

# Alfabetización inicial y trabajo docente

Adriana Puiggrós, Sonia Alesso, Delia Lerner,  
Liliana Pascual, Luz Albergucci, María Abal Medina,  
Mirta Castedo, María Elena Cuter, Andrea Núñez,  
Silvia Almazán, Miguel Duhalde

Octubre de 2025



# **Alfabetización inicial y trabajo docente**

Instituto de Investigaciones Pedagógicas “Marina Vilte”

Secretaría de Educación – CTERA

## **Autoras/es**

Adriana Puiggrós, Delia Lerner, Liliana Pascual, Luz Albergucci,  
María Abal Medina, Mirta Castedo, María Elena Cuter, Andrea Núñez,  
Sonia Alesso, Silvia Almazán, Miguel Duhalde

Octubre de 2025

Alfabetización inicial y trabajo docente / Adriana Puiggrós, Sonia Alesso, *et al.*  
- 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 978-631-91031-4-4

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.

**Colaboraciones en esta edición:** Delia Lerner, Mirta Castedo,  
María Elena Cúter.

**Diagramación y diseño:** Cecilia Dupuy.

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN .....	3
--------------------	---

### **PRIMERA PARTE** **INFORME DE INVESTIGACIÓN:** **ALFABETIZACIÓN INICIAL Y TRABAJO DOCENTE**

<b>1. NOTAS DEL CONTEXTO Y POLÍTICAS DE ALFABETIZACIÓN</b>	
<b>1.1. Caracterización de las políticas educativas neoliberales y neoconservadoras .....</b>	<b>7</b>
<b>1.2. Implementación de la política de alfabetización inicial .....</b>	<b>12</b>
<b>2. DISEÑO DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN</b>	
<b>2.1. Metodología de investigación .....</b>	<b>14</b>
<b>2.2. Aspectos conceptuales y supuestos teóricos .....</b>	<b>15</b>
<b>3. LA ALFABETIZACIÓN INICIAL DESDE LA PERSPECTIVA DE LAS Y LOS TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN</b>	
<b>3.1. Condiciones materiales y objetivas .....</b>	<b>23</b>
3.1.1 Recursos pedagógicos: manuales y libros escolares .....	26
<b>3.2. Formación docente .....</b>	<b>31</b>
<b>3.3. Vínculos pedagógicos y comunitarios .....</b>	<b>39</b>
<b>3.4. Proceso de trabajo docente .....</b>	<b>44</b>
3.4.1. Organización institucional .....	44
<i>Espacios de intercambio: reflexión sobre las prácticas</i>	
<i>Inclusión educativa: situación y problematización</i>	
3.4.2. Organización curricular .....	50
3.4.3. Organización del trabajo .....	52
<i>Puestos de trabajo y carga laboral</i>	
<i>Cambios en las formas de enseñar</i>	

<b>3.5. Las prácticas cotidianas en las escuelas .....</b>	<b>61</b>
3.5.1. El trabajo docente en relación con las propuestas jurisdiccionales .....	63
3.5.2. Las prácticas pedagógicas entre el trabajo prescripto y el trabajo real .....	67
3.5.3. La evaluación en los planes de alfabetización inicial .....	70
<b>4. REFLEXIONES FINALES .....</b>	<b>74</b>
<b>5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>81</b>

**SEGUNDA PARTE**  
**APORTES TEÓRICOS AL DEBATE SOBRE LA**  
**ALFABETIZACIÓN INICIAL**

<b>PRESENTACIÓN.....</b>	<b>86</b>
El trabajo docente en la alfabetización inicial. Por Delia Lerner.....	91
Distintas perspectivas sobre la alfabetización inicial. ¿Qué nos distingue y en qué acordamos? Por Mirta Castedo .....	103
Las propuestas alfabetizadoras: ¿qué hay de nuevo y qué hay de viejo? Por María Elena Cuter .....	121
<b>LA CTERA ENSEÑA, RESISTE Y SUEÑA .....</b>	<b>131</b>

## INTRODUCCIÓN

En un contexto global en el que avanzan las derechas y extremas derechas con sus políticas de ajuste y represión en contra de la clase trabajadora y de los sectores populares, se tornan cada vez más necesarias las vinculaciones que se puedan establecer entre las organizaciones sindicales docentes de todo el mundo para fortalecer las políticas de cooperación internacional.

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.

En la primera parte de este libro, se presenta un trabajo de investigación acerca de la alfabetización inicial y el trabajo docente que 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"<sup>1</sup> del nivel primario (es decir, 1º y/o 2º grado), pertenecientes

---

<sup>1</sup> 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".

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).

Al principio 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 realiza 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.

La segunda parte de esta publicación compila un conjunto de aportes teóricos de especialistas en el tema de alfabetización inicial que vienen trabajando y colaborando comprometidamente con nuestra organización sindical en todos estos años de luchas, resistencias y construcción colectiva de propuestas pedagógicas alternativas al pensamiento único.

Estos aportes están reflejados en tres artículos redactados por Delia Lerner, Mirta Castedo y María Elena Cuter, respectivamente, a partir de sus intervenciones en los espacios de formación en alfabetización inicial que la CTERA organizó en el transcurso del año 2024, con motivo del debate generado alrededor de esta temática central para la educación y para la sociedad en su conjunto.

**Sonia Alesso**  
(Secretaria General de CTERA)

**Miguel Duhalde**  
(Secretario de Educación de CTERA)

**PRIMERA PARTE  
INFORME DE INVESTIGACIÓN:  
ALFABETIZACIÓN INICIAL Y TRABAJO DOCENTE**

# 1. NOTAS DEL CONTEXTO Y POLÍTICAS DE ALFABETIZACIÓN

## 1.1. 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 Educación<sup>2</sup>, que se llevó a cabo a través de un significativo dismantelamiento 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 presupuestaria<sup>3</sup>, fuertemente condicionada por el nuevo endeudamiento con el Fondo Monetario Internacional (FMI).

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

---

<sup>2</sup> 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%.

<sup>3</sup> 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).

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 (BM) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), actualmente los interlocutores directos son empresas y fundaciones del sector privado.

En este marco, y de manera complementaria, el Instituto Nacional de Formación Docente desarrolla un programa de formación en alfabetización con un enfoque pedagógico específico 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, las Fundaciones 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”.

A partir de este tipo de diagnósticos, el Observatorio “Argentinos por la Educación”<sup>4</sup>, junto a más de 190 organizaciones de todo el país, lanzó en el año 2023 la Campaña Nacional por la Alfabetización “No Entienden Lo Que Leen”<sup>5</sup>. Entre las principales fundaciones, se pueden mencionar a la Asociación Conciencia, Educar y Crecer, ACDE, el Grupo de Fundaciones y Empresas (GDPE), Help, Enseñá por Argentina, Junior Achievement, Natura, Fundación Leer, FONBEC, Minkai, Fundación Más Voces, Reciduca, Fundación Varkey, Voy con Vos. Es importante mencionar que algunas de estas organizaciones son las que luego desarrollaron en las distintas provincias sus cursos de capacitación docente sobre alfabetización inicial.

Al respecto, Mirta Castedo (2024) reafirma que el Plan Nacional de Alfabetización refrendado en las Resoluciones del Consejo Federal de Educación (CFE) 465/24 y 471/24 “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

---

<sup>4</sup> 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.

<sup>5</sup> 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/>

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 fonológica<sup>6</sup>. 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 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, la Asamblea del CFE aprobó el Documento y la presentación de los Planes Jurisdiccionales. De esta manera el “Plan Nacional de Alfabetización” (cuyo origen puede ubicarse en la campaña inicial impulsada por el sector privado: “*Compromiso Federal por la Alfabetización*”), se constituyó en la política central de la Secretaría de Educación de la Nación.

---

<sup>6</sup> 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.

A su vez, se 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, debido a las políticas de ajuste en educación, avanzado el año 2024, no se había concretado aún ninguna transferencia a las jurisdicciones, ni se había procedido a la compra de libros, entre otras deficiencias observadas.

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 oficial de alfabetización inicial, resulta pertinente. Al respecto, se observa que, desde el momento en que se implementa esta política, 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.

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.

## **1.2. 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.

En la mayoría de las provincias se produjeron alianzas 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.).

Con respeto a “el método”, 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. Sin embargo, 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.

## 2. DISEÑO DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

### 2.1. Metodología de investigación

El proceso de investigación se llevó a cabo entre los meses de julio y noviembre de 2024. La propuesta fue organizada como “trabajo colectivo-colaborativo”, con una estrategia metodológica cualitativa, 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 semi-estructuradas 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/curso 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.

## **2.2. 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 multidisciplinaria. 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.

### **3. 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”<sup>7</sup>, y que, por otro lado, considera que la noción de justicia social es “siniestra 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”<sup>8</sup> 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 manifiesta Diker (2025)<sup>9</sup>, 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

---

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

<sup>8</sup> 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 sinnúmero 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”.

<sup>9</sup> *Análisis sobre los resultados de las pruebas Aprender, entrevista a Gabriela Diker*. Marca de Radio. Radio La Red AM910.

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.

### **3.1. 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 escuelas<sup>10</sup>. 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 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 drásticamente<sup>11</sup>.

---

<sup>10</sup> 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 periodo (datos oficiales para el 1er. semestre del año 2024).

<sup>11</sup> 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).

*“(…) 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 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)

### **3.1.1. 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 excepciones<sup>12</sup>.

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 pregona 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 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

---

<sup>12</sup> La provincia de Buenos Aires informó que editó y distribuyó más de 1 millón de libros a nivel territorial. Fuente: Diario Página/12, 29 de mayo 2025.

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 niñeces está siendo vulnerados, así como el de sus familias y comunidades, sometiéndolas 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 matriz<sup>13</sup>.

*“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 fonológica<sup>14</sup> 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 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

---

<sup>13</sup> Isaías, Marcela (2025, 10 de abril). “Pullaro, el buen alumno del mercado”. Fuente: Diario digital Redacción Rosario.

<sup>14</sup> 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.

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 docencia<sup>15</sup>.

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 mencionar, 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 arbitraria del pago del Fondo Nacional de Incentivo Docente (Decreto 280/24) -lo que significa una pérdida promedio del 15% del salario docente- y por el cierre de la instancia de la Paritaria Nacional Docente (Decreto 341/25).

*“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

---

<sup>15</sup> Duhalde, Miguel (2024, 31 de octubre). “Alfabetización: ¿Derecho o negocio?”. Revista del Sindicato Suteba 737.

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 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.

### **3.2. 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 476/24), 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 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 2013<sup>16</sup>.

*“tener los recursos, capacitaciones en servicio, material de consulta, sugerencias de secuencias y otros... Yo creo que gran*

---

<sup>16</sup> 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)

*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 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 Estado<sup>17</sup>. En cambio, 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

---

<sup>17</sup> 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 (N° 26.205), la Ley de Educación Técnico-Profesional (N° 26.058), Ley de Educación Nacional (N° 26.206), Ley de Educación Sexual Integral (N° 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.10°); y por otro, la creación 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.

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).

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 Docente<sup>18</sup>. 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 provincia<sup>19</sup>. 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)

### **3.3. 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

---

<sup>18</sup> Fuente: Página Web oficial del Gobierno de Formosa.

<sup>19</sup> Fuente: Diario digital Chaco día por día.

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 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, entamar 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).

### 3.4. 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.

#### 3.4.1. 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.

### **3.4.2. 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)

### **3.4.3. Organización del trabajo**

En el contexto anteriormente descrito 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 trabajo<sup>20</sup>, 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 laboral<sup>21</sup>), 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

---

<sup>20</sup> 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 “invisible”, no es reconocido y tampoco es retribuido económicamente.

<sup>21</sup> 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).”

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 nacional<sup>22</sup>.

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)

---

<sup>22</sup> 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 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).

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 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 interinato<sup>23</sup>, 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

---

<sup>23</sup> 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.

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 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”<sup>24</sup>.

### **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*

---

<sup>24</sup> 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. Fuente: Página Web de CTERA.

*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 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.

### **3.5. 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”<sup>25</sup> (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;

---

<sup>25</sup> “Con 16 programas, Corrientes aborda la alfabetización”. Fuente: Página Web oficial del Ministerio de Educación de Corrientes.

Fundación Varkey, Pérez Companc y Arcor en Corrientes, esta última también en Mendoza<sup>26</sup>; 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

---

<sup>26</sup> “Mendoza: 1.200 docentes de nivel inicial participaron del encuentro sobre juego y lenguaje”. Fuente: Página Web Fundación Arcor.

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.

### **3.5.1. 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)

### **3.5.2. 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 prescripto<sup>27</sup>), para dar cuenta de los desafíos que

---

<sup>27</sup> 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).

### **3.5.3. 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”<sup>28</sup>. 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

---

<sup>28</sup> 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”<sup>29</sup>. 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, que, 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

---

<sup>29</sup> 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)

## 4. 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 constituían 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 de 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 indigente<sup>30</sup>, en 2024 estos porcentajes

---

<sup>30</sup> CEDLAS-FCE-Universidad Nacional de La Plata (2019). Explorando los Cambios de la Pobreza en Argentina: 2003-2015.

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 aquel. 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”<sup>31</sup>.

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 AxE, 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.

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

---

<sup>31</sup> Freire, Paulo (1991), La importancia de leer y el proceso de liberación, México, Siglo XXI Editores.

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.

## 5. 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.
- 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.
- 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.
- Castedo, Mirta (2024, 30 de julio). "El carro delante de los caballos. A propósito del Plan Nacional de Alfabetización", Revista Suteba 737.
- 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.
- CTERA (2024a). La Situación del Presupuesto Educativo-Enero/Febrero 2024. Informe Instituto "Marina Vilte" de la Secretaría de Educación de la CTERA.
- CTERA (2024b). La Situación del Financiamiento Educativo. Análisis al 31/07/2024.
- CTERA (2024c). Las reconfiguraciones del trabajo docente y el uso de las tecnologías educativas en la pospandemia.

- CTERA (2025). Privatización y mercantilización educativa en Argentina.
- 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.
- Ezpeleta Moyano, J., (2004). Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9 (21), 403-424.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.

- Lerner, D. (2024). La alfabetización en América Latina: poner en red saberes y experiencias. Reportaje a Delia Lerner. *Revista 737*.
- Lerner, D., Larramendy, A. (2023). Enseñar y aprender a escribir. Certezas e interrogantes. *Revista Argentina de Investigación Educativa Vol. III nro. 5*, 29-64.
- 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.
- 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).
- 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.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2017). How can professional development enhance teachers' classroom practices? *Teaching in Focus*, 16.
- 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.
- Perla, M. (2023) Las transformaciones de la lengua y su enseñanza. *Revista Argentina de Investigación Educativa, vol. III nro. 5*, 65-85.
- 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.
- Thisted, S. (2025). Construir vínculos con las familias: Una política institucional. Reportaje a Sofía Thisted. *Revista 737*.

- Vassiliades, A. (2014). El discurso pedagógico oficial en Argentina (2003-2013): trabajo docente e igualdad. *Cadernos de Pesquisa*. V. 44, n° 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.

**SEGUNDA PARTE  
APORTES TEÓRICOS AL DEBATE SOBRE LA  
ALFABETIZACIÓN INICIAL**

## **PRESENTACIÓN**

**Por Miguel Duhalde**

En la Argentina, el gobierno de Javier Milei ha lanzado en el año 2024 un Plan Nacional de Alfabetización, en el marco de un brutal ajuste del presupuesto para la educación, del incumplimiento de las leyes de Educación y de Financiamiento educativo, de la baja en los salarios docentes (por la interrupción del pago del FONID y por desactivación de las paritarias), de la interrupción de programas nacionales (copa de leche y comedores escolares, distribución de libros, distribución de computadores, extensión horaria de la jornada escolar), del desmantelamiento del programa de formación permanente en ejercicio y gratuito “Nuestra Escuela” y de reiterados intentos de declarar a la educación como un servicio (para que deje de ser un derecho), entre otras cuestiones.

Desde la CTERA hemos manifestado nuestro posicionamiento respecto de este Plan, sobre todo porque siempre hemos valorado las propuestas de alfabetización que parten por entender a la lectura y a la escritura como procesos que conforman una práctica social contextualizada. Es decir, por prácticas que van más allá de la enseñanza de una técnica, basada en oralizar un texto o realizar el trazado de las letras, creyendo que, a partir de la dominación de esa técnica, luego surgiría la lectura comprensiva o la escritura eficaz.

En tal sentido, consideramos que esta política educativa impulsada por el gobierno nacional, plasmada en el “Plan de Alfabetización”: 1) parte de un diagnóstico incompleto y sesgado, 2) se realiza en el marco de un brutal ajuste del presupuesto educativo y desfinanciamiento de los principales programa socioeducativos, 3) promueve las tendencias privatizadoras de la educación, y 4) se sustenta en una concepción tecnocrática, reduccionista, cientificista y autoritaria de la alfabetización en particular y de la educación en general.

En primer lugar, afirmamos que el diagnóstico sobre el cual se fundamenta el Plan de Alfabetización es incompleto y sesgado, ya que política y mediáticamente se salió directamente a “sentenciar” un supuesto fracaso educativo con titulares catástrofe tales como: “los niños de tercer grado no saben leer”. Cuando en realidad la información existente da cuenta de una diversidad de situaciones que van más allá de este reduccionismo que impone el gobierno, basándose únicamente en el resultado del operativo de evaluación (Aprender) que, hasta metodológicamente, es muy cuestionado, en tanto sólo toma el dato que arroja una prueba estandarizada que, tal como lo venimos denunciando, no da cuenta de los diversos procesos que se producen en cada contexto jurisdiccional, curricular y/o cultural.

La otra razón de nuestro cuestionamiento radica en que el gobierno nacional pretende llevar a cabo este plan en el marco de una política neoliberal de ajuste presupuestario. Paradójicamente, se pretende alfabetizar mientras se interrumpe la distribución de libros, se restringen las partidas presupuestarias para garantizar la alimentación de las y los alumnos, se quita la hora de extensión de la jornada que se había incorporado el año anterior para la educación primaria y se somete a condiciones socioeconómicas cada vez peores tanto a las familias como a la docencia en su conjunto. Está totalmente demostrado que las y los estudiantes de los sectores más vulnerados son quienes más dificultades tienen para avanzar con sus aprendizajes; hasta las mismas pruebas estandarizadas dan cuenta de esta situación.

También cuestionamos la profundización de la tendencia privatizadora que este plan promueve, habilitando la injerencia del sector privado en cuestiones de Estado y en definiciones de política pública en educación. Basta repasar las declaraciones de la Directora de Campañas de “Argentinos por la Educación”, para dar cuenta de esta situación: “El año pasado lanzamos la Campaña Nacional por la Alfabetización con un enorme desafío: lograr que la alfabetización sea una prioridad en la política educativa (...) y logramos que el tema esté presente en la opinión pública y que tanto el gobierno nacional como más de la mitad de los gobiernos provinciales adhieran al compromiso por la alfabetización”. En

sintonía, la coordinadora de Relaciones Gubernamentales de la misma ONG afirma: “Afortunadamente, tanto la Nación como las provincias presentaron sus planes sobre alfabetización y vamos a seguir de cerca la implementación (...) empezamos ahora la etapa de monitoreo”.

El accionar propio del sector privado en este sentido no es ninguna novedad, lo que hoy nos preocupa es la marcada genuflexión que muestran las actuales autoridades frente a dicho sector. Tal como ya habíamos observado durante el macrismo -con el desmantelamiento de la DINIECE y la creación *ad hoc*, apadrinada por el ex ministro de educación Esteban Bullrich, del “Observatorio Argentinos por la Educación”-, las empresas privadas dedicadas a hacer negocios con la educación, las ONGs y las Fundaciones recobran su protagonismo. Mientras el gobierno actual decide deliberadamente cambiar de interlocutores, dejando de lado a las Instituciones de Educación Superior Públicas, a las Organizaciones sindicales y a los Movimientos pedagógicos que tienen vasta trayectoria y experiencia en el tema, reduciendo las definiciones del campo educativo a los imperativos de los valores del mercado.

En la 132ª Asamblea del Consejo Federal de Educación (CFE) se refrendó este Plan de Alfabetización con una resolución que plantea la “libertad de método”, para que cada provincia pueda llevarlo a cabo según lo considere pertinente.

Es en este sentido que expresamos nuestra preocupación y profundo cuestionamiento respecto de las decisiones pedagógicas y metodológicas que se sostienen en aquellas provincias que recurren, como único método, a los fundamentos del “desarrollo de la conciencia fonológica”. Creemos que trabajar con el “valor sonoro de cada letra”, la “lectura en eco”, la “correspondencia entre letras y sonidos” o apelar a la utilización de los “instrumentos de la ciencia de la lectura”, significan un verdadero retroceso en la educación argentina. Desde los medios de comunicación hegemónicos también se avanza en esta línea de formación de opinión pública; y nos encontramos periódicamente con notas que tratan de instalar la idea de que “hay que volver al método

fónico tradicional: a cada sonido corresponde una letra y las palabras están formadas por letras; así de sencillo, y de probada eficacia” (Infobae, 4 de mayo de 2024).

Esta posición pedagógica que cuestionamos también desconoce la existencia de la “unidad pedagógica” refrendada por la Resolución del CFE N° 174/12, ya que sus referentes sentencian que todas las niñas y niños tienen que aprender a leer y escribir en primer grado, independientemente de su situación, condición y trayectoria educativa.

Preocupa el giro cientificista que se está imponiendo en aquellas provincias abocadas en llevar adelante este Plan, como Mendoza, San Luis, Corrientes, sumándose ahora Chubut, Santa Fe, y Entre Ríos, quienes tienen en cuenta a especialistas, como Borzone, que plantean “la necesidad de liberar a la alfabetización de ciertos paradigmas basados en la ideología y no en la evidencia científica”. Creíamos que a esta altura de la civilización ya no hacía falta aclarar que la noción de “evidencia científica” justamente responde a la ideología racionalista y que, por el contrario, todo conocimiento científico se produce en un contexto socio-histórico en el que resulta imposible la “objetividad”. Los sujetos sociales producen conocimientos (entre ellos, conocimiento científico) en el marco de determinadas relaciones sociales de poder, y lo hacen siempre desde un lugar, una posición, un paradigma.

Asimismo, esta lingüista, referente de la postura oficial, ni siquiera reconoce la sobredeterminación que opera en los procesos de aprendizaje, llegando al punto de afirmar, por ejemplo, que “la pandemia no hizo absolutamente nada, porque las maestras siguieron trabajando a través de Zoom”. Es evidente el desconocimiento de las desigualdades existentes, la falta de respeto y consideración de las diversas trayectorias educativas, así como de los diferentes estados de conocimiento en relación con la escritura y la lectura con los que llegan las niñas y los niños a la escuela. Desconocer esto, y no proponer una enseñanza que reconozca la diversidad, es contribuir a la profundización de las desigualdades.

Frente a todo esto, lo más grave es que dicha “especialista-consultora” diagnóstica “una epidemia de analfabetismo”, como si se tratara de enfermedades, sentenciando autoritariamente: “Yo declararé la emergencia educativa. Y evaluaré a fin de primer grado. Les damos los instrumentos, les damos las herramientas, les damos la capacitación: Si no los quieren tomar y esos chicos no aprenden, van a tener que responder con un juicio penal”.

Desde nuestra perspectiva sostenemos que la problemática actual respecto a la alfabetización no es una “epidemia” y que las posibles soluciones no pasan por la judicialización de la docencia, sino por generar las condiciones para una enseñanza en la que se reconozcan los diferentes estados de conocimiento de los chicos y de las chicas, dejando de lado el imperativo de que todos aprendan lo mismo al mismo tiempo. Lo que urge es implementar políticas públicas que garanticen las condiciones para sostener una enseñanza que supere los reduccionismos de creer que aprender a leer y a escribir se resuelve simplemente con la aplicación de una técnica.

---

**Nota:** Esta presentación fue escrita a partir del artículo publicado con motivo de la aprobación del Plan Nacional de Alfabetización, año 2024.

## El trabajo docente en la alfabetización

Por Delia Lerner

Vamos a señalar las discrepancias fundamentales entre perspectivas didácticas vinculadas con la forma en que los chicos “aprenden a leer y escribir”, es decir con el trabajo en lectura y escritura en el jardín de infantes y en los primeros años de la escuela primaria en materia de alfabetización.

Para que esté claro el contraste, nos centraremos en los “núcleos duros” de las dos perspectivas presentes –y en pugna- en nuestro país (aunque luego señalaremos algunos matices).

1. La diferencia más importante es la **concepción que tenemos acerca de los seres humanos** que intervienen en las situaciones de enseñanza y de aprendizaje. Nosotros asumimos una concepción epistemológica constructivista, lo que significa partir del supuesto –confirmado por muchísimas investigaciones- de que todos los seres humanos son seres pensantes, que elaboran ideas propias acerca de los objetos de conocimiento con los que interactúan, que esas ideas se van reelaborando progresivamente y constituyen aproximaciones sucesivas a la comprensión de los objetos. Esto también ocurre en relación con el sistema alfabético de escritura, ya que, en nuestras sociedades, los chicos están rodeados de escrituras.

Aunque es imposible detallar aquí cuáles son los problemas que se plantean los chicos, cuáles son las ideas que elaboran y los conflictos que enfrentan al esforzarse por entender la escritura, quiero señalar que:

-En un comienzo, ellos **NO** sospechan que la escritura está vinculada con aspectos sonoros de la oralidad –y tienen sus razones para no sospecharlo, ya que cuando alguien les lee un cuento, por ejemplo, ellos no se detienen en escuchar los sonidos que pronuncia el lector, sino que se centran en el significado porque lo que les interesa es conocer la

historia que se está narrando. Además, hay sistemas inventados por la humanidad que NO representan los sonidos del habla sino directamente los significados de las palabras (es lo que sucede, por ejemplo, con la escritura logográfica china, que sigue vigente aún hoy porque en China se hablan muchísimas lenguas diferentes y es la escritura la que les permite comunicarse a los hablantes de esas diferentes lenguas, precisamente porque no está vinculada con la pronunciación sino con los significados y entonces todos logran comprender el sentido de lo escrito, hablen la lengua que hablen. (Como sucede con la numeración, que es un sistema ideográfico: el número 8 puede leerse como “ocho”, “eight” o “huit”, pero siempre significa lo mismo, sea cual fuere la palabra oral que le corresponda).

-Luego, los chicos comienzan a darse cuenta de que nuestra escritura está vinculada con aspectos sonoros de la oralidad, pero su primera hipótesis es que a cada sílaba de la oralidad le corresponde una y solo una letra en la escritura (y por eso escriben, por ejemplo, “Lechuza” como EUA o “Mariposa” como AIOA). Como la sílaba es la unidad mínima de la oralidad y la letra es la unidad mínima de la escritura, es lógico que los chicos piensen que la correspondencia se establece entre esas unidades. Además, existen aún hoy sistemas silábicos, como uno de los tres sistemas de escritura que se utiliza en Japón. Es decir que las conceptualizaciones que los chicos elaboran son pertinentes para sistemas de escritura, aunque aún no se ajusten a la escritura alfabética.

A lo largo de un complejo proceso que incluye conflictos con la escritura convencional y también conflictos entre hipótesis elaboradas por los chicos, ellos llegan a establecer que a cada sonido de la oralidad le corresponde una letra, es decir, llegan a elaborar la hipótesis alfabética.

Lamentablemente, muy pronto descubrirán que no es para nada cierto que a cada sonido le corresponda una sola letra (para dar solo un ejemplo de los muchos posibles: el sonido /S/ puede ser representado por tres letras (S, Z y C). Tampoco es cierto que a cada letra le corresponda un único sonido: C puede corresponder a /S/ o a /K/), hay letras que no corresponden a ningún sonido (H), etc., etc. Es decir que

la comprensión del sistema de escritura no se termina cuando se llega a la hipótesis alfabética porque en ese momento comienzan a enfrentarse con los problemas ortográficos –y la ortografía está conformada por los muchísimos casos en los que se infringe el principio alfabético-.

Desde que las investigaciones de Emilia Ferreiro y su equipo mostraron que los chicos producen conceptualizaciones sobre el sistema de escritura, **tomarlas en cuenta o ignorarlas es una decisión didáctica**. La hipótesis que atraviesa nuestra perspectiva y que ha atravesado todas nuestras investigaciones en las aulas desde hace varias décadas es la siguiente: para evitar el fracaso escolar y para promover que los chicos avancen como lectores y escritores autónomos es imprescindible ACERCAR la enseñanza al aprendizaje. Por eso nuestras propuestas dialogan con las conceptualizaciones de los chicos, por eso consideramos imprescindible que las maestras y maestros puedan interpretar sus producciones y entender qué están pensando sus alumnos acerca de la escritura, por eso hemos estudiado y seguimos estudiando cuáles son las intervenciones del docente que resultan problematizadoras de lo que piensan y les ayudan a dar un paso hacia adelante, cuáles son las intervenciones que efectivamente logran tender puentes entre lo que los chicos piensan y lo que tienen que aprender...

Ahora bien, desde la perspectiva de la CF se supone que el análisis de la oralidad es un pre-requisito para la adquisición de la escritura y que es necesario “entrenar” a los niños para que aíslen en las palabras orales los sonidos “puros” antes de aprender a leer y escribir. ¿Qué pueden entender sobre esas correspondencias los chicos que aún no han descubierto que la escritura tiene algo que ver con el análisis de la oralidad? ¿Cómo pueden interpretar esas propuestas quienes ya piensan que esas correspondencias existen, pero las establecen entre cada sílaba de la oralidad y cada letra? Las propuestas que se hacen desde esta perspectiva parecen suponer que todos los chicos pueden aprender lo mismo al mismo tiempo, independientemente de cuáles sean sus conocimientos previos (e ignorando la pertinencia de esos conocimientos previos para la escritura). Entonces los ejercicios que plantean solo son comprensibles para quienes ya pueden hacer un

análisis alfabético, en tanto que no tienen ningún sentido para quienes no han elaborado esa conceptualización.

Cuando estábamos haciendo nuestra primera investigación didáctica (en 1980 en Venezuela) habíamos propuesto una situación de análisis del lenguaje oral basada en un juego usual en la práctica social: “hablar en radragas”. No sé si aquí hay alguien tan viejo como yo que haya compartido ese juego de decir “Rodríguez” solo con A o solo con E.... León Giecco diría que mejor plantearlo con los Orozco). En todo caso, en Venezuela, ese juego se hacía con esta frase: París se quema, se quema París... Planteamos el juego varias veces, hasta que nos convencimos de que solo lo entendían los chicos que ya escribían alfabéticamente, es decir que no les servía para nada a quienes aún sostenían una hipótesis anterior). Insistir en que aprendan las correspondencias sonido-letra (fonema-grafema dicen ellos) aunque no entiendan de qué se trata es intentar formar autómatas, repetidores de cosas incomprensibles para ellos. Seguramente, el resultado será similar al que obteníamos nosotros hablando en radragas o al que obtenían los métodos sintéticos tradicionales: solo lo entienden quienes ya lo saben y los que necesitarían aprender quedan excluidos.

Claro que insistir en el entrenamiento es mucho más fácil que dialogar con lo que los chicos piensan, problematizarlo y contribuir a que progresen. Interpretar qué significa lo que están produciendo los chicos y disponer de un repertorio de intervenciones que se han mostrado fértiles para ayudarlos a avanzar es sin duda más difícil para las y los docentes.

Nuestro trabajo de décadas nos ha mostrado que tomar en serio las conceptualizaciones infantiles, pensar y repensar cómo intervenir, qué interacciones favorecer entre sus alumnos, qué materiales ofrecer, cómo incrementar el repertorio de consonantes disponibles para cada uno, cómo lograr que los chicos recurran a escrituras seguras en las que puedan basarse... Al elaborar soluciones para estos problemas que plantea la enseñanza, muchas y muchos docentes se reencuentran con el sentido de su trabajo, revalorizan su práctica cotidiana. Nosotros

estamos convencidos de que las y los docentes no son meros ejecutores de técnicas preestablecidas que se aplicarán de la misma manera para todos. Muy lejos de esto, las y los docentes son trabajadores intelectuales, son productores de conocimiento que necesitan estudiar, reflexionar y discutir con colegas para cumplir el propósito de que sus estudiantes aprendan. En nuestro caso, para que aprendan a leer y escribir.

## 2. La segunda discrepancia que voy a comentar se refiere a la **concepción de lectura**.

La concepción que subyace a las “pruebas de fluidez” -que están hoy a la orden del día- enfatiza la oralización -y, para colmo, la velocidad con que se sonoriza lo escrito- en detrimento de la comprensión.

Ahora bien, nuestra perspectiva didáctica conceptualiza la lectura tomando como referencia los resultados de investigaciones psicolingüísticas que se iniciaron alrededor de 1970 y que siguen siendo válidas para nosotros por varias razones interrelacionadas:

- Porque son consistentes con la posición epistemológica que asumimos, ya que **ponen en primer plano el aporte del lector** al acto de lectura, la relevancia de lo que sabe (o no) cuando interactúa con un texto y se esfuerza por reconstruir su sentido.
- Porque su objeto de estudio es la lectura de **textos** y no la identificación de palabras sueltas –o, peor aún, de pseudo-palabras, como las que se incluyen en algunas investigaciones de Conciencia Fonológica-. Por lo tanto, sus contribuciones resultan consistentes con nuestros **propósitos educativos**: formar lectores autónomos y críticos, ciudadanos de las culturas escritas compartidas.
- Porque respaldan la idea de que no hay una diferencia radical entre leer y aprender a leer: **el propósito del lector es siempre**

**–también para los lectores principiantes- construir un significado, un sentido para lo escrito.**

Agrego que, en una **investigación didáctica comparativa con la enseñanza usual que hicimos allá lejos y hace tiempo**, encontramos que la enseñanza de la lectura centrada en el descifrado genera en muchos chicos una representación de **la lectura como oralización** y no como construcción de sentido (se desconciertan cuando, después de escuchar su más o menos dificultosa oralización, se les pregunta sobre el significado de lo que acaban de descifrar (por ejemplo, “entonces qué le contestó ese personaje a su mamá?”). **Esta representación de la lectura obstaculiza la construcción del significado.**

La semana pasada analicé pruebas de velocidad de la lectura en voz alta que se están tomando en tercer año de primaria en la Ciudad de Buenos Aires. Lo primero que me llamó la atención es que **NO se prevé que lean el texto para sí mismos antes de leer en voz alta. Es decir que lo que se evalúa es cómo leen a primera vista un texto desconocido.**

¿Por qué evaluar así la lectura en voz alta? ¿Se supone que no está vinculada con lo que el lector sabe de la historia contada o del tema tratado en el texto? ¿Qué relación se establece entre la fluidez de la lectura oral y la comprensión? No sé qué responderían los autores de la prueba, pero centrar la evaluación en aspectos externos de la lectura **sin tomar en consideración la actividad intelectual de los sujetos para construir significado** es otra consecuencia de entender la lectura como técnica de transcripción de letras en sonidos. Como para leer “bien”, hay que descifrar con rapidez, consideran necesario medir la velocidad del descifrado.

Ahora bien, un resultado central de las investigaciones psicolingüísticas que tomamos como referencia es que, cuanto más sabe el lector acerca de lo tratado en el texto, cuanto más sentido tiene para él lo que está leyendo, menos indicios necesita para verificar o rechazar sus anticipaciones y más posibilidades tiene de elaborar interpretaciones

ajustadas. Además, apoyándose en investigaciones vinculadas con la fisiología de la lectura, sostienen que **leer en voz alta es mucho más difícil que leer para uno mismo**. Y, curiosamente, una de las razones de esta diferencia se relaciona precisamente **con la velocidad**, pero en un sentido muy diferente: la lectura silenciosa es mucho más rápida que la lectura en voz alta, por lo cual cuando alguien lee en voz alta está haciendo en realidad dos lecturas: los ojos (y el pensamiento) van más lejos que la oralización, que es más lenta.

Finalmente, los resultados de una indagación antigua, que hicimos cuando estábamos diseñando por primera vez una propuesta de enseñanza para 3° a 6° año de primaria y durante la cual planteamos diferentes situaciones de lectura a 250 niños agrupados por parejas, encontramos que no hay relación directa entre la forma en que los chicos leen en voz alta y la comprensión del sentido de lo leído. Aunque a veces esta relación puede establecerse, encontramos muchos chicos que leen en voz alta de corrido, pero en la conversación posterior muestran que solo han entendido muy parcialmente el texto –probablemente porque se centraban en “leer bien” en voz alta- y otros que leen en forma vacilante o silabeante pero, al intercambiar sobre el texto leído, muestran que han logrado reconstruir lo esencial de su sentido. Estos resultados – ampliamente confirmados por nuestra experiencia escolar posterior- sugieren que también los chicos hacen dos lecturas más o menos simultáneas: aunque la forma en que leen en voz alta no demuestre comprensión, ellos están construyendo significado para lo escrito.

Tuvimos que hacer esta indagación porque las investigaciones psicolingüísticas que conocíamos estaban centradas en adultos y disponíamos de muy pocos aportes que indicaran cómo abordaban la lectura los chicos que ya se habían apropiado de la alfabeticidad. Uno de estos aportes, el estudio de Goodman sobre los “miscues”, nos fue muy útil al analizar los resultados, sobre todo porque nos permitió entender las frecuentes sustituciones producidas por los entrevistados.

El esfuerzo de los niños por reconstruir el significado se pone de manifiesto en las sustituciones, regresiones y auto-correcciones que

realizan al leer. Muchas veces sustituyen por sinónimos (por ejemplo, leen “mentira” donde dice “engaño”, o “se acercaban” en lugar de “se aproximaban”); otras veces por formas más usuales en la oralidad (“hubo repetido” por “había repetido”)... Son sustituciones que indican que están construyendo significado y que su interpretación es muy ajustada.

### ¿Cómo se evalúan estas sustituciones en las pruebas de fluidez?

En las instrucciones para los docentes de las que analicé, se transcribe el texto dejando lugar para que el docente anote C o I debajo de cada palabra. ¿Qué anotará cuando hay sustituciones? ¿Serán consideradas C o I?

Por otra parte, los chicos hacen regresiones cada vez que dudan de lo que están entendiendo y quieren estar seguros de que lo que acaban de leer es coherente con lo anterior... Y, si es necesario, auto-corrigen lo que habían leído. Son estrategias que usamos todos los lectores y que constituyen claros indicios de que los niños están construyendo significado. **Pero llevan tiempo** y, en las pruebas de fluidez que analicé, los docentes tienen que registrar también hasta qué lugar del texto llegó cada chico a los 60 segundos de comenzar a leer. Quienes se autocorrigen y hacen regresiones porque están controlando la coherencia del sentido que van construyendo llegarán a oralizar menos que quienes no lo hacen y resultarán perjudicados porque la prueba NO distingue si se utilizó más tiempo porque se auto-controló y autocorrigió la lectura, porque se leyó en forma silabeante o por alguna otra razón.

Leer es correr riesgos, es anticipar lo que puede decir después y buscar en el texto la información imprescindible para verificar. Temo que, si estas pruebas siguen “de moda” y si los docentes se dejan influir por ellas, los estudiantes se centren en oralizar lo más fielmente y en el menor tiempo posible, que renuncien a anticipar para no correr el riesgo de hacer sustituciones que serían calificadas como incorrectas y que traten de sonorizar lo más rápidamente posible en lugar de esforzarse por construir significado, ya que esto los llevaría a hacer regresiones y autocorrecciones que podrían lentificar la lectura en voz alta. En síntesis, temo que renuncien a leer.

Como la evaluación “marca” la enseñanza, en el sentido de que se tiende a dedicar más tiempo a aquello que será evaluado, es grande el riesgo de que la evaluación de la fluidez obstaculice seriamente la formación de lectores.

3. Por último, **el núcleo del debate**, la diferencia central entre las dos perspectivas, es la forma en que se entiende la relación entre oralidad y escritura. Como ya señalé, para la CF *analizar las palabras orales en los sonidos que las constituyen es un **pre-requisito para aprender a leer y escribir***. Para nosotros, en cambio, *la conciencia fonológica es un **producto de la escritura***.

Desde la investigación didáctica, nosotros empezamos a sospecharlo hace mucho tiempo, cuando encontramos que los chicos solo podían resolver situaciones como la de “hablar en radragas” cuando ya escribían alfabéticamente.

En “Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura”, Emilia Ferreiro (2002) señala que diversas investigaciones realizadas hasta ese momento desde diferentes concepciones permiten concluir que:

- la conciencia de la sílaba ha sido reiteradamente constatada en niños de 4-5 años que no han recibido entrenamiento específico –y parece, por lo tanto, independiente de la adquisición de la escritura-,
- en cambio, la conciencia de los fonemas (o sonidos puros) **es contemporánea del aprendizaje de la lectura en un sistema alfabético** y –agrega ella- “de hecho, solo parece servir para eso: para aprender e interpretar un sistema alfabético de escritura”;

Muchas investigaciones psicogenéticas mostraron luego que:

- Existe una estrecha relación entre el nivel de conceptualización de la escritura y las posibilidades de los chicos de analizar las partes de las palabras orales.
- Las posibilidades de los niños de segmentar las palabras orales **aumentan cuando se presentan acompañadas por su escritura y**

esto sucede incluso con niños que ya escriben alfabéticamente: aunque no siempre logran segmentar en unidades menores que la sílaba cuando no se presenta soporte escrito, casi todos pueden hacerlo en presencia de la escritura de la palabra. **Estos resultados sugieren que el desempeño en escritura puede ser más avanzado que el desempeño al analizar las unidades mínimas de la oralidad.**

- La escritura produce un notable progreso en las posibilidades de segmentar oralmente palabras que incluyen sílabas complejas (CVC como en VERdura- y CCV como “BRÓcoli”). En efecto, en un estudio en el que se propuso a los chicos dos situaciones de segmentación oral, la primera antes de pedirles que escribieran la palabra y la segunda después de la escritura, se constató que en esta última situación, **aumenta considerablemente la cantidad de niños que pueden aislar todas las vocales y consonantes y también se incrementan sus posibilidades de anticipar cuántos “pedacitos” tiene la palabra oral.** La escritura intermedia –que brinda posibilidades de reflexión y auto-corrección- parece ser la clave de estos progresos. (Zamudio, 2008; Ferreiro y Zamudio, 2013).

Los resultados de todos estos estudios coinciden en mostrar que los niños parecen tener conciencia de los segmentos vocálicos y consonánticos **únicamente después de haber logrado el dominio de la escritura alfabética (...).**

La investigación psicogenética no está sola en este sentido. Diversos estudios lingüísticos (Blanche-Benveniste) y psicolingüísticos (Olson) muestran que es la escritura alfabética la que plantea la necesidad de analizar las palabras orales en sus mínimos componentes sonoros. En consonancia con estos resultados, Read, Zhang, Nie y Ding (1986), después de una investigación en la que estudian la posibilidad de los hablantes letrados del chino para partir las palabras en sus unidades sonoras mínimas, escriben un artículo cuyo título lo dice todo: **“La habilidad para manipular los sonidos del discurso depende del conocimiento de la escritura alfabética”**, ya que los hablantes letrados

del chino –cuyo sistema de escritura, como vimos, NO representa las palabras orales sino sus significados-, no llegan a hacer este análisis.

Es por estas razones que nuestro trabajo didáctico se centra en la escritura con la seguridad de que, como subraya Celia Zamudio “la identificación de las unidades mínimas sonoras (los sonidos) **surge precisamente de los esfuerzos del niño por entender lo que las letras representan.**”

Para cerrar, vuelvo a un señalamiento que hice al comienzo: Hay variantes internas de las dos perspectivas tanto en la investigación de base como en el trabajo didáctico. Tanto el constructivismo como la CF tienen variaciones en su interior y hay enfoques dentro de CF que tienen mayores puntos de contacto con nuestra perspectiva. Estas variaciones existen sobre todo en Estados Unidos, donde el llamado “Lenguaje integral” –enfoque creado por Kenneth y Yetta Goodman- tiene una gran cercanía con nuestra perspectiva pero guardan una diferencia central: la relevancia que para nosotros tiene la intervención docente para promover avances en las posibilidades de los chicos de leer y escribir por sí mismos. Por otro lado, también en Inglaterra y en EEUU, algunos investigadores de CF están más cerca o dialogan con nuestra perspectiva teórica, en particular sobre las relaciones entre oralidad y escritura.

Son muchos y diversos los estudios que coinciden en mostrar que la relación entre oralidad y escritura no es unilateral sino dialéctica, que la escritura es decisiva para la reflexión sobre el lenguaje oral y que, en particular, las posibilidades de analizar las palabras en sus unidades sonoras mínimas están estrechamente relacionadas con el dominio de un sistema de escritura alfabético. Es interactuando con la escritura y, sobre todo, al producir ellos mismos escritura cuando los niños comienzan a preguntarse por la relación entre lo escrito y lo oral y, a partir de cierto momento, por la relación entre las letras y las partes de la emisión oral que van analizando. **¿Por qué someterlos entonces a un entrenamiento cuyo propósito es que tomen conciencia de las**

**unidades sonoras mínimas como requisito previo para el aprendizaje de la lectura y la escritura?**

## **Distintas perspectivas sobre la alfabetización inicial. ¿Qué nos distingue y en qué acordamos?<sup>1</sup>**

**Por Mirta Castedo**

Analizar las diferencias entre las perspectivas en alfabetización inicial no es una tarea sencilla, pero resulta necesario para orientar las prácticas que se desarrollan en distintos ámbitos -aula, escuela, formación docente, gestión educativa o política pública-. Esta tarea se ha vuelto cada vez más compleja. En los últimos años, conceptos y expresiones propias de una determinada perspectiva han comenzado a circular en materiales producidos desde enfoques muy distintos, lo que dificulta su interpretación.

Un ejemplo elocuente es el reemplazo del término “ejercitar” por “practicar”, o la sustitución del concepto de “código” por “sistema de escritura”, expresiones que, originalmente, pertenecen a una perspectiva que concibe el lenguaje escrito como objeto de conocimiento y se alejan de perspectivas<sup>32</sup> puramente cognitivistas. Sin embargo, al analizar en profundidad cómo se utilizan estos términos en algunas propuestas didácticas actuales, se advierte que, bajo la apariencia de un cambio conceptual, persisten enfoques tradicionales. Así, lo que se denomina “práctica” continúan siendo una serie de ejercicios mecánicos, y lo que se presenta como “sistema de escritura” remite, en realidad, a la enseñanza centrada en la codificación y decodificación de letras y sonidos.

En este contexto, la lectura de distintos materiales educativos no siempre permite identificar con claridad la perspectiva desde la cual se propone o se prescribe enseñar. La ambigüedad conceptual y la apropiación de ciertos términos sin una transformación real de los fundamentos generan un terreno confuso, que obliga a profundizar en el análisis de las propuestas y de las concepciones que las sustentan.

---

<sup>1</sup> Transcripción revisada de la exposición presentada ante la Secretaría de Educación de CTERA.

Existen algunos puntos en los que diferentes perspectivas en alfabetización inicial coinciden, al menos en términos generales. No obstante, al profundizar en el análisis, surgen diferencias sustantivas en cuanto a los fundamentos, las interpretaciones y las implicancias. Podríamos llamarlos "acuerdos con peros".

Por ejemplo, existe consenso en que una parte significativa de los estudiantes no logra adquirir, en los primeros años de escolaridad, los conocimientos necesarios en lectura y escritura para continuar su trayectoria educativa sin obstáculos. Sin embargo, no hay acuerdo respecto de las causas de esta situación, ni tampoco sobre la cantidad de niños y niñas afectados. No se trata, como a veces se afirma de manera generalizada, de la mitad del alumnado. Además, no compartimos la idea de que el problema sea exclusivamente escolar. Sin dejar de considerar la centralidad de las condiciones de enseñanza, las condiciones de vida de las infancias, cada vez más deterioradas, constituyen también un factor importante que no puede ser soslayado. De allí que no haya acuerdo en atribuir las dificultades únicamente a un método o a una perspectiva de enseñanza. Por el contrario, estas situaciones deben analizarse desde un enfoque complejo que contemple la diversidad de factores que intervienen en el aula.

Por el contrario, sí hay un rotundo acuerdo en que la enseñanza desempeña un papel fundamental. Cualquiera sea el contexto social en el que viven los estudiantes, nuestra tarea se desarrolla en la escuela, y en la escuela se enseña. No obstante, las diferencias emergen al definir qué se entiende por enseñar, cómo se concibe el conocimiento a enseñar y qué modos de intervención se consideran adecuados. En este punto, también encontramos múltiples "acuerdos con matices" que ameritan ser examinados con detenimiento.

Por lo dicho, se estima que resulta pertinente detenernos en las diferencias fundamentales que distinguen a las perspectivas en disputa, más allá de los acuerdos generales o las coincidencias aparentes. En particular, es necesario analizar cómo se conciben los contenidos de enseñanza, cómo se estructura la clase y cuáles son las implicancias

políticas que estas decisiones conllevan.

Estas cuestiones no son meramente técnicas o metodológicas. En el modo en que se define qué enseñar, cómo organizar el tiempo escolar, qué lugar se le otorga a la palabra de los estudiantes o qué se espera que aprendan, se expresa una toma de posición respecto del derecho a la educación, de la función de la escuela en una sociedad desigual y del tipo de ciudadanía que se busca construir. Por eso, resulta clave explicitar las concepciones que orientan nuestras prácticas, para contribuir a un debate pedagógico riguroso y comprometido con el derecho a aprender de todas y todos. En las páginas que siguen se buscará precisar ciertos aspectos.

### **La concepción del lenguaje escrito: ¿continuidad o ruptura con el lenguaje oral?**

Uno de los puntos centrales del documento titulado *Los desafíos de la alfabetización en el contexto argentino actual*<sup>2</sup>, elaborado por un grupo de docentes e investigadores vinculados a la perspectiva cognitivista, perspectiva también suscripta por la organización “Argentinos por la Educación” e impulsado por el Estado Nacional en la mayor parte de las jurisdicciones del país, es la afirmación de que la adquisición del lenguaje oral se continúa con el aprendizaje del lenguaje escrito.

Desde nuestra perspectiva didáctica, que intenta poner en diálogo la enseñanza con las diversas aproximaciones infantiles al conocimiento que conviven en el aula, en cambio, entendemos que el lenguaje escrito constituye un lenguaje distinto, aunque profundamente interrelacionado con el lenguaje oral. Esta diferencia es clave: el lenguaje escrito no es una continuación del oral, sino un objeto de conocimiento complejo que requiere ser reconstruido por las y los sujetos que aprenden (cualquiera sea la forma en que sea enseñado).

Según la definición cognitivista, el lenguaje oral se adquiere de manera natural, como una capacidad propia de la especie humana, mientras que el lenguaje escrito debe ser enseñado de forma explícita para ser

aprendido. Desde esta perspectiva, hablar no requiere aprendizaje, mientras que escribir<sup>2</sup> sí. Por supuesto que estamos de acuerdo con ello.

Ahora bien, aunque todos los seres humanos desarrollen la capacidad de hablar —o de comunicarse de algún modo cuando esta posibilidad está limitada—, ello no significa que el aprendizaje del habla ocurra de manera aislada. Por el contrario, se produce siempre en el marco de la interacción social, a través de múltiples situaciones comunicativas con otros hablantes. La diferencia radica en que, para la perspectiva cognitivista, solo se considera aprendizaje aquello que está mediado por una intención explícita de enseñar, lo cual deja fuera del campo del aprendizaje buena parte de los procesos de construcción social. De allí se desprende la fuerte insistencia de este enfoque en la enseñanza directa y explícita del sistema de escritura, como condición necesaria - y excluyente- para su aprendizaje, en oposición a la espontaneidad de la adquisición de la oralidad.

Así, si bien coincidimos en que la lengua materna se adquiere a partir de la interacción cotidiana, también reconocemos que ciertos aprendizajes son alcanzados por muchos niños y niñas en la inmersión en contextos letrados. Esta inmersión, al menos en las sociedades urbanas, comienza fuera de la escuela y se prolonga en ella. En el ámbito escolar, la continuidad y ampliación de la participación en las culturas letradas es intencional y, por lo tanto, constituye parte de la enseñanza. Una parte necesaria, aunque no suficiente, ya que debe complementarse con otras prácticas que permitan objetivar el lenguaje en uso y convertirlo en un objeto de reflexión sistemático.

---

<sup>2</sup> Grupo D.I.L.E. (2021, diciembre). *Los desafíos de la alfabetización en el contexto argentino actual*. <https://forms.gle/CdMkjuzMsQEngnC7>

## **La lógica del enfoque por componentes y las relaciones de precedencia**

En los últimos años, los contenidos propuestos por la perspectiva cognitivista han ido adquiriendo nuevas denominaciones, aunque su estructura permanece relativamente estable. Anteriormente se hablaba de una serie de “habilidades” – de nivel inferior y superior-; en la actualidad esos mismos elementos aparecen bajo los términos de “componentes”, “dimensiones” o, inclusive, “conocimientos”, según el autor o el documento de referencia. Lo que permanece constante es la idea de que el aprendizaje de la lectura y la escritura se logra a partir de la enseñanza explícita y secuenciada de cada uno de esos componentes.

En el caso de la lectura, la enseñanza se organiza en torno a dos grandes procesos: la decodificación de palabras (también llamada “recodificación fonológica”) y la comprensión de textos. En el primer caso, se enseña a transformar signos gráficos en sonidos, lo cual constituye —según este enfoque— una habilidad elemental del sistema de escritura. En el segundo caso, la comprensión se aborda mediante una enseñanza de distintas habilidades o conocimientos: vocabulario, dominio de la sintaxis, generación de inferencias, conocimiento del mundo, entre otros. La lista de componentes puede variar, pero la lógica permanece: cada componente se enseña de manera particular, en secuencias independientes.

En relación con la escritura, la idea es equivalente. Se enseña primero la “codificación de palabras” (transformar sonidos en grafías), y luego la producción de textos, entendida como la combinación de habilidades tales como coherencia, cohesión, uso de conectores, etcétera. Nuevamente, cada una de estas dimensiones se aborda por separado.

Desde la perspectiva cognitivista, un proceso de alfabetización adecuado es aquel que atiende de forma equilibrada las especificidades del aprendizaje de cada uno de los componentes que integran la lectura y la escritura. ¿Cómo se logra esto? A través de lo que denominan enseñanza explícita.

Ahora bien, ¿qué implica concretamente esta enseñanza? La fragmentación del objeto de enseñanza en habilidades o componentes se corresponde con una estructura didáctica muy difundida en contextos anglosajones, basada en el modelo “I do – We do – You do” (“Yo hago – Nosotros hacemos – Tú haces”). El principio que la sustenta es la llamada “delegación gradual de responsabilidad”, según la cual toda habilidad debe enseñarse a través de tres etapas sucesivas: una modelización docente explícita, una práctica conjunta guiada, y una ejercitación autónoma. Esta secuencia se aplica, por ejemplo, a la enseñanza del vocabulario, a la segmentación fonológica o a las correspondencias grafema-fonema, entre otras

Se trata de una estructura didáctica que parte de una premisa central: los niños y las niñas aprenden todos al mismo tiempo aquello que se les enseña, siempre que el docente presente de manera clara y directa el contenido en cuestión, y que se proceda a suficiente ejercitación para su fijación.

La secuencia fija de tres pasos puede describirse de la siguiente manera.

El primer paso consiste en que el docente introduce y demuestra aquello que espera que los estudiantes aprendan (“I do”). Si se trata, por ejemplo, de enseñar segmentación fonológica, el maestro o la maestra dirá: “gato: g-a-t-o”, y repetirá “g-a- t-o, gato”. Esta instancia incluye una modelización precisa de la habilidad o conocimiento, en la que se explicita el saber que se desea transmitir. Se muestra cómo se segmenta la palabra en sus sonidos constitutivos.

El segundo paso, “We do” (“nosotros hacemos”), corresponde a una práctica conjunta.

Se realiza con todo el grupo y suele presentarse como una actividad coral: la clase repite al unísono lo que propone el docente. Por ejemplo: “Ahora separamos ‘casa’. Digan todos: c-a-s-a. Repetimos: c-a-s-a.” Esta práctica compartida puede continuar en pequeños grupos, con apoyo docente, a fin de continuar la modelización.

Cuando se considera que el grupo ya está en condiciones, se pasa al

tercer paso: el “You do”, o práctica autónoma. En esta instancia, los estudiantes realizan por sí solos los mismos ejercicios, primero sobre los ejemplos previamente trabajados y luego sobre nuevos casos. En algunos materiales, esta instancia también es denominada “práctica individual”.

Así, la enseñanza explícita refiere a la presentación directa de cada habilidad mediante ejercicios repetitivos y controlados. El uso de expresiones propias de otras perspectivas, como “prácticas” o “sistema de escritura”, no implica un cambio de fondo. Por el contrario, lo que se enseña sigue siendo el “código”, entendido como un conjunto de correspondencias entre letras y sonidos, y no como un sistema de representación que requiere ser reconstruido por los estudiantes en el marco de prácticas sociales.

Las habilidades asociadas al “sistema” de escritura, según este enfoque, son básicamente: el reconocimiento del nombre de las letras, la conciencia fonológica, las correspondencias grafema-fonema. A esto se ha sumado recientemente el trazado de letras y de allí el retorno de los ejercicios de caligrafía. En este último caso, la unidad lingüística de partida deja de ser la palabra o el texto – menos aún una práctica- para centrarse en la letra, tanto en su forma gráfica como en su sonido.

Es interesante advertir que la segmentación de los fonemas que integran una palabra se puede presentar acompañada o no de escritura. En este punto hay variaciones entre autores. Algunos incluyen la escritura desde el inicio, mientras que otros proponen inicialmente actividades solo orales. Aun así, todos comparten la premisa de que estas habilidades deben enseñarse de manera explícita y sistemática, una por una.

En el documento antes referido los autores afirman de manera explícita que reconocer palabras “es necesario, pero no suficiente para comprender”. Sin embargo, en ese mismo texto también sostienen que “si no se reconocen palabras de manera fluida, se hace difícil o imposible la comprensión”. Esto da cuenta de una relación de precedencia entre el reconocimiento de palabras y la comprensión

de textos. Del mismo modo, se plantea una relación de precedencia entre la escritura de palabras y la producción de textos. Aunque se afirma que las cuatro dimensiones (el reconocimiento de palabras, la comprensión, la escritura de palabras y la producción de textos) deben trabajarse desde el nivel inicial, en los hechos se sostiene que, si no se logra una escritura fluida de palabras, la producción textual se torna “difícil o imposible”.

Se plantea aquí una tensión conceptual: ¿cómo se sostienen ambas ideas al mismo tiempo? La respuesta que ofrecen es que, en el caso de los niños más pequeños, las situaciones de lectura y escritura de textos – que incluyen actualmente planificación, textualización y revisión –, se realicen exclusivamente “en manos del docente”. Esto se asemeja, aunque no se identifica por completo, a la lectura y escritura a través del docente propia de nuestra perspectiva. Para establecer la diferencia habría que entrar en numerosos detalles, ya que no se trata exactamente de lo mismo, pero sí de “algo parecido”.

En los primeros momentos, afirman que “hay que aprender a escribir —a escribir palabras—, a través del análisis de la palabra oral y el establecimiento de correspondencia entre fonemas y grafemas”. De igual modo, “hay que aprender a leer a través del establecimiento de correspondencias grafema-fonema”.

A medida que los estudiantes avanzan en el dominio del sistema de escritura —es decir, en el reconocimiento y escritura de palabras—, se considera que están en condiciones de iniciar situaciones que los propios autores denominan de escritura y lectura independiente. Estas serían, según su planteo, las prácticas de lectura y escritura de niñas y niños “por sí mismos” pero no necesariamente de acuerdo a sus conceptualizaciones ya que, “independiente” puede querer decir, según el caso, “copia”, “copia interiorizada” o escritura aproximada que se termina de completar junto al docente (porque las escrituras no convencionales son consideradas por algunos autores pero se las considera producto de falta de conocimiento de niñas y niños que debe y puede repararse con enseñanza explícita).

Tanto en lectura como en escritura, el trabajo se organiza en torno a unidades palabra, y se indica, de manera explícita, que debe hacerse “sin necesidad de texto”. Esta expresión —“sin necesidad de texto”— implica, por un lado, que no se reconoce a la palabra – ni a las listas de palabras- como textos en sí mismos. Y por otro, que no se considera necesario ningún tipo de contexto para llevar adelante dichas prácticas. En otras palabras, no se requiere una práctica de lectura o escritura completa que enmarque el trabajo con palabras, ya que estas se abordan como unidades autónomas, descontextualizadas.

### **Los contenidos desde nuestra perspectiva: prácticas, lenguaje escrito y sistema de escritura**

Existen diferencias relevantes en torno a la concepción de los contenidos implicadas en el aprendizaje de la lectura y la escritura, así como en la estructura de la enseñanza. En primer término, es importante destacar que desde nuestra perspectiva también enseñamos el sistema de escritura, y sin duda enseñamos comprensión/interpretación y producción de textos. La diferencia radica en cómo y el para qué de la enseñanza, es decir, en las concepciones que orientan el modo en que se abordan esos contenidos en el aula.

Sin realizar aquí un análisis detallado de nuestra perspectiva muy presente en numerosas publicaciones<sup>3</sup> resulta pertinente al menos señalar algunas notas sobre cómo se conciben los contenidos y, sobre todo, la estructura de la enseñanza que se contrapone a la enseñanza directa.

### **Los contenidos**

En el enfoque que sostenemos, se distinguen tres tipos de contenidos fundamentales, todos ellos igualmente relevantes y trabajados en

---

<sup>3</sup> Para un panorama relativamente reciente de la perspectiva, ver <http://universidadesup.fahce.unlp.edu.ar/materiales/materiales-del-postitulo>

simultaneidad, aunque con distintos grados de centralidad según el momento del proceso didáctico en cada secuencia que, por momentos se centra en unos y por momentos en otros.

Por un lado, se encuentran los contenidos vinculados con las prácticas de lectura y escritura. Este eje abarca una gran diversidad: leer, intercambiar interpretaciones, seguir la lectura en voz alta, tomar notas durante la lectura, acordar colectivamente qué se va a escribir, elaborar listas o cuadros, ensayar producción de pequeños textos o fragmentos, revisar lo producido, entre muchas otras.

Por otro, se encuentran los contenidos relacionados con el lenguaje escrito. Este eje comprende todos los recursos necesarios para la comprensión y producción de textos: recursos literarios, discursivos, lingüísticos, pragmáticos o enunciativos. En este marco se enseñan, por ejemplo, las formas de describir personajes o escenarios, provocar efectos, organizar el texto con coherencia y cohesión, entre muchos otros.

El tercer eje de contenidos está constituido por el sistema de escritura. Enseñar el sistema implica brindar herramientas para que los niños y niñas puedan producir e interpretar escritura por ellos mismos, reconociendo que se trata de un sistema de representación que requiere de una progresiva reconstrucción. En este sentido, se enseña a formular anticipaciones, a verificar, rechazar o modificar lo anticipados en función de lo hallado en el texto y se enseña a pensar detenidamente en qué letras utilizar, cuántas, en qué orden y cómo producirlas. Esta dimensión implica una reflexión sistemática sobre las unidades del sistema y sus relaciones.

Es importante aclarar que los tres ejes de contenido que conforman nuestra propuesta —las prácticas de lectura y escritura, el lenguaje escrito y el sistema de escritura— no se organizan de forma jerárquica ni secuencial. Se trata de dimensiones interrelacionadas, cuya enseñanza se plantea en simultáneo y de manera articulada. El lenguaje escrito cobra existencia en las prácticas sociales en las que se produce y circula, y se representa a través del sistema de escritura. Del mismo modo, el sistema no constituye una entidad autónoma:

representa el lenguaje escrito en contextos y solo adquiere sentido en el interior de las prácticas. Por ello, no existe un contenido que deba enseñarse antes que otro. A lo largo de un proyecto o secuencia didáctica, todos los contenidos están presentes; lo que varía es el foco que se coloca sobre uno u otro en función de los propósitos de enseñanza y de los avances del grupo, en cada clase o en los sucesivos momentos dentro de una clase. Esta distribución no es fija, sino que se ajusta constantemente, semana a semana, día a día, incluso momento a momento, según las necesidades concretas de los estudiantes y los propósitos pedagógicas del docente.

Nuestra propuesta incluye una clasificación de situaciones didácticas que se organiza en torno a cuatro situaciones fundamentales. Estas no constituyen simplemente un repertorio para variar la enseñanza, sino que representan tipos de situaciones que se ubican en los extremos de un continuo, dentro del cual existen múltiples situaciones intermedias. Algunas de estas situaciones ponen en primer plano las prácticas sociales de lectura y escritura y la reflexión sobre el lenguaje escrito, a través de la intervención del docente. Otras se centran en la reflexión sobre las unidades menores del sistema de escritura y constituyen lo que denominamos situaciones de lectura y escritura de las niñas y los niños por sí mismos.

Desde esta concepción, es comprensible que, desde el punto de vista cognitivista, los contenidos así concebidos no sean reconocidos como tales. Tal vez es por ese motivo, se ha sostenido desde esa perspectiva que nuestro enfoque promueve un aprendizaje por descubrimiento o está "vacío de contenidos". Esta afirmación, sin embargo, desconoce la especificidad de los contenidos que enseñamos y la complejidad de las prácticas que proponemos en la enseñanza del lenguaje escrito.

### **Estructura de las situaciones didácticas**

Desde la perspectiva que sostenemos, no solo se trabaja con contenidos diversos, sino que estos se organizan en una estructura que reconoce

una suerte de “espiralidad”. La misma se expresa tanto en la articulación entre los distintos contenidos como en los diferentes momentos dentro de las situaciones de enseñanza que ponen en primer plano, según el caso, uno u otro tipo de contenido.

En todas nuestras clases, los contenidos se abordan a partir de problemas. Plantear un problema no equivale a mostrar cómo se hace algo, sino a formular preguntas que desafíen a pensar: ¿Cómo se escribe “cangrejo”, “rinoceronte” o “paloma”? ¿Cómo se identifica en un texto dónde aparece “Caperucita” y dónde “el lobo”? Estas preguntas no son triviales: dan lugar a situaciones que abordan el sistema de escritura desde una lógica reflexiva, dando lugar a que las infancias desplieguen hipótesis y las rechacen, corroboren o modifiquen en colaboración con la del docente y con los pares.

Ahora bien, el planteo del problema no se agota en la formulación de una pregunta. Supone condiciones didácticas fundamentales que habiliten su resolución, considerando la diversidad de conceptualizaciones que los estudiantes traen al aula. No se trata de decir simplemente “piensen en esto”, sino de generar condiciones cognitivas, lingüísticas y socioafectivas que favorezcan la participación de todos: acceso a fuentes de información, sentirse con derecho a opinar, posibilidad de escribir desde las propias hipótesis sin temor a ser corregidos prematuramente, pero con la certeza de que allí está el docente para garantizar el avance de todos y de cada uno.

La selección del texto también es una condición didáctica clave. Si el propósito de la situación es promover la interpretación, no cualquier texto resulta adecuado. La calidad del texto es condición de posibilidad para generar preguntas, contrastes, contraejemplos. Un texto sin espesor literario o conceptual no habilita el pensamiento interpretativo ni permite enseñar a leer.

Luego del planteo del problema, se abre un segundo momento de la clase: el intento de resolución. Este puede desarrollarse de manera colectiva, en pequeños equipos o de forma individual, y apunta a que los estudiantes movilicen saberes para resolver el problema planteado,

ya sea vinculado con la práctica, el lenguaje escrito o el sistema. En este proceso, el docente no se limita a observar, sino que interviene activamente: se acerca a los grupos, escucha, propone preguntas que permitan tener en cuenta aspectos no considerados o establecer relaciones inadvertidas, ofrece contraejemplos, y ayuda a avanzar.

Una imagen potente para ilustrar este rol docente es la “ley de la curvatura de la vara”: si el pensamiento del estudiante se centra solo en cuántas letras tiene que usar, se lo desafía a pensar cuáles; si identifica fácilmente una palabra en un texto, se lo invita a considerar un contraejemplo o a justificar su elección. El docente, en definitiva, ayuda a mirar un poco más allá de lo que cada estudiante ya puede ver por sí mismo.

Finalmente, llega un momento fundamental y desafiante: la puesta en común. Es un espacio donde circulan los distintos modos de resolución, se socializan informaciones y se favorece el contraste entre ideas. Aquí también el docente asume un rol activo, sabiendo que esas informaciones no serán apropiadas del mismo modo ni al mismo tiempo por todos los estudiantes. Por eso, la enseñanza continúa en espiral: la próxima situación retomará esos problemas, permitiendo nuevas aproximaciones y aprendizajes más profundos para cada estudiante. El saber circula y en cada nueva circulación más estudiantes se aproximan un poco más al objeto puesto en el foco de la enseñanza.

Esta estructura de la clase es muy distinta a la propuesta por la enseñanza directa. Es más flexible y, a la vez, más compleja y siempre en constante aproximación. No podría ser de otra manera cuando se reconoce la heterogeneidad de cualquier grupo humano; más aún, si se trata de niñas y niños en proceso de aprendizaje. No hay determinación de la enseñanza sobre el aprendizaje. Casi nunca es posible resolver un problema de manera definitiva por todos los niños y todas las niñas al mismo tiempo, sino que es necesario proceder por soluciones aproximativas.

## Enseñar es tomar posición

Una de las preguntas clave es: **¿qué se define como contenido en los diseños curriculares?** ¿Se establecen como contenidos las letras y los fonemas —tomados como unidades aisladas—, o se conciben como contenidos las prácticas sociales de lectura y escritura, el sistema de escritura en su complejidad, y las reflexiones de los niños sobre ese sistema?

También es necesario preguntarse si los diseños didácticos reconocen la simultaneidad de las distintas situaciones de enseñanza, o si, por el contrario, se propone una secuencia fija que comienza con actividades de trazado, continúa con conciencia fonológica y correspondencias grafema-fonema, y solo más adelante habilita la escritura por sí mismos, algo impensable si se conoce que no hay posibilidad de escritura auténtica sin conceptualizaciones propias por parte de los niños y las niñas. El modo en que se concibe el proceso de alfabetización en los diseños y en los materiales pedagógicos es central: ¿se lo reconoce como un proceso complejo en el que los estudiantes construyen sus propias conceptualizaciones?, ¿se entiende que los errores forman parte del proceso?, ¿se diseñan intervenciones específicas para abordar esas conceptualizaciones no convencionales? O, por el contrario, se ignoran los errores y se promueve una escritura espontánea desde el inicio, pero sin intervención alguna o se la evita bajo el peso de la copia permanente. Porque no hablamos aquí de errores de descuido o de ejecución, sino de errores en el sentido profundo del término: aquellos que revelan ideas diferentes y sistemáticas a la convencionalidad sobre el sistema de escritura.

Estas decisiones no son neutras: expresan posicionamientos teóricos y pedagógicos que impactan directamente en lo que sucede en el aula, en las posibilidades efectivas de aprendizaje para todas las infancias y en la construcción de las subjetividades.

En el desarrollo de materiales didácticos, uno de los aspectos más relevantes es la necesidad de contar con bibliotecas escolares y de aula. **La presencia de una diversidad de textos en las aulas y en las**

**escuelas** es fundamental para garantizar experiencias de lectura y múltiples puntos de entrada al lenguaje escrito.

Además, es imprescindible que las orientaciones para trabajar con esa diversidad textual habiliten distintas formas de intervención docente, que puedan ser reformuladas por los colectivos pedagógicos en función de las particularidades de cada contexto institucional y grupo de estudiantes. Es decir, que los materiales incluyan márgenes para la reflexión, la resignificación y la posibilidad de ser reinterpretados y adaptados por quienes los ponen en práctica.

Desde otras perspectivas, sin embargo, también se reconoce la necesidad de contar con bibliotecas, aunque muchas veces esta necesidad coexiste con una propuesta centrada en el uso del “texto único” o el “libro único”. Este puede tomar la forma de libro de texto, novela o cuento, pero en todos los casos suele estar acompañado de prescripciones didácticas estandarizadas, generalmente muy simples y esquemáticas. Estas prescripciones responden a una concepción bastante extendida según la cual, ante una supuesta “mala formación” docente, resulta necesario brindar orientaciones extremadamente detalladas, con secuencias pautadas paso a paso y propuestas de aplicación inmediata, sin margen para la toma de decisiones pedagógicas. Esta lógica no solo limita la profesionalidad docente, sino que empobrece las experiencias de lectura y escritura en la escuela.

En el ámbito de la **formación y el acompañamiento docente**, también se juegan decisiones fundamentales. Una de ellas es si debemos formar para aplicar instrucciones estandarizadas, iguales para cualquier aula y contexto, en nombre de su supuesta validación científica, bajo la premisa de que enseñar es “aplicar lo que está validado científicamente” (obviamente, en una concepción de ciencia determinista). O si, por el contrario, la formación docente debe orientarse a la reconceptualización de qué significa leer y escribir, a la constitución de comunidades de lectores y escritores —también entre los propios docentes— y al análisis reflexivo de las prácticas de lenguaje y de enseñanza, tanto dentro como fuera de la escuela.

Este enfoque no implica renunciar a los marcos teóricos, sino comprender que una teoría didáctica no es un conjunto de prescripciones a aplicar, sino una herramienta para reconstruir en cada lugar, en cada grupo, en cada momento. En este sentido, el acompañamiento —ya sea a cargo de directivos, de programas institucionales o de colegas formadores— no puede reducirse a un ejercicio de control, fiscalización o transmisión de instrucciones. Muy por el contrario, debe concebirse como un proceso de coformación, basado en el diálogo entre quienes están en el aula y quienes pueden aportar otras miradas desde su experiencia, ya sea en otras aulas, en la gestión pedagógica o en el diseño de políticas.

Coformar implica leer y pensar la realidad de cada docente y de cada grupo, en cada contexto particular, sosteniendo procesos que sean verdaderamente horizontales y, sobre todo, sostenidos en el tiempo. Ni la formación ni el acompañamiento pueden funcionar en lapsos breves o bajo modalidades fragmentadas. Si cada vez se pretende que la formación docente sea más corta y más distante —en tiempos, en vínculos, en sentidos— se corre el riesgo de vaciarla de sentido pedagógico. Y lo más probable es que también se termine empobreciendo el proyecto de enseñanza.

En relación con la **identificación de necesidades, los indicadores de logro y los mecanismos de monitoreo**, existen múltiples consideraciones que deben ser tenidas en cuenta. Sin oponernos a las evaluaciones sumativas, los cortes de resultados, las líneas de base o incluso las pruebas estandarizadas a gran escala, es central considerar que su legitimidad y utilidad dependen de una condición clave: que se articulen con instancias de evaluación formativa, que no se limiten a registrar desempeños, que también permitan conocer qué piensan los niños y niñas, cómo entienden lo que hacen, y cómo se vinculan esos saberes con las propuestas que se desarrollan en las aulas. Por su parte, que en su construcción, su análisis y el aprovechamiento de los resultados también intervengan los colectivos docentes, que las hagan propias y comprensibles.

La evaluación debe contemplar tanto lo que los estudiantes pueden hacer como lo que comprenden, las ideas que construyen y las hipótesis que elaboran. Evaluar no es solo clasificar respuestas como correctas o incorrectas, sino también interpretar las aproximaciones y procesos de construcción del conocimiento que los niños ponen en juego.

Desde otras perspectivas, en cambio, se observa una tendencia a reducir la evaluación al señalamiento de "faltantes individuales", entendidos como aprendizajes no adquiridos por cada estudiante que, sumados, muestran la escuela como totalidad. Esta concepción estrecha el diagnóstico a los aprendizajes que pueden medirse externamente, de manera estandarizada y cuantificable, dejando de lado dimensiones fundamentales del proceso educativo. Por ejemplo, no es posible cuantificar cuánto se ha fortalecido una "comunidad de lectores" en una escuela, aunque sí puede describirse y analizarse cualitativamente como parte de una evaluación situada que involucra a todo el equipo docente.

Por supuesto, hay dimensiones que pueden y deben ser cuantificadas. Bienvenidas las herramientas que nos permitan observar avances, visibilizar logros, identificar tendencias. Lo que no puede aceptarse es que estas mediciones excluyan todo lo demás. Mucho menos, que se utilicen para establecer rankings, premiar o castigar instituciones educativas en función de los resultados obtenidos. Evaluar es mucho más que medir: es interpretar, comprender y mejorar.

Para finalizar, lo que proponemos es una política de alfabetización que reconozca e integre la diversidad de los estudiantes y de los docentes. Se trata de mejorar indicadores, sin duda. Pero todos los indicadores: los aprendizajes medibles y no medibles, las ganas de ir y estar en la escuela, el goce de enseñar, entre muchos otros. Se trata de transformar el sistema educativo para que todas y todos tengamos un lugar de reconocimiento, del mismo modo en que aspiramos a una transformación social más amplia que garantice inclusión y justicia para todos y todas en todos los ámbitos. Queremos enseñar a leer y a escribir con sentido, con profundidad, pero también —y esto resulta hoy más necesario que

nunca— con belleza, con alegría y en compañía de otros. Estas dimensiones no pueden quedar relegadas frente a la dureza del contexto. Al menos, intentemos garantizarlas lo más posible en la escuela. Enseñar y aprender con placer, con entusiasmo, con vínculos afectivos y estéticos, también es parte de una alfabetización plena.

Las desigualdades materiales no están en nuestras manos como educadores, pero las simbólicas sí. Podemos hacer bastante – no todo— para acortar esas distancias. Queremos enseñar a leer y a escribir sin prisa, con placer, sin pausas ni retrocesos.

## **Las propuestas alfabetizadoras: ¿qué hay de nuevo y qué hay de viejo?**

**Por María Elena Cuter**

Voy a compartir con ustedes algunas cuestiones que tienen que ver con mi historia personal como maestra. Me disculpo por la auto-referencia, pero creo que es la forma más adecuada para plantear la discusión en este momento en relación con las propuestas alfabetizadoras. Es decir, plantearla desde el anclaje en el aula, en la tarea concreta, en el trabajo que conocemos como maestro o maestra de grado.

Discutir, sobre todo, con aquellas que se presentan como nuevas, porque, apenas las estudiamos un poco, parecen ser algo así como el mismo perro con distinto collar. En tal sentido, he decidido contar algunas experiencias que viví como maestra de primer ciclo y que, en su momento, fueron experiencias compartidas y acompañadas por la organización sindical.

Esta historia nace en los inicios de los años '80, con la recuperación de la democracia, cuando empezaron a circular libros que hasta ese entonces no llegaban y dejaron de estar prohibidas las reuniones entre compañeros. En ese momento, un grupo de maestros compartimos una preocupación que estaba centrada en el fracaso escolar. Nosotros trabajábamos en escuelas que atendían población muy vulnerable y en esas escuelas un 30% de nuestros chicos repetían primer grado y un porcentaje similar lo hacía en segundo.

Esos porcentajes de repitencia no correspondían para nada a las cifras de la jurisdicción, ya que, en otras escuelas, incluso del mismo distrito, la repitencia era mucho más baja o prácticamente nula.

El fracaso escolar en nuestras escuelas era como una especie de ciclo. Empezaba con la repitencia, seguía con la multi repitencia, terminaba en el abandono -al que en ese momento se le decía deserción- antes de finalizar el primer ciclo. Es decir, era un fenómeno que se concentraba

en las escuelas que atendían a la población más vulnerada y que terminaba en la interrupción de la trayectoria escolar en muchísimos casos.

En aquellos años, los docentes de primero empezábamos nuestro trabajo con lo que se denominaba “aprestamiento”; es decir, una serie de ejercitaciones previas a la enseñanza formal de la lectoescritura. Durante varios meses, los chicos de primero recorrían el contorno de las letras con el lápiz, pero también saltando en el patio de la escuela o con punzón y papel glase. También practicaban grafismos para mejorar la psicomotricidad fina que les permitiera reproducir la letra cursiva; palmeaban para ver cuántas sílabas tenía una palabra; jugábamos a ver cuántas palabras empezaban con p o con s.

Estas actividades en los diseños curriculares se presentaban como propuestas de desarrollo cognitivo, perceptivo y motriz que preparaban a los chicos para la enseñanza de la lectoescritura; es decir, la antecedían. La verdad es que los ejercicios que tenían como propósito desarrollar las habilidades perceptivas (visuales, auditivas) y motrices se advertían con claridad. Aunque las que tenían como propósito el desarrollo cognitivo eran bastante más difíciles de advertir.

Una vez cumplido ese periodo, nosotros empezábamos la enseñanza formal de la lectura y la escritura, en general a través del método de la palabra generadora. Yo trabajaba en la provincia de Buenos Aires, pero esto se hacía así en muchas otras provincias del país.

Intento resumirlo: se presenta una palabra generalmente formada por sílabas directas, consonante-vocal como mamá, papá, luna. Se analizan sus sílabas, se aíslan las letras, se presenta la consonante con las cinco vocales, vuelven a reunirse las letras en sílabas y en la palabra que dio origen a todo este trabajo de análisis.

Más tarde, casi inmediatamente, se propone la escritura de varias palabras con distintas combinatorias de la consonante que se acaba de incorporar con las cinco vocales en listas de palabras que nada tenían

que ver con un campo semántico, sino con la presencia de esa consonante recién enseñada: loma, mula, luna, por ejemplo.

Cuando digo “sin considerar un campo semántico”, estoy planteando una diferencia entre proponer la escritura de una lista que tiene sentido (lo que necesitamos mañana para trabajar en plástica, lo que le llevaba Caperucita a la abuela enferma, los materiales que usaron los chanchitos para hacer sus casas, por ejemplo), en oposición a una lista cuyo único propósito es mostrar una combinatoria determinada de letras.

Ustedes saben también que el método de palabra generadora viene de la mano de Paulo Freire. Así que nosotros pensábamos que, seguramente, desde el punto de vista ideológico estábamos de acuerdo con una pedagogía liberadora. Y también saben que Freire hablaba de palabras significativas para los chicos, no de un orden específico para la presentación de las consonantes. Pero eso, en la realización concreta del aula, se va perdiendo cuando lo perceptivo motriz es lo central y ese pasaje estaba cuidadosamente planificado. Por ejemplo, había que poner distancia entre letras que sonaran similares como la M y la N o las que tenían mucho parecido en su realización gráfica. Así que las palabras significativas terminaban siendo masa, pato, oso, dedo, nene.

Lo que yo quiero decir es que nosotros éramos maestros que trabajábamos mucho en estos ejercicios de aprestamiento porque nos parecía que para aprender a leer y escribir eran necesarios. Había que aislar sonidos, asociar esos sonidos a las letras, dibujarlas correctamente, reforzar esas asociaciones entre grafemas y fonemas hasta memorizarlas, fijarlas sin lugar a errores. Entonces, para que los chicos estuvieran preparados para aprender a leer y escribir, había que “someterlos” a esos ejercicios. Y recién entonces introducir la enseñanza formal. Tal vez a eso hoy se le llame enseñanza explícita, habría que ver. Es lo que nosotros hacíamos, porque éramos buenos maestros, éramos maestros responsables. Y, sin embargo, y a pesar de nuestros esfuerzos, un 30% de nuestros alumnos no lograban los aprendizajes esperados, ni en el tiempo esperado.

Ese 30% se catalogaba en la escuela rápidamente como “deficitario”, porque la idea que primaba era que, si nosotros hacíamos bien las cosas, entonces el problema estaba en el “método” sino en los chicos que seguramente portaban algún tipo de déficit cognitivo, lingüístico o alguna carencia emocional. Entonces, la tarea para los equipos de orientación consistía en poder justificar la permanencia en el grado o bien, cuando se trataba de multi repitentes, intentar su ingreso a una modalidad de educación especial porque “no eran chicos para la escuela común”.

Esto funcionaba bastante, salvo que nosotros, que conocíamos mucho a los chicos, sabíamos que no podíamos depositar en ellos la imposibilidad de aprender. Porque nuestros alumnos eran chicos inteligentes, manejaban dinero desde temprano, vendían en trenes y colectivos, calculaban vueltos, iban a hacer compras desde chiquitos, resolvían solos las cuestiones de cuidado personal y de sus hermanos más pequeños, prendían hornallas, preparaban biberones. Tenían realmente algunas dificultades con el lápiz y el papel, pero no con otras herramientas.

Nosotros teníamos alumnos que resolvían con solvencia los problemas que su vida cotidiana les presentaba, pero tenían problemas con aquellos objetos de enseñanza que la escuela les ofrecía y, especialmente, con los sistemas de representación: el sistema de escritura y el de numeración; dos sistemas que tenían que aprender al mismo tiempo y que tienen bases completamente distintas.

Intento explicar la complejidad con un ejemplo: si yo dibujo algo similar a un cinco en el pizarrón, un solo grafema representa cinco fonemas si estoy en la hora de matemática. Y además se dice cinco en español, pero five en inglés; es decir, no representa en absoluto la realización oral. Y probablemente ese mismo signo, si está entre dos redondeles, no diga cinco, sino oso, si estoy en la hora de lengua. Es decir, que los mismos signos o casi los mismos signos, combinaciones de líneas rectas y líneas curvas, tienen distintos significados y representan distintas cosas según el contexto en el que aparecen. Y esto no tiene nada que ver con lo

perceptivo. Los chicos ven bien, escuchan bien. Era con esas cuestiones de sistemas de representación que nuestros pibes tenían problemas.

Por esas razones, y con la convicción de que nuestros pibes eran inteligentes, los maestros que trabajábamos en dos escuelas cercanas, decidimos reunirnos para estudiar juntos lo que planteaba la perspectiva interaccionista, constructivista y probar en las aulas una nueva forma de alfabetizar.

Por entonces, como maestra no me sentía para nada segura trabajando sin un método que estructurara muy bien lo que yo tenía que hacer. Y entendía que estaba probando algo de lo que se sabía muy poco. Ya nos habíamos enterado de los descubrimientos que permitían conocer cómo los chicos aprendían, cómo pasaban de un nivel de conocimiento a otro más avanzado, cómo pensaban que se organizaba y funcionaba el sistema de escritura, pero en ese momento, 40 años atrás, se sabía muy poco en relación con cómo enseñarles, teniendo en cuenta lo que sabían y lo que pensaban. Así que, mientras hacía esto con los que tenían más dificultad, con el resto del grado seguí con “palabra generadora”.

Cuento a menudo que quienes decidieron cuál fue la última “palabra generadora” de mi vida profesional fueron mis alumnos. Una mañana llegué al aula con un papel afiche. Todos los chicos tenían su papel glase, cada uno en su banco. Plegamos los papeles para formar un barquito, al que me cuidé de nombrar “velero” todo el tiempo. Y justo en el momento en que me disponía a escribir la palabra velero en el pizarrón, escuché a una de las chicas decirle a su compañera de banco: "hoy la seño nos va a enseñar la V de vaca". Fue la última “palabra generadora” de mi vida profesional porque empecé a hacer con todos lo que estaba haciendo con los que estaban más atrás: invitarlos a que escribieran como pensaban que se escribía, a darles información cuando me la solicitaban y a entablar diálogos con ellos para que no tuvieran miedo de mostrarme cómo estaban pensando que se organiza y funciona el sistema de escritura porque en mi aula no se sancionaba el error.

En el prólogo de un libro que compila Emilia Ferreiro, que recoge discusiones que tuvieron lugar en un encuentro realizado en México y que lleva por título “Los hijos del analfabetismo”, se sintetizan acuerdos básicos que para ese entonces nosotros compartíamos como maestros. Lo primero es tener **una mirada distinta sobre el niño**. Ya no es un sujeto ignorante, sino un sujeto que -a través de su propio trabajo cognitivo- avanza de un estado de menor conocimiento a otro de mayor conocimiento.

Segundo, en lugar de considerar esenciales las destrezas perceptivo-motoras en la adquisición de la escritura, se pone en primer plano a ese **sujeto que está tratando de comprender**. Emilia lo llama en ese prólogo “” sujeto cognoscente”.

Tercero, los progresos en los aprendizajes de los chicos no se miden en función de cuántas palabras pueden leer o pueden reproducir, sino que se consideran en función de los **esquemas conceptuales que testimonian una actividad constructiva**.

En simultáneo, empezamos a comprender la importancia de que los chicos vivieran en la escuela un contexto de uso del lenguaje escrito. Porque esto es lo que parecía no estar presente o estar presente de manera muy precaria en su entorno familiar. Que los chicos tuvieran oportunidad de escuchar leer, que pudieran acceder al significado de la escritura a través de un intérprete que tendiera un puente entre lo que ellos sabían y lo que el objeto social representaba, porque lo único que le faltaba a nuestros alumnos era la oportunidad de participar en situaciones de lectura y de escritura.

Necesitaban de alguien que pudiera officiar de intérprete del contenido y la intencionalidad de un texto y para que, al estilo de los viejos artesanos, le enseñara a los aprendices qué hace alguien cuando escribe: preguntarse qué va a escribir, a quién le va a escribir, cómo va a organizar lo que quiere comunicar y que también les enseñara las prácticas que lleva adelante mientras escribe: releer desde el inicio lo que va produciendo, borrar, tachar, agregar lo que le falta, cambiar un párrafo de lugar, considerar alternativas para decir mejor lo que desea

transmitir, permitir que otro lea su producción y le diga qué se entiende muy bien y qué hay que reformular porque no se entiende tanto o simplemente para poder decirlo mejor.

Es decir, ¿cuáles son **las prácticas que un lector y un escritor** más experimentado **ponen en acto** en las situaciones de lectura y escritura?

La verdad es que hay algo más que no sé de qué manera transmitir y que para nosotros resultó ser de gran importancia. Notábamos una gran diferencia en la calidad de la alfabetización.

Los chicos que participaron de esta experiencia interpretaban lo que leían desde el inicio, incluso mucho antes de leer por sí mismo. Ya es famosa una anécdota que yo suelo contar, de una de mis alumnas de primero, que después de haber escuchado leer Caperucita y ante la pregunta de qué le había parecido el cuento, respondió enfáticamente, "Una verdadera porquería." Y ante mi indagatoria de por qué pensaba así, respondió, "En ese cuento hay tres mujeres y una es más tonta que la otra. Una mamá que manda la nena al bosque sola, sabiendo que hay un lobo, es una tonta. Una abuela que le abre la puerta a cualquiera sin verificar de quién se trata. La nena a la que se le recomienda no hablar con extraños y lo primero que hace es hablar con un lobo y además le dice a dónde va, son tres tontas. ¿Cómo querés que me guste ese cuento?"

Esta anécdota la cuento porque los espacios de lectura que nosotros abrimos siempre proponen el intercambio de opiniones sobre lo leído. El sentido de lo que los chicos leen siempre está primero. Los chicos hablan de lo que entienden, debaten distintas interpretaciones, buscan en el texto pistas que les permitan justificar lo que piensan. Estos chicos se posicionaban frente a los textos, manejaban los índices de los libros o las fichas de las bibliotecas para encontrar lo que necesitaban o querían. Tenían autoras y autores preferidos y seguían sus obras dentro, pero también fuera de la escuela.

El vocabulario del que disponían se amplió considerablemente porque, igual a lo que nos pasó a todos nosotros, en un contexto donde circula

el lenguaje escrito siempre hay posibilidades de apropiarse, de hacer nuestras las palabras de otros. Es decir, no se trataba de una alfabetización mínima, que les daba lo justo, lo básico, sino de una alfabetización que les abría muchas posibilidades para recorridos personales y diferentes. Por esa razón no es menor la importancia de las políticas de Estado que promueven la presencia de los libros en el aula. No se puede alfabetizar sin libros, ni se puede dejar en manos de maestros pobres y de escuelas pobres la dotación de las bibliotecas institucionales y de aulas. La presencia de los libros es innegociable si pensamos que los chicos aprenden a leer leyendo.

Es importante que los docentes analicen en sus jurisdicciones qué políticas oficiales hay en relación con la provisión de libros para el aula y para la escuela, cuáles incluyen los libros en propiedad para los niños y su familia; qué gobiernos impulsan estas políticas y cuáles las interrumpen desde el regreso a la democracia hasta hoy; cuáles ofrecen solo el libro de textos y cuáles incluyen libros de literatura; qué autores se seleccionan para presentarle a los chicos, ¿se incluyen clásicos y contemporáneos, nacionales y extranjeros?; ¿hay en sus jurisdicciones políticas nacionales solamente o también las hay en el orden provincial y municipal en relación con los libros y el trabajo en el aula?

Es importante que las compañeras y compañeros analicen siempre las orientaciones para los docentes que acompañan a las ediciones de los libros, que miren con detalle qué plantean unas y otras. ¿Cuál es el lugar de la literatura en la formación del lector? ¿De qué modo consideran a los docentes? ¿Son ejecutores o son profesionales que toman decisiones? ¿Qué desafíos de comprensión se les presentan a los chicos? Hay que analizar siempre estas cuestiones.

Para cerrar, quiero decir que ninguno de estos desarrollos que empezaron 40 años atrás, hubieran sido posibles sin la enorme contribución de la organización sindical. El local del sindicato nos abrió sus puertas para que la sede fuera un espacio de reunión con otros y otras docentes del distrito que tenían las mismas preocupaciones, para

que pudiéramos contar lo que estábamos haciendo y por qué lo hacíamos. Para que compartiéramos nuestra práctica.

En esos encuentros chiquitos, sin grandes ambiciones, hicimos que de verdad la educación fuera pública y no privada. Porque hicimos pública nuestra práctica para analizarla con los compañeros. Logramos que nuestra tarea no fuera solitaria, que no estuviera encerrada en las cuatro paredes del aula. Y entonces el problema de uno, lo que no salía tan bien como se había previsto, lo que no nos daba el resultado esperado se transformaba en un problema de todos. Y les aseguro que cuando éramos varios para pensar, pensábamos mejor.

Hoy, frente a las propuestas del Estado en relación con la alfabetización inicial, adquiere una importancia considerable romper la soledad del trabajo docente. Se torna imprescindible la formación de colectivos que se reúnan a debatir lo que baja como instrucción de parte del gobierno nacional. Es vital que los docentes tengan la oportunidad de analizarlo críticamente, que estudien qué es lo que aporta aquello que se presenta como nuevo y qué resulta ser una vieja receta reciclada que ya fue probada y no dio resultado. Que se reúnan a pensar y a hablar sobre su tarea y tomen decisiones, porque lo que está en juego es la calidad de la alfabetización que vamos a ofrecer a las nuevas generaciones.

Necesitamos decidir si vamos a formar “copistas”, chicas y chicos que se posicionan frente al lenguaje escrito como meros reproductores o si estamos decididos a formar lectores críticos y escritores competentes, porque cuando los chicos disponen del lenguaje escrito, en realidad lo que estamos haciendo es contribuir a formar ciudadanos que puedan tomar la palabra y hacer oír su voz. Leer o escuchar discursos preguntándose quién habla, desde dónde habla, qué intereses representa y, sobre todo en este contexto, formar ciudadanos capaces de soñar con que “otros mundos son posibles”.

Como dijo Delia Lerner hace muchos años, “la única objetividad posible en educación es la suma de subjetividades”. Y yo realmente creo que es así, realmente creo que cuando pensamos juntos pensamos mejor y que escuchándonos es como vamos a poder construir algo más sólido, más

fuerte, más interesante para la organización sindical y, sobre todo, para los chicos.

Creo que hay que invitar a los compañeros a la organización sindical para analizar qué es lo que se presenta como nuevo, qué es lo que se está vendiendo a las jurisdicciones como algo nuevo y hacerlo a la luz de la historia, de una pedagogía histórica; para ver que hoy hay cosas que de nuevo no tienen nada. Y, en todo caso, si descubrimos algo nuevo, analicemos críticamente si vale la pena o no vale la pena meterse en esto. En estas propuestas que hace el gobierno, debatamos: ¿cuál es el lugar del maestro? ¿Es un lugar donde no deja de planificar, no deja de organizar, no deja de tomar decisiones desde la gestión de la clase hasta el tipo de intervención que realiza? o es un librito, una receta que hay que seguir: primero A, después B, después C, después D, para todos igual. Todo esto es lo que tienen que analizar los maestros. Y si lo hacen en espacios que el sindicato brinda, como nos lo brindó a nosotros a hace 40 años atrás, mejor. porque se van conectando los distintos aspectos del trabajo docente cuando vos estás en el marco de la organización sindical: empezamos por la práctica concreta, por la enseñanza que es la especificidad de nuestro trabajo; rápidamente nos cuestionamos la dimensión institucional -tiempos y espacios para formar equipos de trabajo- y, a partir de allí, todas las condiciones laborales se empiezan a considerar desde otro lugar.

## LA CTERA ENSEÑA, RESISTE Y SUEÑA

**Por Silvia Almazán y Miguel Duhalde**

Esta publicación forma parte de la producción colectiva de conocimientos que la CTERA viene realizando en diferentes ámbitos acerca de los procesos de alfabetización inicial desde la perspectiva de las y los trabajadores de la educación.

Se constituye en un aporte más al debate pedagógico y a la historia de luchas que nuestra organización viene sosteniendo en defensa de la alfabetización como un derecho.

Recordamos que hace 50 años Emilia Ferreiro se encontraba en nuestro país analizando y discutiendo el proceso de alfabetización y la alfabetización en proceso cuando la dictadura la obligó a exiliarse. Actualmente, los mismos sectores de derecha que fueron parte de la más cruenta dictadura de nuestra historia pretenden reinstalar aquellas viejas teorías reduccionistas de la alfabetización en las cuales copiar, repetir mecánicamente, vocalizar letras o palabras sin sentido, así como cronometrar los tiempos, se constituyen en los índices cuantificables del supuesto aprendizaje de la lectura y de la escritura.

Con la llegada de Javier Milei al gobierno, la derecha arremete en su intento de destrucción de la educación pública, mientras disputa sentidos sobre las concepciones de la alfabetización. Sus principios responden a los preceptos del neocolonialismo, por eso se torna cada vez más imprescindible sostener esta batalla para defender la alfabetización como una herramienta para la lectura crítica del mundo. Y para defender también otra de las conquistas producto de nuestras luchas como fue el reconocimiento de la “unidad pedagógica” a fin de respetar los diferentes ritmos de aprendizaje (Resolución del CFE N° 174/12).

Frente a esto, desde la CTERA proponemos retomar los aportes, las investigaciones y las experiencias que las y los docentes vienen construyendo en cada territorio para reflexionar y construir colectivamente otros modos posibles que nos permitan alfabetizar mejor,

valorando el sentido de la enseñanza y de nuestro propio trabajo. Hoy más que nunca necesitamos que cada maestro y cada maestra escuche lo que dicen las y los chicos, que busquen interpretar lo que hacen, que fomenten el pensamiento crítico, en síntesis, que se sumerjan a la aventura que es enseñar y aprender como sujetos constructores de conocimientos.

La CTERA se ha sumado al relanzamiento de la Red Latinoamericana de Alfabetización para continuar con el desafío de fortalecer los procesos de formación e investigación pedagógico-didácticos, de defender y construir educación pública y políticas de alfabetización desde la concepción integral de derecho ciudadano. Desde este posicionamiento se ha constituido el espacio de Encuentro Nacional sobre “El Trabajo Docente en la Alfabetización Inicial”, en el que participan activamente docentes de todas las jurisdicciones del país, con el fin de compartir, reflexionar y democratizar el acceso a los conocimientos de las actuales investigaciones pedagógico-didácticas en relación a la enseñanza de la lectura y la escritura.

Se trata de un diálogo necesario en el actual contexto en el cual el gobierno avanza con políticas extremas de ajuste que vulneran el derecho a la educación pública, y además nos retrotraen a perspectivas pedagógicas reaccionarias y tecnocráticas que considerábamos ya superadas en nuestro país. En este marco la CTERA propone dar visibilidad a los proyectos institucionales y áulicos que se vienen desarrollando en las escuelas públicas, en las que, cotidianamente, se enseña y aprende a leer y a escribir.

Desde estos espacios sostenemos que el acceso y las posibilidades de todas las chicas y chicos al mundo letrado es responsabilidad del Estado a través de la escuela, que la alfabetización es la que permite hacer la lectura del mundo, y la que otorga la posibilidad de la escritura, de nuestros sueños y de los sueños de nuestros pibes y nuestras pibas. La alfabetización es un derecho y una herramienta para poder construir autónomamente nuestras vidas y destinos colectivos.

# Alfabetización inicial y trabajo docente

Adriana Puiggrós, Sonia Alesso,  
Delia Lerner, Liliana Pascual,  
Luz Albergucci, María Abal  
Medina, Mirta Castedo, María  
Elena Cuter, Andrea Núñez,  
Silvia Almazán, Miguel Duhalde

Octubre 2025

Esta publicación forma parte de la producción colectiva de conocimientos que la CTERA viene realizando en diferentes ámbitos acerca de los procesos de alfabetización inicial desde la perspectiva de las y los trabajadores de la educación.

En la primera parte de la obra, se presentan los resultados de la investigación llevada a cabo por el Instituto de Investigaciones Pedagógicas "Marina Vilte" 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. Dicha investigación está focalizada temporalmente 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.

La segunda parte del libro contiene un conjunto de aportes teóricos sobre las diversas concepciones acerca de la alfabetización inicial, los procesos de lectura y de escritura, el lenguaje oral, el lenguaje escrito, la estructura de las situaciones didácticas, el acompañamiento docente, los textos de lectura, el sentido y los debates sobre la evaluación, entre otras cuestiones.

Este libro, pretende ser un aporte más al debate pedagógico y a la historia de luchas que nuestra organización viene sosteniendo en defensa de la alfabetización como un derecho social.

ISBN 978-631-91031-4-4

