aprendizaje para todas/os.

Es preciso constituir también -de acuerdo a los testimonios recogidos- un equipo docente que elabore un plan de trabajo de acuerdo a las trayectorias, necesidades del grupo escolar, así como la cantidad de niñas y niños, quienes serán sus destinatarios. Aún aparece como

desafío pendiente la posibilidad de contar con una menor cantidad de estudiantes por curso, dada la gran carga laboral que recae sobre los hombros docentes. Esto último, situación que ha sido relevada en diversas investigaciones elaboradas desde la CTERA a propósito de considerar la complejidad del trabajo docente en la escuela (2022; 2024; 2025, entre otras).

La problemática se profundiza -como ya se ha mencionado en la introducción a este informe- cuando en un mismo país conviven diferentes planes jurisdiccionales de alfabetización con enfoques que piensan a las niñeces, las escuelas, y a las aulas, y la propia enseñanza de manera muy diferente, favoreciendo de esta forma no solo la fragmentación, sino también la profundización de la desigualdad educativa.

Espacios de intercambio: reflexión sobre las prácticas

Las instancias de intercambio y reflexión entre docentes son fundamentales para repensar el ejercicio del trabajo docente. Un ámbito que está destinado tanto a la planificación compartida para construir acuerdos sobre los diferentes proyectos o acerca de los contenidos y materiales necesarios, como para analizar el contenido y la forma del trabajo, la revisión de las prácticas, el intercambio de experiencias; todo ello, central a la hora de un trabajo colaborativo. Las reuniones del equipo escolar son espacios imprescindibles para el trabajo conjunto, la evaluación, la toma de decisiones y para delimitar líneas de acción a futuro que propicien la democratización de la enseñanza.

“...me hizo pensar qué preguntas hacía yo después de un cuento, la intención. Porque tal vez esto de invitar a la reflexión a los chicos, con algunos trabajamos en grupo y con otros ya no tanto porque tiene más independencia y me hizo a mí pensar qué es lo que quiero, qué intención tengo al hacer las preguntas que hago cuando tengo un texto. Esto que venía medio como estructurado, quién es el protagonista, qué hizo, qué no

hizo...esas preguntas de rutina que siempre se hacían, yo creo que me las hacían a mí cuando yo iba a la escuela, y comparando mi experiencia y lo que veníamos haciendo antes, y esto que me abrió la cabeza, es movilizante para mí y para los chicos". (docente de 2do. grado, Pcia. Buenos Aires)

"Fue algo movilizante. (...) como un repensar nuestras prácticas docentes y después una vez que nos fuimos familiarizando y tuvimos capacitaciones nos dimos cuenta de que era otra manera de trabajar dentro del aula corriéndonos de lo cotidiano: conocer más el texto, ver qué opinaban los personajes, o en qué lugar transcurrió la historia. Los alumnos también lo podían asociar a su vida cotidiana, y esto nos generó un montón de orientaciones y un repensar en nuestras prácticas diarias, y fuimos adquiriendo otras prácticas que no las teníamos como naturalizadas". (Docente de 2do. y 5to. grado, Pcia. Buenos Aires)

Inclusión educativa: situación y problematización

Frente a la definición de la inclusión y la desarticulación de los programas e iniciativas que, desde las políticas públicas, buscaban que las/os docentes y las escuelas se orientaran y permitieran la inclusión educativa de estudiantes con diferentes situaciones de discapacidad, en diversos relatos y testimonios se señala que, si bien se trata de aportar a la construcción de espacios no discriminatorios, esto resulta insuficiente cuando, en primer lugar, desde el propio Estado no se proveen recursos, apoyos formativos y herramientas acordes, o cuando dichos elementos son muy escasos y, adicionalmente, cuando tampoco se acompaña con un rediseño escolar a nivel institucional, en términos organizativos. Esto último, considerado en términos de reconocer el requerimiento de un enfoque o mirada interdisciplinaria y del trabajo colaborativo que se precisa para abordarlo. Se trata de una cuestión que ya hemos encontrado como emergente en otra investigación reciente de nuestra

organización gremial, particularmente, luego de la pandemia (CTERA, 2024).

“(...) entonces necesitabas, a medida que iba pasando el tiempo, él necesitaba tener ese acompañante para poder ayudarlo, más que nada pensando en el bienestar del chico, para que él pueda aprender lo mejor posible. Porque nosotros docentes no tenemos esas herramientas, ni aprendimos cómo manejarnos con un chico autista, ni con un chico que tenga síndrome de Down; entonces uno va viendo va buscando estrategias, va averiguando, ¿qué puedo hacer? Qué hacer para que él no pierda el tiempo. Esto pasa en muchas escuelas, donde cada vez se están viendo más casos con distintas patologías para las que nosotras no estamos preparadas para abordarlas. Entonces, se nos dificulta tener que estar buscando esas herramientas. A veces pasa eso, uno se desespera porque no sabe qué hacer. Entonces empezás a buscar... por Internet o a alguien conocido”. (Docente de nivelación 1er. ciclo, Santa Fe)

Ante el brutal ajuste y desinversión en el área educativa y el actual desconocimiento de los derechos y requerimientos de aquellos grupos vulnerados, por parte del Estado Nacional, es la propia docencia la que asume la responsabilidad frente a sus estudiantes y familias y resuelve una diversidad de aspectos relacionados con los recursos materiales y simbólicos (estrategias, redes, intercambio de experiencias con sus pares, etc.) para sostener el proceso de enseñanza:

“Me tuve que reinventar en algunas cuestiones para poder ayudarla e incluirla dentro de todo de mi grado. Yo este año estoy muy feliz (...) [La estudiante] reconoce el nombre de su compañero, o sea, para mí si bien había una cierta resistencia porque yo no estoy preparada, yo no estoy lista, yo no sé qué hacer, a dónde voy. Entonces, empecé a pedir ayuda ya que nuestra escuela al no tener un gabinete que es tan importante y muchas veces tenemos que ser de psicóloga para

diagnosticar algo que no estamos preparados". (Docente de 2do. grado, Catamarca)

Es preciso reforzar que, desde la sanción de la Ley de Educación Nacional (2006) la educación inclusiva no es una opción, constituye un derecho por lo que debe formar parte de la agenda de política pública educativa. En este sentido, la educación inclusiva no puede ser sólo responsabilidad del colectivo docente y de las instituciones escolares.

4.4.2. Organización curricular

En este punto recuperamos la importancia de compartir el trabajo de enseñar también fuera del aula para poder pensar, debatir, estudiar y planificar, para posteriormente analizar las clases y re-planificar como una condición esencial para poder apoyar a las y los estudiantes en su propio proceso de producción e intervención desde aquello que están pensando y escribiendo (Lerner, Larramendy, 2023).

"...nosotros nos encontramos en este año con un grupo de niños, acostumbrados a que papá y mamá les hagan todo, (...) se les desata el cordón de la zapatilla y no podían volver a atarlo porque nunca nadie se había tomado el trabajo de enseñarles a atarse el cordón de la zapatilla; algo tan simple como eso; entonces a raíz de esto, preguntándonos cómo podíamos solucionar el tema (...) un niño dijo: "y bueno, aprendiendo a atarnos el cordón de las zapatillas". Entonces comenzamos con un video, buscamos un video con un instructivo de cómo se ataba un cordón de zapatillas, cada familia le fabricó a su hijo un modelo de cartón de una zapatilla con los cordones (...). Después, a raíz de eso, trabajamos en el aula el texto instructivo, fue como una planificación que surgió al revés, surgió de la necesidad de los chicos y la fuimos adaptando". (Docente de 1er. grado, Córdoba)

Se refuerza la idea del trabajo colaborativo a fin de lograr la construcción y el armado de secuencias entre docentes que sean significativas para el grupo de estudiantes, que en algunos casos refieren a alguna temática que los atraviesa cultural y territorialmente (identidades), por ejemplo. En este caso es cada docente, o pareja pedagógica, quien o quienes deciden reorganizar las situaciones y materiales de acuerdo a sus objetivos, necesidades y propósitos: diversificar los abordajes y recortes de acuerdo a las distintas posibilidades.

“Mientras, el primer ciclo continúa trabajando con ese proyecto y hemos trabajado en lengua. Estamos trabajando con mi compañero, con quien tratamos, a través de la literatura y de todo lo que vamos armando, armar las secuencias que tengan que ver con el sentido del compromiso con las identidades. Lo hacemos así, primero porque en un momento les va a llegar a ellos; segundo para que vayan comprendiendo el respeto a la cultura, a las identidades de los niños, entonces eso hace más ameno también el trabajo en el aula”. (Docente de 1er. ciclo, escuela ciclada, Neuquén)

En otras instancias, se refieren a considerar la necesidad de contar con planificaciones pedagógicas flexibles que contemplen la diversidad de trayectorias escolares y estudiantes que asisten a las escuelas:

“Trabajo en una escuela de Formosa en una escuela pública, y por la tarde tengo primer grado. También tengo un estudiante con necesidades educativas especiales (...). Es un grupo adaptado, justamente, para los nuevos lineamientos, nos piden que el grupo se adapte al niño con necesidades educativas especiales, entonces nosotros trabajamos en base a las actividades que se van realizando por día, para lo que necesitamos la planificación flexible, se realiza un proyecto mensual, quincenal y semanal”. (Docente de 1er. grado, Formosa)

En este mismo sentido, en las escuelas cicladas se valora particularmente esta posibilidad de modificar las planificaciones para

poder dar lugar y realizar un acompañamiento a las diversas situaciones y problemáticas que plantean las y los estudiantes.

“... fortalecemos y defendemos el trabajo ciclado, porque capaz que un día vos venís preparada para hacer cierto trabajo, y en la Asamblea grupal, que se hace al ingreso antes del desayuno, salió un caso porque se lee algo chiquitito o porque simplemente hacés la pregunta: ¿cómo están hoy? y así hemos logrado hacer varias denuncias, hemos podido acompañar, entonces es un momento que respetamos”. (Docente de 1er. ciclo, escuela ciclada, Neuquén)

4.4.3. Organización del trabajo

En el contexto anteriormente descripto y frente a la tendencia preocupante de reducción de derechos, tanto de las niñeces como de los propios educadores/as, se observa el surgimiento y resurgimiento de entramados que priorizan el vínculo y el bienestar psicoafectivo de docentes y estudiantes.

Una constante observada en los diversos testimonios fue encontrar variadas formas de construcción de redes entre docentes, muchas veces autogestionadas, como así también el establecimiento de ciertos lazos de solidaridad, de colaboración y de trabajo colectivo. Entre quienes fueron entrevistadas se destaca una valoración positiva acerca del trabajo en pareja pedagógica, que permite un ejercicio reflexivo, de acompañamiento, en una práctica pensada y dialogada con otros/as docentes.

“Hace unos cuantos años que vengo, de alguna manera, acompañando a las otras compañeras que de a poquito van sumándose a esto de alfabetizar en el primer grado, nos agrupamos, nos “autoconvocamos”, de alguna manera, a pensar esto de la alfabetización, tejemos redes con otras compañeras”. (Docente de 1er. grado, Santa Fe)

Cabe mencionar que estas formas de trabajo, en ocasiones, son producto de determinadas características que asumen algunas de las organizaciones escolares, y sólo en algunos casos son promovidas desde políticas públicas, que permitan o faciliten esa modalidad de trabajo. Por ejemplo, mencionamos este caso en la Ciudad de Buenos Aires donde las docentes logran construir cierto trabajo colaborativo, por las características y la particularidad de la institución al contar con poca matrícula y una conducción escolar que lo promueve y hace posible:

“ (...) decidimos también por las particularidades del grupo y porque se pudo entre los profesores curriculares armar un horario las dos maestras con los 15 chicos que en realidad administrativamente son de dos secciones diferentes y está bueno porque en general una toma el rol, que lo vamos rotando, por ahí de más acompañamiento, es un trabajo más personalizado de sentarse al lado y acompañar a un grupo, o a uno o dos chicos, entonces permite un seguimiento más detallado, pero no es una cuestión que sea como una política pública. Se dio en este caso por la particularidad de la escuela, la apertura de la conducción y un montón de cosas que son individuales, singulares”. (Docente de 1er. grado, Ciudad Buenos Aires)

En cambio, en el caso de las docentes de Neuquén, esta forma de trabajo está habilitada por la propuesta de la escuela ciclada:

“Sabemos por dónde va cada una de las compañeras al trabajar ciclada. Y esto, lo que también facilita es que, si una de las compañeras necesita tomarse una licencia y viene una suplente, esa suplente no trabaje sola, sino que se acople, porque en los recreos, que es un momento también pedagógico, vamos como comentando la forma de trabajar, acompañando, esto también hace que los grupos de estudiantes conozcan a todas las docentes, o sea, no tienen una sola docente como referente”. (Docente de 1er. ciclo, escuela ciclada, Neuquén)

En torno a esto, se observa como en la escuela y en el aula se precisan de otras/os docentes que permitan intercambiar puntos de vista, dialogar respecto de diferentes experiencias y herramientas didácticas para poder identificar qué estrategias serían las más adecuadas para trabajar con cada estudiante, para revisar el trabajo cotidiano. Evidentemente, esto no puede reducirse a un trabajo a realizarse en forma aislada, y/o fragmentada, sino con mayor participación e integralidad laboral entre pares.

“tengo la suerte de trabajar en pareja pedagógica, seguimos trabajando de la forma en que creemos que es la que los lleva a los chicos a aprender de una forma por ahí más de construir ellos su conocimiento, no nos hizo modificar a nosotras por lo menos en primero y segundo”. (Docente de 1er. grado, Ciudad de Buenos Aires)

En ese escenario, aparece como fundamental discutir la forma de organizar el trabajo en la escuela y debatir las condiciones de enseñanza y aprendizaje, esto implica preguntarse respecto de cuántos estudiantes deberían ser los grupos escolares, cuál es el plan de trabajo a desarrollar, con qué estrategias y recursos didácticos, cuáles son las herramientas y medios con los que se cuenta actualmente, cuáles son las que faltan y resultan indispensables, qué formación docente resulta necesaria, con qué inversión estatal, etc., y por lo tanto, también se requiere en forma imprescindible de un enfoque interdisciplinario y del trabajo colaborativo al que refieren la mayoría de la docencia, así como de un Estado presente.

Puestos de trabajo y carga laboral

Durante el período considerado en el relevamiento de la presente investigación la docencia identifica un fuerte incremento de la carga laboral, que no sólo remite a la intensificación y extensión de la jornada

de trabajo²³, en términos de la cantidad de horas de trabajo diarias en el espacio del aula, sino por fuera del horario laboral, algo que ha sido denunciado históricamente por la CTERA, en términos de la complejidad de un trabajo que no ha sido reconocido y remunerado. Efectivamente, ante la implementación del nuevo “plan de alfabetización nacional”, se observa la emergencia de nuevas exigencias laborales, nuevas formas de enseñanza de la lectura y escritura. Esto es, nuevas formas de comunicarse con las/os estudiantes de los primeros años escolares (1er. y 2do. grado), y también del vínculo con las familias, frente a los cambios abruptos evidenciados en algunas jurisdicciones. Es decir, frente a las exigencias cotidianas del trabajo docente (sobrecarga laboral²⁴), se le suma una exigencia acerca del cómo alfabetizar, lo que impacta negativamente tanto en la carga física, mental y emocional. Adicionalmente, en el marco del desfinanciamiento y del ataque a la educación pública del gobierno de Javier Milei, el recorte de programas y recursos estatales han agudizado las situaciones de exigencia, sobrecarga y precariedad que enfrentan gran parte de las/os docentes a lo largo del territorio nacional²⁵.

²³ Jornada Laboral: contempla las horas de trabajo docente en la escuela y las horas de trabajo fuera del establecimiento escolar dedicadas a las actividades docentes tales como la corrección, planificación, preparación de materiales, formación, reunión con las/os compañeras/os de trabajo, vinculación con estudiantes y familias, etc. Las horas que la/el docente trabaja en la escuela son las horas de trabajo reconocidas, mientras que el trabajo que se desarrolla fuera del establecimiento escolar, que transcurre muchas veces en las viviendas de las/os docentes, permanece “invisibilizado”, no es reconocido y tampoco es retribuido económicamente.

²⁴ Cabe destacar que, como lo mencionamos en otro reciente trabajo de investigación de la CTERA (2025, p.37) se advierte que respecto a la “Carga laboral: la problemática de la intensificación del trabajo docente que, claramente, se potencia a partir de la pandemia, se profundiza con el agravante de la situación económica actual que vive nuestro país. (...) Según el INDEC, para el primer semestre del año 2024, el porcentaje de pobreza ascendía al 52,9% de la población a escala nacional. Esto último pone en foco no sólo la profunda desigualdad en la distribución del ingreso en Argentina, sino que también expone la situación por la que un/a trabajador/a docente requiere aumentar las horas de trabajo para poder reunir un salario acorde que le permita sortear la crisis en la que se encuentra sumida la economía (CTERA, Agosto 2024).”

²⁵ Al respecto, por ejemplo, en una reciente investigación llevada adelante por el sindicato de base Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba (UEPC), “*El trabajo de enseñar en la*

En los intercambios con las y los docentes se mencionan las actuales situaciones y condiciones laborales en las que la mayoría de las/os docentes trabaja en las escuelas. En las voces de las/os entrevistadas/os se subrayan escasez de apoyo y la falta de acompañamiento, como así también el peso de la carga laboral que recae en algunos de los puestos de trabajo frente a las múltiples dificultades que se presentan cotidianamente en la escuela, y en el marco de una creciente desinversión y desfinanciamiento de parte del Estado Nacional.

“(...) había uno de los grados que, era un segundo grado en este caso, que necesitaba mucho acompañamiento porque había niños que bueno que se escapaban del aula, que necesitaban el acompañamiento permanente de la docente, y era una docente para todo, que se le dificultaba mucho. Entonces la MAP quedó fija en un segundo grado. Entonces primero y tercer grado quedaron como solos en ese sentido de acompañante pedagógico”. (Docente de 1er. ciclo, escuela ciclada, Neuquén)

Como hemos expresado en investigaciones anteriores (CTERA, 2024) también se hace visible en los relatos de la docencia la presencia de una gran diversidad de trayectorias estudiantiles en las aulas, y que son expresadas como preocupaciones y desafíos actuales, principalmente referidos a la inclusión educativa de estudiantes con diferentes

provincia de Córdoba”, se advierte que en la provincia “El tiempo insumido para tareas extra-áulicas varía de modo significativo: el 63 % de las y los encuestados le dedica más de 10 horas semanales y un 16 % le dedica más de 20 horas semanales. A esta dedicación se le suman las horas frente a curso, completando la imagen de jornadas larguísimas y extenuantes, combinadas con una gran carga de cuidados familiares y, en muchos casos, multiempleo. El 60 % de las y los docentes señalan que realizan estas tareas fundamentalmente durante la noche o los fines de semana. Las respuestas obtenidas muestran que en su mayoría deben destinar tiempo personal (de ocio, descanso o cuidados) para cumplir con las demandas de su trabajo y/o del Ministerio. Es decir, (...) una intensificación en dos planos: actividades laborales que no pueden realizarse en el horario de trabajo y el sostenimiento de estas actividades con cuerpos agotados laboral y económicamente. En conjunto, estos son datos que refuerzan el diagnóstico global de una situación de sobrecarga laboral entre las y los docentes” (P.16).

situaciones de discapacidad, para los cuales no encuentran acompañamiento o marcos referenciales para su acción.

“Las que por ahí tenemos unos años y peleamos más por los derechos y por quienes debemos estar en las aulas, nos las tenemos que aguantar solas. En el aula a veces estamos solas, precisamente, con todas las dificultades que implica, que hoy en día tenemos, que el aula no es homogénea, sino que es bastante heterogénea, donde tenemos a veces un 50% de niños con algún tipo de distinta gravedad o algún tipo de necesidad educativa especial”. (Docente de 2do. grado, San Luis)

Por otra parte, en algunos de los registros de entrevista se enfatizan ciertas situaciones de precariedad que recaen en determinados puestos de trabajo en la escuela:

“Yo también soy de Neuquén, Capital, soy suplente, no soy todavía titular. Tengo 7 años en la docencia acá en Neuquén y todavía no puedo acceder a un cargo titular, así que también estamos en conflicto por eso en estos días, lidiando con el gobierno”. (Docente de 1er. ciclo, escuela ciclada, Neuquén)

El trabajo de las y los docentes, en algunos de sus puestos laborales, es fuertemente inestable hasta que no se regularizan sus cargos. Esta situación, casi de permanente interinato²⁶, o en algunos casos suplencias, exacerba la situación de precariedad -en cuanto a protección social se refiere- en un contexto socioeconómico adverso, como se ha comentado en los apartados anteriores, referidos a los indicadores de pobreza e indigencia vigentes al momento de la escritura de este informe. Esta disputa gremial, en torno a esta problemática, ha obtenido fuertes avances en varias provincias, a partir de los concursos docentes que fueran logrados en instancia de las paritarias, actualmente

²⁶ Se hace referencia al carácter de interino, provisional o suplente en educación, a la situación revista que denomina así al docente no titular que desempeña un cargo u horas cátedras vacantes de planta permanente.

obturadas a nivel nacional por el actual gobierno. Como lo ha denunciado enfáticamente la CTERA “esta medida se inscribe en una política nacional de vaciamiento del Estado, desfinanciamiento de la educación pública y desconocimiento de los derechos de las y los trabajadores de la educación, llevada adelante por un gobierno que ha decidido abandonar su responsabilidad indelegable de garantizar el derecho social a la educación”²⁷.

Cambios en las formas de enseñar

La docencia identifica complicaciones y un fuerte incremento en la carga de trabajo, que no sólo remite a la intensificación y extensión de la jornada de trabajo, esto es en relación con la cantidad de horas de trabajo diarias, sino a la necesidad de realizar nuevas tareas, un “doble trabajo”, de reajuste de planificaciones y contenidos, cambios en la formas de enseñanza, demandando reconfiguraciones de los procesos de trabajo, ya que se evidencian grandes desarticulaciones y tensiones -frente a recorridos previos- para que la puesta en marcha de la propuesta alfabetizadora pueda convertirse en significativa para el grupo de las/os estudiantes.

“Hoy sufren mucho con el tema de la letra cursiva y ellos me piden todos los días, ‘seño, no trabajemos con esa... hagamos la otra letra’ Y por ahí viene la frustración cuando no pueden leer en su letra cursiva, entonces opté por hacer textos más cortos con las letras más conocidas. (...) pregunté si podía optar trabajar todo con letra mayúscula, cursiva, como piden, y me dicen que no (...) Y ha sido un cambio para mí muy brusco haberlo hecho así tan rápido. Nos fuimos a las vacaciones con

²⁷ Comunicado de la CTERA ante la modificación del artículo 10º de la Ley de Financiamiento Educativo: un ataque directo a las y los docentes y a la Paritaria Nacional Docente: <https://ctera.org.ar/ctera-rechaza-energicamente-la-modificacion-del-articulo-10-de-la-ley-de-financiamiento-educativo-un-ataque-directo-a-las-y-los-docentes-y-a-la-paritaria-nacional-docente/>

una letra, volvimos y tengo que empezar con otra letra... tal vez si hubiese sido más paulatino hubiese sido distinto, si lo fuésemos trabajando un día sí, un día no". (Docente de 2do. grado, Salta)

Lograr estos ajustes requiere de saberes y conocimientos que se adquieren con la experiencia, en el trabajo colectivo que llevan adelante cotidianamente las escuelas, y que generalmente las patronales no reconocen, e incluso que dan por sentado tácitamente, recayendo la responsabilidad del logro de los objetivos propuestos, -o del alcance de resultados estandarizados- según el programa alfabetizador definido a nivel jurisdiccional, sobre los hombros de la docencia.

"(...) tenemos que ver la manera de dar esos contenidos que nos bajan a nuestra planificación diaria. Lo cual complica bastante el que hacer nuestro y queda bastante desmembrado. Es un doble trabajo o ver qué vuelta de rosca le encontramos. De un día para otro nos llegó el material, tuvimos que ver cómo se lo dábamos a los chicos, cómo lo empezábamos a trabajar. (...) Es preocupante porque se pierde (...) lo importante de empezar a trabajar con cosas significativas con los chicos, a partir del nombre, por ejemplo, y este nuevo plan queda muy descolgado. Entonces nosotros tenemos que buscar la vuelta, de volverlo significativo". (Docente de 1er. grado, Santa Fe)

"si uno puede hacer un recorrido de cómo veníamos trabajando con el programa alfabetización que veníamos desde el texto, trabajando siempre a partir de un texto significativo, que podría ser una canción, un cuento, un versito, algo que a ellos les gustase, es distinto, porque ahora tenemos que trabajar a partir de una palabra, incluso, que son las que están definidas por este programa, es como que yo puedo ver una gran diferencia". (Docente de 1er. y 2do. grado, Entre Ríos)

En los puestos de trabajo docente, las/os trabajadoras/es se enfrentan a relaciones laborales cambiantes y a demandas heterogéneas, a veces contradictorias, que no siempre se encuentran contempladas en los reglamentos normativos o procedimientos estandarizados establecidos. Y, además, deben vincularse con otros sujetos, lo cual entraña una dimensión de complejidad en relación a su trabajo. En este marco, se observa que en el incremento de la carga laboral se agrega lo comunicacional, lo cognitivo y aquel componente vincular o psicoafectivo para poder sostener el proceso de trabajo y llevarlo adelante (Molinier citado por Wlosko, M. y Ros, C., 2005).

El aumento del ritmo de trabajo en base a la búsqueda de “resultados” (solicitudes de tareas más numerosas, inmediatez, sobrecarga de trabajo y de información, cambios de forma de trabajo, exceso de trabajo administrativo, etc.) aumenta el riesgo de estrés y la frecuencia de situaciones de desbordamiento para las y los trabajadores. Simultáneamente, actúa negativamente sobre las formas de apoyo y acompañamiento de las/os compañeras/os y de los equipos directivos, al no poder dar respuesta a estos emergentes. De acuerdo a Chevallet y Moatty (citado en Henry, 2022) los efectos sobre la salud son entonces diversos: cansancio, síndrome del trabajador/a quemado, irritación, llegando hasta la descompensación y la pérdida de la orientación y sentido respecto del trabajo planteado. Esta tendencia se ha acentuado, en cortísimo tiempo, al introducir modificaciones en sus procesos de trabajo, por medio de innovaciones asociadas no sólo a las tecnologías, sino también a reconfiguraciones drásticas de enfoques y contenidos del trabajo, sin ningún tipo de consideración a la hora de evaluar sus condiciones, materiales y simbólicas, y sin contar con una formación docente que acompañe los procesos de alfabetización que se están desplegando como actual política pública.

Algunas de estas observaciones permiten poner en discusión lo controversial de cierta lógica instrumental, que parte de elementos, diagnósticos, y panoramas aportados desde una mirada externa a la escuela para fundamentar decisiones y políticas acerca de problemas relevantes de la práctica pedagógica, sin incluir las voces de sus

principales protagonistas, desde sus experiencias y saberes. Esto es, sin tener en cuenta las situaciones vividas por la docencia en las escuelas y en los propios territorios.

4.5. Las prácticas cotidianas en las escuelas

Como hemos marcado en esta investigación, la cartera educativa oficial se ha centrado en gestionar -casi exclusivamente- un “Plan Nacional de Alfabetización”. Dicho plan se instituye haciendo propia una iniciativa del sector privado (ONG) que parte de un diagnóstico incompleto y sesgado. Esto se desarrolla en el marco de un profundo ajuste del presupuesto para la educación y del desfinanciamiento de los principales programas socioeducativos, con un claro avance de las tendencias desarticuladoras y privatizantes de la educación pública.

En este marco, es que se observa una profunda dispersión en la existencia de planes jurisdiccionales a lo largo del territorio nacional, materiales y disposición de propuestas alfabetizadoras, mencionando solo algunos, a modo de ejemplo: “Buenos Aires Aprende” (CABA); “Programa A Leer” (Entre Ríos); “Plan Raíz” (Santa Fe); “Queremos Aprender” (Mendoza y San Luis); “Programa Compromiso Alfabetizador Córdoba. Enseñar Más” (Córdoba); “Santiago Lee y escribe” (Santiago del Estero); “Plan Jurisdiccional de Alfabetización” (Tucumán); “Plan Estratégico de Alfabetización de la provincia de Corrientes-PEAC”²⁸ (Corrientes), “Plan Somos Alfabetización Chaco 24/27” (Chaco), “Chubut Aprende” (Chubut), entre otras. Cabe señalar la fuerte injerencia de las Fundaciones y las ONG en la implementación de estos planes, que impulsan una perspectiva que resulta ser afín a las políticas de privatización y sometimiento a los requerimientos de los organismos internacionales de financiamiento como el Banco Mundial y el BID. Por ejemplo, se puede identificar la presencia de distintas empresas privadas que los financian como Natura en Entre Ríos, Santa Fe y Catamarca;

²⁸ “Con 16 programas, Corrientes aborda la alfabetización”. <https://www.mec.gob.ar/con-16-programas-corrientes-aborda-la-alfabetizacion-2/>

Fundación Varkey, Pérez Companc y Arcor en Corrientes, esta última también en Mendoza²⁹; las fundaciones Leer, Cimientos, León y Varkey en Tucumán, entre otras.

La decisión inmediata de establecer desde el Estado Nacional el nuevo “Plan de Alfabetización” a nivel territorial supuso un conjunto de acciones entre instituciones y sujetos del sistema educativo que llevó, de manera rápida y abrupta, a una readecuación de las vinculaciones entre el mismo Estado, nacional y provincial, las escuelas y las familias mediadas, en algunos casos, por propuestas y formatos pedagógicos tradicionales en torno a la alfabetización. Diversas voces y especialistas en el campo educativo consideran que *“esa gran Resolución, son unas 400 páginas, en realidad no es una política acordada; hay una declaración de principios y luego una serie de Resoluciones de las provincias que son distintas entre sí, y que no constituyen un plan”* (Castedo, 2024).

“Lo que sí pasó, que fue un poco chocante, es que, de un momento para otro, era lo que había que hacer y se presentaba este plan como “la salvación”. Se dio en esa línea del Ministerio, del Consejo General de Educación acá, a las departamentales, de las departamentales a supervisores, de supervisores a directores y de directores a las escuelas. Y, al menos en la escuela que yo estuve, había que darlo porque “era lo mejor que había”, teníamos que, a nuestra planificación, anexar como podíamos este “Programa A LEER” (...) Y bueno, en el medio del año, se implementa este programa”. (Docente de 1er. grado, Entre Ríos)

La presentación de los testimonios de las/os docentes entrevistadas/os intenta mostrar ciertos indicios que alertan acerca de diferentes situaciones críticas que se están presentando en relación a la implementación abrupta e inconsulta de los diferentes planes de alfabetización. Estos cambios, que en muchos casos se presentan en

²⁹ “Mendoza: 1.200 docentes de nivel inicial participaron del encuentro sobre juego y lenguaje”
<https://fundacionarcor.org/mendoza-1-200-docentes-de-nivel-inicial-participaron-del-encuentro-sobre-juego-y-lenguaje/>

medio de ciclos lectivos ya iniciados, producen situaciones de conflictividad y confusión en relación con los objetivos que intentan alcanzar dichas políticas públicas, asunto que también se traduce en el desconcierto de las familias, el grupo de estudiantes y docentes, que no fueron consultadas/os acerca de dichas modificaciones sustanciales, ni convocadas/os al diálogo, el debate y reflexión frente a una problemática que requiere de una mirada de conjunto, e incluso en ocasiones ni siquiera informadas/os acerca de cuál es o en qué consiste el objetivo - proyecto pedagógico- que persiguen respecto de la enseñanza en alfabetización.

4.5.1. El trabajo docente en relación con las propuestas jurisdiccionales

Volvemos a recordar que la alfabetización es mucho más que la elección de un método, en tanto implica definiciones pedagógicas, políticas y sociales que son imprescindibles en cualquier plan o estrategia que se asuma en esta materia. Lo que actualmente se impulsa como “Plan Nacional de Alfabetización” desde el gobierno nacional implica un pasaje forzado y obligatorio de las prácticas que se venían desarrollando para adaptarse a un “plan” fragmentario, disperso e inconexo.

“en la ciudad empezó un plan (“Buenos Aires Aprende”) que, si bien yo no estoy muy al tanto porque se da en tercer grado, que es el tema de la fluidez lectora y es un plan que es totalmente contrario a todo este enfoque que es como más constructivista, más desde el punto de partida de cada chico y cada chica, y este otro tiene que ver más con la conciencia fonológica que es una corriente que ya no se utilizó más para enseñar en los primeros años, en la primera alfabetización inicial. Eso es lo que está pasando ahora. (...) Es como que es un choque o un cambio, como una incoherencia también porque rompe con todo lo que venimos aprendiendo, construyendo, que los chicos mismos vienen construyendo su proceso de alfabetización y en tercer grado como que los empezamos a apurar, a cambiar el

modelo y empezar a utilizar otras estrategias". (Docente de 1er. grado, Ciudad de Buenos Aires)

Estas modificaciones, además de ser abruptas agregan una mayor carga laboral, interrumpiendo los procesos de enseñanza que se venían realizando y complejizando el trabajo de enseñar en el marco de la grave crisis socioeconómica que sufre la mayoría de las familias de las y los estudiantes, lo cual más que paliar profundiza la segmentación y las brechas preexistentes.

"Estamos obligadas las docentes de primer grado a capacitarnos con el famoso "Plan Raíz" que tenemos que implementar. Se nos bajó un cuadernillo y una novela, donde tenemos que ir trabajando con los chicos y tenemos capacitaciones que son ocho encuentros y vamos por el quinto, donde tenemos que ver la manera de dar esos contenidos que nos bajan a nuestra planificación diaria. Lo cual complica bastante el trabajo...". (Docente de 1er. grado, Santa Fe)

"En las reuniones también se cuestionó el retomar los cuatro tipos de letras; este año ya estamos en menos discusiones, el año pasado fue voluntario, y este año ya es política del Ministerio de Educación de la Provincia el trabajo con los cuatro tipos de letras y con el programa ("Queremos Aprender") y el asesoramiento de la señora Borzone". (Docente de 2do. grado, San Luis)

Algunos testimonios explicitan claramente que debieron interrumpir el desarrollo de las propuestas que se venían trabajando, que preexistían a esta normativa nacional (Resolución 471/24) que actualmente tiene una determinada orientación (conciencia fonológica y fluidez lectora) desconociendo los acuerdos elaborados anteriormente al respecto, aún aquellos que ya llevaban años con buenas experiencias.

"Yo venía trabajando muy bien con alfabetización inicial en lo que era primero, segundo grado, pasando con los alumnos

dentro de lo que era la unidad pedagógica y de repente se impuso este programa “A Leer” en donde todos teníamos que adaptarnos, tomarlo y comenzar a aplicarlo a partir del año siguiente o desde ese mismo momento en que se propuso y empezar con las capacitaciones que se iban a dar. Cosa, por supuesto, con la que yo no estaba de acuerdo, porque a mí, durante 15 años anteriores, en los cuales venía transitando a través de la alfabetización inicial, veníamos obteniendo buenos resultados en la escuela y trabajando de manera organizada, ya todos estábamos de acuerdo con la metodología de trabajo”. (Docente de 1er. grado, Jornada Completa, Entre Ríos)

En los testimonios de la provincia de Buenos Aires, sin embargo, se menciona una primera resistencia a las nuevas propuestas más pautadas y detalladas de lo que se venía trabajando, pero se destaca la existencia de tiempos para introducir y adaptar estas nuevas secuencias, desde una práctica situada, al trabajo cotidiano para enseñar a leer y a escribir.

“...en un primer momento fue como una barrera que pusimos las docentes de ¿cómo vamos a dar esto que ya viene como ya todo tan pautado, tan detallado? Después uno le va buscando la vuelta y lo va adaptando a su grupo de estudiantes y en mi caso fue favorable ver todo ese desarrollo. Y ver que alumnos que tenían como un proceso un poquito más lento de aprendizaje al tener todas estas herramientas y portadores y ver el texto desde otro punto de vista lo favoreció también en el aprendizaje, tanto en la escritura como en la lectura”. (Docente de 2do. y 5to. grado, Pcia. Buenos Aires)

Al respecto de estas propuestas se reconoce la importancia de contar con diversos recursos, libros para que las y los chicos puedan tener o consultar en las bibliotecas, así como contar con acompañamientos periódicos para abordar las secuencias y actividades.

“En Buenos Aires hasta las secuencias nos enviaron y es una ayuda enorme porque está en las secuencias de los cuentos

que leímos y con las actividades, así que eso fue maravilloso para mi experiencia, porque lo único que yo tuve que hacer fue leer la bibliografía que nos envió la provincia, nos mandaron además las secuencias, los libros en pdf si es que no había libros en la biblioteca de estos mismos. El año pasado se entregaron a todos los chicos y las chicas estos cuentos que trabajamos también este año...". (Docente de 2do. grado, Pcia. Buenos Aires)

Aparecen también otros significados en los testimonios de las y los docentes entrevistados que plantean la pertinencia de tomar decisiones conceptuales y metodológicas respecto de la enseñanza y sobre cómo llevar a cabo la alfabetización inicial -desde un posicionamiento más institucional, del equipo directivo, en algunos casos- que revelan la posibilidad de efectuar variaciones en sus propuestas de enseñanza. Esto es, en muchos casos, en cuestionar la propuesta alfabetizadora o apelar a otros enfoques o marcos teóricos, que no coinciden con los lineamientos oficiales, pero que pueden ofrecer contextos más pertinentes al trabajo docente en la escuela.

"Sé que muchas escuelas lo han tomado, pero mi escuela, por ejemplo, desde el equipo directivo se decidió no llevarlo adelante, o sea, tenemos el material, usamos algún texto que pueda aparecer, pero no seguimos las actividades como ellos pretenden que la sigamos. La que te vende este plan (yo digo "la que te vende"), es vendedora de este plan y tiene una buena cintura para vendértelo, para no dejarte cuestionar nada, pero a pesar de eso, le ponemos resistencia, al menos algunas escuelas". (Docente de 1er. grado, Santa Fe)

"Tengo la suerte de trabajar en pareja pedagógica, seguimos trabajando de la forma en que creemos que es la que los lleva a los chicos a aprender de una forma por ahí más de construir ellos su conocimiento, no nos hizo modificar a nosotras por lo menos en primero y segundo". (Docente de 1er grado, Ciudad de Buenos Aires)

En otras ocasiones, se observa que es la propia docente la que decide la pertinencia pedagógica de acuerdo a los requerimientos del grupo escolar, sin apegarse a un único método o enfoque propuesto y sostenido desde la cartera educativa provincial (conciencia fonológica), sino apelando a estrategias desplegadas a contramano, que le permitan resolver los desafíos cotidianos que se le plantean. Es decir, una puesta de acciones que “le funcionan”, que le permiten sostener el vínculo y un trabajo pedagógico realmente significativo con sus estudiantes.

“Entonces yo les digo, hoy por hoy el niño sí te dice la “mmm” (sonido) y se trabaja mucho la fonética el sonido de los labios, cuando los labios chocan, cuando los dientes intervienen, la lengua, pero el año pasado ellos no conocían la “eme” (...) Pero por supuesto que cuando aparecían los supervisores o los directivos, yo decía la “mmm”, la “ddd” (sonido) para ellos, pero en mi aula mientras estábamos nosotros no, era como los chicos querían, y a mí me ha servido, esto que yo hacía iba en contra de lo que me decían, pero bueno, a mí me funcionó...”
(Docente de 2do. grado, Salta)

4.5.2. Las prácticas pedagógicas entre el trabajo prescripto y el trabajo real

Nos remitimos aquí a las formulaciones teóricas acerca del trabajo percibido, desarrollado por Betancourt (1999) y de la Psicodinámica del Trabajo (trabajo prescripto³⁰), para dar cuenta de los desafíos que

³⁰ El trabajo prescripto se refiere a las características que debe tener la actividad laboral específica y que ha sido definida desde la planificación general de la producción y del proceso de trabajo concreto, en tanto se define el qué, el cómo, el para qué y con qué se debe trabajar. Mientras que el trabajo real se refiere a la actividad que de manera concreta realiza el trabajador/a, muchas veces poco ajustado a lo indicado en el “trabajo prescripto”. La realidad con la que se encuentra el trabajador/a le obliga a incorporar una serie de estrategias, o a modificar contenidos cuya variabilidad depende de muchos factores. Muchas de ellas seguramente no han sido pensadas o definidas en el “trabajo prescripto”. Lo que se forma con la experiencia en el trabajo, lo que se aprende en él y lo que resulta distintivo es la apropiación de estrategias,

enfrentan las/os trabajadoras/es durante su actividad cotidiana (trabajo real), de los márgenes de autonomía que se construyen el marco de los colectivos de trabajo para resolver dichas dificultades y bajo qué condiciones se puede producir un desgaste y pérdida de sentido en el trabajo. Cabe mencionar que se entiende como “trabajo percibido” a la forma como el trabajador/a asimila, entiende o interioriza el trabajo designado. Ante un mismo trabajo, prescrito o real, cada persona puede reaccionar de distinta manera. En esta forma de percibir intervienen, así mismo, una infinidad de factores: las características personales e individuales, la estructura psicológica, el nivel y tipo de conocimientos, las experiencias previas, la influencia del grupo de trabajadores/as y demás sujetos sociales del centro laboral marcan las diferencias de percepción, interiorización y reacción de cada trabajador/a. En este juego de tensiones se despliega la posibilidad de adecuar el control del proceso de trabajo, lo cual es un aspecto central para el desarrollo de una condición laboral saludable (p.64).

En el trabajo docente la distancia entre el trabajo prescrito y real se hace más visible por la naturaleza misma de la actividad, un trabajo social, colectivo y articulado con otros/as sujetos: trabajadoras/es docentes, auxiliares, estudiantes y familias, comunidad escolar, etc. (González, 2019). Emerge así, a partir de esta brecha, un margen de autonomía en el trabajo, que se encuentra relacionado particularmente con procesos de autogestión formativa, vía las experiencias compartidas a nivel colectivo, orientados a la resolución de los problemas emergentes en la cotidianeidad escolar. A diferencia de la producción industrial o manufacturera, en las actividades sociales, que interaccionan con sujetos, los métodos de trabajo quedan más ampliamente sujetos a interpretación. El resultado esperado del trabajo no puede estar restringido en función de los parámetros estandarizados. Para el o la docente que trabaja en una escuela es necesario reflexionar en cada contexto, a la vista de las relaciones e interacciones establecidas con las

destrezas y habilidades que hagan a los sujetos capaces de intervenir en los procesos de transformación.

y los estudiantes y sus propios compañeros/as, qué estrategia les conviene en su trabajo, qué materiales y recursos se precisan, cuál es el entorno en el que se trabaja y cómo se les puede brindar una trayectoria escolar significativa a sus estudiantes. La distancia entre el trabajo prescripto, en términos de procedimiento, deben ser solucionados por las y los trabajadoras/es para que se puedan lograr los objetivos propuestos desde la prescripción normativa gubernamental.

“Era bastante confuso (refiere al plan de alfabetización), al menos para quien está o quién tiene que concretizar, porque por lo general, cuando es poco prolijo, queda a la buena voluntad de cada uno: qué tomo, qué no tomo, qué hago, qué no hago...”. (Docente de 1er. grado, Provincia de Entre Ríos)

En la investigación hemos encontrado que estas definiciones se abordan a partir del debate conjunto entre pares, en el intercambio y en instancias de autoformación, donde las/os trabajadoras/es comparten tanto consultas, estrategias, como diversas propuestas para resolver algunas cuestiones de su trabajo cotidiano. Al respecto, las/os docentes entrevistados/as señalan que, resuelven dudas o interpretan normativas (que son demasiado amplias o imprecisas, sin marcos de resolución claros, sin acompañamiento, etc.) en reuniones colectivas, a partir del trabajo reflexionado con sus pares.

“(...) preguntarles a los colegas con más experiencias cuando tengo dudas, buscar estrategias o metodologías, ver cuáles me pueden servir o cuáles no según mi grupo de alumnos, y bueno, en nuestra escuela trabajamos con proyectos integrados...”. (Docente de 2do. grado, Provincia de La Rioja)

Cabe señalar, como lo refiere González (2019), que “aquello que la escuela tiene que producir está definido socialmente a través de normas y documentos de distinto tipo. Ahora bien, como sucede en todo trabajo, hay una distancia entre el trabajo prescripto y el trabajo real que el trabajador efectúa en el momento de la producción (Dejours, 1998) Sin embargo, en la educación, esta distancia tiene una particular magnitud: por la naturaleza no tangible de la producción, no hay posibilidad, como

en la producción de objetos materiales, de “normalizar” los productos y por lo tanto los procesos de producción; esto hace que la producción termine de definirse en el trabajo que realiza cada conjunto de trabajadores en cada escuela; los procesos de trabajo dependen, en gran medida, de una lógica interna que se construye en cada colectivo de trabajo y en estrecha relación con las particulares condiciones materiales y simbólicas que conforman esa unidad de producción que es la institución educativa, la escuela; es una lógica “original”, no fácil de repetir o trasladar literalmente a otras situaciones o localizaciones” (p.394)

4.5.3. La evaluación en los planes de alfabetización inicial

En consonancia con lo sucedido en nuestro país en el período de gobierno de Mauricio Macri (2015-2019), en la actualidad el modelo de federalismo educativo coloca a la Nación como la auditora y las provincias como las emprendedoras. En este marco, la evaluación constituye la herramienta por excelencia de la Secretaría de Educación nacional en su carácter de auditora sobre los resultados provinciales, quienes rinden cuentas a la nación al tiempo que ésta le retira los fondos coparticipables.

En esta línea, las Resoluciones del CFE vienen poniendo un marcado énfasis en la evaluación, como también en las diversas acciones que se vienen sucediendo en las provincias de acuerdo a los testimonios de la docencia, en entrevistas grupales. El pasado 4 de julio, en un acto en la Provincia de San Juan, el presidente Javier Milei expresó “La evaluación es buena, no es mala. Evaluar no es estigmatizar, como dicen algunos; es la mejor herramienta para comprender si están desarrollando aptitudes y cumpliendo con los estándares”³¹. En la misma línea afirmó: “Desde el Gobierno nacional vamos a formar en alfabetización a los educadores, vamos a enviar recursos a las provincias para que los formen, y vamos a evaluar a todos los docentes del país. El objetivo es

³¹ Diario La Nación, 4 de julio de 2024, Milei criticó las “ideas de izquierda” en educación, prometió fondos y marcó: “Evaluar no es estigmatizar”.

plantear incentivos para que los mejores docentes vayan a enseñar a las escuelas con peores indicadores”³². Estos discursos son siempre acompañados de la idea de las instituciones educativas como “espacios de adoctrinamiento” y a los/las docentes como “enemigos de las ideas de la libertad” (una idea de libertad entendida como libre mercado exclusivamente).

Lo cierto es que, en materia de política educativa, se observa mayor detalle acerca de aquello qué se va a evaluar, con qué frecuencia, con qué instrumentos y, comparativamente, muy poca mención a qué enseñar, cómo, y el para qué. La mayoría de las evaluaciones que plantean las jurisdicciones en el nivel primario (15 jurisdicciones) ponen el acento en evaluar la fluidez lectora, mientras que sólo en 13 jurisdicciones se pone el foco en la comprensión lectora. Se observa acá una contradicción con el principal lema de la Campaña Nacional por la Alfabetización “No Entienden Lo Que Leen”. En este caso, en las evaluaciones se enfatiza el hecho de que los estudiantes lean más rápido en lugar de focalizarse en que comprendan lo que lean. Además, las evaluaciones se centran fundamentalmente en la lectura, dejando de lado la escritura, y la mayoría no evalúan las prácticas de la enseñanza, qué, en este caso, debería ser prioritario. Por último, la mayoría no plantea desarrollar una evaluación formativa, ya que solo en 6 jurisdicciones está planteado este tipo de evaluación. Las evaluaciones planteadas, presentan sesgos importantes y adoptan una modalidad estandarizada, en todos los casos, que relativiza sus resultados si se pretende tomarlos como evidencia para sostener un determinado enfoque alfabetizador. Estos resultados deberían complementarse con información proveniente de otras fuentes más cualitativas, que nos permitan entender los procesos que tienen lugar al interior de las escuelas, dando una mirada contextualizada de las condiciones pedagógicas. Como refiere Mirta Castedo (2024) “El único fin que tiene la evaluación es alimentar las próximas decisiones de enseñanza, es

³² Diputados Bonaerenses, 4 de julio de 2024, Milei presentó el Plan de Alfabetización: “Vamos a evaluar a todos los docentes del país”.

saber por dónde y cómo se sigue, en una escuela, en una provincia, en el país. Cuando se pone la evaluación al frente de la enseñanza o como yo digo, el carro delante de los caballos, el carro no se suele mover. Queda en una pura cuestión de control”.

“Ayer viví la experiencia de la evaluación en nivel inicial, soy docente de nivel inicial, este “Queremos aprender” que apareció en la provincia el año pasado, primero de manera voluntaria quienes querían hacer esta capacitación la hacían, no se les obligaba, pero este año notamos... yo no la hice porque estoy en desacuerdo con estas cuestiones, y ayer llegaron desde el Ministerio a evaluar a nuestros niñas y niños y quiero contar que se sintió un peso encima muy grande, porque era una evaluación estandarizada en nivel inicial, imagínense lo que significa... para unir con flechas letras con dibujitos y seguir unas letras en cursiva, esto de la psicomotricidad. Bueno, obviamente esto que se planteó como voluntario, hoy nos damos cuenta que las evaluaciones llegan a las escuelas quieras o no, y no sabemos cómo hacerle frente, somos pocas las docentes que no queremos, pero asimismo estamos obligadas a hacerlas. Y obviamente los resultados no van a ser los esperados, imagínese los niños y niñas con una hojita evaluadora... y yo pensaba cómo demostramos que nuestros alumnos si están en este aprendizaje de la alfabetización inicial, cómo lo demostramos en una evaluación estandarizada. Nos sentimos en una sensación de desamparo... cómo nos oponemos si desde muy arriba el peso es fuerte.” (Docente de nivel de inicial y primaria, San Luis)

La lógica que subyace a este proceso de evaluación expresa un pensamiento lineal y simplista que muestra una relación directa entre enseñanza y aprendizaje, negando la existencia de múltiples factores que actúan como condicionantes de esta relación. El momento de la evaluación, en lugar de ser planificado y sostenido desde un trabajo colectivo y colaborativo entre docentes, con un objetivo pedagógico concreto, tiene como marca desde el lanzamiento de este nuevo Plan de

Alfabetización un trabajo puramente fragmentario e individual y sujeto a normativas, que lejos están de reconocer a aquellos protagonistas que lo llevan a cabo cotidianamente. Por último, se observa que la implementación de las evaluaciones de los planes jurisdiccionales de alfabetización “reduce a los docentes y a las escuelas a ser receptores pasivos de los programas educativos que bajan desde el nivel central y jurisdiccional. Se desconoce tanto la investigación como la experiencia recogida a nivel internacional, que muestra que los cambios educativos se encuentran indefectiblemente unidos al contexto y a los procesos institucionales comprometidos en ellos. Es el contexto institucional el que provee las condiciones objetivas para llevar adelante el cambio educativo. En esto radica su carácter eminentemente político.” (Pascual, 2025)

5. REFLEXIONES FINALES

Por Adriana Puiggrós

El presente informe del Instituto Marina Vilte de la CTERA se refiere a un problema que ha sido estudiado ampliamente mediante distintos enfoques y metodologías. Particularmente, en esta investigación se ha tenido en cuenta la información procedente de diversas fuentes, aun considerando los supuestos epistemológicos educativos disidentes e incluso antagónicos.

Para interpretar la valoración que hace el gobierno de Javier Milei del problema de la fluidez y comprensión lectora, al mismo tiempo que descalifica y desfinancia al conjunto de la educación pública, es necesario describir en algunas líneas los intereses políticos neoliberales y de las grandes empresas repentinamente preocupadas por un aspecto de la educación pública.

En nuestro país se está llevando a cabo una política de reducción drástica del Estado, haciendo especial hincapié en los organismos, áreas y programas sociales. Las políticas de atención a la educación y a la salud están siendo desmanteladas en un grado sin precedentes en nuestra historia. No estamos solamente ante un plan improvisado por el gobierno de turno, sino ante una estrategia perfectamente elaborada para traspasar funciones del Estado al sector privado. En el caso de la educación y la salud ha sido súbita la reducción del presupuesto, especialmente el destinado a los sectores más vulnerados de la población.

El proceso de traspaso de las funciones públicas a los más poderosos grupos empresariales nacionales y transnacionales se realiza de manera directa, mediante decretos de supuesta “necesidad y urgencia” del Poder Ejecutivo y desconociendo la institucionalidad del Congreso de la Nación. En el caso de la educación, la primera medida a subrayar es el

cierre del Ministerio de Educación, convirtiéndolo en una Secretaría del nuevo Ministerio de Capital Humano. Un signo representativo de la concepción política y social de este último es haber retenido, hasta su descomposición, alimentos que estaban destinados a comedores populares, que actualmente asisten a vastos sectores de la población, especialmente población infantil y adultas/os mayores. Asimismo, ese organismo retiene equipos destinados al área educativa impidiendo la conexión digital de las escuelas. Toda la política educativa de este gobierno fue sintetizada en una frase del Presidente Javier Milei: “La educación pública es un lavado de cerebros”.

Ya el gobierno de Mauricio Macri (2015-2019), también neoliberal, había invitado a diversas empresas transnacionales a instalarse en la Argentina, esto es, actores privados con ánimo de lucro en el campo educativo. Posteriormente, a poco de asumir el gobierno, Mauricio Macri asistió al Foro Económico Mundial en Davos, donde se contactó con los directivos de la Fundación Varkey, a los que invitó a instalarse en la Argentina, favoreciendo la tendencia a la privatización del sistema educativo argentino. En la gestión de Javier Milei numerosas fundaciones y otras organizaciones no gubernamentales (ONG) se habían instalado en el país, como la ahora denominada “Fundación Varkey Argentina”; y por otro lado, se habían conformado alianzas para la educación, entre empresas y corporaciones líderes, que ya constitúan o formaban parte de ONG o Fundaciones destinadas a la educación. Basta con abrir en Internet la página de cualquiera de las mencionadas en este informe, para conocer cuáles son las fuentes financieras que avanzan en el sistema educativo argentino: en especial grupo Clarín, Bunge y Born, Banco Galicia, Banco Santander y un sinnúmero de instituciones financieras.

La intencionalidad -a veces sutil, y en otros casos, de manera manifiesta- del avance en el campo educativo no pareciera ser solamente como negocio, sino con evidentes finalidades políticas e ideológicas. No se trata del fortalecimiento de la educación privada tradicional sino de la voracidad de las poderosas empresas por poseer las llaves de la educación pública y privada. Es decir, estas ONG, fundaciones y grupos

empresariales de diversas denominaciones avanzan en el espacio educativo ya no solamente atacando las funciones del Estado.

El actual gobierno tiene una doble cara en la política educativa. Por ejemplo, una promesa electoral de Milei fue la producción de vouchers educacionales. Según la publicidad oficial se destinarían a las familias de bajos ingresos que quisieran mandar a sus hijos a la escuela privada: una medida dirigida para avalar el deterioro de la imagen de la escuela pública a la que, entretanto, se vaciaba de los fondos indispensables para su funcionamiento. No debe confundirse esta política neoliberal con un único propósito, eliminar la inversión (que ellos denominan “gastos”) que representa el sistema escolar; por el contrario, la intención es apropiarse del poderoso aparato educacional con el objetivo de dominar la cultura política de la sociedad. Por otra parte, el uso de las nuevas tecnologías, además concentrado en pocas empresas, aporta tanto a lograr importantes ganancias transformando a los distintos rubros de la educación en mercancías, cuanto a reducir el costo del sistema escolar. Ambas razones requieren reducir al mínimo a la planta docente, y sustituir a las y los docentes graduados en universidades e institutos públicos por personal formado por las propias ONG, fundaciones, etc.

Con la comprensión lectora ocurre, como con los diversos aspectos y problemas de la educación: son dispersados y abordados como simples objetos del mercado. Presentada por Milei como el problema más importante de la educación argentina, se culpabiliza a las y los docentes de un supuesto fracaso o abandono de su obligación laboral y se utiliza una campaña de alfabetización para objetivos ajenos a la (indudable) necesidad de mejorar la educación inicial y la formación de las y los docentes en las teorías actuales.

Una de las más importantes fundaciones actuales el Observatorio “Argentinos por la Educación” (AxE) se está apoderando de la educación nacional, desde que se le adjudicara la conducción de la Campaña, por parte del gobierno nacional y numerosos gobiernos provinciales, y asume funciones que le corresponden históricamente en nuestro país a la cartera educativa oficial. No nos cabe duda de la necesidad de mejorar

la enseñanza y el aprendizaje de lectura y escritura, así como de ser conscientes de las causas de las dificultades actuales. Pero requiere una explicación el brusco cambio de situación frente a este problema. La Argentina ha sido pionera en alfabetización en toda su historia. En 1964 fue declarada por las Naciones Unidas “país libre de analfabetismo”. Según Unesco, en 2014 nuestro país tenía una tasa de analfabetismo de 1% de su población. Claro está que desde entonces se complejizó adecuadamente la definición de analfabetismo, centrándose la atención en la fluencia lectora en 3er grado de primaria.

¿Qué ocurrió para que se revirtiera la situación de nuestro país? En primer lugar, debemos dejar constancia que la información que sirve para adjudicar la responsabilidad a la educación pública proviene de pruebas estadísticas que están sujetas a serias discusiones sobre sus bases metodológicas e ideológicas. Además de su reducción a la mera información estadística, en general son pruebas que se aplican de manera descontextualizada, reducida a situaciones determinadas, se realizan sin el análisis correspondiente de los procesos en que se enmarcan. Debe saberse que la educación no se realiza independientemente de las condiciones de trabajo de las y los docentes (salarios, formación, recursos pedagógicos, etc.), ni de las condiciones materiales y culturales de las y los estudiantes, docentes, familias, comunidades, ni de la infraestructura edilicia y el equipamiento con que se cuenta.

Cabe entonces plantear que la primera causa del “retraso” de nuestro país según las pruebas, tiene origen en la política socioeconómica de los gobiernos neoliberales. No hay una “crisis” de la educación sino un vaciamiento relacionado con la hiperconcentración del ingreso, que se produjo en los gobiernos neoliberales de Macri y Milei, y con el consiguiente deterioro de la situación de las y los trabajadores, incluida la docencia. Mientras en 2015 el 30% de la población se encontraba bajo la línea de pobreza y el 5,9% era indigente³³, en 2024 estos porcentajes

³³ CEDLAS-FCE-Universidad Nacional de La Plata (2019). Explorando los Cambios de la

ascendieron al 53% y al 18% respectivamente, según datos difundidos por el propio Ministerio de Capital Humano del presente gobierno, de acuerdo a información del INDEC. La solución de las necesidades básicas insatisfechas es indispensable para que alumnos y docentes realicen su tarea. Pero Milei lanzó como principal política educativa de su gobierno la lucha contra el analfabetismo llevada a cabo por el Observatorio AxE. Si bien el gobierno se ha desprendido de casi todas las políticas educativas nacionales que le corresponden constitucional y legalmente, Milei hace gala de un programa que también entregó a las provincias, como si frente al hallazgo del déficit educativo no fuera una necesidad que requiriera la intervención urgente del gobierno nacional. Sin embargo, este último no asumió ninguna responsabilidad. En cambio, acordó con el Observatorio AxE (que es lo mismo que hacerlo con el Banco Santander, bancos privados provinciales, el laboratorio Bagó, la empresa de tecnología educativa Ticmas, la empresa distribuidora de gas Camuzzi, además de las nombradas más arriba). Debe observarse que el Observatorio AxE, líder en la “Campaña”, no se restringe a trabajar en la mejora de las condiciones de la comunidad educativa para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura, sino que va interviniendo cada vez más en el conjunto de las políticas educativas de cada provincia. De modo que, si gracias al gobierno de Carlos Saúl Menem los organismos internacionales (BID y Banco Mundial) lograron la descentralización y dispersión del sistema educativo nacional, durante la gestión actual asistimos a la privatización de cada aspecto desmembrado de la educación pública. Mientras una empresa como Ticmas avanza en la venta de materiales para la educación, incluso al propio sector privado, se puede ver que las y los docentes tienen que inventar tareas que sustituyan a las inexistentes computadoras, como consta en las entrevistas incluidas en este informe.

Respecto a la campaña del Observatorio “AxE” asombra que por un lado anhelan sustituir a las y los docentes por robots (IA), mientras que, por

otro, desechan los enfoques más actualizados y probados de enseñanza de la lectura por la implementación exclusiva del más viejo método, aquel fonológico que se dejó de usar en la mitad del siglo pasado. Es lógico que se haya elegido el método fonético o fonológico porque sus características mecanicistas lo asocian con la pedagogía conductista. Ésta es adecuada a los programas digitalizados destinados al autoaprendizaje y aptos para el *home schooling* (aprendizaje en el hogar), también anunciado y alabado por Milei. Si vinculamos el método fonético con la estimulación conductista y el *home schooling*, la neurociencia accede a dominar la educación. Debe observarse que en las explicaciones sobre el método fonológico (desde la antigua discusión entre María Montessori y Ovide Decroly) se dan como ejemplos de su éxito su aplicación a niños con disfunciones cerebrales o del aprendizaje en general. Decía Paulo Freire que el acto de leer requiere una comprensión crítica “que no se agota en la descodificación pura de la palabra escrita o del lenguaje escrito, sino que se anticipa y se prolonga en la inteligencia del mundo. La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de ésta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquél. Lenguaje y realidad se vinculan dinámicamente. La comprensión del texto a ser alcanzada por su lectura crítica implica la percepción de relaciones entre el texto y el contexto”³⁴.

La intromisión del sector privado transnacional, mediante la cesión de funciones de educación pública por parte del Estado nacional produce una pérdida de soberanía grave, al mismo tiempo que tiende a incrementar las diferencias sociales, bajo la cobertura de ocuparse de problemas que se presentan como irresolubles por parte del Estado. Así es que, por el camino de la colaboración privada, junto a la restricción presupuestaria pública, actualmente tenemos representantes del Observatorio Axé, otras ONG y fundaciones trabajando en el interior de la mayor parte de los sistemas escolares provinciales o sea de los gobiernos de las provincias argentinas.

³⁴ Freire, Paulo (1991), La importancia de leer y el proceso de liberación, México, Siglo XXI Editores.

La investigación que aquí se publica intenta constituirse, a través de la indagación y la visibilización de los distintos modos en los que el capital concentrado pretende hacer de la escuela pública un negocio, y su coto de propiedad privada, en una forma más de producción de conocimientos colectivos que forma parte de la disputa de sentidos que, desde la CTERA, se realiza históricamente en el marco de la lucha en defensa del derecho social a la educación pública, popular y emancipadora, para todos y todas.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Betancourt, O. (1999). Texto para la enseñanza y la investigación de la salud y seguridad en el trabajo. Organización Panamericana de la Salud/Organización Mundial de la Salud-FUNSAID. Primera edición, Quito.

Birgin, A. (coord.) (2014). Estudio sobre criterios de calidad y mejora de la formación docente del MERCOSUR. Buenos Aires: Ed.Teseo.
https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_investigacion_pdf/1916.pdf

Castedo, M. (2019). Alfabetización inicial: teorías, investigaciones y prácticas de enseñanza. Un campo de complejas interrelaciones. En C. Bazerman et al. (Eds.), Conocer la escritura: investigación más allá de las fronteras. (pp. 47-70). Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.1071/pm.1071.pdf>

Castedo, M. (2021). Planificar situaciones de lectura y escritura en una secuencia para estudiar las migraciones: Rastros de la construcción de saber en las escrituras de los niños. En M. Castedo, C. Broitman e I. Siede (Comps.), Enseñar en la diversidad: Una investigación en escuelas plurigrado primarias. (pp. 197-257). La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.4648/pm.4648.pdf>

Castedo, Mirta (2024, 30 de julio). “El carro delante de los caballos. A propósito del Plan Nacional de Alfabetización”, Revista Suteba 737.
<https://revista.suteba.org.ar/2024/07/30/el-carro-delante-de-los-caballos-a-proposito-del-plan-nacional-de-alfabetizacion/>

Clerc, J.M. (1987). Introducción a las condiciones y el medio ambiente de trabajo. Oficina Internacional del Trabajo, Ginebra.

CTERA (2022). ¿Qué docencia para estos tiempos?: a 100 años del nacimiento de Paulo Freire. <https://mediateca.ctera.org.ar/que->

[docencia-para-estos-tiempos-a-100-anos-del-nacimiento-de-paulo-freire/](#)

CTERA (2024a). La Situación del Presupuesto Educativo-Enero/Febrero 2024. Informe Instituto “Marina Vilte” de la Secretaría de Educación de la CTERA. <https://iipmv.ctera.org.ar/la-situacion-del-presupuesto-educativo-enero-febrero-2024/>

CTERA (2024b). La Situación del Financiamiento Educativo. Análisis al 31/07/2024. <https://mediateca.ctera.org.ar/la-situacion-del-financiamiento-educativo-agosto-2024/>

CTERA (2024c). Las reconfiguraciones del trabajo docente y el uso de las tecnologías educativas en la pospandemia. <https://iipmv.ctera.org.ar/las-reconfiguraciones-del-trabajo-docente-y-el-uso-de-las-tecnologias-educativas-en-la-pospandemia/>

CTERA (2025). Privatización y mercantilización educativa en Argentina. <https://mediateca.ctera.org.ar/privatizacion-y-mercantilizacion-educativa-en-argentina-actores-y-estrategias-en-contextos-de-avance-de-las-derechas/>

Duhalde, M. (2021). La escuela pública y el trabajo docente. Tensiones entre el derecho a la educación y la mercantilización educativa. Revista Argentina de Investigación Educativa. Vol. I, (1), 57-65. <https://portalrevistas.unipe.edu.ar/index.php/raie/article/view/8>

Ezpeleta Moyano, J., (2004). Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 9 (21), 403-424. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14002106.pdf>

Feldfeber, M., Puiggrós, A., Robertson, S., Duhalde, M. (2019). La privatización educativa en Argentina. Segunda edición. Instituto de Investigaciones Pedagógicas “Marina Vilte”. Buenos Aires: Secretaría de Educación, CTERA. <https://mediateca.ctera.org.ar/privatizacion-educativa-en-argentina-2da-edicion/>

- Feldfeber, M. (2022). Los desafíos de la formación docente. En *¿Qué docencia para estos tiempos?: a 100 años del nacimiento de Paulo Freire*. Buenos Aires: Ediciones CTERA - Secretaría de Educación. Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina. <https://mediateca.ctera.org.ar/que-docencia-para-estos-tiempos-a-100-anos-del-nacimiento-de-paulo-freire/>
- González, H., Spessot, A., Rinaldi, R., Crespo, A. y Escalante, M. (2009). Reconociendo nuestro trabajo docente. Un diálogo necesario entre teorías y prácticas. Volumen 1 de la Serie formación y trabajo docente. Ediciones CTERA, Buenos Aires. <http://mediateca.ctera.org.ar/items/show/116>
- González, H. (2019). “¿Qué trabajo es el trabajo de educar?”. En Política educativa, sindicalismo y trabajo docente: hacia la resignificación de los debates políticos y académicos en torno a las prácticas pedagógicas y sindicales para una educación popular y socialmente emancipadora/ Federico Tálamo [et al.]; 1a. ed. Adaptada, Paraná: AGMER Editora. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/iie-agmer/20191128095146/Politica-Educativa.pdf>
- Gutierrez, G.; Assusa, G.; Castro González, E.; González Olguín, E. y Pérez Rojas, M. (2025). El trabajo de enseñar en la provincia de Córdoba. Condiciones, prácticas, opiniones y preferencias. Córdoba, Argentina: ICIEC-UEPC. <https://uepc.org.ar/conectate/investigacion-el-trabajo-de-ensenar-en-la-provincia-de-cordoba-condiciones-practicas-opiniones-y-preferencias/>
- Henry, M. (2022). Innovaciones tecnológicas en los servicios de atención al público. Consecuencias para las condiciones de trabajo y riesgos laborales emergentes. En Actas publicadas. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.15938/ev.15938.pdf
- Lerner, D. (2024). La alfabetización en América Latina: poner en red saberes y experiencias. Reportaje a Delia Lerner. *Revista 737*.

<https://revista.suteba.org.ar/2023/06/13/la-alfabetizacion-en-america-latina-poner-en-red-saberes-y-experiencias/>

Lerner, D., Larramendy, A. (2023). Enseñar y aprender a escribir. Certezas e interrogantes. *Revista Argentina de Investigación Educativa* Vol. III nro. 5, 29-64.
sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/165867

Lozares, C., Verd, J. M., Moreno, S., Barranco, O. y Massó, M. (2004). El proceso de trabajo desde las perspectivas de la actividad situada y del conocimiento socialmente distribuido. Cuadernos de Relaciones Laborales, Vol. 22, Número I, Barcelona, 67-87.

Molinier, P. (2015). El trabajo del cuidado en el sector salud desde la psicodinámica del trabajo y la perspectiva del care.

Neffa, J. C. (2015). Los riesgos psicosociales en el trabajo: Una contribución a su estudio; Centro de Estudios e Investigaciones Laborales.

Oliveira, D., Gonçalves, G., Melo, S. (2004). Cambios en la organización del trabajo docente. Consecuencias para los profesores en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9 (20).
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002012>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2009). Políticas de educación y formación: Los docentes son importantes: atraer, formar y conservar a los docentes eficientes. París: OCDE.
<https://doi.org/10.1787/9789264046276-es>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2017). How can professional development enhance teachers' classroom practices? *Teaching in Focus*, 16. <https://doi.org/10.1787/2745d679-en>

Oszlak, O. y O' Donnell, G. (1976). Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación. Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES), Buenos Aires, Documento G.E. CLACSO/Nº 4.
<http://repositorio.cedes.org/handle/123456789/3332>

- Perla, M. (2023) Las transformaciones de la lengua y su enseñanza. *Revista Argentina de Investigación Educativa*, vol. III nro. 5, 65-85.
<https://portalrevistas.unipe.edu.ar/index.php/raiel/issue/view/7>
- Secretaría de Educación CTERA (25 octubre 2024) *Alfabetización Inicial: Políticas de enseñanza de la lectura y de la escritura*. Mirta Castedo. [Archivo de Vídeo]. Youtube.
<https://www.youtube.com/watch?v=-W7SE1586Eq>
- Thisted, S. (2025). Construir vínculos con las familias: Una política institucional. Reportaje a Sofía Thisted. *Revista 737*.
<https://revista.suteba.org.ar/2025/03/11/construir-vinculos-con-las-familias-una-politica-institucional/>
- Vassiliades, A. (2014). El discurso pedagógico oficial en Argentina (2003-2013): trabajo docente e igualdad. *Cadernos de Pesquisa*. V. 44, nº 154. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1012-1027.
- Wlosko, M. y Ros, C. (2015). El trabajo del cuidado en el sector salud desde la psicodinámica del trabajo y la perspectiva del care: Entrevista a Pascale Molinier. *Salud Colectiva*, 11 (3), 445-454.
- Zamero, M. (coord.) (2010). La formación en alfabetización inicial de los futuros docentes. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Alfabetización inicial y trabajo docente

Adriana Puiggrós, Miguel Duhalde,
Liliana Pascual, Luz Albergucci,
María Dolores Abal Medina
y Andrea Núñez

Julio 2025

Esta publicación presenta los resultados del proyecto de investigación llevado a cabo por el Instituto de Investigaciones Pedagógicas "Marina Vilte" de la CTERA junto a un grupo de docentes, federalmente representativo en términos de territorialidad, que trabajan llevando a cabo procesos de alfabetización inicial en lo que se denomina la "unidad pedagógica" del nivel primario, es decir, 1er. y/o 2do. grado.

Dicha investigación acerca de la alfabetización inicial y el trabajo docente se focaliza, desde el punto de vista temporo-espacial, en el período de avance de las políticas de extrema derecha, neoliberales y neoconservadoras impuestas en la Argentina a partir de la llegada de Javier Milei al Gobierno Nacional.

El informe contiene un análisis de las políticas educativas del gobierno actual centrado, particularmente, en la implementación del plan de alfabetización inicial y un conjunto de reflexiones sobre los emergentes del proceso de investigación organizados en los siguientes ejes: La alfabetización inicial desde la perspectiva de las y los trabajadores de la educación; Condiciones materiales y objetivas; Formación Docente; Vínculos pedagógicos y comunitarios; Proceso de trabajo docente (organización institucional, organización curricular y organización del trabajo); Las prácticas cotidianas en las escuelas; El trabajo docente en relación con las propuestas jurisdiccionales; Las prácticas entre el trabajo prescripto y El trabajo real y la evaluación en los planes de alfabetización inicial.

ISBN 978-631-91031-2-0

