

# La construcción de posiciones docentes en el marco de políticas educativas de formación en alfabetización inicial: sentidos y disputas en el campo pedagógico

Autor:

**Frechtel, Mariana**

Tutor:

**Vassiliades, Alejandro**

**2023**

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Doctora de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Ciencias de la Educación.

Posgrado



Universidad de Buenos Aires  
Facultad de Filosofía y Letras

**La construcción de posiciones docentes en el marco  
de políticas educativas de formación en  
alfabetización inicial: sentidos y disputas en el  
campo pedagógico**

Tesis para optar por el grado de Doctora de la Universidad de Buenos Aires

Área Ciencias de la Educación

Tesista: Mariana Frechtel

Director: Dr. Alejandro Vassiliades

Consejera de estudios: Mg. María Inés Maañón

Ciudad Autónoma de Buenos Aires

2023

## RESUMEN

Esta investigación se propone indagar los sentidos en torno del trabajo docente que son puestos a circular por un conjunto de políticas de formación en alfabetización inicial que se desarrollaron a partir de la creación del INFD (2006) tanto a nivel nacional por el propio instituto como las que en simultáneo se desplegaron desde el Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Parte de la premisa de que las políticas construyen interpelaciones, convocan a los/as docentes de modos particulares y construyen sentidos respecto a cómo debe desarrollarse su trabajo.

Las políticas de formación de docentes en alfabetización inicial, como el conjunto de las acciones destinadas al sector, interpelan a profesores/as del nivel primario en la medida en que dichas políticas proponen formas de pensar la docencia, sus funciones y sus posiciones singulares, construyendo modos de identificación particulares. Dicha relación se encuentra atravesada por la diversidad de contextos, procesos y mediaciones que se ponen en juego en la puesta en acto de las políticas educativas en las que intervienen aquellos/as encargados/as de su elaboración y diseño, los/as que ocupan espacios institucionales y los/as docentes que las resignifican. De este modo se configura un territorio altamente complejo en el que los modos de asumir el trabajo docente en la enseñanza de la alfabetización inicial están atravesados por un conjunto de discursos que se ponen en circulación a través de las políticas destinadas al sector, de los sentidos que circulan en torno a la alfabetización inicial y el sentido de la escuela, como así también de las propias experiencias y trayectorias de formación de los/as docentes.

Para el análisis se consideran los textos de las políticas que son objeto de la tesis (las resoluciones de creación y otros documentos curriculares y de formación asociados a esas acciones) y un conjunto de entrevistas realizadas a docentes que se vieron interpelados/as por esas políticas y a responsables en el diseño y la puesta en marcha de las mismas. De este modo, esta tesis busca poder realizar aportes al campo de estudios del trabajo y la formación docentes a partir de comprender los sentidos que ponen a circular un conjunto de políticas de formación en alfabetización inicial y cómo estos intervienen en el modo en el que los/as docentes asumen el trabajo de enseñar.

# AGRADECIMIENTOS

A las maestras y maestros por la generosidad de compartirme sus experiencias y sus inquietudes. Por las conversaciones breves entre pasillos de escuelas y por las extensas entrevistas a la distancia en momentos en que la virtualidad ocupó casi la totalidad de nuestros días. Por la confianza y por haber invadido de nuevas preguntas las reflexiones que aquí se presentan. Un agradecimiento extendido a todos/as los/as maestros/as con quienes me encontré en el trabajo de enseñar; muchas de las conversaciones e inquietudes compartidas están en el origen de esta tesis.

A mi director, Alejandro Vassiliades, por la confianza y la generosidad académica. Hace ya muchos años me invitó a sumarme a distintos espacios que abrieron preguntas y estimularon la curiosidad y el deseo por hacer investigación en pedagogía. Por las lecturas y sugerencias indispensables en la realización de esta tesis. Por el acompañamiento y el apoyo durante todo el proceso.

A María Inés Maañón, mucho más que consejera de estudios. Colega y amiga que llegó en el momento justo para acompañar la escritura de esta tesis. Sus lecturas minuciosas y comentarios amorosos hicieron de esta tesis una mejor versión.

A las distintas instituciones y equipos que apoyaron y acompañaron esta investigación. A la Universidad de Buenos Aires, porque esta tesis no hubiera sido posible sin el apoyo financiero de una beca UBACyT. Mi agradecimiento por esta oportunidad y por las estancias en el exterior que puede realizar en el marco de la beca y que enriquecieron mi experiencia personal y profesional. Con ello al DIE-Cinvestav y al IISUE-UNAM. A la Facultad de Filosofía y Letras, espacio donde me formé, lugar de pertenencia, de trabajo y de intercambio con colegas y compañeros/as. A Daniel Suárez y Sofía Thisted porque hicieron de la adscripción a la cátedra de Educación II y de la participación en el proyecto UBACyT una oportunidad para acercarme a la docencia universitaria y al trabajo de investigar. Al espacio de graduados que también fue el lugar desde donde luchar por mejores condiciones para los/as becarios/as.

Al Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación que no sólo es el instituto donde se inscribe este proyecto sino el mejor lugar para formarse en el

trabajo de investigar. También por la posibilidad de participar de los grupos de escritura. Un espacio que tiene mucho que ver con que esta tesis sea posible. Especialmente a Darío, Eugx, Luciano, Mariana y Guillermina. Acompañaron desde las primeras ponencias cuando esto apenas era un proyecto y lo continuaron haciendo con cada uno de los capítulos que aquí se presentan.

A los/as colegas y amigos/as que hicieron de un trabajo que muchas veces se vuelve solitario, un trabajo colectivo, de intercambio y acompañamiento amoroso. A Juan, Gabi, Lu con quienes compartí de diferentes modos y en distintos momentos parte de este proceso de investigar. A los/as amigos/as de siempre, los que acompañan de muchas maneras y nunca dejaron de preguntar cómo venía la tesis.

A mis hermanos, con quienes tengo la suerte de compartir el trabajo de enseñar y de investigar.

A mis viejos, que me transmitieron el valor de la educación pública.

A Gonza, por hacer de cada lugar el mejor lugar para escribir esta tesis.

A Martín y Valen, mis sobrinxs.

# ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>8</b>
0.1 De la construcción de un tema de investigación	8
0.2 De la organización de la tesis	12
<b>CAPÍTULO I – Enfoque teórico epistemológico y apuntes conceptuales</b>	<b>16</b>
Introducción	16
1.1 De enfoques posestructuralistas	18
1.1.1 Aportes del Análisis Político del Discurso	18
1.1.2 De la categoría de posición docente	26
1.2 Sobre la igualdad social y educativa: antecedentes en el campo	29
1.3 Políticas y reformas educativas: aportes posestructuralistas para su estudio	35
Recapitulación	42
<b>CAPÍTULO II – Construcción de los significantes trabajo y formación docentes</b>	<b>44</b>
Introducción	44
2.1 Mirar los antecedentes: políticas sobre el sector docente en los '90	46
2.2 Políticas educativas y de formación docente en los inicios del nuevo siglo: inclusión y democratización	50
2.2.1 Legislación educativa como marca de época	50
2.2.2 Políticas de formación docente: la centralidad de la enseñanza	55
2.3 Políticas de la Alianza Cambiemos: entre la motivación y la evaluación de aprendizajes	61
2.4 Planes Nacionales de Formación Docente como ejemplo de sentidos sobre el trabajo docente en disputa	67
Recapitulación	73
<b>CAPÍTULO III – Viejas y nuevas querellas en la enseñanza de la alfabetización inicial: entre las disputas del campo y la prescripción curricular</b>	<b>76</b>

Introducción	76
3.1 La querella clásica: métodos sintéticos y métodos analíticos	78
3.2. Nuevas tensiones: psicogénesis y conciencia fonológica	84
3.3 ¿Hay un método oficial en la CABA? Un recorrido por los documentos curriculares	97
Recapitulación	105
<b>CAPÍTULO IV – La construcción del referente empírico: rastreo documental y entrevistas en pandemia</b>	<b>108</b>
Introducción	108
4. 1. Políticas de formación docente en Alfabetización Inicial	110
4.1.1 Políticas a nivel nacional	111
4.1.2. Políticas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires	125
4.2. Trabajo de campo: regulaciones jurisdiccionales y pandemia	137
4.2.1. Avatares en la investigación educativa en pandemia	138
4.2.2. Entrevistadas y entrevistados	142
Recapitulación	146
<b>CAPÍTULO V – Disputas en las políticas de formación docente en alfabetización: rupturas e interrupciones, sedimentos y tradiciones</b>	<b>149</b>
5.1 Alfabetización inicial como proyecto político.	151
5.1.1 ¿Dispersión de la integralidad o integralidad de la dispersión?	152
5.1.2 Disputas al interior del campo: la “otra querella” en alfabetización	163
5.2. Alcances y límites: la política educativa nacional y jurisdiccional en un entramado federal	178
5.2.1 Intersecciones en la formación docente en AI	178
5.2.2 Maestro+Maestro, continuidad de décadas	192
Recapitulación	196
<b>CAPÍTULO VI - ¿Cómo se prepara a la docencia para enseñar a leer y a escribir? Tensiones históricas y nuevas interpelaciones en la formación docente</b>	<b>199</b>
Introducción	199

6.1 Construcciones en torno a la relación entre formación inicial y formación en ejercicio	202
6.1.1 Formación inicial: entre enseñar a enseñar y suplir una falta	202
6.1.2 Entre paliar y complementar: formación inicial y desarrollo profesional	210
6.2 Formación teórica y formación práctica	219
6.3 Nuevas interpelaciones desde la formación en ejercicio	229
6.3.1 De los nombres al diseño de dispositivos	229
6.3.2 Entre lo disciplinar y lo pedagógico	238
6.4 Formación individual frente a la propuesta institucional	247
Recapitulación	258
<b>CAPÍTULO VII – Posiciones docentes, sentidos sobre la igualdad y desafíos al formato escolar en torno a la alfabetización inicial</b>	<b>262</b>
Introducción	262
7.1. Sentidos sobre la igualdad desde la discursividad oficial	264
7.2 Sentidos sobre la igualdad, ¿qué sucede en las escuelas?	271
7.2.1 Posiciones docentes entre las teorías del déficit y las trayectorias escolares	271
7.1.2 Leer y escribir en términos de igualdad	276
7.3. Interpelaciones al formato escolar: límites y potencialidades	281
7.3.1 Primero y segundo grado como Unidad Pedagógica	284
7.3.2 Nuevas agrupaciones del grado al ciclo	290
7.4. Debates en torno al formato escolar desde la formación docente	295
Recapitulación	299
<b>CONCLUSIONES</b>	<b>302</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>315</b>
<b>ANEXO</b>	<b>333</b>

# INTRODUCCIÓN

## 0.1 De la construcción de un tema de investigación

Son múltiples los elementos y factores que intervinieron en la formulación del tema de investigación que se aborda en esta tesis. Mi formación como profesora de nivel primario y la posterior experiencia por casi diez años como maestra de primer grado sin duda fueron origen del interés por la formación docente en general y por la formación en alfabetización en particular. Precisamente la falta de formación en alfabetización durante el profesorado fue un factor determinante a la hora de definir el objeto de esta tesis.

Estudiar Ciencias de la Educación en la UBA fue resultado de ese interés. El objetivo principal de mi ingreso a la carrera era dedicarme a la formación de docentes de primaria en los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) de CABA. La propia experiencia de formación, (con aciertos y desaciertos) y los primeros pasos por algunas escuelas públicas confirmaban mi confianza en la escuela pública como espacio para construir una sociedad más igualitaria y justa a la vez que me cuestionaba por la formación inicial que recibían los futuros docentes. Estas preocupaciones iniciales se complejizaron a medida que cursaba las materias de la carrera. Me habilitaron a mirar esos procesos educativos de modo más complejo, cuestionarme por esa promesa de igualdad de la escuela, por el modo en el que se producen desigualdades, por los procesos históricos y políticos que constituyeron a la escuela que habitaba como maestra.

La experiencia iniciada en el 2014 de adscripción a la cátedra de Educación II<sup>1</sup> me permitió, por un lado, aproximarme con mayor profundidad a movimientos teóricos como el giro posfundacional y las pedagogías críticas que se convirtieron en una perspectiva central en la formulación del tema de investigación. Por otro lado, me permitió acercarme a la investigación a través de la participación en las

---

<sup>1</sup> La adscripción se desarrolló desde mediados del 2014 hasta mediados de 2018 en la cátedra Educación II: Análisis sistemático de los sistemas de educación formal y no formal a cargo del Dr. Daniel Suárez.

reuniones del equipo UBACyT<sup>2</sup> donde pude conocer los avances de investigación que se encontraban desarrollando otros/as colegas de la cátedra. Esta adscripción incluyó también la participación en el “*Seminario de Investigaciones Educativas. Desigualdades y diferencias en el campo pedagógico*”<sup>3</sup>. Fue allí donde la opción por la investigación se presentó posible. Este espacio significó un acercamiento directo con investigaciones en el campo de la pedagogía que abordaban temas afines a mis preocupaciones con el centro en los debates sobre las relaciones entre las desigualdades sociales y la escuela. Allí, el estudio de las perspectivas posestructurales me habilitó a reformular mis preguntas iniciales sobre la formación docente.

Este recorrido me llevó a la primera formulación del tema de esta tesis, la construcción de posiciones docentes en el marco de la implementación de políticas educativas de formación en alfabetización inicial. Este fue el título que llevó el proyecto con el cual obtuve la beca doctoral UBACyT para el período 2017 -2022 (Res. CS N° 7741/17) a través de la cual fue posible la realización de esta tesis<sup>4</sup>.

La formulación inicial de este tema de investigación tiene detrás un conjunto de supuestos. Por un lado, que las políticas de formación de docentes en alfabetización inicial, como el conjunto de las acciones destinadas al sector, interpelan a profesores y profesoras del nivel primario en la medida en que dichas políticas proponen formas de pensar la docencia, sus funciones y sus posiciones singulares, construyendo modos de identificación particulares. Esta investigación parte de considerar que existe un estrecho vínculo entre la política educativa y la construcción de posiciones docentes. Dicha relación se encuentra atravesada por la diversidad de contextos, procesos y mediaciones que se ponen en juego en la puesta en acto de las políticas educativas en las que intervienen quienes se encargan de su

---

<sup>2</sup> El Proyecto UBACyT 20920160100499 (2014-2017) “La conformación del campo pedagógico: sentidos y disputas en torno de las desigualdades y diferencias en educación” con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación y bajo dirección del Dr. Daniel Suárez.

<sup>3</sup> El seminario estaba a cargo de la Dr. Sofía Thisted y del Dr. Alejandro Vassiliades. Al tratarse de una instancia optativa durante la carrera, no lo había cursado como estudiante, sino que me acerqué a él por primera vez en la condición de adscripta como parte de las actividades que desarrollaba el equipo docente de la materia Educación II: Análisis sistemático de los sistemas de educación formal y no formal.

<sup>4</sup> La investigación se enmarca en el Proyecto UBACyT 20020170100243BA (2018-2021) “Discursos, sujetos y prácticas en la conformación del campo pedagógico. Sentidos y disputas contemporáneas en torno del conocimiento educativo, las desigualdades y diferencias y la formación y el trabajo docentes”, dirigido por el Dr. Daniel Suárez con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación

elaboración y diseño, los que ocupan espacios institucionales y las/los docentes que las resignifican. De este modo se configura un territorio altamente complejo en el que los modos de asumir el trabajo docente en la enseñanza de la alfabetización inicial, está atravesado por un conjunto de discursos que se ponen en circulación a través de las políticas destinadas al sector, de los sentidos que circulan en torno a la alfabetización inicial y el sentido de la escuela, como así también de las propias experiencias y trayectorias de formación de los y las docentes.

Por otro lado, otro de los supuestos que está detrás de esta tesis es que la creación en el año 2006 del Instituto Nacional de Formación Docente (en adelante, INFD) se configura como una política en sí misma de gran significatividad para el sector docente a nivel nacional. Frente a la situación de fragmentación del sistema educativo en general (Tiramonti, 2004), la formación docente se convirtió en un elemento central para pensar en la reconstrucción del sistema. El alcance de la creación del INFD y los objetivos que se propuso marcan una importante ruptura con las políticas que lo antecedieron.

Asimismo, otra anticipación que está detrás de esta tesis es la particularidad que asume la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (en adelante, CABA) en materia de formación docente, principalmente por la existencia desde 1980 del Centro de Pedagogías de Anticipación (actualmente denominado Escuela de Maestros) como espacio de formación post-inicial, público y dependiente del Ministerio de Educación. Este organismo, se configura como un espacio de referencia para los y las docentes de CABA y forma parte del desarrollo profesional de quienes ejercen la docencia en esta jurisdicción.

Estos aspectos marcan el recorte espacial (la Ciudad Autónoma de Buenos Aires) y temporal (desde la creación del INFD) en el que se desarrolló la investigación para aportar a una comprensión de los núcleos de sentido y articulaciones que atraviesan un conjunto de políticas de formación docente en alfabetización inicial (en adelante, AI) que tuvieron llegada a los y las docentes de CABA, entendiendo a las mismas como procesos sociales de significación involucrados en la construcción de posiciones docentes.

Para ello, desde el inicio de la investigación se construyeron una serie de interrogantes que guiaron el proceso de investigación: ¿Qué posiciones docentes se construyen en el marco de la puesta en marcha de políticas de formación en

alfabetización inicial? ¿Qué sentidos se ponen a circular en las políticas de formación sobre el trabajo docente? ¿Qué construcción específica realizan del sujeto destinatario de las políticas? ¿De qué modos interpelan las políticas a la docencia? ¿Qué discursos hegemonizan el campo de la formación en alfabetización inicial? ¿Qué saberes se privilegian y cuáles se descartan? ¿Cómo se apropian los/as docentes de las pautas inscriptas en las distintas políticas vinculadas a la formación en alfabetización? ¿Qué significados construyen a partir de sus experiencias formativas? ¿De qué modo se articulan los sentidos que atribuyen los/as docentes a su trabajo con los sentidos sobre el trabajo docente que enuncian las políticas? ¿Qué sentidos les atribuyen a los espacios formativos, cómo los toman y cómo hacen uso de ellos en sus prácticas cotidianas? ¿Qué tradiciones y disputas se hibridan en esa construcción de posiciones docentes? ¿De qué manera se reconstruyen modos históricos de significar la docencia que la han asociado al rol reproductor, la vocación, el apostolado, entre otros?

La tesis se detendrá en la circulación de discursos que regulan y organizan el trabajo de enseñar, y en el modo en que –en ese marco- los/as docentes de escuelas primarias públicas de la Ciudad de Buenos Aires, asumen, viven y piensan su tarea, como así también los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno de ella. Para ello, el proceso de investigación implicó dos grandes tareas para la construcción del corpus para el análisis: el rastreo documental de un conjunto de políticas públicas destinadas a la formación de docentes en alfabetización inicial y la realización de una serie de entrevistas a responsables en el diseño y la puesta en marcha de estas acciones y a docentes que de distintos modos se vieron interpelados/as por estas políticas.

De modo general, esta tesis aspira a poder proporcionar algunos aportes que permitan comprender las posiciones que los sujetos docentes configuran en el marco de la puesta en marcha de un conjunto de políticas de formación en alfabetización. Para ello se dará cuenta de los sentidos sobre la formación y el trabajo docentes que ponen a circular dichas políticas y los modos en que son recepcionadas.

## **0.2 De la organización de la tesis**

La tesis se organiza en introducción general, desarrollo y conclusiones. El desarrollo tiene dos partes. La primera de ellas presenta los marcos conceptuales y teóricos que permiten analizar el recorte realizado y repone debates centrales del campo de la formación docente y de la alfabetización inicial. Algo que caracteriza a la tesis es que retoma estudios y marcos conceptuales de distintos campos como los vinculados a las políticas públicas, la historia de la formación docente a nivel nacional o investigaciones sobre procesos de adquisición de la lectura y la escritura. De este modo, las investigaciones y estudios de estos campos serán consideradas como intervenciones discursivas, que dejan huellas, ponen a circular sentidos e inciden en los modos en los que los/as docentes construyen sus posiciones.

Para ello, el primero de los capítulos se propone presentar la perspectiva teórico-epistemológica que permite pensar en clave de posiciones docentes (frente a otras formas de pensar la docencia como rol o función). Se recorren allí giros teóricos y conceptuales que habilitaron otros modos de pensar la investigación en el campo pedagógico, principalmente considerando el lugar que ocupan los actores en la resignificación de las políticas públicas. El segundo propone mirar desde un recorrido histórico los debates en el campo de la formación docente. Este capítulo retoma principalmente el recorte temporal de la creación del INFD como hecho significativo para pensar las políticas que interpelan directamente al sector docente. Se realiza a lo largo del capítulo un recorrido por las distintas acciones y programas que interpelaron al sector docente y las particularidades que asumieron en los distintos gobiernos de las primeras décadas de este siglo. La importancia que reviste trabajar sobre la cuestión de la alfabetización inicial es el eje central del tercer capítulo. Se presentan allí los principales debates en el campo de la adquisición de la lengua escrita y cómo estos debates intervienen en el campo de la formación docente en general, en los documentos curriculares y en las prácticas de enseñanza.

Esta primera parte, construye un entramado que da cuenta de la vacancia en el estudio sobre el trabajo docente desde las políticas de formación en alfabetización inicial. Asimismo, presenta la perspectiva teórica desde la que será abordada poniendo en el centro una mirada pedagógica que reponga los modos en los que las distintas políticas de formación interpelan a la docencia y construyen sentidos sobre el trabajo de enseñar.

La segunda parte está compuesta por un conjunto de capítulos que se proponen describir, analizar e interpretar la producción y circulación de discursos en torno a la formación en alfabetización inicial. En el marco de la creación del Instituto Nacional de Formación Docente como hecho significativo para el subsistema formador, los capítulos también analizan los modos en que dichos discursos son recepcionados por la docencia en sus prácticas diarias y para pensar su trabajo.

Para ello el cuarto capítulo de la tesis tiene como objetivo realizar una sistematización de las políticas puestas en marcha por el INFD en materia de formación en alfabetización y aquellas que funcionaron en simultáneo desplegadas a nivel jurisdiccional por la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En ese sentido, el capítulo oficia como capítulo metodológico; reponiendo algunas nociones principales del enfoque adoptado en la investigación. En esta línea, busca no sólo presentar teóricamente los aspectos de la metodología sino presentar el corpus de la investigación. El mismo está compuesto por la normativa que dio creación al conjunto de políticas que son objeto de estudio de estas tesis y por un conjunto de entrevistas. Las políticas incluyen acciones destinadas tanto a la formación inicial como a la formación postinicial y a distintos niveles de gobierno, el gobierno nacional a través del INFD y el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Las entrevistas, por su parte, fueron realizadas a docentes que se han sentido interpelados/as por las distintas acciones como así también a responsables del diseño y la puesta en marcha de estos programas. Se incluye una descripción del trabajo de campo, propiamente dicho, las particularidades que tuvo el desarrollo del mismo en el marco del Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio y de las regulaciones propias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires para el acceso a las instituciones educativas.

Los capítulos siguientes se proponen poner en diálogo este conjunto de políticas -que atendieron específicamente a la formación en alfabetización inicial- con el trabajo docente y con los modos de recepción de dichas políticas por parte de los/as docentes. Por ello, los capítulos se organizan a partir de los núcleos de sentido que son producto del análisis del corpus de la investigación y que reconstruyen un conjunto de debates en el campo de la formación en alfabetización inicial que se consideran de relevancia: alcances y límites de las acciones nacionales y

jurisdiccionales; tensiones históricas en el campo de la formación docente y nuevas interpelaciones al trabajo de enseñar a leer y escribir; la construcción de posiciones docentes en torno a la igualdad educativa y los desafíos al formato escolar.

El quinto capítulo busca analizar la producción discursiva que se presenta en documentos oficiales de políticas educativas como intervenciones discursivas. Es decir, como procesos de producción y circulación de sentidos impulsada por las instancias oficiales a través de resoluciones y documentos normativos, como así también desde la información obtenida en las entrevistas realizadas a responsables del diseño y la puesta en marcha de las acciones. En esta complejidad busca detenerse el capítulo para analizar cómo las políticas nombran el trabajo docente, los sentidos que ponen en juego en sus textos y las equivalencias que se establecen para construir sentidos sobre la docencia, su formación y su trabajo. El capítulo recorre los programas y acciones poniendo particular atención en sus destinatarios, el tipo de oferta, los enfoques específicos respecto a la alfabetización inicial y el alcance que, sobre todo, tienen o no las acciones nacionales en una jurisdicción en particular. El capítulo busca mostrar las interrupciones, contradicciones, puntos de quiebre al interior del conjunto de propuestas de un estamento u otro y sus cruces; donde las negociaciones, tradiciones o huellas se ponen en juego de manera constante.

El siguiente y sexto capítulo, analiza los sentidos que atraviesan a la formación inicial y a la formación en ejercicio y los vínculos que se establecen entre sí. Se reponen debates históricos sobre miradas que las sitúan en posiciones complementarias, paliativas, responsables de los problemas de los sistemas educativos o depositarias de la solución a dichos problemas. En segundo lugar, el capítulo retoma una tensión presente de forma recurrente en las entrevistas realizadas, la relación entre la formación teórica y la formación práctica como modos predominantes de caracterizar a la formación recibida y su cercanía o distancia con los problemas del trabajo docente en términos de enseñanza. Para finalizar, presenta nuevas y disruptivas interpelaciones que se reconocen en la formación en ejercicio a partir de un análisis de los nombres y diseños de las propuestas, los contenidos disciplinares y pedagógicos que se incluyen en ellas y los alcances en términos de lo individual y lo institucional en la formación docente.

El séptimo capítulo trabaja en torno a la construcción de posiciones docentes en torno a la igualdad educativa y el modo en que dichas posiciones intervienen en los modos de desafiar el formato escolar. Para ello el capítulo se propone recorrer las ideas sobre la igualdad que ponen a circular las políticas públicas y los debates en el campo de la investigación en pedagogía y analizar el modo en el que atraviesan las prácticas en las escuelas e intervienen en la construcción de posiciones docentes. Asimismo, el capítulo avanza en las particularidades que asume el trabajo de enseñar a leer y a escribir en términos de igualdad. Se detiene en cómo las posiciones que construyen los/as docentes involucran modos específicos de pensar la igualdad al interior de los grados y las escuelas. Con ello, además, las configuraciones históricas del tiempo y del espacio que asumió la escuela moderna son puestas en discusión desde las prácticas y propuestas pedagógicas que desarrollan las docentes entrevistadas frente a los desafíos de la enseñanza de la lengua escrita. Asimismo, el análisis pone en diálogo estas nuevas configuraciones con las políticas públicas que regulan el trabajo de enseñar. Desde los marcos conceptuales trabajados en la primera parte se recupera la traducción que los/as docentes hacen de las políticas, cómo las resignifican, los tiempos que hacen a la política pública donde se rompe la idea de una linealidad en la recepción de dichas regulaciones.

Por último, las conclusiones de la tesis recapitulan los aportes significativos que se desprenden del análisis del corpus de la investigación y que atraviesan principalmente a los capítulos 5, 6 y 7. En ese sentido, se recupera la amplia variedad de posiciones, modos de pensar y asumir el trabajo de enseñar y las tensiones que atraviesan a la producción y puesta en acto de las políticas públicas dirigidas al sector docente en materia de alfabetización inicial. Desde allí, las conclusiones recuperan el enfoque teórico y epistemológico que permite pensar en clave de posiciones docentes.

# CAPÍTULO I

## Enfoque teórico epistemológico y apuntes conceptuales

### Introducción

La introducción de esta tesis repuso el recorrido realizado para la construcción del objeto de la investigación. Presentó una trayectoria personal como así también una serie de indagaciones teóricas que permitieron delimitar, especificar y formular el tema central de la investigación y su desarrollo posterior. El recorte específico que realiza esta investigación se inscribe en el campo de los estudios sobre la formación y el trabajo docentes y se propuso indagar sobre la construcción de posiciones docentes en el marco de la implementación de políticas de formación en alfabetización inicial. La construcción de este objeto en estos términos específicos implica asumir una posición teórica y epistemológica, un modo particular de pensar los procesos educativos. En este sentido, el capítulo no pretende construirse como un marco teórico en un sentido más tradicional del término, como un conjunto de categorías teóricas que luego serán aplicadas en el desarrollo de los capítulos subsiguientes (Saur, 2012). En esta tesis se considera a la teoría como una herramienta analítica que participa en la construcción del objeto de estudio y no como un cuerpo de conocimientos abstracto, fijo y definitivo (Buenfil y Navarrete, 2011)<sup>5</sup>.

Este capítulo se organiza en tres apartados<sup>6</sup>. El primero de ellos presenta un recorrido por movimientos teóricos y epistemológicos que abonan a pensar el

---

<sup>5</sup> La teoría puede considerarse dentro de una triada metodológica que involucra la dimensión teórica (cuerpo conceptual que apoya la investigación), el referente empírico documentado y las preguntas del investigador/a (considerando también los antecedentes en el campo). Estos tres elementos involucran la construcción del objeto de estudio (Buenfil y Navarrete, 2011).

<sup>6</sup> Algo importante a destacar en este punto es que el capítulo uno, junto con los capítulos dos y tres, estructuran la primera parte de la tesis. En este sentido, este primer capítulo recupera algunos debates teóricos en el campo pedagógico que permiten asumir una posición teórico-epistemológica consecuente con el recorte de objeto realizada para la investigación. Asimismo, se reponen algunos antecedentes en el campo que son estructurales para el tema en cuestión. Estos debates teóricos permiten enmarcar el modo en el que se desarrollan los capítulos subsiguientes. El segundo dedicado a recorrer las políticas públicas de formación docente de las últimas décadas y el tercero a reponer los debates en el campo de la alfabetización inicial. La aproximación conceptual en ambos capítulos está enmarcada en la posición teórica que se desarrolla en este capítulo.

objeto de estudio de esta tesis. Desde los aportes del giro lingüístico y el cultural se explicitan los modos en que estas perspectivas permiten pensar el campo pedagógico. En este sentido, estos movimientos reformularon los supuestos y premisas de las corrientes reproductivistas y estructuralistas y con ello habilitaron a redefinir la idea de campo pedagógico como un territorio surcado por relaciones de poder y de saber y luchas por la hegemonía (Suarez, 2011)<sup>7</sup>.

Especialmente se consideran los aportes del Análisis Político del Discurso (en adelante, APD) como analítica que permite aproximarse a pensar la formación y el trabajo docentes. A partir de estos movimientos se redefinió teórica y metodológicamente los modos en que la pedagogía planteó el abordaje de los procesos educativos y las posiciones de los sujetos pedagógicos en dichos procesos. Este primer apartado permite fundamentar la decisión de pensar en clave de posiciones docentes y marcar una distancia teórica con otras investigaciones que proponen hablar de identidad, rol o función docentes.

En segundo lugar, el capítulo se centra en un eje de discusión privilegiado en las últimas décadas en el campo de la pedagogía, los debates sobre la igualdad. Debates que, a su vez, son tributarios de los movimientos teóricos y epistemológicos que generaron nuevas preguntas y nuevos modos de aproximarse al campo pedagógico. Además de ser un tema abordado por múltiples investigaciones es un debate que atraviesa al objeto de esta tesis. En la medida en que la escuela nace íntimamente ligada a la enseñanza de la lectura y la escritura inicial, allí se juegan cuestiones del orden de la igualdad. Asimismo, indagar sobre cómo los sujetos son pensados por las políticas de formación y el modo en que esto interviene en la construcción de posiciones redonda en los modos en los que piensan la igualdad a la hora de enseñar a leer y a escribir.

Por último, considerando estos enfoques, se realiza una aproximación a teorías que aportan a pensar las políticas públicas y las reformas educativas más allá de los textos que las regulan. En este sentido, la investigación profundiza sobre un

---

<sup>7</sup> Este modo de definir la categoría *campo pedagógico* recupera los debates y las producciones académicas desarrolladas en el UBACyT 20920160100499 (2014 - 2017) "La conformación del campo pedagógico: sentidos y disputas en torno de las desigualdades y diferencias en educación" y en su renovación bajo el proyecto UBACyT 20020170100243BA (2018-2021) "Discursos, sujetos y prácticas en la conformación del campo pedagógico. Sentidos y disputas contemporáneas en torno del conocimiento educativo, las desigualdades y diferencias y la formación y el trabajo docentes". Ambos proyectos fueron dirigidos por Daniel Suarez y fueron aquellos en los que se inscribió la beca doctoral que permitió la realización de esta tesis.

conjunto de políticas de formación docente en alfabetización inicial que son analizadas y pensadas desde estas perspectivas. Es decir, pensando cómo se instalan formas de ver el mundo educativo que logran afianzarse, consolidarse, que disputan y que subordinan a otras formas. Desde allí, desde los movimientos posfundacionales y el modo en el que habilita pensar las reformas y la política pública se construye el objeto de esta tesis para pensar el modo en el que los/as docentes construyen sus posiciones, piensan y viven su tarea en el marco de la puesta en marcha de un conjunto de políticas de formación en alfabetización inicial que los/as interpelan.

## **1.1 De enfoques posestructuralistas**

### 1.1.1 Aportes del Análisis Político del Discurso

El entramado teórico que presentan Ernesto Laclau y Chantal Mouffe se sostiene en la deconstrucción de conceptos del marxismo ortodoxo como la idea de hegemonía, historia, sujeto social y lucha, entre otros. Desde una posición posmarxista se proponen reconfigurar dichas ideas desde la teoría política del discurso. En este sentido, dos conceptos son fundamentales en la analítica que desarrollan los autores, el de hegemonía y el de discurso.

En relación con la categoría de discurso, los desarrollos realizados por Laclau y Mouffe retoman debates y estudios que asignan al lenguaje un papel central en la estructuración de las relaciones sociales. Estos movimientos conceptuales ponen en cuestión la transparencia del lenguaje y realizan una crítica postestructuralista a la fijación de la relación significante/significado en la constitución del signo. Asimismo, destacan la importancia de considerar las condiciones de producción del lenguaje. Si bien no se inscribe en el posestructuralismo, Wittgenstein (1953) cuestiona la idea de pensar el lenguaje como un retrato de la realidad e introduce la idea de juegos del lenguaje en la medida en que tiene reglas, pero esas reglas pueden cambiar, se puede entender en relación con su contexto. De este modo no sólo critica el atomismo lógico sino también realiza una crítica a la idea de referencialidad isomórfica -que cada palabra se corresponde con un objeto y son independientes-. A partir de estas aproximaciones se comienza a pensar el lenguaje como un sistema de significaciones. En esta misma línea, Palti (1998) plantea que la red de significaciones no es un mero vehículo para representar una realidad que antecede

a esos significados construidos. De este modo también presenta un modo de pensar la investigación en las ciencias sociales marcando una ruptura en la relación sujeto/objeto.

Para Laclau (1990), la noción de discurso utilizada en algunos análisis políticos contemporáneos se basa en una serie de críticas pos-estructuralistas a la teoría lingüística de Saussure que gira en torno a la noción de signo concebida como la relación entre significado y significante. Desde los aportes de Barthes, Lacan y Derrida, quienes ponen en cuestión la relación isomórfica entre significante y significado y la noción de totalidad cerrada, el autor concibe la idea de discurso:

*“como una totalidad significativa que trasciende la distinción entre lo lingüístico y lo extra-lingüístico. (...) En ese sentido, hay una proliferación de ‘significantes flotantes’ en la sociedad, y la competencia política puede ser vista como intentos de las fuerzas políticas rivales de fijar parcialmente esos significantes a configuraciones significantes particulares. (...) Esta fijación parcial de la relación entre significante y significado es lo que se denomina en estos trabajos hegemonía” (Laclau, 1993: 15).*

A partir de este fragmento se pueden realizar algunas especificaciones que permiten ampliar el modo en el que se define “discurso”. Por un lado, la noción tal como es considerada desde el APD se distancia del uso coloquial del concepto, el cual se encuentra asimilado a la idea de dichos, enunciaciones, comunicados. Los discursos no son únicamente lo hablado o lo escrito. Los autores rechazan la distinción entre prácticas discursivas y no discursivas en la medida en que todo objeto es objeto de discurso<sup>8</sup>. Por otro lado, incluyen la noción de significantes flotantes que pueden definirse como una amalgama de significantes dispersos sobre los que se busca establecer un significado. Lo político, como discurso, implica luchas

---

<sup>8</sup> En relación con esta idea los autores afirman que “*el hecho de que todo objeto se constituya como objeto de discurso no tiene nada que ver con la cuestión acerca de un mundo exterior al pensamiento, ni con la alternativa realismo/ idealismo. Un terremoto o la caída de un ladrillo son hechos perfectamente existentes en el sentido de que ocurren aquí y ahora, independientemente de mi voluntad. Pero el hecho de que su especificidad como objetos se construya en términos de «fenómenos naturales» o de «expresión de la ira de Dios», depende de la estructuración de un campo discursivo. Lo que se niega no es la existencia, externa al pensamiento, de dichos objetos, sino la afirmación de que ellos puedan constituirse como objetos al margen de toda condición discursiva de emergencia” (Laclau y Mouffe, [1985] 2001: 182).*

de poder por fijar a esos significantes flotantes a un determinado sentido que puede volverse hegemónico. Tal como afirma el autor, esta fijación es parcial y por ello puede ser disputada, esto, a su vez vuelve a la configuración discursiva esencialmente contingente, y no puede ser explicada por la estructura misma, sino por una fuerza que es, en parte, exterior a la estructura (Southwell, 2020).

Posteriormente Laclau introduce el concepto de significante vacío para hacer referencia a aquellos significantes que son objeto de una lucha ideológica muy fuerte en la sociedad; por la multiplicidad de conflictos que acontecen en relación con esos significantes, los mismos no pueden ser fijados a una única articulación discursiva (Laclau, 1993). Un significante es tendencialmente vacío, pero nunca lo es en su totalidad. La articulación discursiva que finalmente se va a imponer es lo que define una hegemonía.

Por ello, en esta perspectiva el discurso ocupa el lugar político en el ordenamiento de lo social, es una práctica articuladora que constituye y organiza a las relaciones sociales. Estas formaciones discursivas poseen la característica de intentar dominar las diferencias que hay en el campo de lo social. Son resultado de disputas hegemónicas que producen el ordenamiento de las diferencias que no están meramente dispersas. A través del discurso es que se busca dotar de sentido como modo de domesticación de la indeterminación de lo social. El discurso se constituye en el intento por detener el flujo de diferencias, por construir puntos discursivos privilegiados de esa fijación parcial, puntos nodales (Laclau, 1993). Por ello, no existe lo social antes o por fuera del discurso y es desde allí que se instalan sentidos sobre lo social, justamente, para poder constituirlo y producir un efecto de ordenamiento sobre esas diferencias. Es en este sentido que el discurso puede caracterizarse como: diferencial, en tanto adquiere sentido por el lugar que ocupa dentro de una cadena de significaciones; inestable, ya que el sentido no se fija de manera definitiva, sino que su fijación es temporal; y por ello es abierto, ya que siempre es susceptible de adquirir nuevas significaciones (Buenfil Burgos, 1991).

En la medida en que el discurso es constitutivo de lo social, lo social no implicará nunca una identidad estable, última y definitiva. En ese sentido *“el carácter incompleto de cualquier totalidad nos obliga a abandonar, como terreno de análisis, la premisa de una <sociedad> como totalidad suturada y autodefinida”* (Laclau y Mouffe, [1985] 2001: 151). Es desde allí y sus preocupaciones por

comprender los procesos políticos y sociales contemporáneos que estos autores reelaboran la categoría de hegemonía y la ubican en el centro de los análisis políticos. En el libro “Hegemonía y estrategia socialista”, los autores realizan una genealogía del concepto hegemonía y a partir de allí construyen teóricamente el término. Sus desarrollos teóricos se sustentan en una concepción antiesencialista que implica afirmar el carácter precario de las identidades y la imposibilidad de fijar un sentido último a ningún elemento (Laclau y Mouffe, [1985] 2001).

Esta “imposibilidad” de sociedad, de fijación última del sentido, implica considerar que existen fijaciones parciales. Las mismas son producto de luchas en las que ciertos significantes se fijan a determinadas significaciones; estas luchas componen la hegemonía y dan cuenta del intento siempre inacabado de significar lo social. Es decir, construye un orden social que quedará permanentemente amenazado por el conflicto y la negatividad.

En el libro “Emancipación y diferencia” Ernesto Laclau (1996) profundiza en estas cuestiones al teorizar sobre la relación entre las categorías universal y particular considerando las identidades diferenciales. Allí el autor afirma que toda identidad es en relación con otro y que no hay algo como una pura cultura de la diferencia porque esas relaciones deben ser reguladas por normas y principios que van más allá de los particularismos de cada grupo.

*“Como resultado de la sistematicidad del sistema, el momento de su imposible totalización, será simbolizado por particulares que asumen contingentemente esa función representativa. Esto significa, en primer lugar, que la particularidad de lo particular es subvertida por esta función de representación de lo universal; pero, en segundo lugar, que un cierto particular, al hacer de su propia particularidad el cuerpo significante de una representación de lo universal, pasa a ocupar un papel hegemónico” (Laclau, 1996: 98).*

Esa idea de que un particular asume la representación de lo universal permite entender el carácter precario y la constante amenaza a la que está expuesta esa hegemonía. Esta representación se da a través de un proceso de construcción y expansión de cadenas equivalenciales -demandas que pueden ser de grupos diferentes pero que se ponen en relación, por ejemplo, al compartir su rechazo por parte de un régimen dominante-. En este proceso las identidades diferenciales se

debilitan al entrar en relación con otros y alcanzar la dimensión de universalidad. En este sentido, el autor marca una clara diferencia con verdades o valores universales, estableciendo la relación necesaria que hay entre una construcción hegemónica y un determinado contexto. Asimismo, esto implica asumir que no hay un contenido específico del que llenar ese significativo vacío, que está preestablecido, sino que es producto del modo en el que esas identidades entran en relación y construyen equivalencias.

Asimismo, no es suficiente con la construcción de una cadena equivalencial que articule significantes flotantes; sino que es necesario que *“la articulación [deba] verificarse por medio de un enfrentamiento con prácticas articuladoras antagónicas”* (Laclau y Mouffe, [1985] 2001: 179). Es decir, una formación hegemónica además de la cadena de equivalencias que construye producto de articulaciones se significa a partir de marcar un límite con aquello que ella no es.

Estos recorridos teóricos que permiten repensar la idea de hegemonía pueden considerarse dentro de un movimiento teórico como el de los estudios culturales que recupera algunas de estas definiciones sobre cómo pensar las prácticas hegemónicas para acercarse al concepto de cultura. En este sentido, se pueden recuperar los aportes de Williams (1997) quien trabaja sobre el concepto de cultura y la vincula con todas las prácticas sociales y sus interacciones a diferencia de otros modos de concebirla como una descripción de los “hábitos y costumbres” de una sociedad (Hall, 2006). En esta definición el autor introduce la problemática del poder y la hegemonía para pensar lo cultural. Para ello retoma algunos de los postulados de Gramsci en relación con el concepto de hegemonía que incluye al de cultura como proceso social total y a la ideología como sistema de significaciones:

*“Una hegemonía dada es siempre un proceso. Y excepto desde una perspectiva analítica, no es un sistema o una estructura. Es un complejo efectivo de experiencias, relaciones y actividades que tiene límites y presiones específicas y cambiantes. En la práctica, la hegemonía jamás puede ser individual. (...) no se da de modo pasivo como una forma de dominación. Debe ser continuamente renovada, recreada, defendida, limitada, alterada, desafiada por presiones que de ningún modo le son propias”* (Williams, 1997: 134).

Por eso el autor propone hablar en clave de “lo hegemónico” y no simplemente de la hegemonía, para marcar su carácter activo y cambiante, como un proceso que está en constante movimiento y en disputa. En la medida en que la hegemonía no tiene un significado trascendental, sino que supone pensarlo en clave de “lo hegemónico”, los procesos culturales y políticos son elementos que entran en juego en la constitución de lo hegemónico. No se trata de dos clases, donde una se impone sobre la otra y tiene un tipo de conciencia particular, sino que es un proceso social y cultural más complejo en el cual las dinámicas de reproducción del orden social no operan necesariamente a partir de los supuestos de imposición ideológica y cultural que el marxismo ortodoxo suponía. En este sentido, el autor sostiene que dentro de una cultura particular ciertos significados y prácticas son incluidos y otros rechazados, aunque esa selección luego sea presentada como “la tradición” de modo esencialista y fijo:

*“Toda hegemonía, que por definición siempre es dominante, jamás lo es de un modo total o exclusivo. En todas las épocas las formas alternativas o directamente opuestas de la política y la cultura existen en la sociedad como elementos significativos” (Williams, 1997: 135).*

Estos aportes pensados desde la teoría cultural sirven para mirar la relación entre trabajo docente y políticas públicas en la medida que permite reconocer las tradiciones selectivas como mecanismo a través de los cuáles se significa el trabajo docente entendiendo que en dicho proceso ciertas prácticas son incorporadas mientras otras son rechazadas o excluidas. Asimismo, se puede conocer como esta disputa constante por establecerse “lo hegemónico” se da en procesos en los que tienen lugar otros elementos que el autor define como residuales o emergentes. Residuales, en la medida en que aquellos modos de significar que han sido formados efectivamente en el pasado aún son un elemento que interviene en las interacciones. Emergentes, como aquellos nuevos significados y valores, nuevas prácticas y relaciones que continuamente se formulan y que disputan con aquellos sentidos dominantes que se estructuran como lo hegemónico. Esta perspectiva sobre lo hegemónico resulta relevante para pensar el campo pedagógico en la medida que los modos de significar el trabajo y la formación docentes que atraviesan las políticas

públicas contemporáneas guardan relación con esos significados residuales y emergentes que entran en disputa.

Las tradiciones de pensamiento a las que se hizo mención se tradujeron en modos específicos de construir conocimiento en las ciencias sociales y las humanidades; y específicamente en el campo educativo<sup>9</sup>. Los debates en torno a la promesa de igualdad de la escuela moderna y la asunción de la reproducción de las desigualdades de clase al interior del sistema educativo atravesaron parte de la producción sobre educación durante gran parte del siglo XX. Sin embargo, los distintos giros teóricos que replantearon las premisas de los enfoques estructuralistas abrieron nuevas posibilidades a la investigación en el campo educativo, en el que los debates en torno a las desigualdades incluyeron miradas más complejas reconociendo el lugar de los sujetos pedagógicos como fundamental para mirar los procesos educativos. De esta manera, la articulación entre trabajo docente y políticas públicas se abordó marcando una clara distancia con las concepciones que consideran al Estado y sus prescripciones como eje central para mirar lo educativo y al docente como mero ejecutor de los lineamientos ordenados a nivel estatal.

Realizar un análisis político de discurso sobre las prácticas de enseñanza y la docencia, implica, entonces, reconocer la existencia de una variedad de sentidos otorgados a las mismas, que no construyen un significante único y predeterminado, sino que se encuentran en constante lucha como parte de la práctica hegemónica. A

---

<sup>9</sup> La entrada del Análisis Político del Discurso al campo se puede reconocer en los desarrollos teóricos de Puiggrós (1980) y Buenfil Burgos (1991) quienes retomando la idea de que toda configuración social es discursiva, propone pensar las prácticas educativas como prácticas discursivas. Asimismo, a partir de los aportes de Gramsci en relación con que toda práctica política es una práctica educativa y los desarrollos teóricos de Laclau sobre la constitución de los sujetos de la mano de los estudios psicoanalíticos; se abre un terreno para la investigación educativa desde esta perspectiva que se materializa en un gran número de escritos y publicaciones que abordan diferentes aspectos de la educación desde una analítica centrada en el APD. La diseminación de la perspectiva en Latinoamérica se reconoce en una gran cantidad de publicaciones que abordan lo educativo desde una concepción amplia que no la reduce a lo escolar (Buenfil Burgos, 1983, 2019). Específicamente el campo de la formación y el trabajo docentes se pueden destacar los aportes de Cruz Pineda (2007) sobre las regulaciones del trabajo docente en el marco de una reforma del sistema educativo de finales del siglo XX que tiene importantes efectos en la formación de profesores/as con énfasis en la actualización en contenidos escolares. Asimismo, se puede citar el trabajo de Juárez Némer (2009) sobre los discursos que propone la política de formación permanente en México y las tesis de maestría y doctoral de Ávalos (2002, 2014) quien estudia la relación entre la formación de profesores/as en los posgrados y la construcción de las identidades magisteriales a partir de un análisis de las resignificaciones de la política y la instrumentación específica del posgrado en un conjunto de escuelas normales.

su vez, implica reconocer que dicho análisis es dependiente del contexto, en tanto se inserta en diversas superficies discursivas; es histórico, entendiendo que permite pensar procesos concretos de la realidad; y es no-objetivo, en tanto cuestiona las miradas totalizadoras con perspectivas esencialistas (Gómez Sollano, 2018). Es por ello que, además de atender a los modos en los que las políticas nombran el trabajo docente, los sentidos que ponen en juego en sus textos y las equivalencias que se establecen para construir sentidos sobre la docencia, su formación y su trabajo; es fundamental conocer y describir las condiciones históricas en las que esto tiene lugar. Es decir, el contexto de aparición de las políticas seleccionadas para este proyecto, porque éste deja su huella en las políticas y permite indagar en qué medida también deja huellas en la docencia, lo cual permite interpretar el proceso. Considerar aspectos de las políticas que las antecedieron, características de otras acciones o programas puestos en acto en simultáneo a las políticas objeto de este trabajo, como así también cuestiones generales de la política educativa del período seleccionado, permitirá contextualizar el trabajo y dar cuenta del carácter histórico de las discursividades que se presentan en las políticas.

Las políticas públicas en educación pueden ser pensadas como articulación de significantes ligados a un valor o un sentido asignados desde el Estado a la docencia o al trabajo de enseñar. De este modo, el carácter hegemónico de algunos significados atribuidos al significante trabajo docente depende de las equivalencias que articule de manera contingente en determinadas cadenas discursivas. En algunos momentos hegemónicos, estas formas de significación se construyen como puntos nodales fijando un significado particular, que siempre será parcial y temporal ya que estará en disputa permanente con otras formas de significación:

*“El discurso se constituye como intento por dominar el campo de la discursividad, por tener el flujo de las diferencias, por construir un centro. Los puntos discursivos privilegiados de esta fijación parcial los denominaremos puntos nodales”* (Laclau y Mouffe, [1985] 2001: 152).

Asimismo, es importante poner de relieve que esta investigación no sólo analiza las discursividades que construyen las políticas públicas sino también los modos en que dichas formas de significar la docencia en materia de alfabetización interpelan a la docencia. Por ello, la acepción de hegemonía retomada de los aportes

de Laclau y Mouffe permite comprender, por un lado, cómo algunos sentidos puestos a circular por las políticas públicas en materia de formación en alfabetización inicial logran fijarse y otros no; y por otro, de qué modo se interpela a la docencia en el trabajo de enseñar, cuáles de estos sentidos dejan huellas en sus prácticas y cuáles pasan inadvertidos; es decir cómo se configuran las posiciones docentes en tanto formas de identificación.

### 1.1.2 De la categoría de posición docente

En la misma línea de análisis posestructural, otra de las categorías centrales para la investigación es la de identidad. Dicha noción, a lo largo de la historia, ha condensado distintas definiciones o se le ha atribuido una infinidad de sentidos. Para los filósofos clásicos, la identidad daba cuenta de la esencia última de los hombres o de las cosas; los filósofos modernos intentaron cuestionar esas miradas, pero continuaron atribuyendo a la identidad una definición sustancial y unívoca; en tanto, un conjunto de pensadores contemporáneos como Nietzsche o Heidegger pusieron de manifiesto las debilidades, paradojas e inconsecuencias de esa absolutización metafísica de la identidad (Navarrete, 2015).

Asimismo, en torno a esta categoría se pueden tomar los aportes de Hall, quien a fines del siglo XX brinda una serie de aportes para pensar en torno a la producción del sujeto moderno y su descentramiento teórico. Para ello, propone entender al sujeto posmoderno como:

*“carente de una identidad fija, esencial o permanente. La identidad se convierte en una ‘fiesta móvil’, pues es formada y transformada continuamente con relación a los modos en que somos representados o interpelados en los sistemas culturales que nos rodean [...] Está definida histórica y no biológicamente. El sujeto asume diferentes identidades en momentos distintos, identidades que no están unificadas en torno a un “yo” coherente”* (Hall, 2010: 365).

De este modo, la noción de identidad ya no está asociada a la pregunta por la esencia o el fundamento de la subjetividad, sino por cómo se constituye el sujeto, cómo llega a ser lo que está siendo. En esta línea Laclau intenta realizar una deconstrucción del sujeto emancipatorio proletario que puso en el centro el marxismo ortodoxo para avanzar en el reconocimiento de una variedad de

posiciones de sujeto articuladas de modo contingente (Buenfil y Navarrete, 2011). Este es el modo en que la perspectiva del APD se pregunta por la construcción de subjetividades; aspecto que permite pensar la riqueza de la perspectiva para abordar los procesos educativos en tanto procesos de formación. Si bien la obra de Laclau y Mouffe, referentes en el campo del APD, no estuvo dirigida a reflexionar en torno a lo educativo, sino principalmente a las identidades políticas y la construcción del pueblo; sus aportes en torno a la subjetividad, la subjetivación, la identidad y la identificación fueron claves para la apropiación de esta perspectiva en el terreno educativo (Buenfil Burgos, 2019).

Tal como se viene desarrollando, el discurso entendido como constitutivo de lo social propone modelos de identificación y en ese sentido, la educación (en una acepción amplia del término) es una práctica social en la cual el individuo o grupo en proceso de subjetivación se ve interpelado por una variedad de imágenes identitarias. Algunas de esas serán incluidas o excluidas, pero en todos los casos serán parte del proceso de identificación de los sujetos. Estos no se identificarán de una vez y para siempre, sino que dicha identidad se formará y transformará en relación con los modos en los que somos nombrados/as, interpelados/as, convocados/as, entre otros.

Del mismo modo que ocurre respecto a la imposibilidad de dotar de un sentido fijo y único a la idea de sociedad, ocurre con la idea de sujeto. Desde la deconstrucción del marxismo ortodoxo los aportes posestructurales de Laclau y Mouffe ponen en cuestión la existencia de un agente privilegiado del cambio histórico, en el sentido de un sujeto colectivo que por su condición de clase esté esencialmente destinado a dirigir la transformación social como condición objetiva. Aquello que se presenta como universal, en este caso, la clase obrera como universalmente destinada a conducir la revolución social, no es otra cosa que resultado de una particularidad histórica (como puede ser la revolución industrial que se concatena con un intelectual como Marx; entre otras condicionantes contextuales) y que, en un momento determinado, producto de las prácticas hegemónicas, pasa a ser nombrada como un destino universal de la historia. El posicionamiento crítico de Laclau y Mouffe implica que no hay un destino a priori por origen o clase y que las identidades que se configuran como universales son producto de la articulación, en el plano de lo político, de demandas insatisfechas

particulares que establecen una cadena equivalencial marcando su carácter diferencial con aquello que excluyen. Esta relación universal/particular y lógica de la diferencia/lógica de la equivalencia, permite entender la crítica a los determinismos y las teleologías, las creencias de sujetos esenciales, completos, suturados, destinados a algo, y vislumbrar la forma en la que se construyen identidades diferenciales, contingentes, históricas, no cerradas ni fijas.

En la medida en que no hay subjetividades fijas y cerradas, sino que siempre están constituyéndose de modo relacional, es que los autores proponen hablar de posiciones de sujeto. Las mismas se fijan temporalmente, son contingentes y producto de prácticas hegemónicas. Desde el marco conceptual del APD, toda posición de sujeto es entonces una posición discursiva en tanto participa del carácter abierto de todo discurso y no logra ser fijada totalmente en un sistema cerrado de diferencias (Laclau y Mouffe, [1985] 2001; Southwell, 2000; Vassiliades, 2012). En esta línea, las relaciones e identidades sociales son pensadas como procesos de sutura y fijación temporarios, dan cuenta de la precariedad de las identidades.

En este marco, una de las categorías centrales de esta tesis que abonan a la hipótesis elaborada para esta investigación es la de posición docente (Southwell y Vassiliades, 2014). La misma refiere a la circulación de sentidos y de los discursos que regulan y organizan el trabajo de enseñar, y se refiere específicamente a los múltiples modos en que los sujetos enseñantes asumen, viven y piensan su tarea, y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno de ella.

*“La idea de posición como relación también supone la construcción histórica y social de miradas acerca de los problemas educacionales a los que se enfrentan los docentes y el papel que la enseñanza podría desempeñar en su posible resolución. Implica sedimentaciones en el tiempo de diversos elementos que se rearticulan en el presente, configurando nuevas formaciones hegemónicas”* (Southwell y Vassiliades, 2014: 167).

Esta mirada posestructural sobre el trabajo docente, implica entender que las posiciones involucran modos de pensar la tarea de enseñar, sus desafíos, sentidos, reglas, de una manera provisoria e inacabada. Su construcción se funda en las diversas formas de apropiación de discursos oficiales y alternativos, de la propia

biografía escolar, como así también de las trayectorias que construyen los/as docentes. Implica considerar que es el discurso el que constituye las posiciones de sujeto y no es el individuo el que origina el discurso (Buenfil Burgos, 2011).

## **1.2 Sobre la igualdad social y educativa: antecedentes en el campo**

Los movimientos teóricos presentados en el apartado anterior tuvieron consecuencias en las investigaciones desarrolladas en las ciencias sociales y las humanidades; el campo pedagógico no es una excepción. Estas tradiciones teóricas atraviesan los debates sobre la igualdad y la desigualdad de los sistemas educativos que son centrales en el campo desde el inicio mismo de los sistemas modernos.

*“Buena parte del debate académico sobre la educación aparece plagado de disputas sobre estos dos enfoques rivales (...) si ofrece la posibilidad de alcanzar el igualitarismo social o reproduce las desigualdades del sistema de clases” (Hunter, 1998: 28).*

Estos debates respecto a las posibilidades que habilita la escuela para sociedades más iguales o como reproductor de las desigualdades que ya existen en las sociedades modernas, se vinculan de modo directo con el objeto de esta investigación. Tal como se mencionaba en la introducción de esta tesis, la alfabetización inicial se instala como una de las principales funciones de los sistemas educativos y con ello instala también las discusiones sobre las implicancias que tiene para la sociedad alcanzar elevados números de alfabetización de la población. En algún sentido, la distribución de un saber tan elemental como la lectura y la escritura inicial pone en el centro el debate por la igualdad en el acceso a saberes considerados básicos para la participación social.

En consonancia con lo que introduce la cita de Hunter (1998), desde perspectivas liberales se asoció a la escuela con la institución capaz de producir igualdad entre los ciudadanos. Estas perspectivas suelen enmarcarse en el optimismo pedagógico que asume que las instituciones escolares tienen un propósito naturalmente positivo. Los teóricos “de la reproducción” fueron críticos de la perspectiva liberal en educación y asociaron a la escuela con la reproducción de la ideología dominante, de sus formas de conocimiento y la distribución de las habilidades necesarias para la reproducción de la división social del trabajo. Entendían un rol predeterminado para la escolarización y la función de la docencia:

reproducción de las relaciones sociales de producción capitalistas (Althusser, 1970; Bourdieu y Passeron, 1977; Baudelot y Establet, 1976; Bowles y Gintis, 1981). La escuela se constituía como una de las principales instituciones para la reproducción social de la dominación, con un estrecho vínculo con el Estado y la economía.

Para pensar en el modo en que se reproducen las relaciones de producción existentes, Althusser (1970) se centra en la cuestión de la ideología. La escuela se inscribe como el apartado ideológico del Estado dominante que educa en la ideología que conviene al papel que debe desempeñar cada sujeto en la sociedad de clases capitalista. En el modo en que se describe y estructura el funcionamiento de los aparatos ideológicos del Estado se deja a los sujetos en un lugar pasivo: docentes que no pueden escapar de la función de reproducción. De este modo el proceso de escolarización se presenta como carente de conflicto; es decir, como un mecanismo exitoso que deja en lugares fijos de ese mecanismo a los sujetos que intervienen en él.

En este mismo sentido, Baudelot y Establet dan cuenta de la ideología burguesa que construye una idea de escuela como la institución moderna que unifica lo que la política divide. Sin embargo, los autores consideran que las contradicciones que muestra la escuela liberal que hace que algunos/as no lleguen al final del recorrido que propone la escuela, no se debe a dificultades que puedan ser mejoradas con reformas sino a una contradicción necesaria de la institución. La selección que hace la escuela no tiene que ser vista en términos de caminos interrumpidos, sino caminos que llegan a destino desde el punto de vista de la producción y del mercado de trabajo. Por su parte, a través de la “teoría de la correspondencia” Bowles y Gintis (1981) establecieron una relación lineal entre la organización escolar y la organización productiva. Sostuvieron que hay una estrecha relación entre cómo se enseña en la escuela y cómo funciona el sistema productivo, de modo tal que la escuela prepara al alumno/a para ocupar un determinado lugar a nivel productivo según su clase social. Bourdieu y Passeron (1977), por su parte, centraron los estudios en aspectos culturales entendiendo que la escuela reproduce las relaciones de poder ya existentes mediante la producción y distribución de la cultura dominante. De este modo, las perspectivas fundacionales intentan producir explicaciones basándose en un fundamento último que resulta inamovible. Posicionan sus herramientas teóricas y propuesta de abordaje sobre la base de

principios últimos (Hunter, 1998) que, a su vez, deja a los sujetos en un lugar de pasividad.

Tal como se mencionó anteriormente, se reconocen importantes aportes en las teorías de la reproducción, en tanto críticas a un pensamiento liberal que entendía la escuela como el gran igualador social (Giroux, 1985). Sin embargo, estas teorías desconsideraron la dimensión de lucha de clases, presente en escritos de Gramsci a partir de la presencia de elementos de ruptura con el marxismo ortodoxo, en las nociones de poder desarrolladas por Foucault (Buenfil Burgos, 1983), soslayando la cotidianeidad del mundo escolar, las luchas y resistencias que acontecen en lo cotidiano, la idea de escuela como construcción histórica y contingente y el lugar de los distintos actores sociales como sujetos de acción.

Esta vacancia respecto al lugar de los sujetos en los procesos de producción y reproducción de las desigualdades sociales será considerada por numerosas investigaciones que, desde distintas disciplinas miraron los procesos educativos. Los movimientos teóricos, como los estudios culturales o el giro lingüístico desarrollados en el apartado anterior produjeron modificaciones en los modos de construir conocimiento en el campo de la pedagogía. Sin descartar la sobredeterminación, atendieron al lugar de los sujetos y los contextos para reformular algunos de los principios que instalaron las teorías de la reproducción. Los estudios de la antropología social, la historia de la educación y la Nueva Sociología de la Educación, como corrientes de pensamiento posibilitaron nuevas miradas sobre lo educativo y lo escolar.

Se pueden destacar los aportes de Giroux (1985) en relación con la necesidad de pensar de manera histórica y contextual tanto los comportamientos que reproducen, como también las formas de oposición o resistencia que acontecen en el ámbito educativo. Para ello se vale del concepto de hegemonía reformulado por Gramsci en términos de una combinación de fuerza y consenso en permanente cambio. En los escritos de Apple (1986) se reconocen las críticas a las investigaciones sobre educación que ven la cuestión educativa aislada de los procesos sociales, económicos y políticos y sólo como cuestiones vinculadas al aprendizaje como proceso psicológico. En el marco de un reconocimiento de los estudios etnográficos que empezaron a desarrollarse en el campo educativo, da cuenta de la relación entre desigualdad, curriculum y enseñanza considerando no

sólo la cuestión económica o de clase sino los aspectos étnicos y de género como fundamentales para entender los procesos de escolarización. Asimismo, se ha inaugurado una línea de estudios que basaron sus investigaciones en enfoques antropológicos para observar los procesos educativos. Tal es el caso de Willis (1988) en sus estudios sobre la inserción laboral de estudiantes de clase obrera o los aportes de Rockwell (1986) en relación con la forma en la que la antropología puede contribuir al campo educativo a partir del conocimiento de los saberes docentes pocas veces documentados que pueden dar muestra de que la escuela no sólo reproduce la dominación.

En el campo de la historia Puiggrós (1990) define a la educación como producto del trabajo de la humanidad y no como un mero reflejo de las estructuras sociales de clase y entiende que los sujetos pedagógicos, aquellos que participan de situaciones educativas, no representan la esencia de una clase sino que son el resultado de la condensación de sentidos. Dentro de los estudios sobre la historia de la educación se pueden citar los trabajos de Dussel (1997) quien estudia la historia del currículum en la escuela media argentina bajo el supuesto de que no hay una relación homóloga entre currículum y sociedad, sino que la intervención de los sujetos sintetiza de modo particular el texto curricular.

Todos estos estudios comparten una mirada en relación con el lugar que ocupan los actores, entendiendo que los mismos recrean las significaciones de las políticas públicas, pudiendo reforzar su sentido, resistirlo o bien dejar que pase inadvertidamente. Al respecto, en el campo pedagógico, y especialmente en Argentina se pueden reconocer una serie de estudios de relevancia que permitieron “abrir la caja negra” de la escuela pensada como la institución igualadora por definición y por su esencia misma.

En el marco de lo que se caracterizó como la Nueva Sociología de la Educación se pueden reconocer trabajos relevantes para pensar en torno a la relación entre escuela e igualdad/desigualdad en el contexto del sistema educativo argentino. Un estudio de relevancia en este sentido fue el desarrollado por Braslavsky y publicado bajo el título “La discriminación educativa en la Argentina”. Allí inicia recuperando cómo la investigación en el campo educativo abonó a pensar la función de los sistemas educativos modernos desde dos perspectivas excluyentes entre sí: como institución que colabora el desarrollo de los países y en la movilidad social o como

institución que reproduce las desigualdades sociales. La principal crítica realizada por la autora se centra en la adopción de estos estudios realizados en Europa o Estados Unidos a Latinoamérica y particularmente a la Argentina sin estudiar concretamente las particularidades del propio sistema. Por ello el estudio se propone indagar en el pasaje del nivel primario al nivel secundario considerando un conjunto de factores, propios de las escuelas y organizativa de las instituciones como así también las cuestiones individuales de los sujetos que asisten y sus familias. A partir de allí, esta investigación muestra la integración diferencial que hace el sistema educativo a través de circuitos o segmentos de escolarización para los distintos sectores sociales (Braslavsky, 1985). En este sentido, la dicotomía entre pensar los sistemas educativos como tendientes a la igualdad y a la democratización o reproductores de la desigualdad social se pone en cuestión. Se propone una mirada de los sistemas educativos que pone en tensión la democratización a partir de la ampliación del acceso con la discriminación producto de la diferenciación y la segmentación de los sistemas educativos. En diálogo con la categoría de segmentación, y considerando la insuficiencia de pensar la desigualdad únicamente en términos de clase, nuevas producciones han demostrado la existencia de un campo educativo fragmentado (Tiramonti, 2004).

El trabajo de Tiramonti (2004) recupera las particularidades de una sociedad atravesada por una crisis social, política y económica que caracterizó los últimos años del siglo XX y los inicios del XXI. Desde allí la autora asume que las desigualdades socioeconómicas no alcanzan para expresar las manifestaciones escolares de la nueva realidad social. Pensar la escuela como un todo integrado con diferenciación jerárquica según las clases sociales de origen ya no era posible en el marco de una ruptura del orden estado-céntrico a nivel mundial como centro común que coordina, entre otras cuestiones, los sistemas educativos modernos. En este sentido, la autora incluye la categoría de fragmentación para dar cuenta de la dispersión, de fragmentos que no constituyen un todo integrado y donde las fronteras entre los diferentes fragmentos no sólo pueden explicarse desde estratos sociales o clases de origen.

De este modo, las investigaciones contribuyeron a modificar la perspectiva sobre la desigualdad poniendo en cuestión su relación lineal con lo estrictamente económico. Allí se habilitan miradas que consideran a las desigualdades educativas

en términos más móviles y flexibles. Esto, a su vez, implica pensar que la “solución” a las desigualdades sociales y educativas no se encuentra en la simple expansión del sistema (Dussel, 2005). El carácter relacional de las desigualdades da cuenta de una complejidad que pone en cuestión el modo histórico en el que la escuela procesó la igualdad, la inclusión de modo homogéneo de todos/as a la misma escuela.

Desde miradas que seguían poniendo en el centro la cuestión económica, la última década del siglo XX estuvo caracterizada por las reformas de los sistemas educativos a nivel regional. Dichas políticas construyeron a la educación como pilar de las políticas sociales (Martinis, 2013), es decir, como punto de llegada que permitiría atender a la crisis económica y social que caracterizaba el período. De este modo se borraba la especificidad de lo educativo por sobre lo social bajo el paradigma de la equidad (Martinis, 2006). Para ello, las políticas se estructuraron desde la compensación, con la distribución de recursos materiales en aquellos sectores que atravesaban situaciones de desigualdad social. De este modo, muchas producciones en el campo se centraron en pensar la relación entre pobreza o marginalidad con desigualdad educativa. Sin embargo, otros trabajos mostraron cómo las instituciones educativas pueden habilitar otros horizontes o producir sus propias marcas exclusoras (Duschatzky, 1999; Martinis, 2006; Redondo y Thisted, 1999; Redondo, 2004, 2019; Vassiliades, 2011)<sup>10</sup>.

Estos estudios dan cuenta de la multiplicidad de sentidos que fueron atribuidos a lo largo de la historia a la idea de igualdad educativa<sup>11</sup>. No son sólo discusiones que atraviesan el campo académico sino que tiene consecuencias en las prácticas escolares específicas. En este sentido, tiene implicancias sobre el trabajo docente. Los modos en los que los/as docentes viven, piensan y asumen su tarea no está al margen de los discursos que se ponen a circular en torno a la igualdad/desigualdad educativa<sup>12</sup>. En el trabajo de enseñar a leer y a escribir los/as

---

<sup>10</sup> La tesis doctoral de Alejandro Vassiliades realiza un extenso y minucioso recorrido por investigaciones que versaron sobre la escolarización en contextos de pobreza y cómo a partir de allí se revisaron los modos de pensar la desigualdad y la exclusión.

<sup>11</sup> A lo largo de los capítulos, especialmente en el capítulo 7, se retoman con mayor desarrollo algunos de estos debates en torno a los modos de significar la igualdad y la inclusión. Los mismos permiten recuperar algunas tradiciones o huellas que repercuten en los modos de pensar el trabajo de enseñar a leer y a escribir de los/as docentes entrevistados/as en esta investigación.

<sup>12</sup> Según Vassiliades (2012) el modo en que trabajo docente e igualdad educativa se articularon históricamente puede ser analizado desde cuatro momentos que condensan esos debates: el momento fundacional del magisterio, el período de la última dictadura, el de las reformas de la

docentes ponen en juego el modo en el que ellos/as mismos/as piensan la igualdad o la inclusión. Los modos de nombrar el trabajo y la formación docentes o los sentidos atribuidos al significante igualdad nunca fueron estáticos ni se mantuvieron exentos de conflictos, sino que fueron objeto de una serie de luchas por fijar su significado. Las políticas que atienden a la formación y el trabajo docentes no están al margen de las luchas por fijar los sentidos de estos significantes. A través de las acciones o programas que se despliegan desde el Estado para atender a la formación en alfabetización inicial se ponen en juego modos de definir la alfabetización, con ello la igualdad y la inclusión de los/as niños/as, pero también se ponen en juego modos de significar a la docencia y su trabajo.

Por ello, el apartado siguiente se propone recuperar algunos conceptos teóricos que permiten profundizar el modo, en el que desde una perspectiva posestructuralista que retoma elementos del análisis político del discurso se propone analizar las políticas de formación en alfabetización inicial que están en el centro de esta investigación.

### **1.3 Políticas y reformas educativas: aportes posestructuralistas para su estudio**

El objeto de estudio que recorta esta investigación retoma de manera central las políticas de formación docente y el modo en que intervienen en la construcción de posiciones docentes. Indaga en el modo en que la docencia, piensa, vive y asume su tarea, especialmente vinculada a la alfabetización de la niñez en las instituciones educativas. Por ello, en este recorrido que articula nociones teóricas para dar cuenta de una perspectiva específica para el abordaje de los procesos educativos es fundamental reponer el modo en el que se piensa la política pública.

Retomando los movimientos teóricos a los que se hacía referencia al inicio de este capítulo, se puede pensar el modo de abordar los procesos educativos considerando la política pública. Desde perspectivas estructurales que consideraban a los sujetos desde un lugar de pasividad como receptores y no como productores de sentidos, las regulaciones estatales se consideraban como la única variable a ser estudiada. En las investigaciones predominaba el estudio de las

---

década de los '90 y las correspondientes a los inicios del siglo XXI. Lejos de una relación de evolución progresiva y lineal, estos momentos muestran las luchas y conflictos que atraviesan esos debates.

políticas públicas considerando que el texto de las mismas reflejaba aquello que la educación era o se proponía ser. Por el contrario, esta tesis asume otra perspectiva teórico-epistemológica para el abordaje del objeto de estudio donde las políticas públicas de formación en alfabetización serán consideradas como discursos que buscan instituir determinadas miradas sobre lo educativo, sobre la formación y el trabajo docentes. De este modo, las propuestas estatales de política educativa serán consideradas como construcciones que se entraman con las apropiaciones y resignificaciones de esos procesos que producen distintos sujetos del campo pedagógico, entre ellos los/as docentes.

En este sentido se vuelve central la distinción entre lo político y la política que realiza Mouffe (2007) para pensar el modo en el que serán consideradas las políticas de formación docente que son objeto de análisis en esta tesis. En línea con los enfoques planteados previamente, la autora marca una diferencia entre lo político y la política, asignando al primero de estos términos un carácter ontológico, como la dimensión de antagonismo que constituye a toda sociedad humana. La política, por el contrario, refiere a las prácticas e instituciones a través de las cuales se organizan las sociedades, se establece un orden en un contexto, por definición, conflictivo. Un aspecto que resulta de relevancia es que las políticas no deben ser concebidas como un asunto del orden técnico, las definiciones de la política siempre implican la elección entre alternativas en conflicto (Mouffe, 2007).

En esta línea de análisis, también se vuelve relevante el concepto de hegemonía al que se hacía referencia anteriormente, la autora, en el marco de las perspectivas posestructuralistas, abona a pensar la cuestión de la política desde la consideración de las prácticas hegemónicas y las luchas de poder. Si la política permite establecer el orden social, es necesario, por el principio de antagonismo que regula lo político, asumir que ese orden es hegemónico, es reconocer la dimensión de indecidibilidad, no hay un fundamento último para ese orden que se establece y que regula lo social. Al mismo tiempo, es un orden que deviene de una articulación temporaria y precaria de prácticas contingentes: *“las prácticas articuladoras a través de las cuales se establece un determinado orden y se fija el sentido de las instituciones sociales son prácticas hegemónicas”* (Mouffe, 2007: 25). Estas prácticas que fijan sentidos terminan operando como el “sentido común”, son sentidos que se naturalizan y en ese mismo acto se pierde la idea de que es producto de una elección

entre distintas alternativas. De este modo, a lo largo de la historia la formación y el trabajo docentes han asumido distintos sentidos, que se naturalizaron, que se instalaron en el sentido común como prácticas sociales sedimentadas. Sin embargo, por ser construcciones precarias y contingentes están constantemente en disputa y son las políticas la que intentan, de modo parcial y nunca acabado, fijar ese orden. Asimismo, todo orden hegemónico es susceptible de ser desafiado por prácticas contrahegemónicas, es decir, prácticas que van a intentar desarticular el orden existente para instaurar otra forma de hegemonía.

Este modo en el que Mouffe define lo político y la política entra en diálogo con los aportes teóricos de las perspectivas posestructuralistas y en ese mismo acto marca una distancia con perspectivas para el estudio de las políticas educativas que consideran que las mismas buscan solucionar “problemas”. Con aquellos enfoques que analizan la política pública en la búsqueda por medir la efectividad de una acción, cuánto se desvía de lo esperado o de lo dicho en las regulaciones formales; es decir, cuánto resuelve el “problema” que le dio origen a esa acción política.

En este mismo sentido, es relevante considerar los aportes de Popkewitz. Su producción sobre teoría educativa y especialmente sobre la cuestión de las reformas curriculares pensadas desde la sociología del conocimiento, resultan pertinentes para pensar los modos de aproximación a las políticas educativas. Por empezar, se puede considerar la distinción que realiza entre reforma y cambio. Para este autor, la palabra *reforma* refiere a la movilización de los estamentos públicos y a las relaciones de poder que definen el espacio público. Por su parte, el término cambio está relacionado con las prácticas que establecen prioridades y posiciones de los sujetos en las relaciones sociales, es decir, son los aspectos que interactúan entre la tradición y las transformaciones de los procesos de producción y reproducción social (Popkewitz, 2000a).

Desde esta consideración sobre las ideas de reforma y cambio, el autor invita a correrse de una mirada tradicional y muy afianzada sobre las reformas educativas. Propone mirarlas como constructos sociales y efectos de poder (Popkewitz, 2000b), no mirarlas atendiendo al cumplimiento o no de los objetivos que declama sino atendiendo a si una reforma logra o no instalarse como regulación. Es decir, triunfa o no en las maneras de nombrar, por ejemplo, la formación y el trabajo docentes. De este modo se puede establecer un vínculo con aquello que Laclau y Mouffe definían

como práctica hegemónica en el sentido de reconocer si aquello que la política se propone instalar se sedimenta, se construye como un orden que regula las prácticas<sup>13</sup>. Desde este modo de entender las regulaciones del trabajo y la formación docentes resulta pertinente considerar otra de las ideas centrales del autor, la historización. La misma no considera en un sentido clásico de la historia social e intelectual o a la periodización a través de hitos relevantes, sino que para el autor historizar es preguntarse continuamente por las condiciones que hacen posible e inteligible el presente. *“Es la historia la que atraviesa las superficies del sentido común de la escolarización y las nociones del niño para indagar cómo estas formas de hacer, ver y hablar se hicieron posibles y se dieron como reales”* (Popkewitz y Monarca, 2022: 184).

Desde estos aportes es posible analizar la construcción de posiciones docentes atendiendo a cómo se instalan formas de ver el mundo educativo que logran afianzarse, consolidarse, que disputan y que subordinan a otras posibles. Estas formas que se instalan pueden reconocerse en los textos que configuran las políticas públicas y que, a través de su lectura se puede reconocer aquello con lo que dialogan, aquello a lo que contradicen o aquello que buscan afianzar. Asimismo, es importante destacar que las políticas que se consideran en este trabajo son políticas que hacen a las prácticas educativas que, de distintos modos, regulan el trabajo docente, marcan cómo llevar adelante prácticas específicas vinculadas con la formación docente y con la alfabetización inicial. Allí se ponen en juegos sentidos, sobre la docencia, sobre la inclusión, sobre la escuela:

*“las políticas relacionadas con las prácticas educativas se sitúan en el campo de la práctica cultural que da pie a la creación de nuevas intenciones que ordenan y “construyen” nuevas historias de la nación, del “yo” y del “otro”. En particular, los argumentos pedagógicos para un nuevo currículum y las prácticas pedagógicas plasman*

---

<sup>13</sup> La tesis doctoral de Ofelia Cruz Pineda (2007) dedica un apartado a considerar puntos de encuentro entre la sociología política de Thomas Popkewitz y el Análisis Político del Discurso. Entre los cruces se destaca que la perspectiva analítica de ambos autores permite plantear que la posmodernidad es una condición de inteligibilidad que se produce en la articulación de diferentes planteamientos intelectuales que tienden al cuestionamiento, debilitamiento, erosión y exceso del carácter absoluto, universal de las bases del pensamiento moderno. También hace alusión a que mientras Popkewitz subraya la noción de una teoría del conocimiento como proyecto intelectual, el APD como perspectiva analítica desarrollada e impulsada por Laclau, es también un proyecto intelectual preocupado por el funcionamiento de lo social (Cruz Pineda, 2007).

*ansiedades, sublimaciones y principios particulares en cuanto a la calificación y la descalificación, la inclusión y la exclusión de individuos para la participación y la acción” (Popkewitz, 2000b: 6).*

Otro autor que puede ser considerado para la construcción de este marco teórico epistemológico es Stephen Ball desde sus aportes desde la sociología de las políticas educativas. En línea con las ideas que se desarrollan en este capítulo el autor realiza una crítica al modo extendido de investigar sobre políticas educativas que pone en el centro la idea de implementación, considerando que los textos que condensan una propuesta, una acción determinada es aplicada en los espacios educativos y, en todo caso, lo importante es investigar cuánto se desvían de aquello que propone el texto, las regulaciones que desde el Estado enmarcan a las políticas (Avelar, 2016; Meo et al., 2011).

Por el contrario, el autor propone pensar desde la idea de puesta en acto de las políticas. Donde la centralidad se pone en los sujetos que traducen, recrean e interpretan aquello que los textos proponen como política pública. Tal como se mencionaba respecto a los aportes de Popkewitz, esta mirada posestructuralista, permite tomar distancia de una perspectiva de investigación en política educativa que analiza a las mismas en función de los problemas que se propone resolver y cuánto una determinada acción permite dar respuesta a ese problema. El diagnóstico y la identificación de problemas, que pre-existen a la intervención y definición política, son los que marcan esa agenda. La misma se estructura a partir de una serie de programas y acciones que apuntan a resolver aquello identificado como problemático y, a partir de allí, evaluar el éxito o no en la resolución de aquello sobre lo que la política actúa. Por el contrario, el autor destaca la importancia de los contextos en que esas políticas intervienen y los actores que las diseñan y las ponen en práctica.

Una primera distinción que realiza el autor es la idea de política como texto y política como discurso. Como texto considera a las políticas:

*“como representaciones codificadas de modo complejo (vía disputas, compromisos, interpretaciones y reinterpretaciones de la autoridad pública) y decodificadas (vía interpretaciones y significados de los actores, según sus historias, experiencias, habilidades, recursos y contexto) de modo igualmente complejo” (Ball, 2002: 21).*

Como idea, el párrafo anterior expone una diferencia en el modo de conceptualizar la idea de discurso desde el APD que considera que el texto de la política también es discursivo<sup>14</sup>. Ball retoma la idea de discurso de Foucault para dar cuenta que entender a las políticas como discurso supone reconocer la multiplicidad de interpretaciones y lecturas que pueden hacerse a las políticas. Sin embargo, esta misma idea de discurso asume que dichas políticas se configuran dentro de un marco discursivo móvil, que limita o articula posibilidades a esas interpretaciones. Esas posibilidades de enunciación se dan en un ámbito y en un momento social específico (Foucault, 2002). Es decir, construye márgenes para las interpretaciones, para las posibilidades de aceptar, modificar, rechazar aquello que las políticas regulan (Ball, 2002; Meo et al., 2011).

Si bien se puede establecer esta distinción con el modo en el que Laclau y Mouffe definen la idea de discurso, a los fines de este recorrido teórico los aportes del autor permiten pensar de un modo más complejo la idea de política educativa poniendo en el centro de la discusión a los actores, en este caso docentes que interpretan y recrean, en sus prácticas cotidianas, aquello que los textos de las políticas regulan. Para ello, Ball incorpora otra herramienta conceptual vinculada a pensar la trayectoria de las políticas. Esto lo hace desde la idea de ciclos de la política para dar cuenta de los modos en los que la política construye posiciones particulares en la medida en que las mismas no son aplicadas de modo lineal sino que, en la puerta en acto, intervienen sujetos en contextos determinados que modifican su sentido:

*“no como un documento, o una cosa, sino como una entidad social que se mueve a través del espacio y cambia mientras se mueve, y cambia a las cosas mientras se mueve, cambia los espacios a través de los cuáles se mueve” (Avelar, 2016:6).*

Ball, define tres contextos en la formulación de las políticas, el contexto de influencia, el contexto de la producción del texto político y el/los contexto/s de la

---

<sup>14</sup> Tal como se mencionaba en el primer apartado de esta tesis, la idea de discurso para el APD no refiere a lo lingüístico únicamente, sino que el discurso es constitutivo de lo social, es decir, toda configuración social es de carácter discursivo. Se define al discurso como una intervención en lo social que busca suturar parcialmente esa interminación que caracteriza a lo social, su carácter móvil. De allí, la mirada del discurso desde su carácter político como modo de intervención para influir en la orientación de lo social.

práctica. Algo que atraviesa a todos estos contextos es que se trata de arenas de disputa, de conflicto, donde se ponen en juego posiciones de poder. Asimismo, estos contextos no son lineales ni se los concibe en un orden de sucesión, sino que están acoplados e interrelacionados entre ellos.

En el contexto de influencia se ubican los grupos interesados que pugnan por dar sentido a la educación, a los propósitos sociales de la educación. El contexto de producción está caracterizado por ser un contexto abierto en el que las políticas son escritas, donde se ponen en juego múltiples interpretaciones y traducciones de los discursos que son puestos a circular. En este punto el autor destaca la importancia que reviste la intención comunicativa de los textos políticos. En el sentido que los mismos implican considerar que en su escritura se juegan también las futuras lecturas e interpretaciones de quienes ponen en marcha esa política. La producción del texto político como contexto no implica pensar que las regulaciones leyes, decretos, documentos o informes son cerrados y condensan un único sentido, sino que están expuestos a las interpretaciones o traducciones que los/as docentes, directivos, supervisores/as realizan a los mismos en contextos específicos de acción. Estas múltiples lecturas que pueden tener los textos de la política hacen a lo que el autor denomina el contexto de la práctica. Se asume en el lector un papel activo en la construcción de significados, lo que los/as docentes piensan sobre esa política y sobre su trabajo en general tiene implicancias en la interpretación y reinterpretación que se hace de los textos, en definitiva, en la puesta en práctica de una determinada política (Miranda, 2011).

Para los fines específicos de esta tesis, pensar en clave de contextos y de puesta en acto permite fundamentar la importancia de no atender solamente a la intervención del Estado en la formulación de las políticas sino en analizar, estudiar, reconocer cómo la política se despliega, tiene alcance más allá del control del Estado y por la acción de los distintos sujetos en diversos contextos. La idea de posición docente permite ser articulada con estas herramientas conceptuales en el sentido, no sólo de volver central el lugar de los sujetos en los procesos educativos y en las investigaciones al respecto sino también en la idea de que los sujetos se transforman a partir de los modos en que son convocados, nombrados, interpelados, entre otras cosas por las políticas de formación y trabajo docentes. Desde allí construyen posiciones específicas; recrean, traducen aquello que los textos proponen y piensan

viven y asumen su tarea, también en el marco de los sentidos que pone a circular la política pública.

## **Recapitulación**

El entramado teórico y epistemológico incluido en este capítulo se configura como un marco conceptual que permite no sólo el desarrollo de la investigación sino la formulación del objeto problema que estructura la tesis. Tal como se mencionaba en la introducción, la pregunta por la construcción de posiciones docentes implica asumir un marco conceptual que no opera simplemente como telón de fondo sino que define y configura la totalidad del proceso desarrollado.

En particular el capítulo recuperó algunos debates que abrieron los movimientos posestructuralistas que abonan a pensar la investigación en el campo de la pedagogía y especialmente aquellos que permiten repensar la producción y circulación de sentidos sobre el trabajo y la formación docentes. A diferencia de enfoques marxistas ortodoxos que concebían a los sujetos desde una posición de pasividad -como sujeto de clase determinado por una estructura económica-, estos movimientos permitieron reconocer el lugar de los sujetos en la construcción de significaciones. Estas perspectivas que ubican de otro modo el lugar de los sujetos en los procesos sociales reconfiguraron uno de los debates centrales en el campo, la cuestión de la igualdad. Este tema no sólo atraviesa al campo pedagógico en general sino que también atraviesa al objeto de esta tesis en la medida en que se cuestiona por la formación y el trabajo docentes en relación con la enseñanza de la alfabetización inicial.

En términos de la política educativa, estos movimientos teóricos también tuvieron consecuencias importantes en la investigación en pedagogía. A diferencia de enfoques estructurales que ponían en el centro de las investigaciones a las regulaciones estatales asumiendo que allí se dirimía el sentido de la educación; las perspectivas postestructuralistas permitieron que, en el campo de la pedagogía, las investigaciones indagaran sobre la cotidianeidad escolar, los contextos específicos, los modos en los que los sujetos receptionan dichas políticas en la especificidad del trabajo de enseñar.

Desde este recorrido conceptual el capítulo dos recorre las políticas educativas que interpelan a la docencia y que se pusieron en marcha entre finales del siglo XX

e inicios de este siglo. Este recorrido permite reconocer el contexto de aparición de las políticas seleccionadas como objeto de esta tesis. Asimismo, el capítulo tres repone los debates en el campo de la alfabetización inicial que, no sólo identifica diferentes métodos de alfabetización, sino que principalmente busca presentar discursos que desde este campo se ponen a circular respecto del trabajo docente.

## CAPÍTULO II

### Construcción de los significantes trabajo y formación docentes

#### Introducción

Los textos de la política (Ball, 2002) como entidad social que construye significados participa de las disputas más amplias por establecer los sentidos del trabajo docente, que nunca se encuentran fijados a un significado definitivo. Como se desarrolló en el capítulo 1, la imposibilidad de fijación última del sentido implica considerar que existen fijaciones parciales que son producto de luchas en las que ciertos significantes se fijan a determinadas significaciones; estas luchas componen la hegemonía (Laclau y Mouffe, [1985] 2001) y dan cuenta del intento siempre inacabado de significar lo social. Se construyen articulaciones provisionarias y precarias entre demandas del campo pedagógico con la finalidad de constituir la hegemonía.

Desde allí, se asume que los significantes *formación y trabajo docentes* son de carácter flotante y han sido significantes nodales en la política educativa argentina de las últimas décadas. De esta manera, los significantes *formación y trabajo docentes*, particularmente en los enfoques, perspectivas o tendencias que han circulado en diferentes superficies discursivas, abren la productividad social de los términos, es decir, a la posibilidad de su uso en diferentes planos.

En este sentido, no es suficiente con la construcción de una cadena equivalencial que articule significantes flotantes; sino que es necesario que “*la articulación [deba] verificarse por medio de un enfrentamiento con prácticas articulatorias antagónicas*” (Laclau y Mouffe, [1985] 2001: 179). Es decir, una formación hegemónica además de la cadena de equivalencias que construye producto de articulaciones se significa a partir de marcar un límite con aquello que ella no es. En este sentido, las políticas intentan, nunca de forma acabada por la imposibilidad de fijación última, dotar de sentido a la *formación y el trabajo docentes* articulando distintos significantes en una cadena equivalencial. A su vez, esta significación específica que se reconoce en determinados textos de las políticas

marca un límite con aquello que no son; es decir, buscan, en algunos casos, distanciarse de otros modos de significar la docencia y su formación.

El capítulo<sup>15</sup> se propone recorrer los modos de significar el trabajo y la formación docentes que pueden rastrearse desde finales del siglo XX a través de las regulaciones sobre el sector. Se retoma, principalmente, el período que recorta la tesis que abarca desde la creación del INFD (2006) hasta el gobierno de la Alianza Cambiemos (2019). Sin embargo, se vuelve sobre algunas cuestiones previas, especialmente aquellas leyes y resoluciones que interpelaron al subsistema formador durante la década del 90. Retomar estas cuestiones se vincula con las implicancias que tuvieron las políticas desplegadas en este período para la formación docente por los cambios que implicó en la estructura del sistema. A lo largo del capítulo se considerarán algunas políticas educativas en general y otras específicas vinculadas a la formación docente. En este sentido, el recorte que se hace en este capítulo y en línea con el que atraviesa el conjunto de la investigación, está centrado en las políticas específicas de formación docente. Sin embargo, las mismas no sólo establecen coordenadas para la formación, sino que implican sentidos sobre el trabajo docente, sobre el modo de pensar la tarea de enseñar. Asimismo, se considera que muchas de las acciones y programas que no están destinados específicamente a la formación de los/as docentes son políticas que regulan su trabajo, el trabajo pedagógico, la enseñanza. Por ello, se considera en conjunto la idea de formación y trabajo docentes porque ambos significantes atraviesan las políticas que son objeto de análisis en esta tesis y de este modo intervienen en la construcción de posiciones docentes.

A partir de estas consideraciones, el capítulo analiza cómo, con la asunción del Frente para la Victoria en el gobierno nacional en el 2003, los sentidos que construye la discursividad oficial respecto a la educación y a la formación docente marcan quiebres con las políticas que las precedieron. Se produjeron articulaciones de determinadas demandas del campo pedagógico que, entre otras cuestiones, recuperaron el lugar de la enseñanza como centralidad del trabajo y la formación

---

<sup>15</sup> Este capítulo es una revisión y ampliación de un artículo publicado en el 2021 en la Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Volumen LI. Número 1, 37-58. Departamento de Educación Universidad Iberoamericana. El artículo lleva por título “De la retórica pedagógica a la motivacional. Un análisis de las políticas de formación docente en la alternancia política argentina de inicios de siglo”.

docentes (Vassiliades, 2014). De este modo, el capítulo recupera cómo se disputan los sentidos de dichos significantes interpelando al sector con propuestas distintas. Este mismo punto será analizado para los cambios de gobierno que se sucedieron entre el Frente para la Victoria (2003) y la Alianza Cambiemos (2015).

## **2.1 Mirar los antecedentes: políticas sobre el sector docente en los '90**

En el marco de los procesos de reforma de los Estados que tuvieron lugar en América Latina durante la década de los '90, la educación fue un área privilegiada para el desarrollo de políticas que permitirían instalar el nuevo modelo económico productivo ya que de ella dependía, según el pensamiento neoliberal, el desarrollo económico y social de un país, basado en las reglas del mercado.

En este contexto, las políticas dirigidas al sector docente tuvieron como propósito formar docentes para implementar la reforma educativa y legitimarla. La significativa movilización de recursos y estamentos públicos implicados en los procesos de reforma educativa de los países latinoamericanos durante los años '90, configuraron nuevas regulaciones sobre la organización del trabajo y la carrera profesional de los/as docentes, las cuales han sido visualizadas por el sector, y sobre todo por sus entidades sindicales, como una amenaza a las conquistas y reivindicaciones alcanzadas durante los años inmediatamente anteriores (Gentili et al., 2004).

En Argentina, este proceso de reforma se llevó adelante principalmente a través de tres leyes que regularon al sistema educativo en su conjunto: la Ley de Transferencia (24.049/91)<sup>16</sup> con la que se desplazó la responsabilidad por la formación de los/as docentes del sector nacional al provincial, tomando el Estado Nacional el rol de controlador y evaluador; la Ley Federal de Educación (24.195/93) que reestructuró el sistema ampliando la escolaridad obligatoria a 10 años (hasta noveno año) y La Ley de Educación Superior (24.521/95).

---

<sup>16</sup> Esta ley finaliza con un proceso de transferencia que se inició en 1978 cuando se transfirieron la casi totalidad de establecimientos primarios bajo dependencia nacional a las jurisdicciones. "Durante el período 92/94 se hizo efectivo el traspaso de la casi totalidad de los servicios. El Estado Nacional gestionaba hasta ese momento establecimientos que representaban el 1,6 % de la matrícula del nivel primario, el 44,2% del nivel secundario y el 32,5% de los alumnos del terciario. Es posible afirmar que a partir del año 1994 nos encontramos frente a un Ministerio de Cultura y Educación del que ya no dependen establecimientos educativos en forma directa" (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2003).

Un aspecto importante para destacar en esta nueva estructura que asumió el sistema educativo es que, con la sanción de la Ley de Educación Superior, los Institutos Superiores de Formación Docente pasan a ser considerados parte de la Educación Superior bajo la denominación de “educación superior no universitaria”. Si bien se incluyen formalmente dentro de la educación superior, los institutos no tienen un lugar de jerarquía en las provincias de las que comenzaron a depender (luego de la transferencia) y por ello en muchos casos los institutos continuaron estando anexados al Nivel de Educación Secundaria (Birgin, 2020).

En relación con la Ley de Transferencia, la descentralización realizada sin partidas presupuestarias que acompañaran el proceso generó importantes diferencias en las posibilidades de acción de cada una de las provincias en materia educativa, ya sea en cuestiones de infraestructura, salarios o políticas destinadas a la formación docente. La poca articulación del sistema formador se reflejaba también en las posibilidades materiales de cada una de las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires para poder fortalecer a las instituciones o generar propuestas de formación continua para sus docentes. Esto provocó, no solo la fragmentación del sistema sino, a su vez, importantes niveles de desigualdad en función de los recursos propios de cada jurisdicción y la falta de una planificación integral que considerara las problemáticas a atender y las demandas dentro del nivel. En un contexto de expansión del sistema, pero de precarización del mismo, se generó un crecimiento desigual y desarticulado de las instituciones a nivel nacional, entre las provincias y al interior de las distintas jurisdicciones (Davini, 2005 [2015]).

A su vez, una tendencia característica de este período fue la instauración del discurso de la profesionalización de los/as docentes que persiguió cuatro propósitos centrales: la reconversión profesional para aplicar nuevos contenidos y un nuevo modelo de gestión institucional; la acreditación tanto individual como institucional; el desarrollo de nuevas funciones para las instituciones como la de investigación; y la definición de una nueva carrera docente sobre la base de la flexibilización laboral (Feldfeber, 2010). Se extendió el uso del término “capacitación” para hacer referencia a la formación post inicial la cual tuvo su centralidad en la reconversión de los/as docentes para que asuman el nuevo perfil asignado desde las reformas estructurales del sistema (Birgin, 2006). De este modo, si bien se institucionalizó y se expandió la formación continua la misma se llevó

adelante de modo desarticulado, sin considerar las realidades educativas de las instituciones, con un énfasis en la formación disciplinar, interpelando de modo individual a la docencia, en muchos casos, también por la posibilidad de perder sus puestos de trabajo si no acreditaban la “reconversión” solicitada (Birgin, 2000).

El lugar que ocupó el Estado en materia de formación docente estuvo vinculado a los procesos de acreditación de las instituciones educativas, estableciendo como requisitos para la acreditación aspectos que debían ser garantizados por el propio Estado. El eje de la agenda educativa del Estado evaluador fue la autonomía institucional, es decir, de procedimiento y gestión; y sobre todo tuvo un giro con respecto a períodos anteriores, hacia una política más explícita sobre el sector docente que se basó en la evaluación, el salario atado a los resultados y premios al docente exitoso, desplazamiento sostenido por el BID, Banco Mundial y PREAL que hablaban de la “calidad de los docentes” y de los incentivos para ser docente en América Latina (Birgin, 2000).

Esta retórica discursiva de la profesionalización de la docencia se concretó a través de diversas resoluciones del Consejo Federal de Cultura y Educación. En el año 1993 la XVI Asamblea Extraordinaria del Consejo Federal de Cultura y Educación aprueba a través de la Resolución Número 32/93 el documento “Alternativas para la formación, el perfeccionamiento y la capacitación docente”. En el mismo se establecen las diferentes instancias que comprende la formación continua de los/as docentes, sus características e implicancias: Formación de Grado, Perfeccionamiento docente en actividad, Capacitación de graduados docentes para nuevos roles profesionales, Capacitación pedagógica de graduados no docentes. Además, se postulan estrategias posibles de reconversión del personal de servicio y se fijan prioridades en materia de formación docente para el trienio 94-96. La Resolución Número 63/97 resolvió aprobar el documento “Transformación gradual y progresiva de la Formación Docente Continua”. Este documento establece las funciones que cumplirán las Instituciones de Formación Docente Continua; aborda la organización curricular de las carreras docentes y determina los títulos docentes que se otorgarán en el futuro.

Otra resolución que considerar, N° 52/96, aprueba el documento “Bases para la Organización de la Formación Docente”. Dicho documento establece los cambios en la formación de la docencia; los criterios para la organización del sistema de

formación docente continua; los tipos de instituciones de formación docente; la organización curricular de la formación docente y las instancias de la formación docente continua.

Por último, de este grupo de resoluciones, es importante destacar la resolución 36/94 que dio creación a la Red Federal de Formación Docente Continua con el propósito de lograr la reconversión de la docencia y como un sistema articulado de instituciones que asegurara la circulación de la información para concretar las políticas nacionales de formación docente continua. Sin embargo, en la práctica, lejos de promover intercambios inter e intra institucionales, su política de formación docente se caracterizó por modalidades de implementación conocidas como top-down de las reformas que tendieron a la proletarización de los/as docentes, a desautorizar sus experiencias, prácticas convencionales y saberes profesionales, y a recualificarlos como ejecutores/as de pautas y prescripciones de personas expertas, externas y ajenas a la cultura escolar (Gentili, et al., 2004).

Por otro lado, y en este panorama, ante una fuerte restricción del mercado de trabajo, en Argentina muchas personas con título docente volvieron a ejercer nuevamente esta profesión y muchas otras, pertenecientes a los sectores más empobrecidos, optaron por esta profesión por tratarse de un trabajo estable. Estos últimos han sido considerados según algunas instituciones formadoras como “deficitarios”, tanto por su rendimiento académico como por sus tradiciones culturales y familiares, alejadas de las consideradas valiosas y legítimas (Birgin, 2000). Esta idea de déficit que se reconoce desde finales de siglo pasado se construyó en un modo de significar a la docencia que, hasta la actualidad, estructura los discursos de los organismos internacionales que se plasman en informes y documentos con sugerencias para los sistemas educativos en América Latina.

En una investigación desarrollada en el año 2005 por María Cristina Davini, se presenta el estado de situación de la formación docente a nivel nacional, recuperando dificultades que afrontaba el sistema formador desde sus orígenes y otras potenciadas por las políticas de las décadas previas. Muchas de las problemáticas que se presentaron en dicho informe en relación con la Educación Superior no universitaria con énfasis en la formación docente estuvieron en línea con las que otras investigaciones reconocieron para el conjunto del sistema educativo. Sin embargo, este estudio, realizado por pedido de la Dirección Nacional

de Gestión Curricular y Formación Docente del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, es de suma importancia en lo que refiere a la formación docente a nivel nacional ya que el mismo puede considerarse como el primer estudio que analiza de modo sistémico y en profundidad tendencias generales y efectos de las políticas de los '90 en la situación, desarrollo y problemáticas de la educación superior no universitaria a nivel nacional. Entre los temas centrales que abordó el informe se pueden destacar los vinculados con la matrícula del nivel superior no universitario, su crecimiento sostenido en el período analizado producto del mayor acceso al nivel secundario; los que recuperan información referida a la oferta en el nivel, reconociendo el incremento a nivel nacional pero el decrecimiento de la oferta estatal y el crecimiento de la oferta privada<sup>17</sup>; los que establecen el estado de situación en relación a las políticas desarrolladas específicamente para el nivel superior no universitario, considerando la corta historia del nivel diferenciado del nivel secundario en el que estuvo inscripto hasta la década del '80; entre otros.

En líneas generales se reconoce, en este estudio, una falta de planificación a nivel nacional y a nivel jurisdiccional y una escasa construcción de la visión del subsistema y de la planificación del desarrollo del nivel y de su oferta educativa; debilidades en la conformación y permanencia a lo largo del tiempo de equipos técnicos jurisdiccionales que dificultan la continuidad de las propuestas y el desarrollo de la gestión. Los resultados que se plasmaron en ese informe fueron fundamentales para la incorporación en la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN) sancionada en el 2006 de un artículo que diera creación al INFD y fueron utilizados por el ministerio como herramienta central para los objetivos propuestos desde INFD y para las acciones desarrolladas para el sector docente.

## **2.2 Políticas educativas y de formación docente en los inicios del nuevo siglo: inclusión y democratización**

### 2.2.1 Legislación educativa como marca de época

Gran parte de las políticas impulsadas a partir del 2003 se inscribieron en los discursos de la inclusión social y la democratización. Luego de la crisis política,

---

<sup>17</sup> Entre 1994 y el 2003, el sector privado pasó de gestionar el 42% al 55 % de todas las unidades educativas del país. Es decir, respecto de las unidades educativas, el sector privado pasó a tener más peso que el estatal en el Nivel Superior No Universitario.

económica y social del año 2001, se inició un período de crecimiento del empleo y de los salarios a través de políticas que tendieron a la recuperación del mercado interno, la protección de la industria nacional y el impulso a las exportaciones. Estas políticas permitieron, entre otras cosas, un mayor acceso al consumo y la movilidad social ascendente de gran parte de la población (Filmus, 2017).

Este marco político general, también tuvo su correlato en las políticas educativas. Se puede destacar el aumento de las tasas de escolarización primaria, la ampliación de los años de escolaridad obligatoria, poniendo atención a los niveles inicial y medio del sistema, el aumento del presupuesto educativo; medidas que llevaron a la reducción visible de la brecha existente en el acceso a los distintos niveles de escolarización (Saforcada y Vassiliades, 2011). Estas medidas en conjunto con la creación de escuelas y universidades en el sector público<sup>18</sup> contribuyeron a la incorporación de sectores históricamente excluidos del sistema<sup>19</sup> (Feldfeber y Andrade Oliveira, 2016).

Para ello, se sancionaron una serie de leyes que buscaron materializar estos objetivos y mejorar el Sistema Educativo Nacional. Entre estas leyes se puede destacar: la Ley de Financiamiento Educativo de 2005, la Ley de Educación Técnico-Profesional de 2005, la Ley de Educación Nacional N° 26.206 de 2006, la Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150 de 2006. Por otro lado, este horizonte se manifestó en programas como el Programa Integral para la Igualdad Educativa (2004), la Asignación Universal por Hijo (2009) y Conectar Igualdad (2010) que tuvieron consecuencias directas sobre la inclusión, el acceso y la calidad del sistema educativo nacional. Muchos de los programas y acciones educativas que se enmarcaron y se desprendieron de estas leyes generales introdujeron desde la discursividad oficial la necesidad de ampliar las dinámicas de inclusión y de construir escenarios más igualitarios (Vassiliades, 2014).

La Ley de Financiamiento Educativo, al ser una de las primeras leyes en materia educativa sancionadas con el cambio de gobierno, es una normativa que establece aspectos centrales que luego serán retomados en otras leyes, resoluciones

---

<sup>18</sup> Entre el año 2003 y el 2014, se crearon 14 universidades nacionales.

<sup>19</sup> La cantidad de alumnos entre 2007 y 2015 de la educación común se incrementó un 10%. El mayor crecimiento se registró en el nivel superior no universitario (67%), seguido por el nivel inicial (22%) y el secundario (15%) (Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa, 2017).

y programas. Uno de los aspectos a destacar es que en el artículo tercero de la ley se contempló el incremento progresivo del presupuesto destinado a educación hasta alcanzar, en el año 2010, el 6% del Producto Bruto Interno. También se fijaron los objetivos principales que tendría el aumento de la inversión en educación, entre ellos universalizar la sala de 5 años y garantizar 10 años de escolaridad obligatoria; avanzar en la universalización del nivel medio; incorporar nuevas tecnologías de la información y de la comunicación en las escuelas y mejorar las condiciones laborales y salariales de los/as docentes de todos los niveles del sistema educativo, la jerarquización de la carrera docente y el mejoramiento de la calidad en la formación docente inicial y continua.

La mejora de las condiciones laborales de los/as docentes también se presenta en otros artículos, por ejemplo en el artículo noveno que estableció la creación del Programa Nacional de Compensación Salarial Docente que implicaba la asistencia del Estado Nacional para el pago de salarios docentes frente a situaciones de desigualdad entre las distintas jurisdicciones. En este sentido, la normativa recuperó una problemática que caracterizó al sector docente luego de las regulaciones de la década previa. Si bien las desigualdades entre las provincias persistieron, la definición de un piso salarial y la implementación de la Paritaria Nacional Docente colaboraron en establecer un mecanismo más igualador (Feldfeber, 2020b).

Asimismo, la ley consideró una mayor participación sindical en la toma de decisiones a través del lugar en las comisiones de trabajo del Consejo Federal de Educación y en el Instituto Nacional de Formación Docente. Si bien Perazza destaca el canal de diálogo construido en ese período advierte sobre la falta de cambios en la carrera docente de maestros y profesores que se enuncia en la LEN (Perazza, 2019).

Por su parte, la Ley de Educación Nacional, derogó la Ley Federal del año 1993, reorganizando el sistema nuevamente en los niveles inicial, primario y secundario y ampliando los años de obligatoriedad escolar desde los 5 años hasta la finalización de la Educación Secundaria (Feldfeber y Gluz, 2011)<sup>20</sup>. Asimismo, en uno de los

---

<sup>20</sup> Feldfeber y Gluz, en el artículo destacan que si bien se volvió a la estructura de nivel primario y nivel secundario no se logró unificar la duración de cada uno de estos dos niveles. ese aspecto se postergó a futuro dejando que algunas jurisdicciones como CABA tuvieran el esquema de 7 años de primaria y 5 de secundaria mientras que otras como la Provincia de Buenos Aires tuviese un formato

primeros artículos se refiere a esta posición que asume el Estado como responsable de garantizar el derecho a la educación:

*ARTÍCULO 4º. - El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos/as los/as habitantes de la Nación, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho, con la participación de las organizaciones sociales y las familias.*

En este sentido, desde la LEN se reconoce como las políticas educativas tuvieron como eje una concepción de la educación como derecho social y de responsabilidad del Estado de generar las condiciones para su efectivo ejercicio. Se reconoce allí una centralidad del Estado Nacional para conducir un sistema educativo de carácter federal en contraposición con aquello que imperó durante la década del 90 con regulaciones aisladas y generando mayor desigualdad entre las provincias. “Si en los ‘90 mediante la descentralización se propuso construir “un Ministerio sin escuelas”, en este período se propone construir la responsabilidad política “por” las escuelas y apostar a la construcción de la unidad del sistema respetando el federalismo” (Feldfeber y Gluz, 2019: 28).

En materia de formación docente la LEN también estructuró cuestiones centrales que marcaron una agenda específica para el subsistema formador. El título IV de la LEN estuvo destinado específicamente a los/as docentes y su formación y los distintos artículos que conforman este apartado dan cuenta de sentidos específicos en los modos de pensar dicha formación:

*ARTÍCULO 71.- La formación docente tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa. Promoverá la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la*

---

de 6 años de primaria y 6 de secundaria. Para las autoras esto genera dificultades en la equiparación entre las trayectorias escolares de los estudiantes según la jurisdicción.

*igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los/as alumnos/as.*

En este artículo se puede leer la consideración de los/as docentes como profesionales con una relación directa con la cultura y la sociedad de su época (Birgin, 2018). De este modo se puede reconocer una disputa con los sentidos sobre la formación docente que hegemonizaron el campo durante los '90, marcando una distancia con las lógicas tecnocráticas. También presenta a los/as docentes como aquellos/as que no sólo son responsables de la transmisión de conocimientos sino también de generarlos.

Otro artículo que resulta de relevancia para la formación docente es el artículo 72 que enmarca la formación docente dentro de la educación superior y especifica que sus funciones no se restringen a la formación inicial sino que incluye la formación continua, el apoyo pedagógico a las escuelas y la investigación educativa. Además de afirmar que la formación docente es constitutiva del Nivel Superior, en el artículo 133 de la LEN se modifica el modo de nombrarla sustituyendo la idea de Educación Superior No Universitaria por Institutos de Educación Superior como una operación de jerarquización de las instituciones (Birgin, 2018). También se puede destacar el artículo 73, que en línea con aquello que se propone en la Ley de Financiamiento Educativo en el inciso "a" plantea como objetivo: *"Jerarquizar y revalorizar la formación docente, como factor clave del mejoramiento de la calidad de la educación"*.

Por último, se puede hacer referencia a que la LEN establece algunas regulaciones para la formación docente inicial como la duración mínima de cuatro años de las carreras de formación para el nivel inicial y primario, la estructura de dos ciclos, uno de formación básica y común a los distintos profesorados y una formación especializada para el abordaje de los contenidos curriculares de cada nivel y modalidad que se establecen en el Artículo N°75. También, el artículo anterior indica que el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y el Consejo Federal de Educación acordarán políticas y planes de formación docente inicial, construirán lineamientos para organizar y brindar parámetros para los diseños curriculares jurisdiccionales y la planificación de acciones que garanticen la formación continua de los/as docentes del país. Esto que se formaliza en la LEN marca una línea de continuidad con otras regulaciones previas como el Programa

Nacional de Renovación Pedagógica (2004) y con otras que se pondrán en marcha con posterioridad; principalmente a partir de la creación del Instituto Nacional de Formación Docente.

### 2.2.2 Políticas de formación docente: la centralidad de la enseñanza

En los inicios del nuevo siglo, y en consonancia con la búsqueda de articular a nivel nacional el sistema educativo en su conjunto, las políticas de reestructuración del sistema iniciadas a partir del año 2003 (Ley de Financiamiento Educativo, Ley de Educación Técnico Profesional, Ley de Educación Nacional, Ley de Educación Sexual Integral); fueron acompañadas con una política específica para la formación y el trabajo docentes. A las leyes que regularon al sistema educativo en su conjunto se pueden añadir la creación del Programa Nacional de Renovación Pedagógica, en la que intervinieron gran cantidad de Institutos de Formación Docente con acciones diversas para el fortalecimiento institucional, y la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD). Estas fueron algunas de las políticas específicas destinadas al sector para, en el mediano y largo plazo, atender a algunas de las problemáticas centrales del sistema.

El Programa Nacional de Renovación Pedagógica es previo a la sanción de las leyes de Financiamiento Educativo y de Educación Nacional. Dicho programa se crea en el año 2004 a través de la resolución N° 223/04 que incorpora en su anexo el primer documento, desde el cambio de gobierno, que establece un conjunto de políticas integrales para la formación docente: *“procura presentar la política nacional para el sistema de formación superior no universitario, en particular en lo referido a la formación inicial y el desarrollo profesional de los docentes”* (Res. CFE N°223, 2004: 1). Asimismo, la resolución presenta el primer Plan Nacional de Formación Docente 2004 – 2007 en el que se plantean una serie de acciones destinadas a atender a necesidades o problemáticas específicas de la formación como la acreditación de las instituciones, la revisión de los planes de estudio vigentes, el fortalecimiento de los equipos técnicos provinciales, entre otros.

El Programa Nacional de Renovación Pedagógica se propuso centrar el trabajo directamente en doscientos ISFD en el inicio del Programa para abordar tres aspectos fundamentales: la perspectiva curricular, el desarrollo institucional y los sujetos de la formación. Las políticas subsiguientes que se incrementan luego de la

creación del INFD y que comienzan a sistematizarse en Planes Nacionales destinados al sector dan continuidad a las ideas centrales que se fundaron en esta resolución. La forma de concebir la formación docente, los problemas que se reconocen en el sector y la forma de dar respuesta a esas problemáticas se asientan en esta resolución del Consejo Federal de Cultura y Educación que puede considerarse el primer documento que establece acciones y programas concretos para la formación docente a nivel nacional luego de las políticas desarrolladas en la década del noventa. En esta línea se pueden considerar los aportes de Porta y Aguirre (2017) quienes consideran que a partir del Plan Nacional de Formación Docente 2004-2007 y Programa de Renovación Pedagógico se posiciona nuevamente a la formación docente como prioridad en lo que respecta a la educación argentina. Asimismo, dan cuenta de la centralidad significativa que se le otorgó a los sujetos de la formación en estas propuestas y la búsqueda de jerarquizar la carrera docente (Porta y Aguirre, 2017). El Anexo de la resolución no sólo enumera propuestas específicas como becas para quienes eligen la carrera docente, propuestas de formación de posgrado en Universidades Nacionales para la docencia de los ISFD, programas de intercambio y estímulo a la investigación, entre otras; sino que incorpora información específica sobre las problemáticas del sector y los modos de pensar la docencia:

*“sostener la capacitación gratuita como obligación del Estado hacia el sistema público de educación, que haga posible a maestros y profesores no destinar parte de su salario a su formación de postítulo. (...) Es preciso que los proyectos de capacitación interpelen a los docentes en términos de las condiciones reales de las escuelas y de sus actores, retomen los problemas que interfieren en la posibilidad de educar y recuperen experiencias para transformarlas en pensamiento productivo” (Res. CFCyE N° 223, 2004: 7).*

Este fragmento del programa Nacional de Renovación Pedagógica incluye varios aspectos que merecen atención. Por un lado, se asume la responsabilidad del Estado en la formación permanente de los/as docentes. Este aspecto tendrá continuidad en lo que establece en la LEN en términos de la responsabilidad indelegable del Estado Nacional y la necesidad de igualar algo de lo que la descentralización había generado en materia de formación permanente. Por otro

lado, reconoce modos de pensar dicha formación, que se diferencian de lo ocurrido en los noventa centrado en la formación disciplinar (Birgin, 2012). En este caso se puso en el centro de la escena formativa las problemáticas que atraviesan los/as docentes en las escuelas y sus propias experiencias. A través de los espacios de formación docente -en conjunto con otras políticas educativas<sup>21</sup> -se repuso la centralidad de la enseñanza como vehículo para alcanzar un sistema más igualitario e inclusivo. La igualdad se presenta, de este modo, asociada a la importancia de garantizar saberes y experiencias comunes del patrimonio cultural legitimado socialmente (Vassiliades, 2014).

Luego de haber establecido estas primeras acciones, algunas pensadas para el corto y mediano plazo, por Resolución N°241/05 del CFE se acordó la creación de una Comisión Federal para la Formación Docente Inicial y Continua que funcionó durante el 2005 y tuvo como objetivo, a través de una serie de consultas, realizar propuestas y orientaciones para generar un espacio institucional específico que se abocara a las políticas de formación docente a nivel nacional. Este espacio específico, a su vez, fue incluido en la Ley de Educación Nacional. En el artículo 76 se indica la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) y los principales propósitos que persigue dicho organismo:

*“(...) con la función primaria de direccionar, planificar, desarrollar e impulsar las políticas para el sistema superior de formación docente inicial y continua y en respuesta al requerimiento social de políticas específicas y sostenidas para la formación de docentes en nuestro país. La creación del INFD marca el inicio de un proceso de dinamización, desarrollo y jerarquización de la formación docente en la Argentina” (Piovani, 2013: 224).*

Estos puntos son centrales ya que desde el INFD se pusieron en marcha varias acciones tendientes a promover aquello que se reguló en la LEN para la formación

---

<sup>21</sup> Otra política que pone de manifiesto la centralidad de la enseñanza como eje del trabajo docente y cómo motor para consolidar la igualdad y la inclusión es el Programa Integral para la Igualdad Educativa. Una propuesta del Ministerio de Educación de la Nación que estuvo dirigida a escuelas primarias de todo el país y que consistió en el apoyo financiero y acompañamiento pedagógico para el desarrollo de propuestas de enseñanza en las instituciones escolares (Vassiliades, 2014). Esta acción se añade a lo mencionado en el apartado anterior que da cuenta de un panorama general de la educación en los inicios del nuevo siglo y que se articula con las propuestas específicamente de formación docente que se desarrollan en este apartado.

de docentes. En este sentido, la creación del INFD incluye también la sanción de un conjunto de resoluciones que establecieron el marco normativo para el subsistema formador. Las resoluciones del Consejo Federal de Educación N° 23, 24 y 30 del año 2007 son fundamentales para leer los modos en los que se instaló una política para la formación docente desde el nivel nacional considerando la estructuración federal del sistema.

La Resolución del CFE N° 23/07 aprobó el Plan Nacional de Formación Docente que estableció un encuadre para las políticas públicas subsiguientes dirigidas al sistema formador. Asimismo, este programa fue renovado como Plan Nacional de Formación Docente 2012-2015 (Res. CFE N° 167/12), y una vez finalizado se aprobó el Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021 (Res. CFE N° 286/16). Estos planes consensuados en el marco del Consejo Federal de Educación con el acuerdo de los Ministerios de Educación Provinciales encuadraron programas y propuestas que apuntaron a la articulación del sistema formador en su conjunto y al fortalecimiento de algunas áreas de vacancia en la formación identificadas a partir de los informes diagnósticos del sistema, elaborados desde el mismo Instituto Nacional de Formación Docente<sup>22</sup>.

Por su parte la Resolución del CFE N° 24/07 aprobó los Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Inicial. Los mismos se definen como una *“propuesta para la discusión, busca profundizar y mejorar las definiciones curriculares, generar progresivos consensos y, especialmente, fortalecer la integración nacional del currículo de formación docente apoyando la coherencia y calidad de las propuestas de formación en todo el territorio”* (Res. CFE N°24, 2007: 11).

Por último, la Resolución del CFE N° 30/07 aprobó dos documentos de relevancia para la formación docente: el documento denominado “Hacia una Institucionalidad del Sistema de Formación Docente en Argentina” (Anexo I) y el documento “Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional” (Anexo II).

El primero de estos documentos reconstruye la situación del sistema formador en los inicios de siglo a partir, principalmente, del Informe Final producido por la

---

<sup>22</sup> El último apartado de este capítulo se propone abordar en profundidad el texto de los Planes Nacionales de Formación Docente sancionados en el 2007 y en el 2016 para realizar un análisis comparativo de dos documentos equivalentes pero sancionados por dos gobiernos nacionales de distinto color político.

Comisión Federal para la Formación Docente Inicial y Continua. También establece la especificidad de la formación docente como sistema, el modo en que deben organizarse y funcionar las instituciones formadoras de docentes como así también el lugar que ocupan las universidades en materia de formación docente. El segundo de los documentos, como su nombre lo indica, regula aspectos relacionados a la formación post inicial como parte del sistema formador. Además de delinear acciones para la formación permanente de los/as docentes, el documento marca, desde el inicio, el “modelo” de formación post inicial en el que se inscribe. Allí se establece que la formación permanente tiene que apuntar a *“fortalecer el trabajo del docente para que sus decisiones de enseñanza ganen en autonomía y responsabilidad”* (Res. CFE N° 30, 2007: 20). A diferencia del modelo instrumental o carencial que se basa en asumir que los/as docentes tuvieron una formación inicial carente y la formación continua debe paliar dicha situación. Por ello también el documento se dedica a sentar bases respecto a la necesaria articulación entre la formación inicial y la formación continua.

A este último documento que establece algunas regulaciones para la formación docente post inicial se añadió el Programa Nacional de Formación Permanente 2013 - 2016 (PNFP)<sup>23</sup>, sancionado a través de la resolución del CFE N° 201/13. Este programa retoma algunas de las ideas centrales de los Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua y precisa acciones específicas en dicha materia. Por ejemplo, los lineamientos presentaban la necesidad de incluir acciones que estuvieran centradas en las instituciones al mismo tiempo que se desarrollaran acciones como postítulos y especializaciones para que los/as docentes pudieran profundizar en determinados campos de conocimiento. Este aspecto se retoma en el PNFP a partir del establecimiento de dos componentes estructurales: el componente 1 centrado en las instituciones educativas y el componente 2 por destinatarios específicos.

El primer componente se formula como una política universal que a lo largo de tres años alcanzaría a la totalidad de los/as docentes del sistema educativo con el propósito de *“trabajar la responsabilidad ético – político del colectivo docente como*

---

<sup>23</sup> Al igual que los Planes Nacionales de Formación Docente, el Programa Nacional de Formación Permanente también tendrá su actualización en el 2017 sancionado por la Resolución del CFE N° 316/17. El mismo será analizado en el siguiente apartado.

*agente del Estado y de sus políticas públicas, el abordaje educacional de la niñez/infancia y adolescencia desde un enfoque de derecho, y el análisis pedagógico y organizacional de los problemas de enseñanza y los aprendizajes de cada nivel”* (Res. CFE N°201, 2013: 4). Asimismo, el componente dos establece ejes temáticos sobre los que se desarrollarán acciones de formación que pueden estar a cargo del Ministerio de Educación Nacional, de los ministerios jurisdiccionales, de los sindicatos docentes, de los ISFD, Universidades Nacionales, entre otros.

Detrás de este conjunto de regulaciones se pueden reconocer algunos aspectos que marcaron posiciones político pedagógicas respecto al sentido de la formación docente. En primer lugar, se puede reconocer que las mismas no se construyeron aisladas de la política educativa en su conjunto. Las mismas se dieron en un contexto de convocatoria a pensar la importancia de la educación en su conjunto, de ampliar el acceso y la permanencia en las escuelas y de ampliar también los años de escolaridad obligatoria. Los textos de la política educativa buscan fijar significados en torno a la inclusión y la igualdad no ya de la mano de concebirlas desde la homogeneidad o desde la igualdad de oportunidades con políticas focalizadas; sino con la retórica de la ampliación de derechos para la asistencia a escuelas de calidad. En ese sentido, la formación docente se convierte en un lugar estratégico para acompañar ese proceso.

En segundo lugar, y específicamente en lo que refiere a trabajo y formación docentes se articularon un conjunto de acciones que se pueden reconocer en la Ley de Financiamiento Educativo como en la LEN o en los Planes Nacionales de Formación Docente que formularon la necesidad de jerarquizar el trabajo docente. Esto se propuso ser realizado desde el aumento del presupuesto destinado a educación y las consecuencias en el salario docente que trajo consigo; hasta en la definición de la formación permanente de docentes como un derecho y una obligación. Se reconoce en esas acciones una interpelación a la docencia que los posiciona en un lugar distinto al de ser responsables del “fracaso del sistema” o aquellos/as que no alcanzan a tener la formación necesaria para asumir la responsabilidad de brindar educación de calidad. Por el contrario, se habla de los/as docentes como profesionales con estrecho vínculo con la cultura y una responsabilidad social en la formación de la ciudadanía.

En tercer lugar, la regulación a través de este conjunto de normativas emanadas desde el CFE da cuenta de la centralidad que asumió el Estado Nacional para articular políticas que pudieran dar coherencia e integralidad a un sistema federal que había sufrido procesos de desarticulación después de la descentralización de la década previa.

Estos elementos, como se decía en la introducción de este capítulo, signan a la formación docente de un modo abierto sin un único modo de ser nombrada. Este apartado recuperó el discurso oficial sobre el trabajo y la formación docentes que estructuró las políticas educativas de inicio de siglo durante el gobierno del Frente para la Victoria entre el 2003 y el 2015. El apartado siguiente se propone ver cómo esos sentidos se tensionan, se reestructuran y se modifican también desde la normativa oficial con el cambio de gobierno a nivel nacional hacia fines del 2015.

### **2.3 Políticas de la Alianza Cambiemos: entre la motivación y la evaluación de aprendizajes**

En noviembre de 2015, a partir del ascenso de Mauricio Macri al gobierno nacional, se inicia un giro político, social, económico y educativo de características distintivas. Este nuevo gobierno se caracterizó por impulsar políticas que mostraron un giro conservador y de apertura económica (Cortés, 2017).

Con este período comenzó a configurarse una restauración neoconservadora a nivel general y en relación con lo educativo puntualmente, marcando una profunda transformación en el modelo de desarrollo que había comenzado a implementarse en el país desde el 2003 (Filmus, 2017). En lo que respecta a lo educativo, siguiendo los aportes de Suasnábar (2018), el gobierno de Macri se caracterizó por la falta de una agenda político-educativa concreta que fuera más allá de las grandes formulaciones más vinculadas a campañas electorales. Surgieron, también en este período, un conjunto de políticas educativas que fueron indispensables para que la función social del sistema educativo aporte a la construcción del orden neoliberal que se quería conseguir. En principio, se tendió a ubicar a la educación al servicio exclusivo de las demandas que solicita el nuevo mercado de trabajo (Feldfeber, 2019); a la vez que se desarticuló la capacidad del Estado Nacional de producir políticas específicas dejando esa tarea a los gobiernos provinciales (Filmus, 2017). Estas políticas produjeron cambios en el discurso pedagógico respecto a aquello que

había articulado la discursividad oficial durante el gobierno que lo antecedió. Se puso en cuestión la idea de inclusión e igualdad y se asoció el ingreso de estudiantes -que antes estaban por fuera del sistema- a los niveles medio y superior, con la baja de la calidad educativa (Vassiliades, 2020)<sup>24</sup>.

En términos de trabajo y formación docentes se puede recorrer un conjunto de políticas desarrolladas en los cuatro años de gobierno de la Alianza Cambiemos a nivel nacional para reconocer allí los modos en los que se interpela a la docencia y se construyen sentidos sobre el trabajo de enseñar. En tanto procesos sociales de significación involucrados en la construcción de posiciones docentes, se pueden reconocer núcleos de sentido y articulaciones que atraviesan el diseño y la puesta en marcha de políticas que interpelan a la docencia.

En primer lugar, se puede mencionar la formulación del Plan Estratégico Nacional 2016 - 2021 “Argentina enseña y aprende” aprobado por resolución del CFE N° 285/16. El plan afirma la responsabilidad del Estado de proveer una educación integral, permanente y de calidad, a partir de cuatro ejes centrales: Aprendizaje de saberes y capacidades fundamentales; Formación docente, desarrollo profesional y enseñanza de calidad; Planificación y gestión educativa; y Comunidad educativa integrada. Respecto a la formación docente el plan *“aspira a promover en todos/as los/as docentes los conocimientos y capacidades fundamentales para los desafíos concretos de la enseñanza en la sociedad contemporánea. El fin último es que puedan desarrollar una enseñanza eficaz y con sentido de justicia social, que garantice los aprendizajes fundamentales y la inclusión de todos/as los/as estudiantes”* (Res. CFE N° 285, 2016: 15). Estas primeras formulaciones sobre la formación docente únicamente están asociadas a mejorar los aprendizajes de los/as niños/as a través de un desarrollo eficaz de la enseñanza. No se reconoce allí una posición que asume la formación docente como derecho para el desarrollo profesional. En este sentido, se reconoce un desplazamiento del discurso pedagógico que ponía en el centro la enseñanza; por el contrario se interpela a la

---

<sup>24</sup> Se destaca en este artículo, tal como se mencionaba previamente, que estos discursos encuentran su condición de posibilidad en una serie de sentidos que se encontraban en circulación a través de los documentos e informes de agencias internacionales, ONG locales y algunas universidades privadas, cuyas intervenciones públicas insistían en la idea de que *inclusión y calidad* suponían procesos contrapuestos, que mantenían una relación inversamente proporcional (Vassiliades, 2020).

docencia en términos individuales apelando a las habilidades intrapersonales (Vassiliades, 2020).

En segundo lugar, aquellas primeras ideas sobre la formación docente que se dejan planteadas en este plan estratégico fueron profundizadas en la formulación del Plan Nacional de Formación Docente aprobado por la resolución del CFE N° 286/16. En este texto se presentan cuatro principios que orientan las políticas nacionales de formación docente. Interesa destacar dos de estos principios. Por un lado, aquel que refiere a la justicia educativa *“formar docentes capaces de lograr que todos los estudiantes desarrollen capacidades fundamentales comunes, considerando a la vez los diferentes contextos, culturas y estilos de aprendizaje”* (Res. CFE N°286, 2016: 4). En ese fragmento se marca una línea de continuidad con aquello que se presenta en el Plan Estratégico Nacional en relación con nombrar la formación docente principalmente desde la necesidad de mejorar los aprendizajes de los/as niños/as.

Por otro lado, el segundo de los principios sostiene la necesidad de valorar a los/as docentes. El texto afirma que el *“plan busca el desarrollo de la profesión docente, partiendo de la experiencia y el conocimiento previos pero apostando además a fortalecer la motivación en su tarea, sus capacidades y un vínculo más colaborativo entre integrantes de un mismo colectivo docente”* (Res. CFE N°286, 2016: 5). En este punto por un lado se reconoce la experiencia y el conocimiento previo de los/as docentes al mismo tiempo que se asocia el trabajo con la idea de motivación. Esta concepción de formar docentes motivados se puede reconocer en los textos de los organismos internacionales con recetas e indicaciones para la mejora de los sistemas educativos latinoamericanos. Un ejemplo de ello es el texto “Profesores excelentes” del grupo del Banco Mundial que afirma la necesidad de ofrecer incentivos que puedan motivar a la docencia a dar lo mejor y que para ello se pueden desarrollar tres estrategias: brindar recompensas profesionales, generar presión por rendir cuentas y establecer incentivos financieros (Bruns y Luque, 2014). Estas ideas asociadas con la motivación que aparecen en el Plan Nacional no son aspectos aislados cuando se los lee en relación con discursos que proponen cambios en las condiciones laborales en las que se instala la idea de que la calidad se puede mejorar a través de estrategias que aten el salario al mérito; medido a través de los resultados de los aprendizajes con pruebas estandarizadas.

Además de estos cuatro principios el plan presenta tres objetivos principales: mejorar la calidad de la formación inicial; garantizar la cantidad necesaria de docentes con la titulación requerida<sup>25</sup> y mejorar la práctica de los equipos directivos y docentes en ejercicio. El primero de ellos se propone “consensuar marcos referenciales sobre los conocimientos, capacidades y actitudes esperados en los egresados”. Sobre esto el plan afirma que *“un punto de partida para mejorar la calidad de la formación docente inicial requiere de manera insoslayable contar con parámetros comunes sobre lo que en la Argentina se defina como buen docente en el siglo XXI, en base a los criterios de la buena enseñanza”* (Res. CFE N°286, 2016: 8). Sobre esto se redactó un Marco Referencial de Capacidades (Res. CFE N°337/18) que se propuso como un complemento de los Lineamientos Curriculares nacionales, no se propusoreemplazarlos. En este sentido, se considera que estas capacidades profesionales deben ser promovidas en quienes se forman como docentes, más allá de las particularidades de cada jurisdicción y del profesorado de que se trate. Entre ellas se incluye *“dominar los saberes a enseñar; actuar de acuerdo con las características y diversos modos de aprender de los estudiantes; dirigir la enseñanza y gestionar la clase; intervenir en la dinámica grupal y organizar el trabajo escolar; intervenir en el escenario institucional y comunitario; y comprometerse con el propio proceso formativo”* (Res. CFE N°337, 2018: 4). Si bien la idea de capacidades ya estaba presente en los Lineamiento Nacionales que se aprobaron en el 2007, este nuevo documento las considera un eje central de la formación desplazando el sentido previo que las incorporaba específicamente en el Campo de la Formación Profesional considerando la necesidad de una construcción contextualizada (Birgin y De Marco, 2021).

Este período a su vez puede caracterizarse por la importancia nodal otorgada a la evaluación. Esto se ve reflejado, por ejemplo, en la creación de una Secretaría de Evaluación Educativa a través del decreto N° 552/16. Según Feldfeber (2020b), a partir de un diagnóstico de crisis del sistema basado, entre otras cosas, en los resultados de las pruebas PISA, comienza a definirse una nueva agenda educativa,

---

<sup>25</sup> Si bien escapa a los objetivos de este capítulo que analiza las políticas de formación docente a nivel nacional, la problemática en torno a la falta de docentes con la titulación requerida atraviesa al nivel primario en la Ciudad de Buenos Aires. Desde el año 2013 está declarada la emergencia en la cobertura de cargos que habilita a estudiantes avanzados en las carreras de formación docente a tomar cargos en las escuelas públicas de CABA. Este punto se retoma en el Capítulo 6.

que retoma la agenda de la Organización Mundial del Comercio (OMC) y de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Estos organismos reforzaron y difundieron la idea de que la crisis de los sistemas estaba directamente relacionada con el trabajo de los/as docentes como principales responsables de los resultados obtenidos (Feldfeber, 2020b). La desvalorización y desconfianza hacia el sector docente se puso de manifiesto al asociar en los discursos oficiales la calidad educativa al desempeño de los/as docentes de modo directo (Feldfeber, 2019). Estas consideraciones sobre el trabajo docente vuelven sobre un debate que busca oponer la idea de calidad a la idea de inclusión (Vassiliades, 2019; 2020). El acceso de sectores históricamente excluidos del nivel superior -tal como se mencionaba en apartados anteriores- se tradujo, para algunos sectores, en la pérdida de calidad del sistema educativo considerando que aquellos que obtienen el título docente carecen de los conocimientos necesarios para ejercer su trabajo.

Este aspecto que pone en un lugar central a la evaluación de los/as docentes también se presenta en el Plan Nacional de Formación Docente. Dentro del objetivo de mejorar la formación inicial se incluye un apartado específico sobre los dispositivos de evaluación del sistema formador en el que se afirma: *“se llevará a cabo una evaluación diagnóstica integral muestral de los estudiantes y censal de los egresados de la formación docente, a desarrollarse en colaboración con la Secretaría de Evaluación Educativa, para generar y optimizar dispositivos de mejora de la formación inicial y de acompañamiento a los docentes noveles”* (Res. CFE 286, 2016: 9). Para ello, entre otras acciones, se llevó adelante un nuevo dispositivo de evaluación, “Enseñar”, a través del cual se evaluaron las capacidades específicas de los estudiantes del último año de las carreras de formación docente.

Un último punto para destacar del plan es aquel que se propone, como tercer y último objetivo, “mejorar las prácticas de los equipos directivos y docentes en ejercicio”. Este objetivo se vincula de modo directo con la formación permanente y en el primer párrafo se afirma que *“una primera cuestión problemática es la superposición y dispersión de la formación permanente. Si bien ha habido el ensayo de otras lógicas formativas que buscan superar el formato curso, lo que persiste es una escasa articulación con la práctica y, por ende, un bajo impacto en la mejora de la enseñanza en el aula”* (Res. CFE 286, 2016: 10). Lo interesante de este punto es que

continúa con una línea ya desarrollada en los primeros años desde la creación del INFD que buscó proponer espacios de formación de largo aliento, centrados en la práctica profesional y a partir del establecimiento de ejes centrales sobre los que debía desarrollarse la oferta. En esa línea, durante el gobierno anterior se desarrollaron un conjunto de especializaciones a nivel nacional en distintas áreas temáticas definidas como prioritarias. Fue una propuesta que se distanciaba de las lógicas del mercado de puntos y de los cursos cortos; sin embargo la mayoría de las especializaciones fueron discontinuadas con la asunción del gobierno de la Alianza Cambiemos.

En tercer lugar, se puede hacer referencia al “Programa Nacional de Formación Permanente. Nuestra Escuela. Plan de acción 2017-2021” aprobado por Resolución del CFE N° 316/17. El mismo retoma lo expresado en el tercer objetivo del Plan Nacional respecto a la formación permanente de los/as docentes y directivos de las instituciones educativas. En este programa se incluyen dos componentes, la formación docente situada (FDS) y la formación docente especializada. Respecto a la Formación Docente Situada, el texto recupera una línea de acción desarrollada en el plan anterior como componente centrado en las instituciones educativas pero también se puede reconocer allí un cambio de rumbo respecto a las lógicas en las que se piensa dicha formación. La FDS contempló el desarrollo de dispositivos como círculos de equipos directivos, jornadas institucionales, ateneos didácticos y asesoramiento situado. Si bien en este punto se podría leer una línea de continuidad con el programa anterior y el componente centrado en las instituciones educativas; los materiales puestos en circulación para el trabajo en estas instancias se inscriben en la tradición y dinámica tecnocrática de formación de docentes (Birgin, 2018). Son documentos realizados por expertos para ser replicados en todas las escuelas donde se pautan consignas y actividades a ser seguidas más allá de las particularidades de cada institución<sup>26</sup>.

---

<sup>26</sup> Para uno de los dispositivos, el círculo de equipos directivos, se distribuyó el documento Círculo N° 1 del año 2019 para el nivel inicial, primario y secundario. El mismo propone tres actividades centrales. Sólo para tomar un ejemplo la primera de ellas se titula “Circular la palabra” y estipula una Introducción del Coordinador de una duración de 15 minutos, la realización de las actividades A y B en pequeños grupos con una duración de 30 minutos y una instancia de plenario estipulada para ser realizada en 20 minutos. Además de los tiempos cronometrados para cada instancia se incluyen las consignas como: *“En forma individual, redacten una situación de su experiencia en la gestión donde*

Este recorrido permite ver cómo, a partir del cambio de gobierno en el 2015 se produjeron modificaciones en los textos de la política educativa en general y de la formación docente en particular que pusieron en tensión las articulaciones de sentido que caracterizaron a las políticas entre el 2003 y el 2015. Se establecieron nuevas articulaciones entre las ideas de calidad y evaluación de los aprendizajes y se interpeló a la docencia desde lo individual y destacando atributos como la motivación para garantizar mejores aprendizajes.

También se puede ver cómo la política desarrollada durante el gobierno previo logró instalar algunas acciones en la agenda que, al menos desde lo declamativo en los textos no pudieron ser eliminadas con el cambio de gobierno. La idea de jerarquizar la carrera docente, de mejorar la formación permanente centrada en las instituciones educativas, pensar en lógicas de formación que no sean la de los cursos cortos y la carrera por el puntaje, entre otras. Sin embargo, al mirar la puesta en marcha o los modos en que ese texto se traduce en acciones concretas se puede reconocer como muchas de esas premisas se desarticulaban. Los dichos públicos de funcionarios de la cartera educativa de deslegitimación de la docencia, acompañados de la baja en el presupuesto nacional destinado a educación, la falta de paritarias para acordar condiciones laborales, la desarticulación de las propuestas del INFD para acercar formación especializada a todo el país son algunas de las acciones que permiten reconocer cómo, los discursos que hegemonizan el campo en este período, marcaron una ruptura con aquellos que estuvieron en las bases fundacionales del INFD.

## **2.4 Planes Nacionales de Formación Docente como ejemplo de sentidos sobre el trabajo docente en disputa**

Todas las leyes, resoluciones, acciones y programas considerados en este capítulo expresan los múltiples modos en que se despliega la política educativa a nivel general y la política destinada al sector docente en particular en los distintos períodos de gobierno. La mirada sobre el conjunto da cuenta de sentidos que se atribuyen a la educación, lo público, el trabajo docente, la enseñanza, la formación, entre otros. Tal como se mencionó, en los inicios del nuevo siglo, en materia

---

*consideren que no lograron la respuesta esperada de su equipo docente en relación con un proyecto/tarea/actividad colectiva solicitado oportunamente por Uds”.*

educativa, se buscó construir una política que atendiera a las principales problemáticas heredadas de la reforma educativa desarrollada en los '90 y a otras problemáticas que recorren la historia del sistema educativo. Asimismo, fueron políticas que se inscribieron en la retórica de la ampliación de derechos desde la inclusión de sectores tradicionalmente excluidos del sistema (Feldfeber y Gluz, 2019; Southwell, 2018). El cambio de gobierno ocurrido en 2015 obturó algunos de los procesos que venían desarrollándose en el sector y puso a circular nuevos sentidos y modos de pensar el trabajo y la formación docentes. Los textos que regulan la creación de los Planes Nacionales de Formación Docente son un buen ejemplo para analizar intervenciones discursivas por parte del Ministerio de Educación de la Nación que realiza a través de su normativa y reconocer rupturas en el modo de pensar la docencia e interpelar a los/as docentes.

En las introducciones o fundamentaciones generales que presentan los planes del 2007 y del 2016, como aquellos emblemáticos de cada uno de los períodos de gobierno mencionados anteriormente se pueden leer distintos modos de nombrar la formación docente y de pensar la educación a nivel nacional. El Plan Nacional de Formación Docente 2007 inicia con el siguiente párrafo:

*“La educación es una de las áreas más relevantes para la construcción de los derechos sociales de los ciudadanos y del futuro de la sociedad en su conjunto. En nuestro país, la escuela pública se consolidó históricamente como una estrategia fundamental para conformar la República, basada en la democratización del saber y el reconocimiento de la igualdad y el derecho a la ciudadanía. Actualmente, la relevancia de la educación se renueva en una sociedad en la que la información y el conocimiento juegan un papel significativo para el desempeño ciudadano y el acceso a las oportunidades sociales y la calidad de vida” (Res. CFE N°23, 2007: 9).*

En este primer fragmento, se puede destacar el valor otorgado a la educación en forma general, como un área de relevancia y al lugar de la escuela pública como garantía de igualdad y acceso a la ciudadanía. Asimismo, se reconoce en el párrafo la decisión de iniciar un plan destinado particularmente a la formación docente definiendo una mirada acerca de la educación y de la escuela pública en general y de

su importancia en la formación de ciudadanos/as. El fragmento recupera la relevancia de la educación para la sociedad en general y para el mundo contemporáneo en particular, poniendo de relieve la importancia de democratizar el saber.

En lo que respecta a la mirada sobre la formación y el trabajo docentes el plan del 2007 establece también en su introducción:

*“La formación de los docentes alcanza una importancia estratégica por ser éstos actores ineludibles en la transmisión y recreación cultural, en el desarrollo de las potencialidades y capacidades de las infancias y juventudes y en la renovación de las instituciones educativas. Como cuerpo profesional especializado, les cabe la tarea de liderar y afianzar los procesos de democratización de la enseñanza y por ende de inclusión educativa”* (Res. CFE N°23, 2007: 9).

Desde esta perspectiva, el ejercicio de la docencia no es sólo un trabajo, sino también una profesión que envuelve un compromiso y una responsabilidad de significativa relevancia política y social. Asimismo, aparece asociada tanto a su función en el desarrollo de capacidades o aprendizajes de niños/as y adolescentes, como así también a renovar las instituciones educativas. Este último aspecto resulta de relevancia en función de pensar los modos en los que las políticas se desarrollan al interior de las escuelas. Las propuestas neoliberales tienden a querer replicar modelos estandarizados de reformas y programas para las instituciones educativas que desconocen las particularidades de las instituciones en las que deben darse los cambios. En este sentido, en el fragmento se puede reconocer un modo de concebir las políticas y su recontextualización. Da cuenta de los procesos de interpretación y de lucha implicados en la traducción de determinadas políticas en las prácticas institucionales (Ball, 2002).

Otro aspecto a destacar en el Plan Nacional de Formación Docente 2007 se vincula con la referencia a la formación de docentes como un derecho. Aspecto que, indefectiblemente, pone al Estado en un lugar de responsable y garante de dicho derecho. En este sentido, el Plan pone de relieve el derecho asociado al desarrollo curricular en los ISFD para garantizar una formación de calidad:

*“Acuerdos sobre desarrollo curricular que aseguren el derecho a una formación de calidad a todos los estudiantes, con contenido nacional, jurisdiccional e institucional, facilitando la articulación entre las carreras y la formación general y específica” (Res. CFE N°23, 2007: 27).*

Estos fragmentos presentan una mirada particular sobre la formación y el trabajo docentes que no sólo dan cuenta de la búsqueda de fortalecer y mejorar el sistema formador sino de concebirlo como una responsabilidad del Estado. Las referencias a la educación pública, la formación de ciudadanos/as, la apuesta por la democratización de saberes y la inclusión educativa se articulan con la definición de los/as docentes como cuerpo profesional especializado, con derechos a recibir una formación de calidad y como actores fundamentales en el desarrollo de las políticas al interior de las escuelas. Estos discursos entran en disputa con una mirada histórica sobre la docencia como vocación y con escasa formación específica. Las definiciones que estructuran el Plan Nacional de Formación Docente 2007, en conjunto con las acciones que se pusieron en acto a partir de su formulación, marcan un límite tanto con las significaciones históricas que hegemonizaron el campo, como así también con las que se presentan en el Plan Nacional de Formación Docente 2016:

*“El presente plan es una propuesta del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), para trabajar junto con los ministerios de Educación de las 24 jurisdicciones en la mejora sistémica de la formación docente inicial y continua, como medio para asegurar los aprendizajes indispensables para el desarrollo integral de todos los niños, niñas, jóvenes y adultos en la Argentina. Con la finalidad de construir una sociedad preparada para el futuro donde el desarrollo social, individual, económico y cultural depende del acceso a capacidades fundamentales por parte de todos los miembros de la sociedad, este plan propone políticas para formar profesores sólidos, críticos y motivados” (Res. CFE 286, 2016: 3).*

Este fragmento, que da inicio al Plan del 2016, vincula de forma directa la formación docente con la garantía de los aprendizajes por parte de los/as niños/as y jóvenes. Por otro lado, destaca la mirada de la formación para “el futuro” y el acceso a “capacidades fundamentales”. En este fragmento se definen los fines de la

educación atados a la idea de “construir una sociedad preparada para el futuro” y el modo en el que esto puede realizarse: a partir del “acceso a capacidades fundamentales”. Esta enunciación sobre los fines de la educación no aparece asociada a ideas de derecho, igualdad o inclusión que se establecen en la Ley de Educación Nacional. Por otro lado, y considerando el lugar de los/as docentes, se afirma que para que se puedan lograr estas finalidades las políticas para el sector docente deben estar destinadas a “formar profesores sólidos, críticos y motivados”. La idea de motivación que se presenta parece vincular de forma directa la responsabilidad en el orden individual de cada uno/a de los/as docentes, desplazando el lenguaje específico de la pedagogía (Vassiliades, 2019; 2020) y generando una distancia con discursos que enfatizan la responsabilidad del Estado para garantizar la formación tanto inicial como continua de los/as docentes.

Es notable cómo el modo de enunciar la formación docente se distancia de pensarla como derecho para circunscribirla a los efectos que tiene sobre un conjunto de estudiantes. Este aspecto puede ser articulado con la responsabilidad de los/as docentes por el tipo de desempeño de los/as estudiantes y las políticas de evaluación que miden el desempeño docente a través de los resultados de aprendizaje obtenidos por los/as estudiantes en pruebas estandarizadas. Nuevamente se reconoce en este documento una apropiación de discursos que se retoman desde las propuestas de organismos multilaterales:

*“En un mundo en el que se están transformando los objetivos de los sistemas educativos nacionales, dejando de lado la mera transmisión de datos y la memorización para centrar la atención en las competencias de los estudiantes —para que desarrollen el pensamiento crítico, la capacidad de resolver problemas y la disposición al aprendizaje permanente—, las exigencias para los profesores son más complejas que nunca” (Bruns y Luque, 2014: 1).*

Un rasgo que caracteriza a las políticas neoliberales y a las propuestas de estos organismos es el discurso que contrapone la idea de la lenta burocracia estatal con el individualismo de la elección, la libertad, el espíritu emprendedor y flexible. De este modo los organismos multilaterales como el Banco Mundial influyen sobre las reformas como marcos discursivos que limitan (Ball, 2002). La importancia

otorgada a las capacidades de los/as docentes y de los/as estudiantes se presenta a lo largo del Plan Nacional:

*“Por último, el cuarto principio plantea la necesidad de renovar la enseñanza (...) el INFD promoverá la formación de los docentes en innovaciones pedagógicas que demuestren tener impacto en el desarrollo de las capacidades fundamentales de todos los estudiantes” (Res. CFE 286, 2016: 5).*

De estos fragmentos se desprende el sentido de que el trabajo docente está menos vinculado a la enseñanza que a la facilitación de los aprendizajes. Se reconoce un corrimiento de la idea de profesión a la de facilitadores/as o mediadores/as. De este modo, las articulaciones que se establecen en las enunciaciones distancian la docencia del saber pedagógico y las acercan a la idea de crear “comunidades de aprendizaje”. Estos modos de pensar la docencia, nuevamente, van en línea con las formulaciones de organismos internacionales y organismos no gubernamentales que recomiendan la incorporación de profesionales de otros campos para desarrollar funciones docentes partiendo de la premisa de la baja calidad que ofrece la formación docente inicial. De este modo, estamos frente a procesos que no son inéditos. Mucho de lo que se presenta en este documento tiene puntos de encuentro con las políticas desarrolladas en la década del '90 con la misma influencia de los organismos internacionales. Son procesos que pueden leerse como redefiniciones en las que se producen nuevas articulaciones.

Los distintos fragmentos seleccionados de los planes nacionales dan cuenta de cómo la docencia “es hablada” por los textos de las políticas como intervenciones discursivas que articulan sentidos. El plan del 2007 estuvo acompañado y encuadró medidas que tendieron a democratizar el acceso a la formación docente inicial; a jerarquizar la profesión docente y a buscar una articulación a nivel nacional que garantizara el acceso a la formación permanente y el desarrollo profesional de todos/as los/as docentes del país. En el caso del plan 2016, también se puede encontrar, desde el discurso escrito y oficial, el propósito de jerarquizar la profesión; si bien, en este caso, se contrapone con las políticas ejecutadas. La suspensión de paritarias nacionales, la convocatoria a voluntarios/as para ocupar cargos docentes y la estigmatización de profesores/as a nivel mediático, fueron parte de una política

que signó al trabajo docente a una idea meritocrática y que pone en una relación lineal la calidad docente con la calidad de los aprendizajes de los/as alumnos/as.

## **Recapitulación**

A lo largo del capítulo se analizaron los textos de las políticas destinadas, principalmente, a la formación docente entre finales del siglo XX y comienzos del XXI, en una alternancia entre gobiernos neoliberales y gobiernos de características progresistas. El capítulo no sólo se propuso sistematizar las leyes y normativas que regularon el sistema educativo en general y la formación docente en particular; sino reconocer los modos en que se nombra, se estructura y se regula la formación y el trabajo docentes.

Las políticas construyen interpelaciones, convocan a los/as docentes de modos particulares y construyen sentidos respecto a cómo debe desarrollarse su trabajo. En este sentido pueden ser entendidas como sistemas de valores y de símbolos, son maneras de representación (Ball, 2002). Asimismo, ponen a circular significados que informan sobre el contenido de la formación y del trabajo docentes en el mundo contemporáneo. Estas enunciaciones surcan el campo pedagógico y ponen a circular distintos modos de nombrar a la docencia, su formación y su trabajo y en tanto procesos sociales de significación intervienen en el modo en el que los sujetos docentes perciben y viven su trabajo (Popkewitz, 2000a).

Considerar a la formación y trabajo docentes como significantes flotantes implica pensar que en él convergen multiplicidad de demandas específicas del sistema educativo y de la sociedad. Según los contextos y las particularidades de los distintos gobiernos, algunos modos de significar el trabajo docente hegemонizan los discursos oficiales y se construyen como puntos nodales en disputa con otras formas de significación.

Las alternancias políticas entre gobiernos progresistas y neoliberales que tuvieron lugar en Argentina desde los inicios de este siglo dan cuenta del contexto de producción de las políticas educativas y de las articulaciones de sentidos que se ponen en juego tanto al interior de las políticas específicas para el sector docente como con el conjunto de políticas. Por ello, el capítulo retomó parte de las políticas implementadas hacia finales del siglo XX donde se reconocen articulaciones de sentido que tendieron a pensar la formación docente en términos de calidad y

regulada por evaluaciones estandarizadas en el marco de políticas de descentralización que generaron el aumento de la desigualdad entre las jurisdicciones. Estos sentidos que se anudan y hegemonizan el campo son fundamentales para entender la disputa de sentido que se da a partir del cambio de gobierno a inicios de este siglo.

Estas tensiones que pueden reconocerse entre las políticas neoliberales de fines de siglo con políticas de gobiernos más progresistas en la primera década de los años dos mil vuelven a hacerse presentes con el cambio de gobierno a fines del 2015. En los documentos trabajados se pueden ver articulaciones en tensión que fijaron a la formación y el trabajo docentes con distintos significados. Mientras las regulaciones a partir del cambio de gobierno en el 2003 pusieron en el centro el derecho a la formación docente y la jerarquización de los/as profesores/as como cuerpo especializado; las políticas que se desarrollaron a partir del 2016 articularon a la docencia con la responsabilidad individual de garantizar aprendizajes específicos en los/as niños/as y adolescentes, apelando a nociones como la de motivación.

Las distintas leyes y resoluciones que construyeron la agenda de la formación docente desde el 2003 y principalmente a partir de la creación del INFD, instalan la idea de la jerarquización de la docencia, la participación sindical en espacios de decisión, el establecimiento de paritarias nacionales y el derecho a la formación. A esto se suma la búsqueda de articular a nivel nacional la formación docente estableciendo pautas comunes para la carrera de formación docente inicial y poniendo en agenda la formación permanente con lógicas distintas a las propias de los '90 ligadas a la reconversión y el mercado de puntos. De este modo, mientras las políticas destinadas al sector docente a partir del 2003 avanzaron en la recuperación de los debates pedagógicos y la participación activa que los/as docentes deben tener en dichos debates; el plan del 2016 articula nuevos significados que vinculan a los/as docentes con facilitadores y posicionan al Estado como el agente que debe motivarlos/as. El marco normativo que estructura el subsistema formador disputa nuevamente los sentidos sobre el trabajo y la formación docentes, en un marco de acciones que tienden al desprestigio constante de la profesión y con textos que formulan la continuidad de acciones de formación

permanente a la vez que se descontinúan los espacios de formación a nivel nacional a cargo del INFD.

Esta tensión entre sentidos, por momentos opuestos, se cristaliza al mirar los Planes Nacionales de Formación Docente que fueron aprobados en los inicios de cada uno de los gobiernos. El último apartado del capítulo busca profundizar en los distintos modos en los que se interpela a los/as docentes desde los Planes Nacionales de Formación, cómo se piensa su tarea, su formación, qué lugar ocupa el Estado, las provincias y las responsabilidades que se asumen. Si bien se muestra una continuidad en la política de establecimiento de dichos planes para articular el sistema formador en su conjunto, los fragmentos seleccionados de cada uno de los planes permiten visualizar algunas diferencias en los modos de enunciar la educación en general y a la formación docente en particular.

Este capítulo se propuso recorrer los modos de significar el trabajo y la formación docentes que pueden rastrearse desde finales del siglo XX a través de las regulaciones sobre el sector. Estos discursos intervienen en el modo en que los/as docentes construyen sus posiciones. Del mismo modo lo hacen otras intervenciones discursivas como los debates en el campo de la alfabetización inicial. El modo en el que los/as docentes asumen y viven el trabajo de enseñar, especialmente vinculado a la enseñanza de la lectura y la escritura inicial no está exento de los debates respecto a su formación que pueden rastrearse en las políticas públicas como así tampoco a los propios del campo de la alfabetización inicial que regulan la enseñanza.

## CAPÍTULO III

### Viejas y nuevas querellas en la enseñanza de la alfabetización inicial: entre las disputas del campo y la prescripción curricular<sup>27</sup>

#### Introducción

La alfabetización inicial ha sido, a lo largo de la historia, un tema central en relación con el desarrollo de políticas educativas, y objeto de estudio de diversas investigaciones (Ferreiro, 1998; Borzone, 1996, Wanschelbaum, 2011) ya que se vincula con el sentido de la escuela primaria (Braslavsky, 1962, 1997, 2003; Spregelburd, 2012). La escuela nace íntimamente ligada a la idea de que todos/as tienen que aprender a leer y escribir y por ello ha recurrido a distintas propuestas metodológicas con sustento en diversas concepciones sobre el sujeto de aprendizaje (Vigotsky, 1979; Ferreiro y Teberosky, [1979] 2005)<sup>28</sup>. Tanto estas miradas sobre los procesos de alfabetización inicial como los debates en torno a los métodos de enseñanza, los desarrollos didácticos y la consideración de la alfabetización como un vehículo para el acceso a la cultura, convierten a la alfabetización inicial en un problema pedagógico desde los inicios del sistema educativo, que operan sobre los modos en que la docencia piensa su trabajo y las propuestas de enseñanza que desarrollan al respecto.

Quizás por esa misma condición que involucra a la alfabetización como la “función principal” de la escuela es que los debates del campo trascienden a la esfera pública con bastante frecuencia. En los últimos años circularon entre la comunidad educativa tres notas periodísticas que se publicaron en medios gráficos donde la centralidad se deposita en la cuestión del “método”. Uno publicado por el diario La Nación el 15 de noviembre de 2016 con el título “Cambiarán el modo de enseñar a

---

<sup>27</sup> El título retoma el concepto de *querella* del libro publicado originalmente en 1962 por Berta Braslavsky “La querella de los métodos en la enseñanza de la lectura” en el que se describen los principales debates en torno a los métodos de alfabetización.

<sup>28</sup> Los distintos métodos de aprendizaje que a lo largo de la historia se fueron desarrollando construyen sus fundamentos en teorías sobre el modo en el que los sujetos aprenden. Un ejemplo concreto es el enfoque psicogenético desarrollado por Emilia Ferreiro que se basa en las teorías de aprendizaje desarrolladas por Piaget respecto a las etapas de desarrollo cognitivo.

leer y a escribir” y una bajada que afirma “El gobierno quiere aplicar la conciencia fonológica”. Otro publicado el 17 de febrero de 2022, es una entrevista realizada por Infobae a Ana María Borzone, especialista en el campo de la enseñanza de la lectura y la escritura, y titulado “Ana Borzone: Las escuelas permiten a los chicos llegar a la secundaria sin saber leer ni escribir”. La bajada de este título explica: *“Los chicos egresan incluso de la secundaria con deficiente comprensión de textos. Infobae entrevistó a una experta del Conicet que acusa al método global o psicogénesis de la escritura por este fracaso escolar”*. El último, en línea con el anterior, fue publicado el 7 de mayo de 2022 en elDiarioAR. El título del artículo “Una pedagogía señalada como ineficiente hace 55 años, la clave de la dificultad para comprender textos en la escuela”, explica que *“según los docentes, los estudiantes secundarios necesitan revisar párrafo a párrafo las consignas para entender qué se les pide. Los especialistas señalan que desde 1967 hay investigaciones que critican la psicogénesis de la escritura. El Ministerio de Educación alienta que cada maestro implemente su método”*.

Estos titulares nos permiten abrir un conjunto de interrogantes que dan cuenta de la relación entre los saberes disciplinares y didácticos en el campo de la alfabetización y la política educativa. *“El gobierno quiere aplicar la conciencia fonológica”* ¿Quiénes informan al “gobierno” respecto a cuáles son los mejores métodos? ¿Hay una política pública sobre alfabetización? ¿Cómo se cambia el método de alfabetización en una jurisdicción? ¿Hay un único método siendo utilizado en las escuelas de la Ciudad? ¿Toda la docencia enseña con el mismo método? ¿Qué dicen los documentos curriculares sobre el método? *“Los chicos egresan incluso de la secundaria con deficiente comprensión de textos”* ¿Cuánto tiene que ver la comprensión de textos con la alfabetización? ¿Los déficits de comprensión lectora de jóvenes que terminan el secundario cuánto tienen que ver con enfoques o perspectivas de alfabetización? ¿Cuánto o cómo influye el método de alfabetización que utilizan la docencia en las trayectorias escolares de los niños y niñas? Estos son algunos interrogantes que permiten reconocer los distintos contextos que hacen a la puesta en marcha de la política pública, desde los contextos de influencia y producción hasta el contexto de la práctica.

¿Se llevan a los medios masivos de comunicación debates de otros campos de enseñanza? ¿Por qué los medios de comunicación dedican espacio a algo que parece

un debate del campo específico de la didáctica de la lectura y la escritura? ¿Será que allí se juega la promesa de igualdad de la escuela? ¿Qué igualdad? No es objeto de este capítulo analizar el lugar de los medios de comunicación en el debate o el discurso en medios de comunicación masiva sobre los métodos de alfabetización; sin embargo, con sólo leer estos titulares y sus respectivas “bajadas” se puede advertir la centralidad que se le otorga al método, el lugar que ocupa la política pública en ellos y la tradición de tensiones del campo que aún siguen vigentes.

A lo largo del capítulo se buscará presentar algunas de las tensiones históricas que atraviesa la mirada sobre la alfabetización inicial. No busca realizar una cronología de cómo se fueron modificando los enfoques conforme el paso del tiempo o los aportes de distintos campos sino, por el contrario, advertir en aquellas tensiones la presencia, hasta hoy, de sentidos que remiten incluso a perspectivas que preceden la constitución de los sistemas educativos nacionales. Lejos de pensar “evolutivamente” un método sucediendo a otro, este capítulo pretende describirlos y dar cuenta de los contextos de aparición de los mismos para acompañar en el análisis de los capítulos subsiguientes cómo las tradiciones de estos campos confluyen, se articulan, se tensionan, se reformulan y principalmente conviven en las prácticas cotidianas de las/os docentes aun cuando la literatura experta los presenta como irreconciliables.

### **3.1 La querella clásica: métodos sintéticos y métodos analíticos**

Al hablar de alfabetización no se puede dejar de hacer referencia al libro publicado originalmente en 1962 por Berta Braslavsky “La querella de los métodos en la enseñanza de la lectura”. Dicho escrito parte de considerar el problema de los métodos de enseñanza como un problema asociado al origen de la educación popular o educación masiva. Desde una perspectiva de corte histórico el libro desarrolla la primera gran tensión entre métodos de alfabetización: el método fonético y el método global. Ese escrito se propone comprender los fundamentos teóricos de cada método y los trabajos experimentales que se realizaron para interpretar el proceso mental del aprendizaje. Una de las primeras aclaraciones que realiza la autora es que esta querella o tensión no está inscripta únicamente en la Argentina sino que es una querella universal en la medida en que los métodos (fonético y global) básicamente responden “*a las direcciones psicológicas*

*dominantes en la época de su aparición y desarrollo y a sus respectivas interpretaciones del proceso de aprendizaje*” (Braslavsky, [1962] 2014: 37). Una primera aproximación a estos métodos permite identificar que los métodos de marcha sintética comienzan por el estudio de las letras o por el de los sonidos elementales; es decir, van de la lectura de los elementos gráficos a la totalidad de la palabra. Los métodos de marcha analítica parten de signos complejos como pueden ser las palabras, frases o textos completos.

Dentro del universo de los métodos de marcha sintética se puede diferenciar entre los alfabéticos que parten del grafema y los fonéticos que parten del sonido, luego el signo para llegar, finalmente a la palabra. Respecto al método alfabético la autora escribe en su libro, *“aplicando un cálculo de combinatoria para cada idioma se podría conocer la fabulosa cantidad de sílabas sin sentido que se debía comenzar por aprender antes de combinarlas en palabras”* (Braslavsky, [1962] 2014: 46). Esta oración que se inscribe en el aparatado “la tortura del aprendizaje” expresa con claridad no sólo el tedio que puede significar aprender por delectro y con el uso de silabarios sino que allí también se deja en claro la falta de sentido de aquello que se aprende. En relación con el método fónico, Braslavsky sostiene que las principales críticas se dieron respecto a la dificultad para aislar el sonido de las consonantes. Una innovación que apareció para superar estas dificultades se trató del trabajo a partir de las sílabas, método silábico o psicofonético. Otra de las críticas que recibía este método se basaba en la aplicación en los distintos idiomas. Su viabilidad se vincula a la mayor o menor correspondencia que hay entre grafema y fonema. Allí la autora afirma que el castellano es uno de los idiomas que ofrece mayor correspondencia entre la lengua hablada y la escrita.

Si bien se dedica en su libro a reconocer las diferencias entre el método alfabético y el fonético (y las ventajas del primero sobre el segundo), ambos se inscriben en los métodos de marcha sintética que asumen que el aprendizaje de las palabras se puede dar luego de haber aprendido las letras y su combinación en sílabas. Esto implicaba la repetición o memorización de estructuras sin sentido que se alejan de aquello que implican las prácticas sociales de lectura y escritura.

Dentro de los métodos de marcha analítica, aquellos que parten de la lectura de palabras, frases o textos, puede haber variaciones respecto a si se llega al análisis del elemento o no. Entre el final del siglo XIX y los inicios del siglo XX, ya no estaba

en discusión la importancia de que el punto de partida fuera la palabra. Los debates se trasladaron a si la palabra debía ser seguida por el análisis o no, palabra sin análisis o palabra con análisis y síntesis. Un ejemplo es el método de la “palabra generadora que fue adoptado de manera extendida en muchos países de habla castellana:

*"Mi mamá me mima, mi mamá me ama" en cursiva. No importaba mucho si mamá estaba viva o no, si estaba en casa, en el trabajo o en la cárcel, si amaba o si mimaba. La atención estaba puesta en esas cuatro letras y en las palabras que a partir de ella se podían formar. (...) Era así: primero se presentaba la palabra completa, en lo posible con algún soporte icónico o material (imágenes, objetos nombrados, etc.); luego se separaba la palabra en sílabas, las sílabas en letras; se reconstruían las sílabas y las palabras; y se escribían palabras a partir de las nuevas combinaciones de los elementos. De forma bastante mecánica y repetitiva, con poca posibilidad de innovación y participación de alumnos y alumnas, este método fue usado por muchas camadas de docentes formadas en las Escuelas Normales de nuestro país" (Pineau y Friedich, 2022).*

El método global, como la forma más extendida de nombrar al método que parte de la unidad de sentido, recupera aportes de corrientes psicológicas y pedagógicas como la Nueva Educación o la Pedagogía del interés. Principalmente los principios que asemejan al interés con una motivación interna o natural, por lo que el sujeto tiene que sentirse libre para que el interés determine la dirección que dará a su conducta. Desde esta teoría el conocimiento se asume como una necesidad y en tal sentido, si el/la niño/as goza de libertad podrá satisfacer dicha necesidad de conocimiento<sup>29</sup>. Este método tampoco estuvo exento de críticas, que en general vinieron de la mano de las críticas a la pedagogía del interés. Entre ellas, Braslavsky resalta en su libro, la imposibilidad de preparar y anticipar las clases por estar

---

<sup>29</sup> Braslavsky, B, en la revisión de fines del Siglo XX que realiza al libro “La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura”, da cuenta de que los debates en torno al método global son previos al movimiento de la Escuela Nueva. Se dieron como dos procesos en paralelo, sin embargo, en las primeras décadas del siglo XX quienes defendían el método global se valieron de los argumentos del movimiento de la escuela nueva como más tarde también lo hicieron con el movimiento “*whole language*” surgido en los Estados Unidos.

supeditado al interés que pudiese despertarse durante la clase o la imposibilidad de conjugar el interés genuino del estudiantado con la enseñanza de la lectura, la aritmética o la gramática.

Más allá de las críticas, muchas de ellas producto de las malas interpretaciones o disputas del campo, ya en los inicios del siglo XX en Argentina se desarrollaban experiencias de lectura a través del método global que afirmaba la oposición a los métodos de descomposición de palabras. Se organizaba el método a partir de palabras conocidas de uso frecuente en el aula y los nombres propios de los niños y niñas. También el método incluía el uso de carteles con frases de uso diario y dibujos que acompañaban algunas palabras. Estos debates que trascienden a nuestro país, también pueden reconocerse en los libros utilizados en las escuelas. Braslavsky cita en el libro un fragmento de Dezeo y Muñoz quienes elaboraron un método de enseñanza de la lectura en Argentina: *“Como en nuestro método se trabaja con ideas y no con palabras o pedazos de palabras la maestra se guardará muy bien de descomponer la frase en palabras y las palabras en elementos”* (Dezeo y Muñoz, 1936 citado por Braslavsky, [1962] 2014: 76). Estos movimientos teóricos que incluyeron los aportes de corrientes psicológicas y pedagógicas, también fueron influenciados por la aparición de las primeras imprentas y editoriales argentinas. De la mano de los normalistas hay una renovación en los libros de lectura, la unidad de sentido pasa de la letra a la palabra, un ejemplo de ello es el libro *El Nene* de Andrés Ferreyra cuya primera edición es de 1895. Particularmente en él hay un posicionamiento por la enseñanza de la totalidad sin análisis de la palabra (Pineau, 2012).

Tal como se mencionaba en la introducción de este capítulo, el recorrido por estas características de los métodos de alfabetización no busca ser exhaustiva, hay mucha literatura especializada en la historia de la lectura y la escritura. Este breve recorrido tiene la intención de poner de manifiesto como aquellos debates de finales del siglo XIX aún siguen vigentes en los modos de pensar la alfabetización inicial en las escuelas. El libro de Braslavsky escrito hace sesenta años tiene una vigencia que sorprende en varios de sus pasajes. La discusión sobre la descomposición de las palabras, sobre el orden de presentación de las letras, sobre la necesidad de “enseñar” primero algunas letras antes de enseñar palabras, la presencia o no de dibujos que acompañen las escrituras, el uso de palabras o frases conocidas, la repetición o memorización de determinados repertorios, son debates que aún están

presentes en el campo. Braslavsky en su libro describe el método elaborado por Dezeo y Muñoz y explica: *“Así comienza la llamada segunda etapa, cuyo rasgo fundamental es la proscripción del dibujo como intermediario para la lectura mental. El niño se vale ya directamente de la escritura”* (Braslavsky, [1962] 2014: 79). Este debate por la presencia de los dibujos acompañando las palabras tiene vigencia en las aulas de primero y segundo grado. Algunas de las perspectivas de enseñanza que hegemonizan el campo consideran que hay que prescindir de los dibujos, sin embargo se puede reconocer un aula de primer grado por los abecedarios que enmarcan los pizarrones con cada una de las letras en las cuatro tipografías (imprenta mayúscula y minúscula, cursiva mayúscula y minúscula) y un dibujo de un objeto que comienza con esa letra<sup>30</sup>.

Otro de los debates históricos que se reeditan en la actualidad es en relación con la enseñanza de las vocales. Ya en 1962 Braslavsky sostenía que:

*“las vocales aparecen expresadas por signos especiales (a, e, i, o, u) como en los idiomas latinos, o se indican por algunos rasgos en cada sílaba, o agregados a la consonante. Esto determina la necesidad de emplear procedimientos distintos, que suelen referirse al orden de la enseñanza. En los idiomas latinos, por ejemplo, es común que se comience por la enseñanza de estos signos para asociarlos fácilmente a las consonantes después”* (Braslavsky, [1962] 2014: 169).

El modo de presentar o no las letras en el orden que marca el abecedario, en conjunto con el uso del abecedario con imágenes son discusiones que atraviesan a la docencia en los primeros grados del nivel primario. Las discusiones respecto al modo de “presentar” las letras, si es necesario enseñar primero las vocales para luego poder avanzar con la enseñanza de las otras letras, por ejemplo; son intercambios que recorren los espacios de formación, las escuelas, las editoriales que comercializan manuales para las escuelas primarias y otros materiales que se ponen en circulación<sup>31</sup>.

---

<sup>30</sup> En los capítulos subsiguientes se recuperarán entrevistas realizadas a docentes donde este debate por el uso o no de imágenes para la enseñanza de la lectura y la escritura inicial tiene una vigencia absoluta, especialmente por la posición de algunos de los espacios de formación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

<sup>31</sup> Se puede poner el ejemplo del programa DALE (Derecho a aprender a leer y a escribir), iniciativa de la Dra. Beatriz Diuk, investigadora del Conicet que ha realizado convenios con distintos organismos gubernamentales y no gubernamentales (el gobierno de la provincia de Mendoza entre

Estas aclaraciones que parecen detalles si se las mira desde fuera del campo serán relevantes para reconocer parte de las disputas actuales en materia de alfabetización inicial. Allí radica lo valioso de este recorrido, porque permite reconocer que algunas de estas cuestiones que caracterizaron a la enseñanza antes de la aparición de los sistemas educativos modernos dejaron huellas o sedimentos en lo que hoy atraviesa al campo y al trabajo de enseñar a leer y a escribir:

*“Al analizar estos factores se descubren los errores de interpretación en que incurrieron por igual los maestros de la pedagogía tradicional y los de la Nueva Educación. A los primeros se les reprocha su interpretación del aprendizaje como un proceso de transmisión puramente verbal de los conocimientos, de acuerdo con los presumibles intereses intelectuales, e inmovilizan al alumno. A los otros, que solo practiquen una pedagogía ocasional y consideren que el conocimiento solamente puede realizarse como un proceso interno y autónomo, renunciando al conocimiento que solamente puede adquirirse mediante la intervención activa del educador que transmite una experiencia teórica y práctica elaborada a través de toda la historia humana” (Braslavsky, [1962] 2014: 88).*

Algo de esta querrela parece saldado entre algunos sectores que disputan el campo en la medida en que hay un acuerdo común en torno a la enseñanza de la lectura y la escritura, de inscribirse en los métodos globales o analíticos. La premisa de partir de letras, avanzar a sílabas para luego poder construir palabras está descartado en los modos de pensar la enseñanza para los principales exponentes del campo. La discusión sobre los métodos de alfabetización en Argentina puede inscribirse a mediados del siglo XIX de la mano de Sarmiento quien fue uno de los primeros en oponerse a los métodos sintéticos y de defender una propuesta en la que la palabra sea la unidad de sentido inicial de la alfabetización (Braslavsky, [1962], 2014; Botte y Melgar, 2017). Si bien para inicios del siglo XX había acuerdo en la importancia de trabajar desde unidades de sentido en la enseñanza de la lectura y la escritura inicial, se reconocen algunas de estas prácticas en escuelas o

---

ellos). El cuadernillo de que se difunde desde la página oficial del programa (<http://propuestadale.com/>) inicia presentando las vocales con distintas actividades y luego avanza por otras letras. No sigue el orden del abecedario, pero propone actividades que tiene el eje sobre una letra y los dibujos asociados a ella.

en la propia biografía de escolar de muchos y muchas que realizaron la primaria incluso en las últimas décadas del siglo XX. La cita previa escrita hace sesenta años tiene vigencia en los debates actuales del campo, refiere a la tensión clásica entre métodos sintéticos y analíticos que se repite, con matices, en los debates actuales. ¿Qué nuevos debates en el campo se sucedieron en las últimas décadas? ¿Cuánto de ellos retoman aspectos centrales de los debates históricos? El siguiente apartado se propone recorrer algunos de los debates iniciados en la segunda mitad del siglo XX que no sólo son protagonizados por especialistas en alfabetización inicial, sino que interpela a distintos sujetos en la medida en que se expresa en las políticas públicas que atienden a este campo de conocimiento.

### **3.2. Nuevas tensiones: psicogénesis y conciencia fonológica**

“La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura” es un texto que presenta con claridad las disputas entre dos de los principales métodos para la enseñanza de la lectura: los sintéticos y los analíticos. Si bien ya Sarmiento era un defensor de métodos de marcha analítica que pensarán la enseñanza desde unidades con sentido, se pueden reconocer prácticas de aprestamiento, motricidad, memorización de letras y repetición de sílabas incluso a fines del siglo pasado e inicios de este.

Esta superposición de métodos y enfoques que conviven en el debate propio del campo y también en las aulas de escuelas primarias no sólo está atravesado por el saber disciplinar y los estudios que buscan los “mejores” métodos para garantizar mejores aprendizajes. La cuestión del método también está atravesada por los debates sobre la desigualdad social y educativa. El llamado fracaso escolar, está asociado directamente con las dificultades en la adquisición de la lectura y la escritura. En las últimas décadas del siglo pasado se registraban altos niveles de repitencia y abandono escolar en los primeros grados de la escuela primaria. Hasta principios de 1980 las cifras, a nivel nacional, del fracaso de la alfabetización no existían o sólo se conocían indirectamente. El panorama teórico estaba dominado por la teoría del déficit (carencias en el lenguaje, léxico y sintaxis y esas deficiencias se traducían como dificultades cognitivas que originan el fracaso escolar):

*“una teoría donde se legitima una explicación circular: el fracaso se origina en una insuficiencia del lenguaje, a su vez producido desde el*

*origen social, que impide el crecimiento cognitivo, sin el cual la superación del fracaso resulta impracticable. Desde allí, dado que fracaso en la escuela y pobreza van unidos en los hechos, pobreza e insuficiencia lingüístico cognitiva quedan también fatalmente asociadas. Una teoría que patologiza la pobreza y naturaliza el fracaso (Castedo y Torres, 2012).*

Si bien se ensayaron diferentes métodos de alfabetización en América Latina para enseñar a leer, se observaba que un gran número de niños no aprendía. Junto con el cálculo elemental, la lecto-escritura constituye uno de los objetivos de la instrucción básica, y su aprendizaje condición de éxito o fracaso escolar (Ferreiro y Teberosky, [1979] 2005). Las altas tasas de repitencia o la dificultad en la adquisición de la lectura y la escritura inicial generaba el abandono escolar de un gran número de niños y niñas en los primeros grados de su escolaridad<sup>32</sup>. Esta preocupación por los enfoques o métodos de alfabetización se nutre con nuevas miradas sobre la inclusión y la igualdad que desplazan miradas históricas que situaban al sujeto como responsable de su fracaso. Se pone en cuestión si los métodos son los adecuados o no, si el modo en el que la docencia fue formada sirve para dar respuesta a las condiciones de enseñanza y de aprendizaje contemporáneas. La relación entre la desigualdad social y educativa se presenta también en los debates sobre la alfabetización. ¿Quiénes aprenden a leer y escribir en los primeros grados? ¿Qué sucede con los/as estudiantes que provienen de hogares con necesidades básicas insatisfechas? ¿Sirve para todos/as el mismo método? En este debate se reeditan discusiones que atraviesan el campo de la pedagogía en general. Hablar de igualdad no significa enseñar a todos/as lo mismo al mismo tiempo del mismo modo. ¿Cómo se traduce en la enseñanza de la lectura y la escritura inicial esa afirmación? ¿Son métodos distintos lo que hay que aplicar? ¿Es cuestión de “dar tiempo” para que cada uno/a aprenda a su ritmo? ¿Cómo intervienen los/as docentes?

---

<sup>32</sup> Según cifras oficiales para América Latina de la UNESCO (1974), del total de la población comprendida entre los 7 y los 12 años el 20% se encontraba en 1970 fuera del sistema educativo. De toda la población escolarizada, apenas el 53% llegaba a 4° grado. las 2/3 partes del total de repetidores se ubicaba en los primeros grados de escolaridad, y alrededor del 60% de los alumnos que egresan de la escuela han repetido una o más veces. Si bien sabemos que hay grandes diferencias entre el sistema educativo argentino y el de otros países de América latina, estas cifras ayudan a entender el contexto de debate y formulación de teorías que no se circunscriben a los límites nacionales sino que atravesaron al campo de la alfabetización a nivel regional.

En ese contexto, y a lo largo de los últimos cuarenta años, se desarrollan, al menos, tres teorías sobre la adquisición de la lengua escrita: el Whole Language, la conciencia fonológica y la investigación psicogenética. Estas teorías tendrán algunos puntos en común y varias diferencias en los modos de entender los procesos de adquisición de la lengua escrita y con ello de los modos de pensar su enseñanza. Estas teorías van de la mano con cambios culturales que incluyeron el objeto mismo de los procesos de alfabetización: la escritura.

Uno de los principales exponentes del Whole Language es Goodman Kenneth, quien en la década del 60 comenzó a difundir resultados de estudios vinculados a la enseñanza de la lengua escrita y con ello la creación de una “nueva perspectiva de la educación”. Si bien los principales aportes, y desde el nombre mismo de Whole Language o Lenguaje Integral, se reconoce la centralidad otorgada a lo lingüístico, los defensores de este enfoque lo caracterizan de modo más amplio:

*“El ‘lenguaje integral’ se apoya firmemente en cuatro pilares humanístico-científicos: una teoría sólida acerca del aprendizaje, una teoría acerca del lenguaje, una visión de la docencia y del papel que debe desempeñar el maestro y un concepto del curriculum que se centra en el lenguaje” (Goodman, 1990: 6).*

La perspectiva del Lenguaje Integral considera que la alfabetización se desarrolla naturalmente como consecuencia de las experiencias que se viven con la letra impresa. Asimilan los procesos de adquisición de la lengua escrita a los procesos del habla que se desarrollan naturalmente como consecuencia de las experiencias con el lenguaje hablado. Desde allí, una de las ideas centrales que caracteriza a esta perspectiva es que se aprende a leer leyendo y se aprende a escribir escribiendo. En este sentido, hacen una crítica a los enfoques sintéticos o a la enseñanza sistemática del alfabeto. Por el contrario, el enfoque integral para la enseñanza que desarrollan consiste, principalmente, en partir de los contextos reales de comunicación, en el que las interacciones de los/as niños/as sean con una lengua con sentido.

En esta línea, afirman que parte de las dificultades que presentan niños/as para la adquisición del lenguaje escrito tiene que ver con los modos en los que se ha enseñado en las escuelas; principalmente por los métodos que fraccionan el lenguaje en sílabas o letras, en fragmentos pequeños en los que se pierde el sentido o el

propósito de la utilización del lenguaje que es la comunicación de significados (Goodman, 1990). Detrás de estos fundamentos sobre la enseñanza de la lengua escrita subyace una defensa del papel activo y participativo de los/as niños/as en el aprendizaje, que se contrapone a las ideas del déficit y de un sujeto pasivo que repite, memoriza o es objeto de test de maduración.

Con sustento en otras teorías, se abordaron los temas referidos a la adquisición de la lengua escrita y la conciencia fonológica como procesos con una relación recíproca o bidireccional (Morais et al, 1979). En relación con estos estudios, se argumentó que los métodos de enseñanza de la lectura de inspiración fónica favorecen la conciencia de la estructura fonológica del habla y con ello el desarrollo de los mecanismos de lectura (Alegría, 1985). En este sentido, el enfoque de la conciencia fonológica se interesa por la capacidad para aislar fonemas. La idea misma de “conciencia fonológica o lingüística” se vincula con el conocimiento tácito que todo hablante/oyente tiene de la estructura de su lengua. Desde esta perspectiva, una de las críticas centrales que se realiza al enfoque del Whole Language es que, este último, considera a la adquisición del lenguaje escrito del mismo modo que el lenguaje oral. La perspectiva de la conciencia fonológica difiere en ese punto y plantea la idea de que mientras el lenguaje oral es natural, el lenguaje escrito es cultural. Todos/as los/as niños/as desarrollan lenguaje hablado, no todo se alfabetizan. Para esta perspectiva y sus referentes, la lectura y la escritura no se desarrollan naturalmente o por el contacto con escrituras sino por la intervención directa de un adulto u otro sujeto alfabetizado que explicita aspectos propios del lenguaje escrito.

*“Leer y escribir es posible para todos los que conocen la lengua en la medida en que puedan tomar conciencia de que las unidades fonológicas están representadas por formas ópticas arbitrarias, y de esta forma recuperar la estructura fonológica de las palabras en la representación escrita. A diferencia de lo que sucede con el lenguaje oral en cuyo proceso de adquisición se reconoce la influencia de factores tanto internos, predisposición innata del niño, como externos, ciertas características del habla adulta dirigida al niño, el aprendizaje de la lectura y la escritura requiere necesariamente de la intervención de un adulto alfabetizado. De hecho, todos los niños*

*adquieren el lenguaje oral, pero no todos los niños aprenden a leer y a escribir” (Borzzone, 1996: 47).*

En la medida en que se afirma la necesidad de intervención de una persona adulta alfabetizada, esta perspectiva avanza en aspectos vinculados con la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura. Por ejemplo, propone ejercicios de “entrenamiento” en cuanto medios para posibilitar ese aprendizaje (duración acústica de las palabras, identificación de unidades dentro de la palabra, rimas orales, identificación de sonido inicial, conteo de sonidos de una palabra, pronunciación lenta para separar entre sí unos sonidos de otros). Se reconocen al interior del enfoque diferencias respecto a si la oralidad antecede o hay reciprocidad entre la oralidad y la escritura. En términos de la enseñanza, la diferencia radica en exponer a los niños y niñas a palabras escritas porque se asume que esto redundará en reconocer la estructura del habla; o por el contrario, se considera que al desarrollar conciencia fonológica los niños y niñas pueden inferir las correspondencias letras-sonidos por lo que no es necesaria la enseñanza sistemática de las correspondencias como sostiene el método fónico.

Por último, y con gran desarrollo en Argentina, se puede situar a las teorías psicogenéticas aplicadas al estudio de los procesos de adquisición de la lengua escrita. Así como el libro de Berta Braslavsky que desarrolla la querrela de los métodos de lectura es un texto imprescindible para problematizar en torno a la alfabetización inicial, también lo es el libro de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky “Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño” publicado en 1979. Este texto fue una obra fundamental para los desarrollos didácticos subsiguientes que se reconocen como herederos del enfoque psicogenético o “de Ferreiro” y que tuvieron un desarrollo muy importante en nuestro país en las últimas cuatro décadas.

En este sentido, es necesario recorrer algunas de las características principales de la obra de Ferreiro y Teberosky para luego describir los desarrollos didácticos que se realizaron informados en los aportes psicogenéticos sobre la adquisición de la lectura y la escritura inicial. Un primer punto para destacar del texto “Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño” es que expone las conclusiones de trabajos de investigación realizados en Argentina entre 1974 y 1976 para entender la evolución de los sistemas de ideas que los/as niños/as construyen sobre la naturaleza del sistema de escritura. Para ello, recuperan los aportes de la teoría piagetiana sobre

la adquisición del conocimiento basada en la actividad del sujeto en interacción con el objeto de conocimiento<sup>33</sup>. En este caso, tomaron estos aportes para pensar el sistema de escritura como aquel objeto que se quiere conocer (Ferreiro y Teberosky, [1979] 2005). En este libro exponen los resultados de dicha investigación y afirman que los hallazgos ratifican los principios generales de la teoría de Piaget: *“los niños no sólo son sujetos de aprendizaje, sino que son también sujetos de conocimiento”* (Ferreiro, 1991:22).

Es decir, no es un libro que teorice específicamente sobre la enseñanza, las escuelas o la formación de docentes para mejorar los índices de alfabetización; sin embargo, se volverá una fuente de información clave para quienes se propongan mirar el sistema de escritura problematizando su enseñanza:

*“Prendemos mostrar que el aprendizaje de la lectura, entendido como el cuestionamiento acerca de la naturaleza, función y valor de este objeto cultural que es la escritura comienza mucho antes de lo que la escuela imagina, y procede por vías insospechadas. Que además de los métodos, de los manuales, de los recursos didácticos existe un sujeto que trata de resolverlos siguiendo su propia metodología, un sujeto que trata de adquirir conocimiento, y no simplemente un sujeto dispuesto o mal dispuesto a adquirir una técnica particular. (Ferreiro y Teberosky, [1979] 2005: 9).*

Ya desde el prólogo, el libro anuncia que no da soluciones mágicas ni recetas y que pedagogos/as o psicólogos/as luego de leerlo podrán iniciar investigaciones y considerar nuevos modos de enseñanza. Esta teoría, no es un "enfoque de

---

<sup>33</sup> Asimismo, las autoras se refieren a los “progresos de la psicolingüística contemporánea” a partir de la década del 60. Especialmente, en el libro de Ferreiro y Teberosky, se explica cómo se producen cambios en los modos de entender los procesos de adquisición de la lengua oral en niños/as. Hasta ese momento el campo estaba dominado por las teorías conductistas, pero se comienza a teorizar sobre la construcción de conocimientos que los/as niños/as realizan, quienes tratan activamente de comprender la naturaleza del lenguaje oral, formulan hipótesis, buscan regularidades. Según las autoras, estos aportes teóricos serán fundamentales para analizar la adquisición de la lengua escrita dado que la escritura es una manera particular de transcribir el lenguaje y por ello el sujeto que aprende ya posee importantes conocimientos sobre el funcionamiento del lenguaje. Desde los aportes de la psicolingüística, las autoras pueden afirmar que los/as niños/as llegan a la escuela con saberes sobre el lenguaje, con un saber lingüístico que utilizan inconscientemente y que entonces se trata de que puedan reconocer ese saber que ya poseen. Reconocen estudios previos, como el movimiento del Whole Language, que atienden a pensar los procesos de adquisición de la lengua escrita a partir de las nuevas teorías psicolingüísticas. Su estudio vincula esta perspectiva con los desarrollos psicogenéticos de Piaget.

enseñanza" en sí mismo, porque se propone estudiar los procesos de aprendizaje del sujeto.

Uno de los principios básicos que instala esta teoría es la idea de que las niñeces adquieren conocimiento sobre la escritura de modo similar al que lo hacen con otros objetos de conocimiento, a través de la información que recogen del ambiente. Esta interacción o experimentación con el objeto que brinda nueva información entra en diálogo con hipótesis previas, pero muchas veces la nueva información es contradictoria o difícil de asimilar en función de esas hipótesis ya construidas. *"Cuando la nueva información invalida reiteradamente el esquema, los niños tienen que entrar en un difícil y a veces doloroso proceso de cambio conceptual. Generalmente, tratan primero de hacer pequeñas reacomodaciones para conservar lo más posible del esquema anterior"* (Ferreiro, 1991: 23).

A partir de estas premisas iniciales, las investigadoras reconocen tres grandes niveles de desarrollo en el proceso de adquisición de conocimiento sobre el sistema de escritura. El primero de ellos implica la distinción entre el dibujo y la escritura. El segundo, implica un control progresivo de las variaciones cualitativas y cuantitativas de las palabras y lleva a la construcción de modos de diferenciación entre escrituras (aún sin discriminar la pauta sonora sino operando con el signo lingüístico en su totalidad). El último, implica el proceso de "fonetización" de la representación escrita e incluye distintos subniveles, silábico, silábico-alfabético, alfabético que responden a niveles crecientes de fonetización (el primero implica la escritura de una letra por sílaba mientras que el última implica la correspondencia de cada grafema con un fonema). Lo que afirman las autoras es que conocer ese proceso es fundamental para poder pensar su enseñanza y reconocer si una metodología favorece, estimula o bloquea esos procesos de aprendizaje. *"El método (en tanto acción específica del medio) puede ayudar o frenar, facilitar o dificultar, pero no crear aprendizaje. La obtención de conocimiento es un resultado de la propia actividad del sujeto"* (Ferreiro y Teberosky, [1979] 2005: 9).

La afirmación que se introduce en la cita previa es aquella que está detrás del debate en torno a la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura inicial hoy. Los debates que se abren en los medios ponen en el centro la cuestión del método. Presentar la preocupación por el método, ¿implica una diferencia en la concepción de enseñanza y aprendizaje? Cuando se responsabiliza al método, ¿se

piensa que el método genera el aprendizaje o que el método que se emplea obstruye los procesos de aprendizaje? En las interpretaciones sobre estas concepciones se fundan parte de las críticas al enfoque psicogenético. Poner en el centro el aprendizaje y no la enseñanza, y con ello también correr la discusión de la cuestión del método, son parte de las críticas que reciben quienes sostienen la enseñanza en estos aportes teóricos. Sin embargo, quienes en los últimos cuarenta años se dedicaron a los desarrollos didácticos responden a dichas críticas. Lo hacen, precisamente, reconociendo que los aportes de Ferreiro no son un método de enseñanza sino que el saber didáctico se apoya en una teoría vinculada al aprendizaje y al modo en que los/as niños/as se acercan al objeto "escritura".

Partiendo de estas consideraciones con respecto a los modos en que los sujetos se apropian de la lectura y la escritura, se han desarrollado investigaciones que pusieron el foco en la enseñanza de la lengua escrita desde una perspectiva didáctica. Muchos de estos estudios recuperan los aportes del campo de la psicogénesis para pensar los procesos de enseñanza y amplían la mirada respecto a la lectura y la escritura, entendiendo que la misma trasciende ampliamente la alfabetización en sentido estricto (Castedo, 1995; Lerner, 2001).

Por ello, se pueden diferenciar ampliamente los estudios psicogenéticos que toman como objeto los procesos de adquisición de la lengua escrita de aquellos que, informados en estos aportes, sitúan su objeto en la enseñanza para la producción de conocimiento didáctico. Desde esta perspectiva, Castedo (2007) sostiene que el conocimiento didáctico es producto del estudio sistemático de las interacciones entre estudiantes, docentes y objeto de saber: las prácticas de lectura y escritura en las aulas de clase. Por ello asume que el conocimiento no se construye por fuera de las escuelas, de las aulas concretas a la vez que el mismo no puede dar cuenta de una situación única e irrepetible, sino que es necesario discernir entre lo contingente y lo reproducible de las situaciones y sus contextos específicos. Este modo de pensar el saber didáctico pone el foco no sólo en el objeto de estudio de la alfabetización y en el sujeto que aprende, sino también en las características que debe asumir el sujeto enseñante y sus prácticas para mejorar los procesos de alfabetización de los/as niños/as (Castedo, 2007).

Informadas en los aportes de la psicogénesis sobre los procesos de adquisición de la lengua escrita y con una fuerte convicción en la construcción de saber didáctico

a partir del trabajo con situaciones de enseñanza concreta, Mirta Castedo y Mirta Torres, entre otras didactas (Ana María Kaufman, Delia Lerner, María Elena Cuter), replantearon el objeto de enseñanza escolar y daban cuenta de ello en una entrevista realizada por Alegría Ugarte:

*Definir el objeto de enseñanza como “Prácticas del Lenguaje” fue una manera de plasmar nuestra intención de poner en primer plano en la escuela la lectura y la escritura en tanto prácticas sociales, de subrayar que el propósito de formar lectores y escritores requiere que se dedique gran parte del tiempo a leer y a escribir (más que a “estudiar Lengua”)* (Alegría Ugarte, María Inés y Cisternas, Tatiana, 2018: 104).

Esta definición del objeto de enseñanza tiene implicancias en los modos de pensar la enseñanza de la alfabetización en general y de la adquisición del sistema de escritura en particular. En primer lugar, porque se asume la idea de enseñanza de la lectura y la escritura como algo que acompaña la totalidad de la educación formal, desde el nivel inicial hasta el superior. Considerar como objeto las Prácticas del Lenguaje y no Lengua, tiene como fundamento que la escuela debe enseñar a las personas a comprender lo mejor posible mensajes cada vez más complejos, extensos y específicos. No se trata de la enseñanza de los principios que regulan el lenguaje sino del uso que el mismo tiene a nivel social y cultural.

En lo que respecta a la alfabetización inicial, estos desarrollos didácticos toman los aportes de las teorías psicogenéticas respecto a que los/as niños/as ya tienen modos de comprensión de ese objeto que es la lengua escrita antes de ingresar a la escuela. Tienen ideas respecto a cómo se lee o escribe y a cómo funciona el sistema de escritura. En este sentido, desde los desarrollos didácticos se hace hincapié en la necesidad de reconocer y sistematizar esas prácticas que los/as niños/as ya tienen y acercar de modo inicial *“textos que puedan ser significados claramente por los niños en función de que han construido ciertos esquemas en sus prácticas extraescolares”* (Castedo, 1995: 4). En este punto, aquella discusión sobre la enseñanza a partir de estructuras con sentido (métodos analíticos) y no por unidades menores como letras o sílabas parece ir más allá. No sólo implica pensar en las estructuras con sentido -palabras, oraciones o textos- sino que aquellos que

se seleccionen para la enseñanza sean significativos para los/as niños/as teniendo en cuenta los contextos o experiencias en el vínculo con los textos:

*“Tenemos experiencia en sectores poblacionales con altos índices de fracaso escolar donde las propuestas que han tenido “éxito” con los niños distan mucho de ser las que tradicionalmente se les ofrecen. Una antología de cantos de las hinchadas de los equipos de fútbol fue, para un grupo de 1er. grado, un texto que permitió aprender y enseñar la lengua escrita durante varios meses” (Castedo, 1995: 4).*

Desde estas ideas, la adquisición de la escritura y la lectura inicial no se da al margen de estas propuestas pedagógicas, por el contrario, deben estar inscriptas en situaciones reales de lectura y escritura; en contextos reales y no de ejercicios escolares aislados. Allí, radica una de las fuertes críticas que desde esta perspectiva didáctica hacen a enfoques o métodos “más tradicionales”. Prácticas asociadas con copiar textos de otros, escribir lo que la docente dicta o producir escrituras sólo a los fines de ser evaluadas es lo que las autoras consideran que no son escrituras y lecturas en contextos reales. Aquellas prácticas no responden al sentido social de lectura y escritura sino a una forma que se reduce a ejercitaciones escolares. Será en el marco de prácticas sociales de lectura y escritura como lectura de cuentos, búsqueda de información en enciclopedias, escritura de una invitación a las familias, construcción de un guion de entrevista para hacer a un/a especialista que visita el grado, entre otras; que se trabaja sobre la apropiación del sistema de escritura (Torres y Cuter, 2012).

Mirta Torres y María Elena Cuter (2012), destacan la importancia de hacer explícitos los criterios que rigen el sistema de escritura y sobre los que los/as chicos/as tienen saberes: que “allí no puede decir tal cosa porque la palabra termina con O”, “debe decir tal otra porque empieza como mi nombre”, “porque esta palabra es más larga”. Este modo de pensar la lectura y la escritura implica asumir que el objeto de enseñanza son las prácticas sociales de lectura y escritura, de participar de una comunidad de lectores/as y escritores/as que implica ciertas prácticas o quehaceres. Desde allí la escuela se propone, también, la enseñanza progresiva de las características alfabéticas del sistema. En primer lugar, los criterios que lo rigen para reconstruir la alfabeticidad para luego avanzar en las cuestiones ortográficas y de puntuación. Esto es formulado, desde esta perspectiva, en el marco de situaciones

reales de uso porque se considera al sistema de escritura como un sistema de representación y no como un código de transcripción de sonidos.

Varios de las características que asume esta perspectiva que se autodefine como psicogenética o “de Ferreiro”, están en diálogo directo con los aportes teóricos sobre los procesos de adquisición de la lengua escrita desarrollados por esta última. También, en esta perspectiva se reconocen muchos de los aportes del Whole Language, especialmente sobre la necesidad de formar lectores y escritores en actos genuinos de lectura y escritura. Las mayores distancias se reconocen con quienes asumen un enfoque más asociado a la conciencia fonológica. Hablar del sistema de escritura como un sistema de representación y no como un código de transcripción de sonidos, es una forma de marcar distancia con estos últimos y con las prácticas de enseñanza que desde allí se promueven.

Tal como se mencionaba en el apartado anterior, la discusión entre los métodos sintéticos y los analíticos se presenta como saldada (desde inicios del siglo XX), sin embargo, parece estar siempre presente el dilema por el trabajo con unidades menores a la palabra o no. Trabajar a partir de unidades de sentido no implica, necesariamente, abandonar el análisis de las unidades menores que componen una palabra. De hecho, quienes se posicionan en una perspectiva heredera de las investigaciones psicogenéticas critican al enfoque de la “conciencia fonológica” por reducir la enseñanza a la correspondencia grafema/fonema. Mirta Castedo y Mirta Torres, quienes realizaron desarrollos didácticos desde los marcos conceptuales psicogenéticos, afirman:

*“Pareciera que la idea de atender a unidades menores en el contexto de las prácticas choca con la concepción según la cual esto solo es posible con un paradigma de instrucción directa sobre las correspondencias fonema-grafema, como si las relaciones entre unidades fuesen transparentes y su comprensión resultase de la mera demostración del adulto. Sin dudas subyacen a esta disputa concepciones distintas acerca de la escritura. Si se la piensa como un código de transcripción de la oralidad se reduce la función de la escritura y, en ese marco, parece imprescindible proponer un paradigma de instrucción directa sobre la correspondencia fonema-grafema” (Castedo y Torres, 2012: 658).*

Desde su lectura del enfoque de la conciencia fonológica, afirman que la propuesta es la instrucción directa sobre la correspondencia entre grafema y fonema. A la vez que asumen que dicha perspectiva define a la escritura como la transcripción de la oralidad. Sin embargo, referentes de la perspectiva de la conciencia fonológica desarrollan de modo extenso la idea de que la escritura no es solamente una representación de la oralidad, sino que hablar de alfabetización es mucho más que conocer la lógica que subyace al sistema de escritura. Según Celia Rosemberg (2004), exponente de esta perspectiva, aprender a leer y a escribir implica “*saber sobre la escritura*” (comprender que ésta es lenguaje; descubrir las funciones que cumple como instrumento social de comunicación, los propósitos que llevan a leer y a escribir), “*conocer sobre el sistema de escritura*” (tomar conciencia de que las palabras están formadas por sonidos, empezar a reconocer las relaciones entre los sonidos y las letras) y “*adquirir un estilo de lenguaje escrito*”.

Siguiendo estas ideas, parece haber muchas más coincidencias entre aquello que sostienen quienes se posicionan en la perspectiva de la conciencia fonológica con lo que afirman quienes se encuentran en un enfoque psicogenético. Pero esto también ocurre en las lecturas a la inversa. Desde la “conciencia fonológica” se afirma que quienes realizan desarrollos didácticos con base en las teorías psicogenéticas entienden el aprendizaje de la lectura y la escritura inicial por inmersión. Critican a los estudios didácticos derivados de los aportes psicogenéticos por considerar que la sola presencia de un ambiente alfabetizador va a garantizar el aprendizaje de la lectura y la escritura por parte de los/as niños/as. Emilia Ferreiro y Ana Teberosky ([1979] 2005) afirman que la obtención de conocimiento es un resultado de la propia actividad del sujeto. A partir de los aportes de Piaget definen al sujeto como aquel que:

*“trata activamente de comprender el mundo que lo rodea y de resolver los interrogantes que este mundo le plantea. No es un sujeto que espera que alguien que posee un conocimiento se lo transmita, en un acto de benevolencia. Es un sujeto que aprende básicamente a través de sus propias acciones sobre los objetos del mundo, y que construye sus propias categorías de pensamiento al mismo tiempo que organiza su mundo”* (Ferreiro y Teberosky, [1979] 2005: 28 y 29).

De estas afirmaciones “la conciencia fonológica” construye las críticas hacia quienes sostienen un enfoque psicogenético. Sin embargo, quienes hace décadas vienen desarrollando producción didáctica en el campo de la lectura y la escritura afirman que:

*“El conocimiento que se va construyendo no es solo producto de la inmersión en el mundo de la escritura, sino también la intervención deliberada del adulto, que les permite y les propone coordinar cada vez más información hasta poder leer por sí mismos (...) Al dejar de lado la enseñanza de las letras una a una y al partir de prácticas complejas e indisociables de sus contextos, muchas veces se entiende que solo se trata de un aprendizaje por inmersión. Pero esto no es necesariamente así. La reflexión sobre el lenguaje está siempre presente, incluyendo la reflexión sobre las unidades menores”*  
(Castedo y Torres, 2012: 652).

Si bien se afirma –tal como anuncia el titular de uno de los artículos periodísticos citados- que la psicogénesis como enfoque se volvió hegemónica en la Argentina para pensar la enseñanza de la lectura y la escritura inicial, quienes se posicionan en ese enfoque consideran que aún quedan muchas de las "prácticas tradicionales" arraigadas en las propuestas alfabetizadoras. Quienes critican este enfoque consideran que se ha expandido y que tiene responsabilidad en los índices de repitencia (como en la nota dada al diario Infobae por Ana María Borzone), sin embargo, en un estudio realizado a nivel nacional por Marta Zamero (2010)<sup>34</sup> sobre la formación de docentes en alfabetización inicial se reconoce la presencia de prácticas asociadas con métodos tradicionales que se adoptan entre los y las docentes por ser aquellos con los que aprendieron a leer y a escribir en su propio paso por la primaria.

Es amplia la variedad de enfoques, métodos y prácticas que pueden encontrarse a lo largo del país en relación con la enseñanza de la lectura y la

---

<sup>34</sup> En el capítulo IV se realiza una descripción minuciosa de los resultados del informe realizado por Marta Zamero “La formación en alfabetización inicial de los futuros docentes”, encomendado por la Coordinación de Investigación Educativa del Instituto Nacional de Formación Docente. En dicho estudio se investiga la formación en alfabetización de los/as docentes a nivel nacional como así también de la formación de los formadores; de quienes tienen a cargo las cátedras destinadas a la enseñanza de la alfabetización inicial en los profesorados de educación inicial y primaria.

escritura inicial. Contrariamente a lo que se afirma en algunos de los artículos periodísticos mencionados, no hay un método oficial a nivel nacional que indique el modo en el que deben asumir la tarea de alfabetizar las/os docentes. Además de la propia biografía escolar, las experiencias de formación inicial y post-inicial de quienes desarrollan el trabajo docente en los primeros grados intervienen, operan, dejan huellas sobre los modos en los que se desarrolla la tarea de enseñar en este campo. A estos aspectos centrales en la construcción de posiciones docentes en torno a la enseñanza de la lectura y la escritura inicial se añaden las regulaciones curriculares propias de la jurisdicción. Los documentos curriculares regulan el trabajo docente –y también influyen en la construcción de esas posiciones- y ponen a circular sentidos sobre la enseñanza, el trabajo docente, el aprendizaje y el campo de la alfabetización inicial. El siguiente apartado se propone describir las características que asume el Diseño Curricular de la Ciudad de Buenos Aires en materia de alfabetización.

### **3.3 ¿Hay un método oficial en la CABA? Un recorrido por los documentos curriculares**

Hasta aquí se han desarrollado una serie de tensiones históricas que atraviesan el campo de la alfabetización inicial. Tal como se ha mencionado en distintos momentos, estas perspectivas se imponen, hegemonizan el campo y se convierten en aquellos enfoques “válidos” o aceptados en la comunidad educativa en su conjunto. En ese sentido, los debates con respecto a la enseñanza de la lectura y la escritura surcan el campo pedagógico y se articulan con las definiciones político-educativas en el área. Parte de esas definiciones incluyen al curriculum, a los documentos curriculares que no son tanto un conjunto de saberes legitimados socialmente como aquellos válidos para ser enseñados a las futuras generaciones sino que constituye una síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa (De Alba, 1998)<sup>35</sup> no exenta de tensiones y contradicciones. En este sentido, se

---

<sup>35</sup> Este carácter de síntesis, en muchas ocasiones contradictoria, nos permite comprender por qué es difícil concebir al curriculum como un sistema congruente y articulado, al tiempo que nos permite visualizarlo como una totalidad en cuya articulación se presentan las contradicciones, el de negociaciones e imposiciones. La síntesis implica el carácter de lucha (expresada de muy distintas

piensa a las políticas curriculares como configuraciones discursivas hegemónicas y a partir de allí se abre la posibilidad de ser analizadas desde los sentidos que dichas políticas intentan establecer para la regulación del trabajo docente. Estas regulaciones se configuran a partir de la hibridación de diversas tradiciones, interpelando a los/as docentes quienes a su vez receptionan dichas regulaciones de distintos modos (Southwell, 1997, Southwell y Boulán, 2022).

En este sentido, los documentos curriculares se pueden pensar desde los ciclos de la política (Ball, 2002) donde la síntesis responde a un contexto de producción en el que el texto de la política es resultado de negociaciones y luchas por dotar de sentido y orientación a la política educativa en general y en este caso a la política sobre alfabetización en particular. Aquello que los diseños curriculares dicen y no dicen sobre la lectoescritura es mucho más que la definición del enfoque informado en estudios sobre los procesos de aprendizaje de los/as niños/as o los aportes de la lingüística. En ese texto se ponen en juego sentidos sobre la escuela, los propósitos básicos de la escolaridad primaria, sentidos sobre el trabajo docente, sobre el aprendizaje, sobre la igualdad y sobre la inclusión. Un fragmento de las primeras páginas del Diseño Curricular de la Ciudad de Buenos Aires ilustra estos sentidos:

*la contribución que debe hacer el Sistema Educativo a los procesos de democratización de la sociedad argentina, sobre el lugar estratégico de la escuela en una política educativa que pretenda traducir aquella valorada consigna de la igualdad de oportunidades, en resultados educativos que acerquen a los chicos y chicas de la Ciudad los saberes y experiencias culturales de cuyo acceso a todos el Estado se ha hecho garante y responsable (Diseño Curricular, [2004] 2012: 13).*

El Diseño Curricular que regula al nivel primario en la Ciudad de Buenos Aires fue publicado en el año 2004 y aprobado a través de dos resoluciones: la Resolución N° 365-SED/2004 que aprueba el Diseño Curricular para la Escuela Primaria - Primer Ciclo / Educación General Básica; y la Resolución N° 4138-SED/2004 que aprueba el Diseño Curricular para la Escuela Primaria -Segundo Ciclo/Educación

---

maneras) que se desarrolla, tanto en la conformación inicial de un curriculum como en su desarrollo y evaluación (De Alba, 1998).

General Básica<sup>36</sup>. Este Diseño Curricular es importante que sea leído en conjunto con otros documentos que lo precedieron y que fueron la base para la formulación del mismo: el Pre-Diseño Curricular publicado por la Dirección de Currícula en 1999 y un conjunto de “*Actualizaciones curriculares*” publicadas ese mismo año. A los fines de analizar los aspectos curriculares vinculados con la alfabetización inicial, interesa particularmente el Documento de trabajo N° 2 del área de Lengua que focaliza en el Primer ciclo<sup>37</sup>.

El Diseño Curricular ya desde su presentación recupera los datos que dan cuenta del alto índice de repitencia en el primer ciclo y especialmente en el primer grado de la escuela primaria y por ello en la caracterización del ciclo afirma:

*“la propuesta curricular de Prácticas del Lenguaje está fuertemente orientada a prevenir el fracaso en esta área, fuente fundamental de repitencia del primer grado. Esto se manifiesta sobre todo en la prioridad acordada a la participación de los niños en situaciones de lectura del maestro, en la fuerte presencia de la lengua escrita en el aula, en el énfasis que se hace en tender puentes entre los conocimientos previos de los niños y lo que se intenta enseñar”*  
(Diseño Curricular, [2004] 2012: 30).

En la medida en que el propio diseño curricular, en consonancia con otros estudios, asume que la repitencia en primer grado está estrechamente vinculada con el área de Prácticas del Lenguaje, las definiciones respecto a la enseñanza de la lectura y la escritura inicial serán fundamentales para las trayectorias escolares de los/as niños/as. Uno de los primeros aspectos que se puede destacar es que el diseño curricular parte de considerar el objeto de enseñanza como Prácticas del

---

<sup>36</sup> En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires el primer ciclo lo conforman primero, segundo y tercer grado y el segundo ciclo los grados cuarto, quinto, sexto y séptimo. Para el primer ciclo el Diseño Curricular incluye las áreas de Música, Plástica, Teatro, Conocimiento del Mundo, Educación Física, Informática, Matemática y Prácticas del Lenguaje. Además de los apartados destinados a cada una de las áreas el documento inicia con un apartado sobre “La escuela primaria en el marco de la Educación general Básica” (allí se caracteriza el ciclo, se describen consideraciones sobre la propuesta pedagógica para el primer ciclo, sobre la evaluación y los desafíos del trabajo institucional) y otro sobre “Biblioteca y escuela”.

<sup>37</sup> Para el área de Prácticas del Lenguaje en ese período se pusieron en circulación cuatro documentos curriculares. El documento N°1 se titula “Área lengua”, el documento N°2 se titula “Leer y escribir en el primer ciclo”, el documento N°4 lleva por nombre “Práctica de la lectura, práctica de la escritura. Un itinerario posible a partir de cuarto grado” y el documento N°5 se titula “Tomar la palabra, escuchar y hacerse escuchar”.

Lenguaje y no como Lengua. Dentro de este objeto señala grandes aspectos que lo constituyen: *Prácticas de la lectura, Prácticas de la escritura, Hablar en la escuela*; “se trata justamente de poner en práctica en la escuela múltiples y diversas situaciones de lectura y escritura (Documento N° 2, 1996: 5). Los contenidos son formulados como “quehaceres del lector, quehaceres del escritor”. Dentro de cada uno de estos quehaceres hay una referencia específica a la adquisición del sistema de escritura.

Esto marca un enfoque específico ya que especialistas en el campo difieren en el modo de definir el objeto de estudio, mientras que para unos la definición es Lengua, para otros es Prácticas del Lenguaje. Para estos últimos, la idea de prácticas se vincula con el sentido social del uso del lenguaje y en la necesidad de que la enseñanza ponga en el centro dichas prácticas sociales. La idea de aprender a leer leyendo y aprender a escribir escribiendo que es eje central de la propuesta curricular de la Ciudad de Buenos Aires, remite a perspectivas como la del Whole Language o los estudios didácticos derivados de los aportes psicogenéticos.

En las actualizaciones curriculares, en el documento N°1 (1995), Delia Lerner y otras especialistas en la enseñanza de Prácticas del Lenguaje que se reconocen en esta última perspectiva, referían sobre la alfabetización inicial y el objeto de estudio de la lengua:

*“Lo esencial es redefinir la alfabetización inicial, en el marco del enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua que hemos desplegado hasta ahora, redefinirla equivale a concebirla como la vía de acceso a la cultura escrita, como proceso que trasciende la adquisición del sistema notacional (código gráfico) y supone ingresar en el mundo de los libros, de la textualidad y la intertextualidad; y esto supone asumir que solo leyendo se aprende a leer y solo escribiendo se aprende a escribir (...) Dado que los propósitos fundamentales que se persiguen en el curso de la alfabetización inicial son los mismos que orientan la enseñanza de la lengua a lo largo de toda la escolaridad, desde su inicio se debe intentar reproducir en la escuela las condiciones sociales que enmarcan la lectura y la escritura” (Documento N°1, 1995: 20).*

Una de las definiciones centrales que aparece en este fragmento es que la enseñanza del sistema de escritura, según la perspectiva que adopta el Diseño

Curricular de CABA, se hace en el marco de una práctica de lectura y escritura. El Diseño Curricular desarrolla con claridad la importancia de entender el objeto como Prácticas del lenguaje y las implicancias que esto tiene en los modos de pensar la enseñanza. Sin embargo, no se presenta con claridad las teorías o perspectivas específicamente vinculadas con la adquisición del sistema de escritura que están detrás de las concepciones más amplias sobre la enseñanza y el aprendizaje en el campo. No se encuentran, en el Diseño Curricular, referencias directas respecto a la perspectiva o enfoque de alfabetización que se asume. Se menciona de modo genérico a investigaciones psicolingüísticas, sin especificar a cuáles se refiere. Si bien quienes participaron en la escritura del Diseño Curricular reconocen los estudios didácticos informados en los aportes psicogenéticos sobre la adquisición de la escritura que estructuran la propuesta de los documentos curriculares de la Ciudad, incluso desde la elaboración del Pre-Diseño, no aparecen referencias al enfoque psicogenético.

Si bien en el documento de actualización curricular citado, se nombra específicamente la alfabetización para dar cuenta que no se vincula exclusivamente con la decodificación o la cuestión del código gráfico, en el Diseño Curricular queda diluida en el conjunto de las prácticas que se asumen en esta asignatura. En la medida en que la adquisición de la lectura y la escritura están asociadas a prácticas más amplias de lectura y escritura con sentido social, la cuestión específica de la alfabetización no se explicita en el texto curricular. Es interesante, por la amplitud que expresa, destacar el modo en que se define la escritura en el apartado destinado a este objeto puntualmente:

*“Escribir supone poner en juego múltiples conocimientos sobre los textos, conocimientos que se construyen a través de la lectura y la escritura de textos diversos; supone también adecuar el texto que se produce en cada caso a la situación comunicativa en la que se inserta y trabajar sobre él para pulirlo, a fin de alcanzar los propósitos comunicativos que motivaron su producción”* (Diseño Curricular, [2004] 2012: 385).

Esta definición, como el conjunto del texto que organiza ese apartado del Diseño Curricular permite ver que la materia excede ampliamente lo que implica la

adquisición del sistema de escritura. De hecho, la idea de “alfabetización inicial” no aparece en todo el apartado destinado a los “quehaceres del escritor”.

En el apartado específico vinculado a los quehaceres del lector y su relación con la adquisición del sistema de escritura se sostiene como criterio fundamental: *“concebir a los alumnos como lectores plenos, evitando colocarlos en posición de ‘descifradores’ o ‘sonorizadores de textos’”* (Diseño Curricular, [2004] 2012: 377). Retomando aquello que se describe en el primer apartado de este capítulo, hay una centralidad puesta en el trabajo con unidades de sentido. La idea de evitar posicionar a los/as estudiantes como descifradores o sonorizadores marca una distancia con enfoques fonéticos o con prácticas de deletreo que quedaron en el imaginario escolar. Más aún, la idea de Prácticas del lenguaje y el sentido social de su uso implica que la perspectiva se basa en trabajar en situaciones reales de lectura y escritura. No consiste solamente en trabajar con palabras o frases sueltas y desprovistas de contexto sino en actos de lectura y escritura con un sentido social. Allí, se pueden reconocer aspectos formulados desde el Whole Language en relación con la importancia de trabajar con contextos reales de comunicación.

Así como el Diseño Curricular publicado en 2004 tiene una línea clara de continuidad con el Pre-diseño curricular puesto en circulación cinco años antes y con los documentos de actualización curricular publicados a mediados de los noventa<sup>38</sup>; en el 2019 se publicaron dos actualizaciones curriculares: una para el área de Matemática y la otra para el área de Prácticas del Lenguaje. Es necesario destacar la idea de “actualización” ya que no se trata de un nuevo diseño sino que el del 2004 sigue vigente para el resto de las asignaturas que conforman el currículo del nivel primario en CABA<sup>39</sup>. La actualización para el área de Prácticas del Lenguaje

---

<sup>38</sup> La continuidad en el enfoque incluso va más allá del pre-diseño curricular. En el documento N°1 de actualización curricular se hace referencia al Diseño Curricular de 1986 en los siguientes términos: *“El Diseño Curricular de 1986 propuso un enfoque innovador del área, cuyos aspectos fundamentales siguen vigentes en la actualidad. En él estaba ya fuertemente planteado el intento por superar la presentación escolar de la lengua como objeto ajeno al niño y su experiencia, alejado de todo propósito comunicativo. Importa, pues, repensar ese objeto en función de su uso y de su característica comunicativa fundamental. El DC '86 pone en primer plano el hecho de que los alumnos, al ingresar a la escuela ya son hablantes competentes (y saben bastante del objeto lengua) (...) En este punto es posible adelantar que la revisión del diseño curricular de lengua y de su implementación, que se va a realizar en este documento y en los que sigan, no va a llevar a grandes modificaciones (Documento N°1, 1995: 2).*

<sup>39</sup> En la página oficial del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires se indica: *“En 2019, por Resolución N° 5426 GCABA-MEIGC, se aprobó la actualización del Diseño Curricular de Primer Ciclo de la Escuela Primaria en las áreas de Matemática y Prácticas del Lenguaje. Estos apartados, publicados en formato digital interactivo, reemplazan a los correspondientes del Diseño Curricular Resolución N.º 365-*

incluye seis documentos: Aportes para el desarrollo curricular; Diseño Curricular; Unidad pedagógica. Primer grado; Unidad pedagógica. Segundo grado; Tercer grado; y Recorridos de lecturas.

En relación con la cuestión de los enfoques, quienes estuvieron y están a cargo de la formulación de estos documentos afirman -en los mismos documentos- la continuidad y el enfoque psicogenético que está detrás del Pre-diseño, el Diseño del 2004 y la actualización del 2019. En esta actualización se da a conocer dicha continuidad:

*“En este diseño curricular se retoman el enfoque didáctico, los propósitos de enseñanza, las orientaciones para la evaluación y los objetivos de aprendizaje por ciclo del Diseño Curricular de 2004 y de otros documentos curriculares” (Diseño Curricular, 2019: 14).*

Asimismo, este documento que reemplaza la prescripción en el área de Prácticas del Lenguaje del Diseño del 2004, da cuenta de demandas que docentes, directivos, supervisores o especialistas hicieron a lo largo de estos años de vigencia del Diseño:

*“Un objetivo central de la actualización del diseño en el área es recuperar la experiencia de trabajo en las escuelas a partir de la implementación del Diseño Curricular para la Escuela Primaria. Primer Ciclo del 2004. Asimismo, se intenta responder a las demandas de los diferentes actores del sistema, tales como: “visibilizar el trabajo con el proceso de escritura y aportarle al docente herramientas de planificación para la enseñanza de las Prácticas del Lenguaje” (Diseño Curricular, 2019: 15).*

La idea visibilizar el trabajo con el proceso de escritura puede verse considerado en una clara explicitación de la perspectiva de alfabetización que se asume para el nivel primario en la jurisdicción. A diferencia del diseño que lo precede, en este caso se reconocen pasajes en los que la alfabetización inicial, sin dejar de lado la cuestión de las prácticas sociales de lectura y escritura, se encuentran más sistematizadas:

---

*SED/2004. Los apartados restantes siguen vigentes. Acompañan a estos documentos los materiales Aportes para el desarrollo curricular, de carácter no prescriptivo, con sugerencias de propuestas posibles y alternativas para orientar y enriquecer la enseñanza”.*

*“El sistema de escritura se entiende como un sistema simbólico de notación alfabética. Está constituido por ciertas marcas, con una distribución espacial, direccionalidad y reglas que rigen la relación entre sus elementos. El sistema de escritura es concebido como un sistema de representación y no de codificación. Los niños lo reconstruyen formulándose hipótesis que pondrán a prueba para rechazarlas o reelaborarlas a lo largo de un proceso complejo y prolongado. Inicialmente, los niños avanzan en comprender las características alfabéticas del sistema y posteriormente se apropian de los aspectos no alfabéticos, es decir, los ortográficos y la puntuación” (Diseño Curricular, Aportes, 2019: 12).*

Este fragmento se encuentra resaltado en un recuadro en el documento curricular y está acompañado por un enlace a un video en el que se amplían algunas definiciones sobre el sistema de escritura. En esta línea, el “nuevo Diseño” incluye un apartado titulado “Cómo piensan los niños la escritura” en el que se puede reconocer una explicitación del enfoque, se mencionan los estudios psicogenéticos, las etapas o niveles que atraviesan los/as niños/as al acercarse a la lengua escrita y se incluyen, por ejemplo, citas textuales de Emilia Ferreiro. Esto es algo novedoso en el Diseño Curricular que, tal como se mencionaba anteriormente, las referencias a los procesos de adquisición de la lectura y la escritura no eran muchas en el documento publicado en el 2004.

Los fragmentos seleccionados de los distintos documentos permiten reconocer que, incluso desde fines del siglo pasado la CABA asume una perspectiva de enseñanza determinada para el área de Prácticas del Lenguaje. Esta perspectiva, además implica no limitar el área a la alfabetización inicial en términos de enseñar el principio que rige el sistema alfabético sino formar practicantes de la cultura escrita en un sentido más amplio. ¿Qué implica que una jurisdicción asuma en sus documentos curriculares una perspectiva de enseñanza? ¿Cómo se traducen en el trabajo docente las regulaciones curriculares respecto a enfoques o perspectivas?

En este sentido, la actualización curricular -atendiendo también a las demandas que el mismo documento menciona- avanza en propuestas de secuencias didácticas para cada uno de los grados del primer ciclo. El documento “Unidad pedagógica. Primer grado” incluye una planificación anual para primer grado como

una *“sugerencia de organización de las prácticas de lectura, escritura y oralidad antes que [como] un modelo para que todos los docentes planifiquen”* (Diseño Curricular, Unidad Pedagógica, 2019: 13). Por ejemplo, el documento propone la “Construcción del aula como un ambiente alfabetizador en la primera parte del año”. Allí, no sólo se incluyen -a través de varios anexos- algunas consignas o secuencias para llevar adelante la propuesta, sino que también se desarrolla en profundidad el sentido de esa propuesta, qué implica hablar de ambiente alfabetizador y qué propósitos tiene, cuáles son los contenidos centrales que se trabajan con dicha propuesta. Otro aspecto a destacar es que se dedican varias páginas a reconstruir registros de clase que permiten conocer posibles intervenciones docentes en situaciones de puesta en práctica de la propuesta.

Además de constituir esta síntesis de elementos culturales y de constituirse como un texto de la política que regula el trabajo docente; los documentos curriculares son interpretados, resignificados y vueltos a dotar de sentidos por los y las docentes. Los modos en que receptionan esta normativa que regula su trabajo no sólo está atravesada por la formación que reciben sino por el modo en el que el texto se presenta desde su organización, su estructura, los contenidos que incluye, los enfoques que sostiene, hasta las miradas sobre la escuela que busca articular en su propuesta.

## **Recapitulación**

¿Qué se entiende por alfabetización? no es una pregunta novedosa. Berta Braslavsky ya hace una década escribía un artículo en la revista *Lectura y Vida* encabezado por este interrogante y en el que daba cuenta de cómo se había generalizado su uso al hablar de “alfabetización científica”, “alfabetización tecnológica” o “tele-alfabetización”. Allí sostiene que:

*“Se puede advertir que la alfabetización, reconocida y virtualmente definida como práctica elemental de la lectura y la escritura de las grandes mayorías, que en un principio participó de los proyectos emancipadores de la modernidad y de las utopías igualitarias, en realidad, y especialmente a partir de la segunda mitad del siglo XX, se adaptó formalmente a las características heterogéneas de la sociedad que la construyó”* (Braslavsky, 2003: 8).

En este fragmento, Braslavsky da cuenta de la importancia de la lectura y la escritura por su carácter emancipatorio y como vehículo para construir sociedades más justas e igualitarias. Sin embargo, allí advierte la “adopción de las características heterogéneas de la sociedad”. En este sentido, se abre una pregunta por la relación entre la alfabetización y la igualdad. Es allí donde preguntar si la escuela cumple con la promesa de alfabetizar a los/as niños/as es una pregunta por la igualdad. Las dificultades que se reconocen en la lectura y la escritura de estudiantes que terminan la escuela primaria o incluso de aquellos que terminan la escuela secundaria no pasa desapercibida para quienes disputan el campo de la alfabetización inicial. En una de las notas periodísticas citadas en la introducción, Borzone afirma *“Antes la escuela pública era de excelencia. Todos allí aprendíamos a escribir en primer grado. Ahora puede pasar primero, segundo, tercero, cuarto y que el chico no aprenda”*. En esta afirmación se condensan discursos sociales en circulación y se construyen en relación con otros discursos. “Todo pasado fue mejor” se presenta como una respuesta que simplifica, barre de complejidad los debates en torno a la igualdad que atraviesan la escuela y no se pregunta por el “todos/as” que construía la escuela en los inicios de los sistemas educativos modernos o incluso avanzado el siglo XX. ¿Cómo enseñar a leer y a escribir? ¿Cómo mejorar las prácticas de lectura y escritura en las escuelas? ¿Es un problema de enfoque?

Los debates y tensiones por los enfoques y perspectivas de alfabetización son tan antiguos como la escuela misma. La escuela, tal como la conocemos, nace ligada a la idea de que todos/as los/as niños/as aprendan a leer y a escribir, pero no siempre la escuela cumple con ese objetivo principal de la escuela primaria. Asimismo, diferentes estudios reconocen la relación que se establece entre las trayectorias escolares y la adquisición de la lectura y la escritura inicial. Los índices de repitencia y sobreedad alcanzaban mayores porcentajes en los primeros grados de escolaridad.

La preocupación por el modo en que se enseña a leer y a escribir a los/as niños/as siempre está presente en el campo y a lo largo de la historia la escuela ha asumido de distintos modos la tarea de enseñar a leer y a escribir. Investigaciones psicológicas, lingüísticas, pedagógicas han contribuido a mirar este objeto y a ser protagonistas de disputas por convertir algunas perspectivas o enfoques en aquellas que dominan la enseñanza en las aulas, tanto a nivel nacional como en la región.

Los debates entre los métodos sintéticos y analíticos formaron parte de la escena educativa durante varias décadas e imprimieron huellas, sentidos que siguen vigentes en los distintos modos de pensar la alfabetización inicial y de asumir el trabajo docente en esa área. Si bien desde principios del siglo XX la importancia de trabajar con unidades con sentido estaba aceptada de manera generalizada, los debates continuaron profundizando en la necesidad o no de la descomposición de las palabras para lograr la adquisición de la lectura y la escritura inicial.

Más allá de la querrela clásica, aparentemente saldada, podemos situar una nueva querrela que tiene como protagonista a la conciencia fonológica y a los enfoques psicogenéticos. Si bien los aportes de otros campos y teorías que fueron desarrollándose a lo largo de la segunda mitad de siglo fueron insumos fundamentales para los debates subsiguientes, algunas tensiones sobre la necesidad de aislar fonemas y grafemas para la comprensión de la estructura del lenguaje escrito sigue estando en el centro de las discusiones. Estas perspectivas construyen sentidos sobre la enseñanza, el trabajo docente, el aprendizaje, sobre qué es leer y qué es escribir. Algunas de ellas se instalan como “métodos oficiales” en algunas jurisdicciones, otras disputan sentidos desde los medios de comunicación, desde experiencias de formación, con desarrollos didácticos y teóricos. ¿De qué modo estas tensiones atraviesan la formación de los y las docentes? ¿Con qué método se forman? ¿Quiénes hegemonizan el campo de la formación en alfabetización? ¿Se espera que los y las docentes participen de estos debates? ¿Qué implica para el trabajo docente asumir un método u otro? ¿Son debates que interpelan a los y las docentes?

## CAPÍTULO IV

### La construcción del referente empírico: rastreo documental y entrevistas en pandemia

#### Introducción

A lo largo de los capítulos, y específicamente en la introducción de esta tesis, se hizo referencia a los objetivos que estuvieron detrás de la investigación: indagar los sentidos en torno del trabajo docente que son puestos a circular por las políticas públicas en tanto discurso pedagógico oficial y los modos en que dichos discursos son recepcionados por los/as docentes. Para ello, la investigación parte de la premisa de que las políticas construyen interpelaciones, convocan a los y las docentes de modos particulares y construyen sentidos respecto a cómo debe desarrollarse su trabajo. En este marco, los documentos de las políticas y las entrevistas en profundidad fueron una herramienta central del trabajo de campo en esta investigación. Tanto en uno como en otro caso, el objetivo estuvo centrado en reconstruir lo que los/as docentes dicen sobre sus prácticas y el modo en que nombran su tarea, como así también los programas que desarrollan, sus propuestas de enseñanza y las intervenciones pedagógicas que realizan en sus clases.

Las entrevistas en profundidad constituyen formas de conversación cuyo objetivo principal es conocer las ideas y concepciones de los/as entrevistados/as (Arfuch, 1995; Piovani, 2007), en este caso sobre los sentidos que la docencia atribuye a su trabajo y las posiciones que construyen en relación con la enseñanza de la alfabetización inicial. Las entrevistas realizadas fueron de tipo semi estructuradas con pautas de exploración abiertas que dieron la posibilidad de indagar sobre aspectos emergentes. De este modo se buscó dar lugar a la “voz” de docentes y referentes en la puesta en marcha de las políticas. Entendiendo que el lenguaje es estructurante de nuestros actos, la narrativa que tiene lugar en los encuentros con los/as entrevistados/as permite conocer la forma en la que los/as mismos/as se apropian de la diversidad de discursos que circulan y de la forma en la que los reconfiguran y reconstruyen en la construcción de sus posiciones como docentes alfabetizadores. Las instancias de entrevista permiten dar respuesta a

algunos interrogantes planteados anteriormente respecto a la apropiación de sentidos sobre el trabajo docente que se ponen a circular desde las políticas públicas, a la forma en que dichos sentidos intervienen en la construcción de las posiciones docentes y en el modo en que influyen en las prácticas cotidianas de enseñanza de la lectura y la escritura inicial.

El referente empírico involucra tanto el *corpus* de unidades a ser analizadas (documentos de políticas, entrevistas y registros) como las condiciones en que éste se produce y será documentado con los materiales recuperados del registro del trabajo de campo que fueron insumo en los procedimientos de generación de categorías y conceptualizaciones de nivel creciente a través del método comparativo constante (Glaser y Strauss, 1967). Para ello, a su vez, se contempló la realización de un rastreo documental de las políticas públicas implementadas en materia de alfabetización inicial, aspecto que abona al análisis de los modos en el que los debates respecto a la enseñanza de la lectura y la escritura surcan el campo pedagógico y se articulan con las definiciones político-educativas en el área. Las políticas de formación docente en alfabetización inicial atribuyen un sentido a la tarea de enseñar y a las prácticas alfabetizadoras producto de un entramado de significaciones que históricamente pensaron la docencia. Este proyecto no se propone comparar los sentidos puestos a circular por las políticas para establecer una relación lineal con aquellos que enuncian los/as docentes, sino comprender los múltiples modos en que estos/as los reciben y construyen sus posiciones docentes.

Lo metodológico, en esta tesis, no se restringe únicamente a la selección de estrategias y herramientas para la recuperación de información y la construcción de los datos. Se asume la imbricación (tensión y ajustes permanentes) de tres aspectos de relevancia que conforman una tríada metodológica de la investigación: la dimensión teórica, el referente empírico y las preguntas del investigador (Buenfil Burgos y Navarrete, 2011). La dimensión teórica y las preguntas que estructuran la investigación fueron desarrolladas en capítulos anteriores. Asimismo, el capítulo dos reconstruye los debates en el campo de la formación docente en las últimas décadas para poder reconstruir las condiciones en las que se producen las políticas públicas en alfabetización que son objeto de análisis.

Este capítulo se propone reconstruir el referente empírico, el corpus de unidades a ser analizadas. Para ello el capítulo se organiza en dos grandes aparatos.

El primero de ellos destinado a describir el conjunto de acciones de formación en alfabetización puestas en marcha tanto desde INFD como desde el Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Se presenta en este apartado el rastreo documental realizado de las seis acciones seleccionadas (tres promovidas desde el INFD y tres desde el gobierno de CABA). Las mismas se describen a partir de las resoluciones que regulan su creación y por documentos oficiales que se publicaron como parte del desarrollo de estas políticas. Asimismo, se incluyen referencias a otras políticas que dan contexto y permiten reconocer sentidos que se ponen a circular.

El segundo retoma el trabajo de campo propiamente dicho, la realización de entrevistas tanto a docentes como a responsables del diseño y el desarrollo de las políticas de formación. Este apartado se propone reconstruir las instancias de diseño y desarrollo del trabajo de campo considerando las situaciones contextuales que marcaron el devenir del proceso. Por un lado, las regulaciones propias de CABA para el ingreso de investigadores/as a las escuelas y por otro el cierre de escuelas producto de la pandemia por COVID-19. Asimismo, se incluye una descripción de las trayectorias formativas de los/as docentes seleccionados/as, como así también de las tareas desarrolladas por las responsables del diseño y desarrollo de las distintas acciones.

#### **4. 1. Políticas de formación docente en Alfabetización Inicial**

La investigación no está centrada en la recopilación de políticas de formación docente en alfabetización inicial, sino en indagar cómo se producen dichas políticas y cómo son recepcionadas por los/as docentes interviniendo en el proceso de construcción de posiciones. El objetivo de seleccionar un conjunto de políticas y describir las mismas a partir de los documentos y resoluciones que las constituyen se vincula con poder construir un corpus que al ser analizado permita develar aquello que está constituyendo a la discursividad de las políticas de formación en alfabetización.

Para poder hacer el análisis que implica reconocer dicha discursividad y los modos en que esto se articula con otros sentidos puestos a circular en materia de alfabetización se recuperaron diferentes documentos oficiales, a través de los cuales las políticas se enunciaron.

En lo que respecta específicamente a la formación docente en alfabetización inicial, se puede recuperar una serie de acciones y programas que se pusieron en marcha a nivel nacional luego de la creación del INFD y otra serie que, en paralelo, funcionaron en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En este sentido, las políticas promovidas desde un gobierno u otro tuvieron distinto alcance según el tiempo en que cada una estuvo en funcionamiento; el tipo de política que implicó, de formación inicial o permanente, en servicio u optativa, en relación con lo curricular, lo institucional, entre otros; y los destinatarios de la mismas, para docentes del nivel superior o para docentes del nivel primario, en ejercicio profesional o en formación inicial. El conjunto de estas políticas, en los contextos en los que se pusieron en marcha, construyeron modos específicos de pensar el trabajo y la formación docente, específicamente en lo que respecta a la alfabetización y pusieron a circular sentidos sobre el trabajo de enseñar que son apropiados y resignificados por los/as docentes.

Los siguientes subapartados se proponen describir cada una de las acciones que se consideran objeto de análisis en esta tesis. Para ello se describen y analizan, en esta primera instancia las resoluciones que dieron creación a cada una de las políticas y otros documentos que acompañaron el desarrollo de cada una de las acciones.

#### 4.1.1 Políticas a nivel nacional

Las acciones y programas destinados a la formación en alfabetización inicial no pueden leerse al margen de un conjunto de políticas destinadas a la formación docente en general. El desarrollo de este apartado tiene estrecha relación con aquello descrito en el capítulo 2 sobre el proceso reestructuración del subsistema formador que se inició con la creación del INFD. Las políticas que se describieron construyen un marco regulatorio para la formación docente tanto inicial como postinicial en las que se inscriben las políticas destinadas especialmente a la formación en alfabetización que se desarrollan a continuación. En este sentido, se enmarcan claramente en tres de las líneas de acción principales que tuvo la política de formación docente a partir de la creación del INFD: el desarrollo curricular, el

desarrollo profesional docente y la investigación<sup>40</sup>. En este caso, a través de las propuestas específicas de formación en alfabetización inicial se pueden reconocer cómo se articulan estas tres líneas de acción para pensar la formación de los/as docentes para fortalecer los procesos de adquisición de la lectura y la escritura inicial de los/as niños/as.

### Estudio Nacional sobre alfabetización inicial

En el marco de la línea de acción vinculada a la investigación el INFD se propuso realizar una serie de estudios nacionales. Uno de ellos tuvo como objeto conocer el estado de situación de la enseñanza de la alfabetización inicial en los profesorados de todo el país<sup>41</sup>. En línea con el estudio realizado a nivel nacional para conocer el estado de situación o el “mapa” de la formación docente -estudio realizado por María Cristina Davini en el 2005 y señalado en el capítulo dos-, se realizó un estudio que abordó específicamente la situación de la formación en alfabetización inicial en los profesorados de todo el país. Dicho estudio tuvo como objetivo brindar un diagnóstico sobre la situación de la enseñanza en este campo de saber. El documento “La formación en alfabetización inicial de los futuros docentes” que resulta de la investigación define el trabajo como: *“una cartografía de los saberes y las prácticas pedagógicas, disciplinares y didácticas de los formadores en los ISFD de nuestro país”* (Zamero, 2010: 10).

---

<sup>40</sup> En el documento elaborado por INFD “Relato de una construcción política federal 2007 a 2001” se sistematizan las políticas impulsadas desde la creación del INFD. Allí se mencionan las distintas líneas de acción. En relación con el desarrollo curricular, el mismo *“se propone aportar a la actualización, integración y mejora de los planes de estudio de la formación docente inicial; y al fortalecimiento de los procesos destinados a implementarlos y evaluarlos. Promueve la integración federal del currículum de la formación docente inicial, asegurando la equivalencia de los niveles de formación”* (Instituto Nacional de Formación Docente, 2011 :35). Sobre el desarrollo profesional docente *“se propone aportar a la formación continua de los docentes en ejercicio, porque sus trayectorias laborales son prolongadas y requieren la adaptación a contextos sociales diferentes y a las transformaciones del mundo y la cultura contemporáneos”* (Instituto Nacional de Formación Docente, 2011 :37). Sobre la investigación la *“línea de acción que tiene los objetivos de producir conocimientos sobre la enseñanza, la formación y el trabajo docente; y de contribuir al fortalecimiento de la función de investigación en el sistema formador”* (Instituto Nacional de Formación Docente, 2011 :42).

<sup>41</sup> La dirección Nacional de Formación e Investigación del INFD desarrolló una línea de acción destinada a la investigación. En esta línea destinada a producir conocimientos sobre la enseñanza, la formación y el trabajo docente y de contribuir al fortalecimiento de la función de investigación en el sistema formador se produjeron una serie de estudios nacionales. En el 2008 se hicieron tres estudios: “Estudiantes y profesores de la formación docente. Opiniones, valoraciones y expectativas” coordinado por Tenti Fanfani; “La formación docente en alfabetización inicial de los futuros docentes”, a cargo de Marta Zamero y “La enseñanza de la Matemática en la formación docente para la escuela primaria, coordinado por Patricia Sadovsky. En el 2009 los estudios se centraron en temas de la formación inicial de los docentes del nivel secundario.

Asimismo, el documento que sistematiza el trabajo de investigación realizado también dedica un apartado a presentar el modo en que se concibe la alfabetización desde quienes realizan el proyecto. Recuperan algunos aspectos históricos del vínculo entre la escuela y la alfabetización, los métodos utilizados históricamente y la falta de debates en torno a estos métodos o enfoques en las últimas décadas del siglo XX.

A los fines de este capítulo interesa conocer los principales resultados de la investigación realizada no sólo para conocer el estado de situación de la formación docente en alfabetización sino también porque este estudio se presenta como el diagnóstico que fundamenta un conjunto de acciones y programas desplegados por el gobierno nacional a través del Instituto Nacional de Formación Docente. En líneas generales es importante mencionar que la investigación se realizó entre el 2008 y 2009 e incluyó la realización de entrevistas, encuestas y análisis de proyectos de cátedra de materias como Lengua y las propias del campo de la formación en la práctica docente de profesorados de todo el país.

Una de las preguntas centrales que atraviesa dicha investigación es *¿Cuál es el lugar que ocupa la formación en alfabetización del futuro docente en la formación inicial?* A partir de allí el informe da cuenta de una serie de problemáticas que recorren la formación de docentes en relación con la alfabetización. Por un lado, y de modo más general, el informe expresa la dispersión de propuestas y abordajes que tenía la enseñanza de la alfabetización inicial en los profesorados a nivel nacional (Zamero, 2010) al momento de la realización de la investigación (2008, 2009). Esta característica se correspondía y reflejaba una de las principales conclusiones del informe realizado por Davini (2005) en relación con el sistema formador en su conjunto. El informe analiza el lugar que ocupan esta temática en los planes de estudio de los profesorados de educación inicial, primaria y especial y expone que en algunas jurisdicciones la alfabetización inicial no contaba con una unidad curricular específica; en otras, si bien había presencia de dicha temática desde una unidad curricular, variaban en el tipo de unidad (taller, seminario, materia, etc.) y en la carga horaria destinada (Zamero, 2010).

El informe es contundente al señalar el fracaso del sistema en la formación específica en alfabetización que se evidencia, entre otras cosas, en la adopción por parte de los/as docentes que recién se inician las formas de enseñanza y

representaciones del proceso alfabetizador que se proponen en la escuela en la que se insertan laboralmente (Zamero, 2010). A lo largo del documento se reconocen algunas problemáticas que pueden estar detrás de esta ausencia de propuestas, dispersión, “fracaso” en la formación del rol alfabetizador.

Una de las principales problemáticas que pone en evidencia la investigación es la formación de los/as formadores/as. Principalmente, las cátedras están a cargo de profesores/as egresados/as de profesorado para la educación media y/o superior que no trabajan en el nivel para el que forman y, por lo tanto, lo desconocen o sólo lo conocen por haberlo transitado como alumnos/as. La problemática se vuelve aún mayor si se tiene en cuenta que *“los profesores asumen el rol formador básicamente sin conocimientos previos sobre la alfabetización inicial y desarrollan un recorrido azaroso de formación, en muchos casos individual, para construir el saber que necesitan para la materia”* (Zamero, 2010: 28).

Esta falta de formación en el campo de la alfabetización deriva en otros problemas estructurales que hacen a la ausencia de una propuesta formativa integral en los ISFD. Los prejuicios y discursos que circulan en relación con la enseñanza de la alfabetización inicial entre los/as docentes de los ISFD tienden a relacionar los métodos de alfabetización con el autoritarismo, la falta de consideración de la heterogeneidad de los/as alumnos/as y que van en detrimento de la libertad de los/as niños/as y docentes (Zamero, 2010).

Otra de las problemáticas que se reconoce en el informe, se vincula con las dificultades que tienen los/as estudiantes de los profesorado en la comprensión de textos y la escritura autónoma: *“los alumnos constituyen en sí mismos el resultado de una alfabetización previa insuficiente”* (Zamero, 2010: 12). Este aspecto resulta central, ya que se vincula con estudios que abordan la relación entre las dificultades en la adquisición de la lectura y la escritura y las desigualdades y exclusiones que se generan en el sistema educativo y para los sujetos en general: *“Cuando la alfabetización inicial y el inicio en las actividades matemáticas han fallado, sus efectos se manifiestan en la repetición de los primeros grados, con la recaída en fracasos posteriores y finalmente con el abandono escolar”* (Armendano, 2010: 9).

En este sentido, el documento refiere a que las dificultades de comprensión y escritura de los/as estudiantes es uno de los principales obstáculos que los profesores de los ISFD reconocen para la enseñanza de la alfabetización inicial. En

ese sentido, se presenta un paralelismo entre la responsabilización de los niños y niñas y sus familias respecto a las dificultades para la adquisición de la lengua escrita en los primeros grados y la responsabilización de los/as estudiantes de profesorado respecto a la dificultad de formarlos/as en ese campo de conocimiento.

Este estudio nacional se constituyó como una herramienta central para pensar políticas públicas vinculadas a la formación en alfabetización inicial. En paralelo al mismo se desarrollaron un conjunto de acciones y programas desde el INFD que buscaron atender a las principales problemáticas que se presentan en el informe: la inclusión de la unidad curricular “Alfabetización Inicial” en los planes de estudio de los profesorado de educación inicial, primaria y especial, el desarrollo del “Ciclo de Desarrollo Curricular en Alfabetización Inicial” y la “Especialización Docente de Nivel Superior en Alfabetización Inicial”<sup>42</sup>. Las acciones centradas en alfabetización inicial fueron coordinadas en todos los casos por Sara Melgar y Emilce Botte. Las

---

<sup>42</sup> En simultáneo a estas acciones que se desarrollaron desde el INFD se pueden añadir otras experiencias que también tuvieron en el centro la alfabetización inicial y la formación docente. Por un lado, se desarrolló en el 2012 una “Cátedra Nacional de Alfabetización Inicial” que consistió en un conjunto de conferencias destinadas a cuadros técnicos y docentes de ISFD que se llevaron adelante por distintos especialistas en temáticas vinculadas a la lectura y la escritura inicial. Producto de esas conferencias se publicaron una serie de Módulos que transcribieron dichas conferencias. Por ejemplo, el Módulo 1 se titula “Más allá de las querellas: la escuela pública y el derecho a aprender a leer y escribir” y sus autoras fueron María Luz Flores, Delia Lerner y Sara Melgar; el Módulo 4 “Historias del enseñar a leer y escribir” estuvo a cargo de Pablo Pineau. Por otro lado, se desarrolló a fines de 2014 la “Especialización Docente en Alfabetización para la Unidad Pedagógica” coordinada por Mirta Castedo. Esta especialización fue promovida por la Dirección Nacional de Primaria y contó con el consorcio de 11 universidades nacionales y la participación de 16 provincias. La inscripción se gestionaba a partir de las direcciones provinciales quienes seleccionaban escuelas con mayores índices de asistencia a través de AUH y mayores índices de repitencia. Asimismo, no era una especialización destinada a docentes de modo individual, sino que la inscripción deberían hacerla al menos un docente y un integrante del equipo directivo de una escuela. Esta experiencia no tuvo continuidad más allá de la primera cohorte que inició el cursado debido al cambio de gobierno a nivel nacional que entre otras cuestiones implicó la desaparición de la Dirección Nacional de Primaria a través de la que se había gestionado la propuesta para tener alcance a nivel nacional.

La Cátedra Nacional de Alfabetización Inicial no se constituye como política objeto de esta investigación en la medida en que no fue una propuesta sostenida y destinada específicamente a la formación de docentes, sino que consistió en una intervención en el campo específico de la alfabetización a partir de un conjunto de conferencias y su posterior publicación. A lo largo de la tesis se retoman algunos de estos módulos publicados ya que dan cuenta de los debates al interior del campo de la alfabetización inicial. En el caso de la Especialización coordinada por Mirta Castedo, no incluirla como objeto de esta investigación se vincula con que no fue promovida específicamente por el INFD (por el contrario, el enfoque en los modos de pensar la enseñanza de la lectura y la escritura no son los mismos en esta especialización que en la desarrollada desde el INFD a cargo de Sara Melgar y Emilce Botte). Asimismo, la Ciudad de Buenos Aires no participó de la misma. Tal como se mencionaba, los acuerdos para la inscripción en dicha especialización se realizaban a partir de las direcciones provinciales y al no participar la CABA no hubo docentes de la Ciudad que pudieran acceder a ella.

políticas tuvieron distintos/as destinatarios/as y se enfocaron tanto en la formación inicial como en el desarrollo profesional de los/as docentes en ejercicio. A continuación, se desarrollan sus principales características a partir de los documentos y normativas que regulan las acciones y las publicaciones o informes que se desprendieron del desarrollo de las propuestas.

### Unidad curricular “Alfabetización inicial” en los profesorados

Los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (Documento aprobado por Resolución CFE N° 24/07) establecen la incorporación de la unidad curricular “Alfabetización inicial” en los nuevos planes de estudios para la formación de docentes de nivel inicial, primario y de educación especial. Esta fue la principal política destinada a la formación inicial en relación con la enseñanza de la lectura y la escritura:

*“50.1. En los Profesorados de Educación Inicial, de Educación Primaria y de Educación Especial, incluir una unidad curricular específica referida a “Alfabetización inicial”. En el caso de los Profesorados en Educación Especial, esta unidad curricular hará especial referencia a su enseñanza en este campo específico”*  
(Resolución CFE N°24/07-Anexo 1, 2007: 15).

Esta acción se enmarca en un conjunto de modificaciones de los planes de estudio de las carreras de formación docente que buscan establecer criterios comunes como la duración de los profesorados y la organización de los estudios en tres campos básicos (formación general, formación específica, formación en la práctica profesional). Dentro del campo de la formación específica se incluyen un conjunto de especificaciones para los distintos profesorados, de nivel secundario, de nivel primario, de educación Intercultural Bilingüe, entre otros. Allí es donde se regula la inclusión de la unidad curricular Alfabetización Inicial. Esta acción no se limita únicamente a dicha formulación, sino que es acompañada por acciones propias del desarrollo curricular, la Dirección Nacional de Formación e Investigación (como área específica dentro del INFD) redactó una serie de documentos curriculares con el objetivo de aportar a la actualización e integración de los planes de estudio de la formación docente inicial. En el apartado Lengua y Literatura del documento “Recomendaciones para la elaboración de Diseños

Curriculares”, se problematiza sobre la formación en alfabetización inicial y se ofrece un marco para la definición de los propósitos y contenidos en los planes para la formación docente inicial de cada una de las jurisdicciones. En el documento, también, se vuelve a hacer referencia a la falta de espacios específicos para abordar la alfabetización inicial en la formación docente.

A partir de esta problemática en las recomendaciones se desarrollan enfoques y perspectivas históricas respecto a la adquisición de la lectura y la escritura, como así también recomendaciones en relación con los contenidos específicos que se deben abordar en esta unidad curricular. Entre las características centrales que tiene que asumir la unidad curricular en los profesorados se destaca que *“deben brindar a los futuros docentes sólida información acerca de los métodos de alfabetización que se han utilizado históricamente en las prácticas escolares y que se usan aún en nuestros días”* (Ministerio de Educación, 2009: 50). Al igual que con la regulación de la incorporación de la unidad curricular en todos los profesorados de inicial, primaria y especial, las especificaciones sobre las características que debe asumir la materia pueden leerse en relación con las problemáticas mencionadas en el estudio realizado por el mismo INFD sobre la tendencia al rechazo de los métodos de alfabetización en las propuestas de enseñanza de los ISFD. El documento de recomendaciones añade en relación con la unidad curricular “Alfabetización Inicial”:

*“Un espacio central de su formación estará destinado al análisis de los fundamentos teóricos de los distintos enfoques de la alfabetización, así como a la experimentación de sus distintas prácticas en forma de métodos alfabetizadores”* (Instituto Nacional de Formación Docente, 2009: 50).

Desde las recomendaciones para la elaboración de los diseños curriculares se destaca la importancia de incluir la enseñanza de los distintos métodos de alfabetización como respuesta a un discurso instalado desde el retorno democrático que en nombre del “respeto por el alumno/a” dejaba a un lado las discusiones históricas en relación con la enseñanza inicial de la lectoescritura (Pineau, 2014). Este rechazo a los métodos por su carácter autoritario, de “otra época” o que va en contra de los intereses de los niños/as es algo que el documento producto de la investigación de Zamero también expresa cuando define las múltiples facetas que atraviesa el problema de la formación en alfabetización.

También las recomendaciones para la elaboración de los diseños curriculares enfatizan en otras de las preocupaciones que presenta el informe realizado desde el INFD: la falta de propuestas concretas en los planes de estudio de los profesorados y la identificación de los niños/as y sus familias (por sus características socio-económicas y culturales) como el principal obstáculo para lograr la adquisición de la lengua escrita en los tiempos estipulados por el sistema educativo:

*“El compromiso del docente alfabetizador para revertir la desigualdad es imprescindible y fundamental y los Institutos de Formación Docente deben formarlo cuidadosamente, teniendo presente que el verdadero obstáculo para la alfabetización, en una amplia mayoría de casos, no son las condiciones de partida de los niños o de los adultos alfabetizandos sino el currículum nulo, la ausencia de lectura y la falta de motivación para la escritura en las propuestas alfabetizadoras”* (Ministerio de Educación, 2009: 52).

Recuperar los debates en torno de la enseñanza y los métodos puede leerse como un intento, desde los documentos oficiales, de formar a los/as futuros/as docentes desde formas específicas de intervención pedagógica en el terreno de la práctica y con hacer presente la responsabilidad histórica de la escuela en garantizar la adquisición inicial de la lectura y la escritura de los/as niños/as. En este caso, la acción está destinada a la formación inicial de futuros/as docentes desde la estructuración de los planes de estudio y desde los lineamientos curriculares que deben ser referencia para la redacción de los diseños curriculares de cada una de las jurisdicciones.

Así como la resolución del CFE N° 24/07 regulaba aspectos vinculados a la formación inicial de los/as docentes, la resolución del CFE N° 30/07 establecía los Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional. Este documento proponía establecer algunos criterios para la formación continua y el desarrollo profesional docente respondiendo a lo que se establecía como prioridad en el Plan Nacional de Formación Docente (Resolución CFE N° 23/07). Entre ellos, las modalidades que podía adoptar el Desarrollo Profesional Docente: Desarrollo Profesional centrado en la escuela; Redes de Formación e Intercambio para el DPD; Ciclos de Formación; Postgrados y postítulos. En lo que respecta específicamente al campo de la alfabetización inicial se pueden

reconocer dos acciones que se desprenden de lo propuesto en esta normativa: el Ciclo de Desarrollo Profesional Docente en Alfabetización Inicial y la Especialización Docente de Nivel Superior en Alfabetización Inicial.

#### Ciclo de Desarrollo Profesional Docente en Alfabetización Inicial

El Ciclo de Desarrollo Profesional Docente en Alfabetización Inicial (en adelante, Ciclo) se desarrolló entre el 2009 y el 2014 (considerando las distintas etapas que atravesó la propuesta) y estuvo destinado a redactores/as de los diseños curriculares provinciales, integrantes de equipos técnicos provinciales y, principalmente, a profesores/as de los ISFD que dictaran asignaturas vinculadas con la enseñanza de la Alfabetización Inicial y aquellas específicas del Ciclo de Formación en la Práctica Docente.

Entre los propósitos de este Ciclo se puede mencionar el interés por construir un sentido político y pedagógico vinculado con el derecho a la educación de los/as niños/as a través de la adquisición de la lectura y la escritura y la búsqueda de sentar bases compartidas a nivel federal para instalar la alfabetización inicial como una política de Estado que no dependa de cuestiones coyunturales ni modas pedagógicas. Puede leerse en estos propósitos una estrecha relación con lo que se propone como contenido para la nueva unidad curricular destinada a la alfabetización inicial. Ambas propuestas dan cuenta de un sentido político y pedagógico de la alfabetización inicial de la que el Estado es responsable y que debe ser asumida tanto por los/as docentes desde su formación inicial como de aquellos/as que los/as forman en los ISFD.

Más allá de estos objetivos generales respecto a la importancia de la adquisición de la lectura y la escritura inicial, el ciclo puede describirse a partir de dos elementos que se destacan como relevantes en los distintos documentos que sistematizan las características y los objetivos que tuvo la propuesta: la conformación del campo de la alfabetización inicial y la formación de formadores en articulación con la práctica docente.

Uno de los objetivos centrales del Ciclo estuvo relacionado con profundizar los conocimientos acerca de la alfabetización y relevar las necesidades de formación de los/as futuros/as docentes y de perfeccionamiento de los formadores. Este objetivo específicamente, buscaba dar respuesta a la falta de formación en alfabetización de

los/as docentes a cargo de las unidades curriculares de Lengua y Literatura de los ISFD. Asimismo, se estructuraba sobre una mirada específica respecto a los desarrollos teóricos de la alfabetización. Quienes estaban a cargo del diseño de estas acciones asumen, y lo expresan en los distintos materiales puestos en circulación, que en la segunda mitad del siglo XX, por un lado, se abandona la discusión sobre la metodología considerándola de índole instrumental o como un conjunto de técnicas; por otro lado, afirman que los desarrollos en torno al sujeto de aprendizaje posicionaron a los docentes en el lugar de guías de los aprendizajes. En el documento que sistematiza la experiencia afirman que el docente *“detecta los intereses y necesidades básicas de aprendizaje del sujeto, crea las condiciones de una interacción cotidiana entre este y los objetos de conocimiento y activa los conflictos cognitivos, pero no interviene en el proceso con una metodología de enseñanza”* (Instituto Nacional de Formación Docente, 2015 :22).

En este sentido, la propuesta asume la necesidad de conformar el campo intelectual de la alfabetización y para ello la propuesta incluyó en una primera etapa la realización de jornadas donde tuvieron lugar exposiciones de especialistas de distintas disciplinas de referencia como de la Psicolingüística, la Sociolingüística, la Enseñanza inicial de la lengua escrita, la Gramática, la Literatura y la Enseñanza de segundas lenguas. Esto también se expresa en uno de los objetivos principales del ciclo:

*“abrir el abanico de disciplinas de referencia para la alfabetización inicial incorporando aquellas que en la actualidad proveen investigaciones básicas respecto de los procesos individuales y sociales que se ponen en juego en el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura”* (Instituto Nacional de Formación Docente, 2015 :17).

Estas instancias de trabajo que formaron parte de una primera etapa del Ciclo se sistematizaron en dos documentos editados por el INFD con el objetivo de hacerlos llegar a los ISFD de todo el país como documentos curriculares de referencia para quienes estuvieran a cargo del dictado de materias afines a estas temáticas<sup>43</sup>.

---

<sup>43</sup> Estos documentos son: “La formación docente en alfabetización inicial 2009-2010 en el que se incluyen las conferencias dictadas por los distintos especialistas convocados/as para el ciclo y “La Literatura infantil y la didáctica. Aportes a la alfabetización” que reúne un conjunto de reflexiones

En relación con la formación de formadores/as en articulación con la práctica docente, el Ciclo refleja un sentido que atraviesa a la propuesta de formación desde ciclos de desarrollo profesional. En los “Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional”, se afirma:

*“Los ciclos forman parte de un trayecto de desarrollo profesional destinado a un determinado grupo de docentes que son convocados con la finalidad de analizar las tareas propias de su puesto de trabajo, en su área de especialización, en la función y tarea que desempeñan o desempeñarán”* (Res. CFE N° 30/07 - Anexo 2: 17).

También en el prólogo que presenta la colección de materiales del área de Desarrollo Profesional Docente se enfatiza que los ciclos constituyen una propuesta que busca poner en diálogo el desarrollo de un abordaje teórico conceptual, articulado con las prácticas docentes. La política desde el desarrollo profesional da cuenta de una ruptura conceptual con las políticas que la precedieron en relación con los fines de la formación docente. *“El DPD [Desarrollo Profesional Docente] se plantea como la formación continua articulada con la práctica de los maestros y profesores, y orientada a responder a las necesidades del profesorado y sus contextos de actuación”* (Birgin, 2014: 82).

De esta forma, se puede ver la particularidad de una propuesta formativa que desde sus definiciones formales propone instancias de articulación con la práctica de los/as docentes del sistema y busca estar orientada a responder a necesidades concretas de los/as profesores/as en los contextos en los que se desempeñan (Birgin, 2014). Esto marca una distancia con la lógica que caracterizó a las capacitaciones en décadas previas, las cuales estaban centradas en los saberes disciplinares, sin vinculación con la práctica y los contextos concretos de enseñanza como así también por ser espacios de formación breves y desarticulados unos con otros. Los lineamientos nacionales presentan con claridad esta oposición de modos de pensar la formación post inicial:

*“En oposición a este modelo “carencial”, el modelo centrado en “el desarrollo” recupera la tradición crítica, fenomenológica y la narrativa. Concibe al docente como un trabajador intelectual*

---

respecto a la alfabetización con los aportes de la literatura infantil a partir de conferencias dadas por reconocidos escritores de ese campo.

*comprometido en forma activa y reflexiva con su tarea, capaz de generar y decidir sobre su agenda de actualización. El propósito de la FDC es fortalecer el trabajo del docente para que sus decisiones de enseñanza ganen en autonomía y responsabilidad” (Res. CFE N° 30/07 - Anexo 2: Pág. 6).*

Este sentido, no es exclusivo de la enseñanza de la alfabetización inicial, pero este Ciclo organiza y estructura su propuesta considerando estos aspectos relevantes que marcan la nueva agenda de la formación docente a nivel nacional. Esto puede verse reflejado en que parte de la propuesta estuvo centrada en la realización de análisis de cuadernos de primero y segundo grado de la escuela primaria con el objetivo de conocer cuáles eran las propuestas de enseñanza habituales de los/as maestras/os que se forman en los ISFD<sup>44</sup>. Asimismo, en una segunda etapa del Ciclo (2012) se realizaron encuentros en cada una de las provincias que participaron del Ciclo con el objetivo de planificar conjuntamente con los/as docentes de los ISFD las propuestas de enseñanza de las distintas cátedras afines al trabajo con alfabetización inicial. Se puede reconocer allí un interés por acercar una propuesta anclada en la práctica de los/as docentes de los ISFD, para considerar las problemáticas que reconocen, las dificultades y a partir de allí construir las propuestas de enseñanza de sus cátedras.

#### Especialización Docente de Nivel Superior en Alfabetización Inicial

En conjunto con las dos acciones desarrolladas previamente, el INFD crea una especialización en alfabetización inicial con el objetivo de poder acceder a docentes en ejercicio que buscaran profundizar en estas temáticas o bien acercarse por primera vez en los casos en los que no hubiesen recibido formación en su paso por los ISFD. La Especialización Docente de Nivel Superior en Alfabetización Inicial (Res. ME N° 1978/14) se desarrolló en el marco del programa “Nuestra Escuela” que ofertó en simultáneo distintas especializaciones y cursos de manera virtual para garantizar el acceso de los/as docentes, a nivel nacional.

---

<sup>44</sup> Los resultados de dicho análisis guardan una relación estrecha con aquello que Zamero (2010) desarrolla en la investigación; la mayor parte de los cuadernos refleja una mirada sobre la enseñanza de la lectura y la escritura ligada a la enseñanza de letras y sílabas y la postergación de las instancias de lectura para cuando los/as niños/as tengan mayor dominio de la lengua escrita.

Esta propuesta formativa se crea hacia fines del 2014 y por ello, además de las regulaciones que enmarcan las propuestas anteriores, esta política está regulada por el Programa Nacional de Formación Permanente sancionado por la Resolución del CFE N° 201/13 como una propuesta específica para la formación permanente de los/as docentes. Dentro de este programa, la creación de la especialización se enmarca en el componente número 2 destinado a docentes en ejercicio con el objetivo de lograr una *“mejora de los resultados y experiencias de aprendizaje de los niños, niñas, jóvenes y adultos que transitan por las instituciones educativas”* (Res. CFE N°201, 2013: 6).

El conjunto de especializaciones que se describen en el programa nacional asumió algunas características específicas. Por un lado, las mismas tuvieron un formato de formación semipresencial con un 75% de la formación de modo virtual a través de una plataforma y el 25% restante de modo presencial en encuentros en las distintas sedes provinciales. La inscripción a estas especializaciones se realizaba de forma virtual a través de un formulario que luego se validaba con un conjunto de documentación de modo presencial en un ISFD designado como sede. Al estar inscripto en el componente 2 del programa, la inscripción era de carácter individual y podían acceder a ella (en el caso de la especialización en alfabetización inicial) docentes en ejercicio de los niveles primario, inicial y superior o en la modalidad de educación especial; aspirantes a la docencia (ya recibidos); y por último, integrantes de los equipos técnicos jurisdiccionales en funciones relativas a la alfabetización inicial.

Otro aspecto que atravesó al conjunto de las especializaciones fue la estructura curricular que asumieron las propuestas. Las mismas incluyeron dos módulos transversales a todas las especializaciones más allá del campo disciplinar que atendieran específicamente. Estos módulos fueron “Marco político pedagógico” y “Pensamiento Pedagógico Latinoamericano”. En el caso de la Especialización Docente de Nivel Superior en Alfabetización Inicial, estos contenidos transversales fueron modificados y lo que eran dos espacios curriculares por separado fueron unificados en uno que recibió el nombre de “Marco político y pensamiento pedagógico latinoamericano” habilitando la posibilidad de incluir otro espacio titulado “Perspectivas para la enseñanza de la Alfabetización Inicial”, módulo a cargo de las coordinadoras de la especialización. Otro aspecto a destacar es que la

organización de los módulos que estructuran la propuesta guardan una estrecha relación con las conferencias que formaron parte del Ciclo. Los módulos condensan los aportes de la lingüística, de la sociolingüística, de los aportes de los estudios literarios y de las ciencias cognitivas.

Además de estas especificaciones generales de la modalidad de cursada, los destinatarios/as y algunas características de la estructura curricular, la resolución que da creación a la especialización enumera una serie de objetivos centrales de la propuesta. Estos objetivos incluyen aspectos del orden general de las políticas, como el de brindar un espacio de formación continua de carácter gratuito, como así también objetivos vinculados específicamente a la formación en alfabetización:

*“Contribuir al desarrollo de propuestas didácticas de alfabetización inicial, actualizadas y ajustadas a las normativas vigentes para ser implementadas en los niveles inicial, primario, modalidad educación especial y formación docente. Ofrecer espacios de análisis y estudio sobre la enseñanza de núcleos temáticos vinculados a la alfabetización inicial que propicien la reflexión del docente sobre su propia práctica y le permitan enriquecerla y/o modificarla a partir de la propuesta de esta especialización”* (Res. ME N° 1978, 2014: 6).

Nuevamente, en las definiciones principales de las políticas, se hace presente la formación en propuestas didácticas de alfabetización inicial. En los objetivos de la especialización, la enseñanza y la reflexión sobre la práctica se inscribe en un lugar central de las políticas de formación. A su vez, al igual que las políticas descriptas previamente, la especialización otorga la responsabilidad al Estado y a los/as docentes de la enseñanza de la lectura y la escritura y para ello vuelve sobre la importancia de habilitar espacios que garanticen la formación del docente alfabetizador:

*“La organización del sistema educativo asigna la responsabilidad pedagógica de enseñar a leer y escribir, a la institución escuela, y la formación del maestro alfabetizador, al sistema formador. Este proceso nace estrechamente vinculado al sentido profundo de la escuela de nivel inicial y primario que es: la distribución de conocimientos básicos para la inclusión social”* (Res. ME N° 1978, 2014:3).

La propuesta de formación docente en alfabetización, a través de los distintos espacios, tanto de formación inicial como de desarrollo profesional, se presentan con características comunes centradas en recuperar discursos históricos sobre los métodos y enfoques de la alfabetización. Quienes asumieron la coordinación de estos espacios imprimieron a los mismos una mirada específica respecto al campo de la alfabetización y con ello a las voces autorizadas para aportar a dicho campo. Los materiales producidos para los distintos espacios de formación guardan relación en cuánto al enfoque que adopta la propuesta de alfabetización inicial y que se distancia de otros enfoques con legitimidad en el campo. Otros aspectos que atraviesan al conjunto de las propuestas se vinculan con la centralidad otorgada a la adquisición de la lectura y la escritura en las trayectorias escolares de niños/as; y con promover la articulación entre los espacios de formación y el trabajo docente en prácticas y contextos concretos.

Esta es una descripción inicial que destaca algunos aspectos claves de las políticas llevadas adelante a los fines de poder ser considerados en los capítulos siguientes en un análisis que no las mira de forma aislada sino que busca ponerlas en relación con las políticas que se desarrollaron en CABA -y que se describen a continuación-. En la medida en que esta tesis se propone mirar los discursos que ponen a circular las políticas y como son recepcionadas por los/as docentes en CABA, es central poder reconocer los modos en que se articulan esos discursos. Por ello, estas descripciones permitirán avanzar en los próximos capítulos en cómo la discursividad oficial interviene en la construcción de posiciones docentes, en los modos en los que los/as docentes asumen el trabajo de enseñar a leer y a escribir.

#### 4.1.2. Políticas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, al mismo tiempo, se presentan una serie de políticas destinadas a la formación docente en alfabetización inicial que en algunos casos son previas a la creación del INFD y en otros coinciden con la implementación de acciones a nivel nacional y remiten a las formulaciones establecidas por los Planes Nacionales de Formación Docente. Las propuestas, en el ámbito de CABA, dependen de distintos organismos o instituciones según las características particulares de cada una de ellas.

Un organismo central en la formación de docentes de CABA es la Dirección General de Escuela de Maestros, dependiente de la Subsecretaría de Carrera Docente del Ministerio de Educación de la Ciudad<sup>45</sup>. Es importante mencionar que esta institución destinada a la formación permanente de la docencia de la Ciudad tiene una historia de más de treinta años. Inicialmente el espacio se denominaba Centro de Pedagogías de Anticipación (CePA) y estuvo a cargo de la formación permanente de los/as docentes de todos los niveles del sistema educativo jurisdiccional. A lo largo de su historia no sólo varió la denominación del organismo sino su dependencia en los organigramas del Ministerio de Educación.

### Maestro + Maestro

Una de las políticas que antecede la creación del INFD es el componente Maestro+Maestro (en adelante, M+M) del programa Zonas de Acción Prioritaria (ZAP) el cual se inició en 1998 y continúa hasta la actualidad<sup>46</sup>. Es una política que se caracterizó, principalmente, por incorporar un segundo/as docente en primer grado<sup>47</sup> para colaborar en la tarea específica de la enseñanza de la lectura y la escritura, “el/la Maestro/a ZAP”. Dicha propuesta está a cargo, actualmente, de la Subsecretaría de Coordinación Pedagógica y Equidad Educativa, dependiente del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad.

En este punto es importante señalar algunas características específicas del Programa ZAP y de otros que en simultáneo se desarrollaron en CABA para atender

---

<sup>45</sup> Escuela de Maestros se define, en la página oficial del Gobierno de la Ciudad, como un espacio de formación continua para el desarrollo profesional docente. Dicho organismo desarrolla acciones de formación en servicio (en las escuelas y dentro del horario laboral de los docentes) y acciones de la denominada “oferta abierta” como cursos o especializaciones (fuera del horario laboral y de carácter optativo para los docentes).

<sup>46</sup> La página oficial de Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y específicamente el espacio de la Subsecretaría de Coordinación Pedagógica y Equidad Educativa no tiene ninguna referencia al programa, enlace a su página oficial o cualquier otro elemento que permita informarse o conocer la experiencia. La información relevada en relación al programa Maestro+Maestro se restringe a la información disponible en la página específica del programa (<https://www.maestromasmaestro.com.ar/>); aquella que se obtuvo de la “antigua” página del Gobierno de la Ciudad ([https://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/niveles/primaria/programas/zap/maestromaestro/capacitaciones.php?menu\\_id=23627](https://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/niveles/primaria/programas/zap/maestromaestro/capacitaciones.php?menu_id=23627)) donde únicamente está disponible el informe de investigación coordinado por Gluz (2005) al que se hace referencia en este aparato y a la tercera edición (2008) del libro “La escuela puede” de Berta Braslavsky en el que se incorpora un capítulo que recupera la experiencia del Proyecto Maestro+Maestro.

<sup>47</sup> Actualmente se extiende también a los segundos grados en el marco de la “Unidad Pedagógica”.

a problemáticas vinculadas con el abandono, la repitencia y la sobre edad<sup>48</sup>. Por un lado, el Programa ZAP tuvo su origen en los últimos años del siglo XX como una política territorializada que, como su nombre lo indica, focalizaba en determinadas zonas de la jurisdicción en la que se concentraban las mayores necesidades y demandas sociales. Esta política estaba pensada para ser desarrollada desde distintos sectores, como salud, educación, entre otros; sin embargo las acciones fueron tendiendo a concentrarse en los aspectos educativos y fue perdiendo peso el carácter intersectorial que suponía en su origen. Por otro lado, en el año 2003 se incorporaron dos acciones tendientes a desarrollar alternativas organizacionales y pedagógicas para atender la cuestión de la sobreedad. El Programa de Reorganización de las Trayectorias Escolares de los Alumnos con Sobreedad<sup>49</sup>, conocido como Aceleración y el Proyecto Grados de Nivelación para el Nivel Primario<sup>50</sup>.

Si bien estas acciones no están pensadas específicamente para la enseñanza de la alfabetización ni tienen como destinatarios a los/as niños/as que por edad escolar deberían estar en los primeros grados de la escuela primaria, su consideración es fundamental porque da cuenta de características específicas que asume la política educativa en CABA en un contexto de crisis como el que caracterizó a los últimos

---

<sup>48</sup> A lo largo de los capítulos subsiguientes se abordarán estas nociones específicas atendiendo al modo en que la organización escolar y su formato específico influyen en los modos en que los niños y niñas atraviesan la escolaridad en términos de trayectorias escolares.

<sup>49</sup> Según la Res. SED N°489/03 el programa “*se propone ofrecer a los alumnos de nivel primario con una importante sobreedad una alternativa de prosecución de su escolaridad en un tiempo menor que el que establece la progresión un grado/ un año cumpliendo dos propósitos inseparables: garantizarles el cumplimiento de los objetivos de la escuela primaria común y asegurarles la adquisición de los saberes necesarios para el ingreso y permanencia en la escuela secundaria. (...) El Proyecto de Conformación de grados de aceleración consiste en la conformación de un grado con alumnos con dos o más años de sobreedad. Este proyecto instalará, en dos ciclos lectivos sucesivos, el grado de aceleración 4°+5° y el grado de aceleración 6°+7°. En el grado de aceleración 4°+5° se cursan los contenidos equivalentes a estos grados en un solo ciclo lectivo, y lo propio sucederá en el grado de aceleración 6°+7°*” (Res. SED N° 489/03: 5 y 7).

<sup>50</sup> Según la Resolución N° 2429/03 de la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires “*La población de los grados de nivelación son los niños y niñas de entre 8 (ocho) y 14 (catorce) años cumplidos al 30 de junio de cada ciclo lectivo, que no asistieron nunca a la escuela, que dejaron de asistir por más de dos ciclos lectivos o en caso de haber dejado de asistir por un período menor, tengan dos o más años de sobreedad para el grado de escolaridad al que les correspondería asistir por su edad. Se entiende por grado de nivelación a un grado de la escolaridad común que reúne dentro de él a un grupo no menor de 6 (seis) y no mayor de 12 (doce) niños y niñas de diferentes edades y con distintas trayectorias escolares y sociales. Este grado tiene como fin crear las condiciones pedagógicas necesarias para reinsertar o insertar a los alumnos y alumnas en un grado de la escolaridad común más cercano al que les corresponda por edad, en el menor tiempo posible, y en un plazo no mayor a dos ciclos lectivos*” (Res. N. Resolución SED N° 2429/03 - Anexo 1: 5).

años de los noventa y los primeros de los dos mil. Estos dos programas creados en el 2003 asumen una responsabilidad de la escuela no sólo en garantizar la continuidad de los estudios de los/as niños/as sino en la responsabilidad que la misma escuela tiene en los procesos de abandono y de repitencia. De este modo, se estructuran como alternativas al formato escolar tradicional proponiendo modos de agrupar que rompen la lógica de la relación entre edad y ciclo lectivo correspondiente. El programa Maestro+Maestro, antecesor a estos programas también responde a los altos índices de repitencia, en este caso en los primeros grados de la escuela primaria, e incorpora características que pueden también leerse como disruptivas respecto a la lógica organizacional que caracterizó a la escuela primaria desde sus orígenes.

El Programa Maestro+Maestro, iniciado bajo la dirección de Berta Braslavsky, está coordinado actualmente por Mirta Torres y Cinthia Kuperman. Tal como se mencionaba, si bien tiene su origen en una política focalizada que estuvo circunscripta a algunos distritos escolares de la zona sur de CABA, a lo largo de los años ha ampliado el alcance a un mayor número de escuelas, alcanzando a doce distritos de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires<sup>51</sup>.

Según se expresa en el sitio oficial del programa Maestro+Maestro, la iniciativa de esta propuesta surge por la preocupación de un conjunto de supervisores/as de escuelas de CABA por el crecimiento en la repitencia en los primeros grados de escolaridad y el vínculo de dicha repitencia con la dificultad de los/as estudiantes para la adquisición de la lectura y la escritura en los tiempos y modos establecidos (Gluz et al, 2005). A partir de ese diagnóstico, el programa se propone mejorar las prácticas de enseñanza vinculadas a la alfabetización a través de la formación de los/as docentes. Estos espacios de formación a los que acudirían los/as docentes en

---

<sup>51</sup> El libro "La escuela puede" de Berta Braslavsky, en su tercera edición de 2008, incluye un capítulo donde recupera la experiencia de Maestro+Maestro. Allí se señala que "a partir del año 1999, se fue ampliando la extensión del proyecto a más distritos, más escuelas y más secciones de primer grado - con el consiguiente aumento de alumnos, maestros y maestros ZAP-, desde que se inició hasta el año 2007, en que alcanza a catorce distritos escolares con setenta y nueve escuelas, 189 secciones de primer grado, 4624 alumnos y 155 maestros ZAP" (Braslavsky, 2008: 125). Allí también se hace referencia a que la ampliación del programa continuó incluso en el cambio de gobierno en la Ciudad. Para el año 2008 se amplió a 108 escuelas con 260 secciones de 1º grado y 215 maestros/as ZAP.

el marco del programa atravesaban dos grandes ejes, la formación en alfabetización y la formación en problemáticas educativas contemporáneas (PEC)<sup>52</sup>.

Se expresa allí un modo de pensar el fracaso escolar o la repitencia que no es responsabilidad de los/as estudiantes y su contexto social sino en la intervención pedagógica y la formación de los/as docentes. Esto también se relaciona con el hecho de que quienes ejercían la docencia en los primeros grados eran quienes tenían menor experiencia o estaban próximos/as a jubilarse, convirtiendo al primer ciclo en *“un espacio poco valorizado de trabajo, en lugar de un espacio particular que requería de saberes especializados”* (Gluz et al, 2005: 3).

Otro aspecto que caracterizaba a la enseñanza en los primeros grados era la fuerte presencia de prácticas vinculadas al método analítico sintético, la rutinización de la escritura y el predominio de ejercitación vinculada a la repetición de palabras, sílabas y letras (Gluz et al, 2005). Contrario a esto, el proyecto adhería a las teorías socioconstructivistas que principalmente afirman que la lengua escrita se da en el contexto de prácticas sociales que la involucran.

*“Esas experiencias son el ‘anclaje’ que permite significar la lengua escrita a la vez que aprender los aspectos mecánicos del sistema; sin las mismas, la adquisición de estos últimos se dificulta. De allí la relevancia otorgada por el Proyecto al contexto social y familiar - de una amplia diversidad -, para el desarrollo de los aprendizajes. Al no considerar estas variaciones sociales y culturales, las capacitadoras sostienen que la escuela misma construye el fracaso escolar, desde sus dinámicas institucionales, sus relaciones de poder y sus pautas culturales”* (Gluz et al, 2005: 4).

En este sentido, la formación sistemática se convertía en un elemento central del programa pero también era necesario garantizar la continuidad del trabajo en el aula, motivo por el cual los/as docentes de los primeros grados no podían “salir” periódicamente del aula para participar de espacios de formación porque esto implicaba dejar la continuidad del trabajo pedagógico. La figura del “maestro/a ZAP”

---

<sup>52</sup> Al interior del programa, quienes estaban a cargo de los espacios de formación o de la asistencia técnica a las instituciones se dividían en dos grupos, aquellos/as especialistas en alfabetización y aquellos/as que trabajaban de modo transversal con problemáticas en torno a la enseñanza en general, el vínculo de los/as docentes con los directivos, las familias, entre otras cuestiones.

no sólo permitía la incorporación de un/a docente en el aula para potenciar el trabajo con la lectura y la escritura inicial y atender de modo más personalizado a los/as niños/as sino que también permitía que cuando el/la docente del grado asistía a talleres o capacitaciones el/la maestro/a del programa estuviera a cargo del grado pudiendo dar continuidad a la tarea.

El “maestro/a ZAP”, además de permitir el trabajo focalizado con algunos/as niños/as y de acordar decisiones y propuestas de enseñanza con los/as docentes del grado, es un/a docente que recibe formación específica en aspectos vinculados a la enseñanza de la lectura y la escritura. El programa organiza talleres de formación a los que asisten los/as maestros/as del programa y los/as maestros/as del grado que se encuentran trabajando en conjunto con ellos/as. De este modo, se logra una frecuencia de formación para los/as docentes centrada en trabajar sobre los aspectos de la práctica específica. Asimismo, el programa cuenta con espacios de “profundización” para los/as maestros/as del programa que tiene como objetivo acceder y discutir materiales bibliográficos, problemáticas de la enseñanza, análisis de libros de texto, lectura de investigaciones y/o experiencias de enseñanza relacionadas con la alfabetización.

Un aspecto que merece particular atención es el importante desarrollo que realiza el Programa Maestro+Maestro de materiales y propuestas para la enseñanza de la lectura y la escritura inicial. Las mismas se encuentran publicadas en la página web específica del programa, que recupera la historia del proyecto, brinda información sobre los días de formación y los temas que se abordarán y, principalmente, funciona como repositorio de secuencias y proyectos para ser trabajados en las escuelas.

En materia de formación en alfabetización inicial, el programa alcanza a un importante número de docentes ya sea por ser maestros del programa o por ser maestros de grado que reciben a los maestros del programa en sus aulas. Asimismo, los materiales que el programa pone a circular, como secuencias, materiales de lectura, propuestas de escritura, entre otros, son de consulta frecuente por docentes del sistema educativo de CABA aún en los casos en los que no hayan sido formados/as directamente por el programa.

Especialización en alfabetización para la inclusión

Un organismo fundamental en la formación postinicial de docentes en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires es el Centro de Pedagogías de Anticipación (CePA) - actualmente denominado Escuela de Maestros-. Tal como se mencionaba al inicio del apartado este organismo se caracterizó por desarrollar distintas propuestas de formación para docentes de la jurisdicción. Entre ellas se puede destacar la oferta de postítulos considerados como espacios de actualización y especialización de un campo disciplinar o de problemáticas específicas del ejercicio docente<sup>53</sup>. Actualmente en la página web de CABA se afirma que los postítulos docentes “*tienen como objetivo brindar una formación post-inicial orientada a optimizar el desempeño docente, el ejercicio de nuevos roles y funciones, y la profundización y actualización sistemática de conocimientos en los niveles, modalidades y orientaciones del sistema educativo*”<sup>54</sup>.

En este marco, CePA desarrolló la “Especialización superior en alfabetización para la inclusión”, aprobada por Resolución N° 316/MEGC/11. La misma era una instancia de postítulo para docentes en ejercicio con una duración de un año y medio de cursada presencial. Los documentos oficiales establecían como uno de los propósitos centrales de esta especialización “*intentar dar respuesta a las dificultades con que se enfrentan los docentes a cargo de la alfabetización, principalmente en las escuelas de las zonas más desfavorecidas*” (Resolución MEGC N° 316, 2011: 3)<sup>55</sup>.

En línea con los análisis y diagnósticos que se expresaban en los fundamentos del programa Maestro+Maestro, y con una referencia explícita al mismo, la justificación de la relevancia del postítulo hace hincapié en las dificultades de acceso a la lectura y la escritura en los primeros grados del nivel primario y la relación que existe entre esto y la repitencia. También se hace referencia a los programas de Aceleración y Nivelación como proyectos históricos destinados a fortalecer y

---

<sup>53</sup> Desde comienzos de siglo se pueden identificar un conjunto de resoluciones a nivel nacional y jurisdiccional que regulan las carreras de posgrado para docentes. Entre ellas se puede destacar la Ley N° 25.754, que en el año 2003 levanta la prohibición establecida por la LES a los graduados de instituciones terciarias, no universitarias, para la continuación de estudios de posgrado; y a nivel de la Ciudad la Resolución SED N° 246/03, faculta a la Subsecretaría de Educación a los efectos de crear una comisión asesora que instrumente las normas básicas para el reconocimiento y funcionamiento de los postítulos docentes (Prado y Rossetti, 2011).

<sup>54</sup> Se establecen dos tipos de postítulos: Las especializaciones Docentes de Nivel Superior con una carga horaria mínima de 600 horas cátedra (un año y medio de duración y la Actualización Académica con una carga horaria mínima de 400 horas cátedra (un año de duración).

<sup>55</sup> Esta especialización no continúa siendo ofertada por Escuela de Maestros. En la Resolución N°316/MEGC/11 que da creación a la misma, se establece que se desarrollará durante dos cohortes y su renovación estará sujeta a una nueva evaluación.

acompañar particularmente en zonas más desfavorecidas. Si bien el postítulo se crea más de diez años después del Programa Maestro+Maestro, los fundamentos continúan estando relacionados con atender a los procesos de lectura y escritura de los niños/as de zonas más desfavorecidas de CABA quienes *“no proceden de familias que sean participantes de la cultura escrita independientemente de la acción escolar”* (Resolución MEGC N° 316, 2011: 1) y por ello requieren otros tiempos para el acceso a la lectura y la escritura inicial. Asimismo, los índices elevados de repitencia o de abandono escolar en los primeros grados son argumentos utilizados en la fundamentación de la propuesta.

La propuesta se presentaba como un espacio que permitía a los/as docentes revisar su práctica alfabetizadora y en su fundamentación se pueden destacar dos aspectos: la responsabilidad indelegable de la escuela en la alfabetización de los/as niños/as y el desarrollo teórico acontecido desde mediados del siglo pasado en el campo de la psicolingüística y la sociolingüística con un fuerte impacto en los modos de conceptualizar la enseñanza de la lectura y la escritura.

Estos elementos permiten reconocer una línea de continuidad entre el Programa Maestro+Maestro y la propuesta del postítulo. Por un lado, el lugar otorgado a la escuela para pensar las propuestas de enseñanza que favorezcan procesos de inclusión, en este caso desde el propio título de la especialización. Por el otro, en relación con el enfoque de alfabetización que asumen. El postítulo propone revisar las prácticas alfabetizadoras en el sentido de conocer y analizar críticamente enfoques didácticos que piensen la lectura y la escritura como prácticas sociales y no como un código de representación de la oralidad. De manera explícita se refiere a que el enfoque que asume el postítulo es aquel que regula la enseñanza a través del Diseño Curricular de la Ciudad aprobado en el 2004.

En cuanto a su estructura curricular el postítulo se organiza en siete módulos temáticos y dos seminarios. También tenía previsto como trabajo final el diseño, puesta en práctica, registro, análisis y evaluación de una secuencia didáctica:

*“Los módulos se organizan alrededor del tratamiento de un tema, pero en cada uno de ellos está presente la reflexión didáctica, la interdependencia entre la práctica de la lectura, la de la escritura y la de la oralidad, la planificación de las situaciones de enseñanza y la*

*evaluación de los avances de los niños”* (Resolución MEGC N° 316, 2011: 8).

Sobre esto último, el plan de estudios de la especialización hace constante mención al trabajo sistemático con testimonios, registros de experiencias y reflexiones de gran cantidad de docentes. Se propone como un espacio de reflexión sobre la práctica, no sólo un espacio para analizar los enfoques teóricos y conocer cómo desde allí se sustentan las propuestas sino poner eso en diálogo con las propuestas de trabajo en el aula: lectura de registros con intercambios de las clases, clases videadas, escrituras de los/as niños/as, etc. Asimismo, tanto en la fundamentación como en el desarrollo de los contenidos de los módulos se refiere a la importancia que asume la planificación de la enseñanza para producir aprendizajes. Especialmente se destinaban dos módulos a profundizar en la planificación y la evaluación de la enseñanza, no sólo como herramienta de los/as docentes sino también como una herramienta institucional bajo la idea de que *“solo la permanencia temporal sistemática, pero alternada y variada, de la propuesta de lectura y escritura produce aprendizajes”* (Resolución MEGC N° 316, 2011: 14).

Por último, se puede mencionar que esta propuesta de especialización se presenta cuando a nivel nacional ya estaba aprobada la inclusión de la unidad curricular en los profesorados de inicial, primaria y especial, sin embargo a lo largo del plan de estudios de la carrera no se hace referencia a esta regulación nacional ni a los documentos curriculares que acompañaron la iniciativa desde el INFD. En el capítulo siguiente se profundizará en esta idea en relación con los enfoques de alfabetización que presentan cada una de las propuestas, sus puntos en común y sus distancias conceptuales.

#### Formación situada “Entre Maestros”

Otra de las políticas destinadas a la formación en alfabetización desarrolladas a través de la Dirección General de Escuela de Maestros es el “Plan trienal de capacitación docente para el Nivel Primario” (2017-2019), aprobado por resolución del MEGC N° 2233/17 y desarrollado en coordinación con el Ministerio de Educación de la Nación<sup>56</sup>. Dicha propuesta *“consiste en un «Plan de formación*

---

<sup>56</sup> Es importante mencionar que esta propuesta de formación originalmente se diseñó para ser desarrollada entre 2017 y 2019 pero a fines de 2019 las autoridades del Ministerio en conjunto con

*continua situada» que incluye instancias de capacitación masiva en febrero y acciones de formación situada a lo largo del año en las escuelas de la Ciudad*<sup>57</sup>. Si bien es un programa que atiende a los/as docentes de todos los grados de la escuela primaria y busca formarlos/as en las áreas de Prácticas del Lenguaje, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, la capacitación a docentes de primero y segundo grado en el área de Prácticas del Lenguaje<sup>58</sup> está centrada en la adquisición de la lectura y la escritura.

El Plan trienal da creación a un programa que tiene una duración de tres años y que afecta a la totalidad de los docentes del nivel primario de las escuelas públicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El alcance de esta acción no tiene precedente en la Ciudad, la masividad y duración de esta política compromete a un gran número de docentes de nivel primario, directivos de escuela, supervisores/as de distrito y a un conjunto de coordinadores/as y capacitadores/as<sup>59</sup> a cargo de la formación. Sin embargo, el cuerpo normativo que regula esta acción brinda poca información sobre los fundamentos de dicha acción, los diagnósticos realizados para evaluar su pertinencia o las políticas macro en las que se inscribe. Por ejemplo, la resolución que da creación a esta propuesta establece que *“Este plan se diseña e implementa en el marco de la política nacional de formación continua (INFOD-Ministerio de Educación y Deportes de la Nación) en sus aspectos conceptuales y metodológicos”* (Resolución MEGC N° 2233, 2017: 1). Dicho anexo enuncia la relación con una política nacional, si bien no hace referencia al Plan Nacional de Formación Docente vigente al que deben encuadrarse las jurisdicciones. El nexo con el encuadre a nivel nacional se presenta en relación con la Formación Docente

---

las autoridades de Escuela de Maestros decidieron darle continuidad a la propuesta durante cuatro años más. Los años subsiguientes implicaron el cambio de autoridades y responsables a cargo de la gestión pedagógica de la propuesta y con ello se dieron cambios sustantivos en el desarrollo de la política.

<sup>57</sup> <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/docentes/escuelademaestros/jornadas-entre-maestros> (acceso en septiembre de 2019)

<sup>58</sup> El Plan está organizado en tres años, 2017-2019 e incluye la capacitación en Matemática, Prácticas del Lenguaje y Ciencias Sociales y Naturales, contemplando Conocimiento del Mundo para 1° Ciclo. Para lograr el alcance a todos/as los/as docentes se divide a las escuelas en tres grandes grupos (según distrito escolar) y cada uno de sus grupos recibirá capacitación en un área de conocimiento particular de carácter rotativo en los años sucesivos.

<sup>59</sup> Se utiliza la expresión capacitador/a porque es la que utilizan tanto docentes como coordinadores y los/as propias formadores/as que asisten a las escuelas para referirse a su trabajo. En el capítulo seis hay un apartado que específicamente se refiere a que a lo largo de la historia se han utilizado distintos modos de nombrar la formación postinicial y con ello se pusieron en juego distintos modos de pensar la formación y el trabajo e interpelar a la docencia.

Situada como parte de los lineamientos del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.

En ese sentido, el Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021, reconoce como uno de los propósitos específicos en relación con fortalecer las prácticas de los/as docentes y directores/as en ejercicio, potenciar la formación situada y por ello este tipo de formación se presenta como el Componente 1 del Programa Nacional de Formación Permanente 2017-2021 (Res. CFE N° 316/17)<sup>60</sup>. Este propósito se expresaba en la página oficial del INFD donde se detallaba que *“La política de formación situada brinda oportunidades formativas para maestros, profesores, directivos y supervisores en ejercicio y en su lugar de trabajo”*, a través de diversos dispositivos: ateneos didácticos, jornadas institucionales, círculos de directivos y cursos para la enseñanza. Esta organización específica es la misma que se propuso desarrollar el programa “Entre Maestros”, siendo esta la vinculación más directa que se puede establecer entre los lineamientos nacionales para la formación docente y la propuesta concreta que realiza el Ministerio de Educación de la Ciudad a través de la Dirección General de Escuela de Maestros.

En este marco, la estructura formal que asume la propuesta involucra cuatro tipos de dispositivos y tres ejes temáticos (uno para cada año). Los dispositivos son: los círculos de los equipos directivos de un mismo distrito escolar, a cargo de equipos de capacitadores; jornadas institucionales en cada escuela de nivel primario, a cargo de los equipos directivos y con la participación de todos/as los/as docentes; ateneos didácticos destinados a los/as docentes de un mismo grado en cada distrito escolar, a cargo de equipos de capacitadores/as; y asesoramiento situado para los/as docentes de una misma escuela, a cargo de equipos de capacitadores/as. A su vez, los ejes temáticos que orientaron las acciones fueron: para el año 2017, “Reflexión sobre la práctica: planificación en torno a secuencias didácticas”; en el 2018 “Propuestas heterogéneas y gestión de la diversidad”; y en el 2019 “Evaluación formativa”.

---

<sup>60</sup> El Programa Nacional de Formación Permanente 2013 - 2016 (Res. CFE 201/13) fijaba dos componentes: el componente 1 centrado en las instituciones educativas y el componente 2 por destinatarios específicos. En el Programa Nacional de Formación Permanente 2017 - 2021 (Res. CFE N° 316/17) estos dos componentes cambian de nombre: el componente 1 se llama Formación Docente Situada y el componente 2 Formación Docente especializada.

Para el desarrollo de esta propuesta de carácter universal se ampliaron los equipos de capacitadores/as de Escuela de Maestros para cada una de las áreas del nivel primario. Asimismo, para su operativización se dividió a los distritos de CABA en tres regiones (siete distritos escolares por región). Cada una de esas regiones se formó en un área de conocimiento particular (Matemáticas, Prácticas del Lenguaje, Ciencias Sociales y Naturales, contemplando Conocimiento del Mundo para 1° Ciclo) y los años subsiguientes se rotó para lograr que todos/as los/as docentes de los 21 distritos escolares recibieran capacitación sobre las tres áreas de conocimiento. Esta propuesta contemplaba dos tipos de formación a lo largo del año. Por un lado, la asistencia técnica de capacitadores/as a las escuelas para acompañar a los/as docentes y directivos en la planificación y enseñanza del área que a ese distrito le tocaba ese año. Por otro lado, la participación en jornadas institucionales con dos modalidades: en el mes de febrero antes del comienzo de las clases, la docencia asistía durante una semana completa a jornadas de formación en el área en la que iban a trabajar a lo largo del año y allí se les entregaba material impreso con propuestas de enseñanza de todas las áreas para el grado específico en el que iba a desempeñarse; y cuatro jornadas más distribuidas a lo largo del año en días en los que los/as estudiantes no asistían a las escuelas y los/as docentes se encontraban en espacios de formación con todos/as los/as docentes del mismo grado de todo el distrito en los que también recibían formación en el área asignada para ese año<sup>61</sup>.

Se pueden añadir a la descripción de esta propuesta dos características fundamentales. Una de ellas es que desde su creación está contemplado el monitoreo y evaluación de la propuesta. La misma se realizó con información cualitativa y cuantitativa con dos grandes objetivos: *“buscar indicios acerca de las formas en que se produce la transferencia a las aulas de los saberes puestos en juego en la capacitación, para ponderar el efecto que estas acciones van teniendo en la renovación de las instituciones escolares y de las prácticas docentes e indagar en las fortalezas y debilidades de la Formación Docente Situada”* (Resolución MEGC N°

---

<sup>61</sup> Por ejemplo, el distrito escolar N°14 durante el 2017 recibió formación en Matemática, en el 2018, en Ciencias y en el 2019 en Prácticas de Lenguaje. Durante el 2017, cada una de las escuelas pertenecientes al distrito N°14 recibía un capacitador/a de matemática (o dos dependiendo de la cantidad de grados) que trabajaba mensualmente con todos/as los/as docentes de la escuela sobre las planificaciones, las propuestas de clase. A su vez, cuatro veces en el año, los/as docentes de cada grado se encontraban con sus pares del mismo grado de las otras escuelas en un encuentro común coordinado por un/a capacitador/a de matemática para profundizar en la formación en el área con propuestas vinculadas con el enfoque o determinados contenidos específicos.

2233, 2017: 5)<sup>62</sup>. La otra característica es que, por primera vez, la formación “en servicio”, obligatoria y en horario laboral, otorgaba puntaje a los/as docentes que optaban por entregar un portfolio, a modo de trabajo final, con las producciones desarrolladas a lo largo de la formación del año.

#### **4.2. Trabajo de campo: regulaciones jurisdiccionales y pandemia**

Para la construcción del corpus de esta investigación, además de los materiales documentales que se describieron en el apartado anterior, las entrevistas en profundidad fueron una herramienta central del trabajo. Tal como se mencionaba en la introducción, lo metodológico no se restringe a las herramientas utilizadas para la recolección de información sino que existe una relación intrínseca con la perspectiva teórica y epistemológica que se asume, como así también con las preguntas que revelan los objetivos de esta investigación.

En ese sentido, preguntarse por los modos en los que las/os docentes se apropian de las políticas de formación en alfabetización o por el modo en el que se articulan los sentidos que los/as docentes atribuyen a su trabajo con los sentidos que se ponen a circular desde las políticas públicas implica indagar desde las propias experiencias de quienes asumen el trabajo de alfabetizar en las instituciones educativas. Asimismo, considerar que los/as docentes construyen posiciones específicas, modos de pensar la tarea de enseñar, sus desafíos, sentidos, reglas, de una manera provisoria e inacabada, supone poder relevar las ideas y concepciones de los/as entrevistados/as respecto a su trabajo. De este modo, el objetivo de la realización del trabajo de campo a través de entrevistas en profundidad y registros de observación no tuvo que ver con la verificación de afirmaciones realizadas previamente sino con la construcción de conocimiento a partir del análisis de los datos empíricos, tanto de los materiales documentales como discursos de la política pública como así también de lo que los/as docentes dicen sobre su trabajo. Aquello que resulta del encuentro entre entrevistador/a y entrevistado/a no puede ser

---

<sup>62</sup> Sin entrar en detalle de los aspectos específicos que fueron monitoreados, los informes de evaluación del 2018 y del 2019 más del 90% de los y las docentes pondera como total o bastante satisfactorio el programa de Formación Docente Situada. El informe del 2018 en las conclusiones generales indica “*alrededor del 90% de los encuestados consideran satisfactorio el encuentro en general; la dinámica de trabajo; las actividades planteadas y los materiales utilizados*”.

pensado por la verdad o falsedad de aquello que se enuncia (Piovani, 2007) sino considerando lo que para ellas/os implica la docencia como trabajo.

#### 4.2.1. Avatares en la investigación educativa en pandemia

Para acercarme a los modos en que la docencia receptiona las políticas de formación en alfabetización inicial y las pone en juego en sus prácticas cotidianas se diseñó la realización de un conjunto de entrevistas a docentes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires que estuviesen ejerciendo su tarea en escuelas públicas de CABA en primero o segundo grado (por tratarse de grados en los que la enseñanza de la lectura y la escritura inicial tiene un lugar predominante en el trabajo cotidiano). Asimismo, al organizar el trabajo de campo se buscó tener en cuenta las trayectorias formativas de los/as docentes que iban a entrevistarse: que se hubiesen formado en distintos ISFD de CABA (e incluso distintas jurisdicciones), que se encontraran trabajando en distintas zonas/distritos, que hubiesen atravesado distintas instancias de formación en ejercicio vinculadas a alfabetización inicial, entre otras. Otro aspecto que se consideró relevante en el diseño del trabajo de campo fue la posibilidad de realizar observaciones no participantes en los grados en los que cada una/o de las/os docentes desarrollaba su tarea. Indagar en la dinámica cultural de los contextos cotidianos de las instituciones y en las prácticas pedagógicas y de recepción de políticas públicas, requiere de la realización de observaciones de situaciones de clase y del transcurrir cotidiano en las instituciones seleccionadas. Las mismas darían lugar a registros densos que permitieran indagar en los significados y sentidos que los sujetos docentes entrevistados/as construyen y asignan a su mundo (Sirvent, 1995; Sautu, 2003).

Se buscaba organizar encuentros que permitieran, en el marco de la institución, poder realizar entrevistas en profundidad (en horas en las que las docentes no estuvieran a cargo del grado) y luego observar clases en las que se trabajara específicamente en el área de Prácticas del Lenguaje con alguna propuesta centrada en lectura y escritura para poder reconstruir no sólo los modos en los que los docentes nombran su tarea o aquello que dicen sobre ella sino el modo en que desarrollan sus propuestas de enseñanza, gestionan las clases, realizan intervenciones pedagógicas y se vinculan con sus estudiantes. La presencia en las instituciones permite centrar la mirada de manera situada, en contextos específicos

de puesta en acto y traducción de políticas impulsadas a nivel nacional y jurisdiccional; entendiendo que en estos ámbitos “micro” es donde se pueden desarrollar procesos que impulsen a los sujetos a articularse con otros para proponer acciones que tiendan a la transformación de la vida cotidiana escolar (Padierna, 2008) y específicamente a lo que respecta al trabajo de alfabetizar.

Otro elemento fundamental que se incluyó en el diseño del trabajo de indagación fue la posibilidad de entrevistar a referentes de las acciones o programas que son objeto de análisis en este trabajo. Además del análisis de los textos de la política como resoluciones y sus anexos o documentos de desarrollo curricular y materiales que acompañan las acciones formativas, las entrevistas a sus referentes permitirían conocer aspectos vinculados a la “cocina” de esas acciones, ideas que las promovieron o que estuvieron en la base de su desarrollo, aspectos que se destacan, dificultades con las que se encontraron, problemáticas a las que se buscó dar respuestas, potencialidades o debilidades que reconocen en los programas o acciones.

En relación con la elección de la jurisdicción se entrecruzan una serie de elementos que en conjunto hacen de la jurisdicción un recorte de particular interés. Por un lado, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, al momento de la creación del INFD y de la puesta en marcha de las políticas de formación en alfabetización que son objeto de análisis, estaba gobernada por un partido político opositor al que gobernaba a nivel nacional. Por otro lado, la Ciudad se destaca por poseer una institución pública histórica, el Centro de Pedagogías de Anticipación (actualmente Escuela de Maestros) que concentra la formación postinicial de docentes tanto con acciones de formación en servicio (incluyendo los cursos para ascenso a los cargos directivos de las instituciones) como de oferta abierta (cursos y especializaciones). Por último, se puede destacar una política específica con gran alcance en la Ciudad, destinada a la alfabetización inicial de niños y niñas que incluye una propuesta de formación de los/as docentes: el programa Maestro+Maestro.

Este diseño del trabajo de campo, con los ajustes necesarios a medida que se avanzaban con las primeras indagaciones, estuvo presente desde el inicio del proyecto a finales del 2017 en el que se contemplaba una primera aproximación al campo durante el 2018 para poder hacer una primera indagación y su posterior análisis y en función de eso, realizar el proyecto definitivo de investigación que

contempló para el 2020 la realización de una segunda instancia de trabajo de campo pudiendo mejorar los instrumentos con los que se trabajara en la primera parte.

La incorporación de esta información se vincula con una serie de elementos que es necesario contemplar y que dificultaron la realización del trabajo de campo tal como estaba previsto. Por un lado, las disposiciones que asume el Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires para el ingreso a las escuelas públicas a las que luego se sumaron los impedimentos producto del Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio previsto por el Gobierno Nacional en el marco de la pandemia por COVID-19 (y la consecuente suspensión de las clases presenciales por, prácticamente, todo el 2020). Como resultado se realizaron un total de 18 entrevistas en profundidad entre el 2018 y el 2021 a docentes a cargo de los primeros grados de la escuela primaria y a referentes en el diseño y puesta en marcha de las distintas políticas de formación<sup>63</sup>.

Para la selección de los/as docentes a ser entrevistados/as se recurrió a contactos y colegas que pudieran conocer docentes que se encontraran trabajando en primeros grados de escuelas públicas de la Ciudad, que estuviesen interesados/as en compartir parte de su trabajo tanto a través de una entrevista como en la observación de sus clases (para la primera etapa de indagación). De este modo el contacto se realizó a través de los/as docentes y no de las instituciones quienes, a su vez, en la mayoría de los casos no autorizaron el ingreso a las escuelas sino que indicaron que debía gestionarse una autorización a través del Ministerio de Educación de la Ciudad<sup>64</sup>. Durante la primera etapa de entrevistas, en algunos casos,

---

<sup>63</sup> A los fines de preservar el anonimato de quienes fueron entrevistados/as, a lo largo de esta tesis los nombres reales fueron modificados. Sólo a los fines de poder reconocer algunas trayectorias formativas y espacios de inscripción de los/as entrevistados, como anexo de esta tesis se incluye un cuadro que sistematiza las principales características.

<sup>64</sup> Luego de las dificultades que fui encontrando a lo largo del 2018 para conseguir autorización para ingresar a las escuelas, en el 2019 participé de un encuentro organizado por la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (UEICEE) dependiente del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires con tesis de posgrado. En dicho encuentro, la UEICEE presentó la Red de investigación sobre el sistema educativo de la CABA (RISE) que, entre otros aspectos, regula el acceso para la realización de trabajos de campo en las escuelas dependientes del Ministerio. De esta regulación para el acceso a las escuelas es importante destacar dos elementos: uno de ellos es que en una segunda etapa del proceso de solicitud de autorización "El investigador presenta la información solicitada, y se establece un acuerdo para la presentación de resultados preliminares y finales con la UEICEE"; el otro, es que dentro de los criterios para la aprobación de la solicitud se encuentra que el proyecto y objetivo de la investigación tenga una "vinculación directa o mediata con algunas de las áreas de relevancia de la investigación educativa identificadas por la UEICEE (2019)".

por el vínculo personal de las docentes o el propio con el equipo directivo se accedió al ingreso a las escuelas y se pudieron realizar las entrevistas y las observaciones de las clases de Prácticas del Lenguaje acordadas con las docentes. En otros casos, no fue posible acceder a las escuelas y se optó por postergar el trabajo con las docentes a la espera de la gestión indicada a través del Ministerio.

Sin embargo, la gestión no llegó a realizarse dado que a estas dificultades propias de las disposiciones jurisdiccionales se sumaron las dificultades específicas de la pandemia. Una de las adaptaciones más relevantes que se debieron hacer fue dejar de lado la posibilidad de observar las clases y compartir parte de la vida institucional de las/os docentes entrevistadas/os. En muchos casos, parte de la información relevante para la investigación no se da en los momentos formales de la entrevista sino en momentos de mayor distensión e intercambios a partir de lo que sucede en una clase, un recreo o conversaciones con docentes de otros grados. Sin embargo, a medida que se prolongaba el tiempo de aislamiento se reconocía el perjuicio que podía implicar continuar postergando la realización de las entrevistas, sobre todo, considerando que la beca UBACyT que financia este proyecto continuaba su curso (sin información precisa sobre la posibilidad de extender los plazos de financiamiento o de entrega de la tesis en el tiempo previsto por el reglamento de becarios/as). Por ello, se decidió realizar las entrevistas de modo virtual. Por un lado, ese mecanismo no requería de autorización sino que requería simplemente del contacto directo que pudiera establecer con las docentes y su consentimiento.

Uno de los aspectos valiosos de esta adaptación forzada a la virtualidad fue la posibilidad de extender las conversaciones por períodos más prolongados de los que se permiten en las escuelas por los límites que marcan los horarios escolares, como así también la libertad de poder decir o comentar cuestiones institucionales o malestares sin el marco institucional. Sin embargo, también es necesario destacar que no fue fácil encontrar disposición de las docentes ya que, las tareas propias del trabajo docente en pandemia se incrementaron e implicaron un gran esfuerzo por parte de las docentes para adaptar las propuestas a la virtualidad e incluso contemplar distintas realidades de las y los estudiantes como aquellos que contaban con acceso a internet y aquellos que no. A esto, se le sumó el tiempo de realización de las tareas de cuidado del hogar que suelen recaer con mayor frecuencia en las mujeres, incluyendo el acompañamiento de las tareas escolares de sus hijos/as. En

ese sentido, poder coordinar momentos para encuentros virtuales con las docentes no fue sencillo y en varios casos no se pudieron concretar entrevistas con docentes que por su trayectoria y formación hubiese sido interesante entrevistar.

#### 4.2.2. Entrevistadas y entrevistados

La propia experiencia de trabajo como maestra del nivel primario en escuelas de CABA fue el puntapié para iniciar el contacto con colegas que se encontrasen trabajando en los primeros grados de escuelas públicas o que pudiesen acercar el contacto de otras/os docentes que estuviesen en esa situación y que hubiesen tenido distintas trayectorias de formación. De este modo es como llegué a la selección de las primeras tres docentes a entrevistar que habían sido formadas por alguna de las políticas mencionadas en este capítulo y que se encontraban ejerciendo su trabajo docente en primeros o segundos grados de escuelas de CABA. En todos los casos inicié la comunicación comentando los objetivos generales de la investigación y el sentido específico de las entrevistas y observaciones que quería realizar. Las docentes solicitaron autorización en las escuelas para que pudiera ingresar y en los casos en los que fue necesario acompañé la solicitud de la docente con documentación que enmarcaba el proyecto de investigación y explicitaba los objetivos del trabajo de campo.

En este marco pude realizar tres entrevistas iniciales. La primera de ellas fue realizada a una docente formada a través de la Especialización Docente de Nivel Superior en Alfabetización Inicial dictada por el INFD y que se encontraba dando clases en primer grado en una escuela pública del barrio de Mataderos. Su formación inicial había sido hacia finales de la década del 90 en un Instituto Superior de Formación Docente de gestión privada en la Provincia de Buenos Aires en el que realizó tanto el profesorado de primaria como el de inicial (Lorena, D.E. 20°).

La segunda entrevista fue realizada a una docente con variada formación en materia de alfabetización ya que cursó la “Especialización superior en alfabetización para la inclusión” ofertada por Escuela de Maestros, se encontraba (al momento de la entrevista en el 2018) finalizando sus estudios de posgrado en la Maestría en Escritura y Alfabetización de la Universidad Nacional de La Plata. A su vez, fue maestra del programa Maestro+Maestro durante varios años y al momento de la realización de las entrevistas y observaciones de clases se desempeñaba como

maestra de segundo grado en una escuela pública del barrio Ramón Carrillo en Soldati en la que funciona, a su vez, el Programa Maestro+Maestro. Su formación inicial la había realizado en el Normal N° 4 de CABA en el que se había recibido en el 2013 (Sabrina, D.E. 19°).

La tercera entrevista fue realizada a una pareja pedagógica. Se desempeñaban como docentes en una escuela pública del barrio de Flores en el marco de la implementación del Programa Maestro + Maestro. Una de ellas era la maestra a cargo del grado y la otra asistía como representante del programa. De todos modos, es importante destacar que ambas poseían experiencia como maestras a cargo del grado y como “maestras del Programa”. Quien estaba a cargo del grado se había recibido de maestra en 1999 luego de cursar en el Normal N° 4 y había comenzado a ejercer como maestra en el 2006 (Lucía, D.E. 12°). La “maestra del programa” que la acompañaba se había recibido en el 2014, con el nuevo plan de estudios luego de haber cursado en varios normales pero finalizando sus estudios en el Juan B. Justo (Silvana, M+M, D.E. 12°).

Estas tres primeras entrevistas fueron realizadas de modo presencial en las escuelas en las que se desempeñan las docentes porque en los tres casos las autoridades de las escuelas aprobaron la solicitud de ingreso. En simultáneo, luego de haber hecho el contacto con otras docentes con trayectorias formativas que podían resultar interesantes para ser entrevistadas, la gestión para el acceso a las escuelas se volvió compleja. A partir de allí comencé un recorrido por escuelas y por supervisiones distritales en las que me hacían presentar notas de solicitud de autorización que en muchos casos demoraban en responder y que en todos implicaba que pidiera autorización a alguien más.

Como se mencionaba en el apartado anterior, la segunda etapa de realización de entrevistas estuvo atravesada por la pandemia por COVID-19. En ese contexto se realizaron el resto de las entrevistas a docentes, de modo virtual y habiendo asumido la imposibilidad de observar situaciones de clase. Una de las entrevistas fue realizada a un maestro del D.E 6° que se desempeñaba como maestro de grado en un turno y maestro del programa M+M en el otro turno. Lo particular de su trayectoria es que también había cursado la Especialización Docente de Nivel Superior en Alfabetización Inicial dictada por el INFD (Federico, D.E. 6°).

Otra docente a la que se entrevistó se recibió en el 2006 del Normal N° 4 y la formación sistemática que recibió sobre alfabetización fue en el marco de la política de Formación Docente Situada de CABA. Trabaja en el D. E. 7° y al momento de la entrevista llevaba seis años consecutivos como maestra de primer grado (Soledad, D.E. 7°).

Otra fue realizada a una maestra recibida del Juna B. Justo en el 2014 que no había realizado ninguna formación específica en alfabetización y que había recibido la Formación Docente Situada de Escuela de Maestros mientras ejercía como maestra de primer grado en una escuela del barrio de Villa Santa Rita (Vanesa, D.E. 12°).

Otras dos maestras entrevistadas también se habían recibido recientemente. Una de ellas en el año 2013 en el Normal N° 2 y se encontraba trabajando en escuelas del Distrito escolar 11°. Luego de haberse recibido realizó la Especialización Docente de Nivel Superior en Alfabetización Inicial dictada por el INFD (Paula, D.E. 11°). La otra, recibida en el año 2017 del Normal N° 4, desde su residencia trabajó en una escuela del Distrito Escolar 7° y al momento de la entrevista se encontraba realizando la carrera de Enseñanza de la Lectura y la Escritura en la Universidad Pedagógica Nacional (Gabriela, D.E. 7°).

También se realizaron entrevistas a docentes con mayor trayectoria de trabajo. Una de las maestras entrevistadas se recibió en el 2000 en un ISFD de la Provincia de Buenos Aires. Trabajó durante varios años en escuelas de Mataderos y al momento de la entrevista se encontraba trabajando en una escuela de Villa Pueyrredón. Al inicio de su carrera ingresó a una escuela que estaba en el marco del Programa Maestro+Maestro y participó de los espacios de formación del programa (Mariela, D.E. 16°).

Otra de las maestras estudió en la provincia de Córdoba el profesorado de primaria y de inicial. El de primaria lo realizó en una escuela parroquial en la Provincia de Córdoba y se recibió en el 2002, sin embargo, no empezó a ejercer hasta el 2008 cuando se mudó a CABA donde recibió formación de algunos espacios de formación en servicio que desarrollaba CePA y donde entró en contacto con la experiencia de Maestro+Maestro si bien nunca participó del programa. Durante diez años trabajó en el D. E. 15° y sólo los últimos dos en el D. E. 16° (Delia, D.E. 16°).

Además de las entrevistas realizadas a docentes que se encontraban dando clase en primeros grados de escuelas públicas de CABA y que de distintos modos habían accedido a espacios de formación vinculados con la alfabetización inicial, se realizaron entrevistas a responsables en el diseño y puesta en marcha de las distancias acciones, tanto nacionales como jurisdiccionales. Al igual que con las entrevistas a docentes, algunas de ellas pudieron realizarse de modo presencial y otras fueron realizadas durante el período de Aislamiento Social y Preventivo Obligatorio. En estos casos, no se ponían en juego las regulaciones jurisdiccionales sino que las entrevistas dependían del contacto que pudiera hacerse con las/os informantes claves.

En este marco, se realizó, en primer lugar, una entrevista a las referentes a nivel nacional del Postítulo Superior en Alfabetización Inicial y del Ciclo de Desarrollo Profesional Docente en Alfabetización Inicial dependientes del INFD (Responsables alfabetización INFD). También en el orden de las políticas desplegadas por el INFD se realizó una entrevista a una de las responsables en la coordinación de las políticas de formación para conocer algunas de las características generales que asumió este organismo en materia de formación docente (Coordinadora INFD).

En el caso de las políticas desplegadas desde CABA se realizaron un conjunto de entrevistas. Por un lado, se entrevistó a una de las responsables de la puesta en marcha de la Formación Docente Situada para indagar las características que asumió esta propuesta, cómo fue diseñada y desarrollada en su conjunto (Coordinadora Plan Trienal, EM). En esa misma línea, se realizó una entrevista con una de las coordinadoras del equipo de Prácticas del Lenguaje de Escuela de Maestros para indagar los modos específicos de desarrollar la propuesta del Plan Trienal específicamente para las/os docentes de los primeros grados. También en esta entrevista se pudo acceder a información sobre la puesta en marcha del Postítulo en alfabetización para la inclusión ya que la entrevistada también había participado como parte del equipo docente del mismo (Coordinadora Prácticas del Lenguaje, EM). Enmarcada en la misma acción del Plan Trienal se realizó una entrevista a una de las capacitadoras del equipo de Prácticas del Lenguaje quien por su trayectoria en este equipo estaba a cargo de un conjunto de capacitadores que asistían a un distrito escolar. Entre sus tareas se encontraba coordinar con las

supervisiones de distrito y los coordinadores/as de ciclo de las escuelas y formar y acompañar a los/as capacitadores/as en las escuelas (Coordinadora de capacitadores/as, FDS, EM).

Por otro lado, se realizaron dos entrevistas para indagar sobre el Programa Maestro+Maestro. Una de ellas, a una capacitadora que estuvo desde los orígenes del programa desarrollando tareas vinculadas con el eje transversal que atraviesa el programa: Problemáticas educativas contemporáneas (Capacitadora PEC, M+M). La otra, a una asistente técnica del programa; sus tareas se vinculan con el acompañamiento a maestras del programa en distintas escuelas de algunos distritos escolares y también asume tareas en los espacios de formación para maestros/as del programa y maestros/as de grado. Algo particular de esta entrevistada es que además realizó el Postítulo de Alfabetización para la Inclusión y que trabajaba, también, en el equipo de Prácticas del Lenguaje de Escuela de Maestros para la propuesta de Formación Docente Situada (Juana, asistente técnica, M+M).

La descripción no busca ser detallada ni generar una individualización de cada uno/a de los/as entrevistados/as ya que el uso de dichas entrevistas a lo largo de la tesis no recupera las trayectorias individuales sino que son analizadas en su conjunto. La lectura de dichas entrevistas consistió en recuperar recurrencias en los modos de pensar el trabajo de enseñar en materia de alfabetización inicial, los modos en que desde los/as responsables de las acciones se interpelaba a la docencia, los modos en que los/as docentes recibieron esas propuestas, las pusieron en juego en sus prácticas cotidianas y sus propuestas de enseñanza. Esta mirada transversal sobre las entrevistas permitió la construcción de una serie de núcleos de sentidos que permiten analizar los procesos de formación en alfabetización inicial y el modo en que esto interviene en la construcción de posiciones docentes particulares.

## **Recapitulación**

Este capítulo se propuso reponer el corpus central de la investigación desarrollada. El recorte incluye el trabajo en profundidad con políticas destinadas específicamente a la formación docente sin desconocer que la formación de profesores/as no sólo se desarrolla en estos espacios, sino que la trayectoria formativa incluye una variedad de otras instancias que involucran interpelan y dejan huellas sobre los/as docentes y su tarea. En ese sentido, se considera que la

formación va mucho más allá de las políticas específicas y se compone por un entramado de políticas docentes, como así también de otras experiencias que atraviesan los/as docentes tanto en su biografía escolar como en su recorrido profesional. Por ello, en el apartado que sistematiza las seis políticas seleccionadas se incluyen referencias a otras políticas que interpelan al sector docente y regulan su trabajo. De este modo, también los desarrollos del capítulo 2 sobre la configuración del subsistema formador desde los inicios del nuevo siglo son un insumo fundamental para leer las políticas específicas destinadas a la formación en alfabetización.

Ese entramado que va mucho más allá de las políticas específicas se hace presente en la decisión metodológica de entrevistar docentes que hubiesen atravesado distintas experiencias, no siempre de modo directo. Esto se desprende del modo de entender al campo discursivo como un campo no geográfico y no delimitable y en consecuencia a la imposibilidad de hacer un corte entre posibles lugares de ese campo discursivo donde esa política circula y otros que no. En ese sentido, las políticas interpelan a todos/as los/as docentes independientemente de que hayan formado parte directa de alguna de las acciones y programas.

En la medida en que se asume que la verdad es construida y que no hay una única verdad a develar, que está ahí afuera para ser descubierta por el investigador/a; se asume también que el trabajo de campo permite acceder a los modos en que esa verdad se construye, se produce. Esa apropiación es la que ayuda a comprender cómo los sujetos entienden su trabajo, cómo lo explican, a qué conceptos o esquemas recurren, cómo lo evalúan, cómo lo validan. Es por ello que esta tesis no se propone comparar los sentidos puestos a circular por las políticas para establecer una relación lineal con aquellos que enuncia el conjunto docente, sino comprender los múltiples modos en que los reciben y construyen sus posiciones.

Las distintas acciones que se describieron en este capítulo serán puesta en diálogo con aquello que los/as docentes expresan en las entrevistas realizadas para reconocer recurrencias, contradicciones, paradojas, modos en lo que interpretan, reconstruyen y repiensen aquello que la normativa, las regulaciones o los documentos curriculares dicen sobre la enseñanza de la lectura y la escritura inicial y sobre lo que implica su enseñanza. Algunas preguntas atraviesan la lectura de este

corpus y abren algunas de las tensiones que se desarrollarán en los siguientes capítulos: ¿De qué modo se traduce la regulación sobre la inclusión de la materia en los profesorados de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires? ¿Se producen cambios en las propuestas curriculares de los profesorados de educación primaria de CABA? ¿Cómo receptionan los/as docentes estas acciones específicas? ¿De qué modo se articulan, tensionan, complementan las acciones que atienden a la formación inicial con aquellas destinadas al desarrollo profesional? ¿Qué puntos en común y qué distancias se reconocen entre las acciones nacionales y las jurisdiccionales? ¿Cómo se traducen los marcos normativos en el desarrollo de las propuestas? ¿Qué implica hablar de Desarrollo Profesional Docente? ¿y de Formación Docente Situada? ¿De qué modo se interpela a los/as docentes en esas propuestas? ¿Qué alcance tienen las acciones? ¿Cómo atraviesan a las instituciones y a los/as docentes como profesionales?

# CAPÍTULO V

## **Disputas en las políticas de formación docente en alfabetización: rupturas e interrupciones, sedimentos y tradiciones**

### **Introducción**

Las políticas públicas en educación pueden ser pensadas como articulación de significantes ligados a un valor o un sentido asignados desde el Estado a la docencia o al trabajo de enseñar. De este modo, el carácter hegemónico de algunos significados atribuidos a los significantes formación y trabajo docentes depende de las equivalencias que articulen de manera contingente en determinadas cadenas discursivas (Laclau y Mouffe, [1985] 2001; Laclau, 1993). Ese análisis estuvo en el centro del capítulo dos donde se recorrieron los modos de significar el trabajo y la formación docentes en el período que recorta la tesis a partir de mirar un conjunto de políticas educativas que atienden, específicamente a la formación docente. De este modo se reconstruyó algo de la discursividad oficial en materia de formación docente de las últimas décadas; es decir, los modos en los que determinados sentidos se construyeron como hegemónicos.

En esa misma línea, este capítulo se propone analizar la producción discursiva que se presenta en documentos oficiales de las políticas de formación en alfabetización inicial. Para ello a la largo del capítulo se incluyen resoluciones y documentos oficiales que estructuran las políticas analizadas como así también la información obtenida en las entrevistas realizadas a responsables del diseño y la puesta en marcha de las acciones. En el capítulo anterior se realizó una descripción general de las acciones que permiten ubicarlas en el tiempo, conocer sus aspectos generales como dónde se sitúan, quiénes las llevaron adelante o quienes fueron sus destinatarios/as. Este capítulo se propone poner en diálogo estas distintas políticas para analizar el modo en que dialogan, disputan sentidos, presentan contradicciones.

A lo largo del capítulo se pretende describir los modos en que las políticas nombran el trabajo docente, los sentidos que ponen en juego en sus textos y las

equivalencias que se establecen para construir sentidos sobre la docencia, su formación y su trabajo. Estos modos de nombrar y de significar están intrínsecamente vinculados a las orientaciones políticas de los gobiernos que, de modo alternado, condujeron la Argentina desde los inicios del siglo XXI; sin embargo, los procesos no son lineales ni el inicio del gobierno de un partido político borra o anula lo previo sino que se producen procesos más complejos de interpretación y de lucha que se encuentran implicados en la traducción de determinadas políticas en las prácticas institucionales (Ball, 2002). En dicho análisis se entrecruzan políticas de formación docente en alfabetización inicial llevadas adelante por el gobierno nacional desde la creación del INFD, con aquellas que fueron desarrolladas desde el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

El capítulo se propone reconocer los/as destinatarios/as, el tipo de oferta (inicial o permanente), los enfoques específicos respecto a la alfabetización inicial y el alcance que, sobre todo, tienen o no las acciones nacionales en una jurisdicción en particular. Lo valioso de esta mirada que atraviesa ambos niveles de gobierno es poder mostrar la complejidad que atraviesan las acciones siendo necesario desmontar miradas lineales que podrían hacer una comparación según el color político del gobierno que implementa cada una de las acciones. Por el contrario, se busca mostrar las interrupciones y contradicciones al interior del conjunto de propuestas de un estamento u otro y sus cruces; donde las negociaciones, tradiciones o huellas se ponen en juego de manera constante. En este sentido, el contexto es de suma importancia ya que no sólo enmarca a las políticas y permite que sean analizadas desde su contingencia y localización, sino que además permite reconocer las huellas que imprime en la discursividad a nivel social y en el campo pedagógico en particular; cómo estas formas de nombrar se hicieron posibles y se dieron como reales (Popkewitz y Monarca, 2022) Es decir, el contexto no opera como telón de fondo de elementos contiguos pero aislados y sin articulación con lo que los/as docentes piensan, dicen y hacen, sino que da cuenta de las condiciones de la producción discursiva en el campo pedagógico en términos de apropiaciones del discurso oficial.

En esta complejidad busca detenerse el capítulo para intentar analizar ¿cómo se entrecruzan lo local con lo nacional?, ¿qué alcances propone la política desde la normativa y de qué modos son recepcionadas dichas políticas por los/as docentes?,

¿de qué modo se articulan, se superponen o se complementan las propuestas?, ¿qué vínculos se establecen entre la formación inicial y la formación permanente?, ¿qué límites se reconocen en la puesta en marcha de las políticas?

Para ello el capítulo está organizado en dos grandes apartados. El primero de ellos profundiza en las propuestas de formación en alfabetización vistas en conjunto según el nivel de gobierno al que pertenecen. Es decir, por un lado, se detiene en analizar cómo se articulan las propuestas desarrolladas por el nivel nacional y por el otro cómo se estructuran las propias de CABA. En esta misma línea, el apartado recupera el enfoque de alfabetización inicial que se propone desde cada jurisdicción, qué dicen las regulaciones y propuestas sobre dichos enfoques y cómo son pensados desde quienes diseñan las propuestas.

El segundo apartado, por el contrario, se detiene en el entramado que se produce en la puesta en marcha de dichas acciones. Es decir, en el modo en el que dialogan, se superponen o se entrecruzan las acciones nacionales y jurisdiccionales cuando se pone el foco en CABA. Allí el capítulo avanza en reconocer cómo es el alcance de las políticas nacionales y cómo se construyen las políticas jurisdiccionales en relación con regulaciones nacionales, entre otras cuestiones propias de la política educativa en un sistema federal.

## **5.1 Alfabetización inicial como proyecto político**

Las acciones descritas en el capítulo anterior dan cuenta de la importancia otorgada en materia de política educativa a la formación en alfabetización. La presencia de una multiplicidad de propuestas tanto a nivel nacional como jurisdiccional marca un lugar de importancia en la agenda política destinada a pensar sobre la AI y la formación en ese campo.

Considerando la perspectiva del ciclo de las políticas, se pueden reconocer distintas instancias en dicho ciclo, aquel que involucra el contexto de producción y aquellos vinculados al contexto de la práctica (Ball, 2002). En este último la traducción y reconfiguración de aquello que enuncian los textos de la política se lleva a adelante por quienes son destinatarios de dichas propuestas. En ese punto avanzan principalmente los siguientes capítulos, sin embargo, se puede, antes de avanzar en ese análisis, reconocer algunos aspectos que caracterizan a las acciones nacionales y otros a las acciones jurisdiccionales. ¿Qué relaciones establecen las

acciones de nación, unas con otras? ¿Qué características tienen las propuestas de CABA al mirarlas como un conjunto? ¿Con qué otras políticas educativas dialogan? ¿Qué continuidades o rupturas se reconocen al interior de la propuesta nacional y de la propuesta jurisdiccional?

El apartado describe y analiza las acciones de cada nivel de gobierno profundizando en la descripción realizada en el capítulo anterior. Se propone, en un primer momento, pensar cómo se construye como propuesta política de formación en alfabetización, cómo se piensan las acciones, de qué modo entran en diálogo o no las propuestas de un mismo nivel de gobierno. En un segundo momento, el foco estará puesto en los enfoques de alfabetización que caracterizan a las propuestas.

### 5.1.1 ¿Dispersión de la integralidad o integralidad de la dispersión?

#### Una mirada de las propuestas a nivel nacional

Las propuestas a nivel nacional, como se detalló en el capítulo anterior, se inscriben en una política de largo alcance que tiene como un hito fundamental la creación del INFD y la búsqueda de articular a nivel nacional el subsistema formador. Volver sobre el contexto es necesario para dar cuenta de la inscripción específica que tienen las acciones destinadas a la formación en alfabetización inicial porque si bien se reconocen aspectos singulares por el objeto de estudio que aborda, también se reconocen características en las propuestas que devienen de una política general destinada al sector docente.

Para alcanzar los objetivos generales propuestos desde el INFD las políticas se organizaron considerando tres aspectos centrales: *“Hay como tres patas para decirlo de alguna manera, tenés todo lo que es la política curricular, la política de desarrollo profesional y por otro lado dentro de desarrollo profesional las líneas de investigación”* (Coordinadora, INFD)<sup>65</sup>. En el caso de la alfabetización inicial esas “tres patas” fueron materializadas en propuestas concretas.

---

<sup>65</sup> El documento “Relato de una construcción política federal” sintetiza el proceso de construcción de las políticas nacionales de formación docente impulsadas y coordinadas por el INFD entre 2007 y 2011. Entre ellas se presentan las líneas de acción desarrolladas por la Dirección Nacional de Formación e Investigación y las mismas se organizan en los tres tipos de líneas de acción que la entrevistada mencionaba: desarrollo curricular, desarrollo profesional docente e investigación (se añade un cuarto tipo de línea de acción vinculado con las TICS como eje que atraviesa la propuesta del INFD en general). En la primera de las líneas, la curricular, se puntea todo lo relativo a la redacción e implementación de los nuevos diseños curriculares a nivel jurisdiccional. En relación con el

En lo que respecta a la política curricular se incluyó como materia obligatoria “Alfabetización inicial” en todos los profesorados de nivel primario, inicial y especial; también se redactaron los Lineamientos Nacionales Curriculares incluyendo esta materia con objetivos y contenidos específicos. En relación con el desarrollo profesional se pusieron en marcha el Ciclo de Desarrollo Profesional Docente en Alfabetización Inicial y la Especialización Docente de Nivel Superior en Alfabetización Inicial. Por último, en lo que refiere a la investigación se realizó el estudio nacional para conocer el estado de situación de la enseñanza de la AI. Estas acciones fueron descriptas considerando sus rasgos generales en el capítulo anterior. Esta presencia de las tres líneas de acción, a priori, permite ver una política que contempla a la AI de modo integral, abarcando las líneas principales sobre las que organizó su propuesta general el INFD. En este apartado, interesa analizar el modo en el que se articulan entre sí y con la propuesta de formación docente general. En ese sentido, además de atender a las especificidades de cada acción como se hizo en el capítulo previo, interesa poder analizar en qué aspectos se sostiene esa integralidad o propuesta articulada.

La investigación a nivel nacional realizada por Zamero y publicada en el 2010 describe aspectos de la formación en AI a nivel nacional como la falta de formación de quienes ocupan las cátedras en los profesorados o las dificultades en la comprensión lectora y en la escritura de los propios estudiantes del profesorado, entre otros. Asimismo, en el informe de la investigación se describe la complejidad de la formación en este campo considerando a los distintos niveles del sistema educativo:

*“La formación para la alfabetización se presenta aquí como un campo de tensiones que comparten el instituto de formación y la escuela primaria. La formación docente debería contribuir a mejorar los problemas que en materia de alfabetización tiene la escuela primaria. No obstante, en aquel territorio el tema aparece muy descuidado. Con esta afirmación se comienzan a entramar varias cuestiones. Por un lado, los contenidos específicos de la alfabetización*

---

desarrollo profesional se incluye la puesta en marcha de postítulos, acompañamiento a docentes noveles, el ciclo de AI y otro en relación con la enseñanza de la matemática.

*y por otro, la dimensión de las prácticas alfabetizadoras en la carrera docente” (Zamero, 2010: 9).*

Uno de los elementos centrales de esta cita es que se reconoce la complejidad que atraviesa la alfabetización inicial en la medida en que involucra a distintos niveles del sistema: los ISFD y las escuelas primarias. También, en el mismo sentido de las “tres patas” se expresa la importancia de atender a los “contenidos específicos de la alfabetización” y a la “carrera docente”; es decir, a la formación en ejercicio de quienes intervienen en la enseñanza de la lectura y la escritura inicial. En esa misma línea, la coordinadora del INFD, hacía referencia a cómo la AI había “salido de la escena” de la formación docente y por ello también se construía como una prioridad en las políticas del subsistema formador que llevaría adelante el estado nacional:

*“primero hay un mandato porque en realidad la demanda que hay para incorporar en los planes de estudio de la formación docente inicial de todos los profesorados de inicial y de primaria, lo que sería la básica, digamos, el mandato era incorporar alfabetización inicial. Como un espacio con recorte propio que en realidad había salido de la escena de la formación” (Coordinadora, INFD).*

Esta afirmación es coherente con otros de los resultados que arrojó el estudio realizado a nivel nacional. Por un lado, la “falta de tiempo” a la que hacen referencia los docentes de los ISFD para trabajar contenidos vinculados a la alfabetización inicial y por otro la extendida creencia de que los métodos de alfabetización es algo que no debe formar parte de la formación porque lo vinculan con modos autoritarios de enseñanza de la lectura y la escritura inicial. Se presenta asociado “*al deletreo tortuoso de los niños, la cantinela sin sentido frente a los silabarios, la repetición de fórmulas huecas, el vaciamiento de sentido de las palabras que en algún momento fueron generadoras*” (Zamero, 2010: 143). La idea del INFD de recuperar “la básica”, en el sentido de los saberes que se consideran fundamentales en la formación inicial y primaria, encuentra sustento en la experiencia que se venía desarrollando en los profesorados donde la AI no tenía un espacio propio para la enseñanza o no se consideraba necesario tenerlo.

De este modo se cruza una problemática particular de la formación en alfabetización inicial con las líneas que comenzaba a desarrollar el INFD para fortalecer el subsistema formador, entre otras cosas a partir de unificar planes de

estudio y garantizar la presencia de determinadas unidades curriculares en todos los profesorados a nivel nacional. Se pone de manifiesto la necesidad de “brindar tiempo” a la alfabetización inicial en las carreras de formación de docentes del nivel inicial y primario como así también de formar a los/as docentes de los ISFD a cargo de las materias vinculadas con este campo de conocimiento.

*“En las carreras que forman profesores para la escuela primaria no existen acuerdos explícitos acerca de quiénes son los responsables directos de dicha formación [en relación con la formación en AI] de modo tal que el rol alfabetizador del docente no es reconocido y asumido en la práctica como un aspecto central de la carrera (Zamero, 2010: 15).*

La “falta de tiempo” se lee desde la investigación realizada por Zamero más como una falta de acuerdos respecto de quiénes están a cargo de enseñar AI que como una cuestión de dar más tiempo de cursada de lo ya existente. Por ello la inclusión de la unidad curricular parece responder de manera directa a dicha problemática. La presencia de una unidad curricular garantizaría, al menos, docentes a cargo de la enseñanza de la AI; sin embargo no resuelve muchos de los otros problemas que el informe de investigación identifica como la mirada de la enseñanza de la AI como algo autoritario o técnico, la falta de experiencia de los/as docentes de los profesorados en el nivel para el que forman. En este sentido, la puesta en marcha del Ciclo de Desarrollo Profesional Docente en Alfabetización Inicial (Ciclo) en el 2009 destinado a los formadores de esos/as futuros/as docentes pueden entenderse como una acción concreta para atender a esas preocupaciones de falta de formación específica de quienes integran las cátedras de los profesorados.

El contexto de producción de las políticas (Ball, 2002) se presenta como compartido por ambas propuestas; se estructuran de un mismo modo intentando dar continuidad a una serie de objetivos y propuestas para el campo de la alfabetización inicial. La cuestión de la formación en AI en su conjunto se aborda desde la inclusión de la unidad curricular en los planes de estudio de los profesorados, implicando a la formación inicial. A la vez, se crea el Ciclo para dotar de herramientas a docentes y equipos técnicos vinculados con el dictado de dicha asignatura y fortalecer el espacio. Los propios documentos que acompañan este

conjunto de políticas expresan esa relación entre la unidad curricular y el Ciclo para fortalecer de modo integral la formación en alfabetización inicial:

*“El inicio del Ciclo estuvo ligado a la inclusión de la unidad curricular Alfabetización establecida por la Ley de Educación en la currícula de formación de maestros, y se pensó como contribución a la calidad de este espacio, poniendo al servicio de los formadores de docentes una rigurosa actualización de los debates que constituyen el campo intelectual de la especialidad”* (Instituto Nacional de Formación Docente, 2013: 3).

En la medida en que se establece la inclusión de una unidad curricular destinada a la alfabetización inicial y se redactan recomendaciones en relación con los contenidos y enfoques que debe asumir dicha unidad, el Ciclo se presenta como una formación en ejercicio para los/as docentes formadores/as, pero de acompañamiento a la política de formación inicial para los futuros/as docentes de nivel inicial, primario y especial. Esto que se presenta de modo articulado para la enseñanza de la lectura y la escritura inicial puede leerse como una línea de continuidad con un discurso que trasciende al campo y que implica a la formación docente en general. Los objetivos principales que estuvieron detrás de la creación del INFD tienen continuidad en esta propuesta específica de formación en AI: articular la formación docente inicial que se reconocía como un subsistema fragmentado y diverso en sus organizaciones institucionales y desde lo curricular.

Esta integralidad de la propuesta queda de manifiesto en el documento “La Formación de maestros que enseñan a leer y a escribir. El desafío de la formación docente” que forma parte de la Colección Desarrollo Profesional. En el mismo, al inicio se presenta un recorrido de capítulos donde se da cuenta de la continuidad de las distintas propuestas que desde el nivel nacional se organizaron en torno a la enseñanza de la lectura y la escritura inicial. Al respecto se reproduce aquí un párrafo que, aunque extenso ilustra con claridad esta posición:

*“Luego de la creación del Instituto Nacional de Formación Docente, la primera producción del equipo de Alfabetización responsable del modelo de desarrollo profesional propuesto por el Ciclo fueron las Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares, trabajo realizado junto con la Dirección de Curriculum del Ministerio*

*de Educación. Se da cuenta, asimismo, de la articulación del Ciclo con la investigación que se produjo desde el área de Investigación del INFD respecto de la enseñanza de la alfabetización en la Educación Superior y se exponen los primeros pasos dados por el Ciclo en la etapa 2009 – 2010. (...) se muestran los comienzos del trabajo en terreno con los formadores de docentes, convocados para dar forma actualizada y epistemológicamente rigurosa a los planes y proyectos de cátedra de alfabetización y para articular las cátedras de los Institutos de Formación Docente. Este trabajo se realizó durante 2011 y 2012 en las provincias del país” (Instituto Nacional de Formación Docente, 2015: 18 y 19).*

Como forma de lograr un mayor alcance en la formación en alfabetización se crea la Especialización Docente de Nivel Superior en Alfabetización Inicial (Res. ME N° 1978/14) con el objetivo de poder alcanzar a docentes en ejercicio que buscaran profundizar en estas temáticas o bien acercarse por primera vez en los casos en los que no hubiesen recibido formación en su paso por los ISFD. Para el diseño y armado de la propuesta de la especialización se utilizaron como base los documentos y propuestas realizadas para el Ciclo: *“las propuestas del Ciclo son valorizadas como base para la Especialización Superior Docente en Alfabetización Inicial, que puede considerarse heredera y continuadora de los propósitos fundantes”* (Instituto Nacional de Formación Docente, 2015: 19).

El Ciclo y la Especialización se presentan como propuestas de formación post-inicial que, aunque con distintos destinatarios/as, están orientadas por objetivos comunes vinculados a fortalecer el desarrollo profesional de los/as docentes. Estas propuestas no son aisladas ni fueron las únicas desarrolladas. Por el contrario se inscribieron en un conjunto de propuestas de Ciclos y de Especializaciones que buscaban democratizar la formación con propuestas de alcance nacional para un subsistema en el que la formación post-inicial presentaba grandes desigualdades en función de las capacidades individuales de cada una de las provincias.

#### ¿Cómo se estructura la formación en AI en CABA?

En el capítulo cuatro se realizaba una descripción general de algunas de las propuestas que atienden a la formación en alfabetización inicial en CABA, el

programa Maestro+Maestro (iniciado en 1998), la Especialización en alfabetización para la inclusión (aprobada en 2011 y sin continuidad al día de hoy) y el Plan trienal de capacitación docente para el Nivel Primario 2017-2019 (renovado en el 2020 con otras características). Como se mencionaba al comienzo del apartado, la multiplicidad de propuestas puede indicar la importancia otorgada a la cuestión de la alfabetización inicial en la jurisdicción. Uno de los elementos que puede considerarse central es el programa Maestro+Maestro por ser una acción específica de alfabetización inicial que no sólo perduró por décadas en la Ciudad sino que fue ampliándose con el paso del tiempo a mayor cantidad de escuelas. ¿Cómo se articulan estas tres propuestas? ¿Qué sentidos comunes se reconocen en los documentos y textos que acompañan a las políticas que son objeto de análisis?

En el caso de estas tres propuestas, las mismas tienen como destinatarios a docentes en ejercicio, son propuestas de formación post-inicial. En el caso de la formación inicial, a nivel nacional se reconocía un cambio sustantivo por la introducción de la unidad curricular en todos los planes de los profesorados. En ese sentido, tal como se establece en los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (Documento aprobado por Resolución CFE N° 24/07) se incorpora la unidad “Alfabetización inicial” en los planes de estudio de los profesorados de educación primaria de CABA. La Resolución N.º 2514/MEGC/14 aprueba el “Diseño curricular jurisdiccional para la formación docente del profesorado de educación primaria” e indica el desarrollo de planes de estudio ajustados a ese diseño en todos los profesorados (de gestión pública y privada). En el Anexo I de los Lineamientos se detallan los aspectos centrales de ese diseño, instancias curriculares y contenidos. En el desarrollo del área vinculada con la Enseñanza de la Lengua y la Literatura en la Educación Primaria se indica, explícitamente, que *“Los Planes Institucionales deberán incluir, dentro de este bloque, una unidad curricular denominada ‘Alfabetización inicial’ que contenga los siguientes ejes y descriptores”* y se detallan ejes que ofician como contenidos centrales que debe contemplar dicha asignatura.

Es así como en el Plan Curricular Institucional para la carrera de Formación Docente del Profesorado de Educación Primaria, que rige en todas las Escuelas Normales de CABA a partir del 2015 (RESOL-2015-532-SSGECp) se incluye la asignatura Alfabetización inicial de carácter obligatorio, cuatrimestral y con una

carga horaria de seis horas cátedras semanales. La carga horaria que se le otorga a esta nueva materia es la misma que tienen materias como Pedagogía o Psicología educacional. En este sentido, se reconoce el cumplimiento de la normativa establecida por el nivel nacional, se amplía la carga horaria destinada a la formación en alfabetización inicial y se modifica el tipo de unidad curricular en relación con planes de estudio previos que consideraban alfabetización inicial en modalidad seminario y con una carga horaria semanal menor.

La inclusión de la unidad curricular, en ese sentido, responde a una acción desarrollada por el nivel nacional con su correlato en CABA por tratarse de un sistema federal en el que las definiciones curriculares son materia de las jurisdicciones (a partir de los lineamientos que se acuerdan a través del CFE). Sin embargo, al mirar las acciones de CABA en materia de formación inicial es importante destacar otras acciones que entran en tensión con aquellas desarrolladas desde el nivel nacional para fortalecer los ISFD. Un ejemplo de esto es el proyecto que llevó adelante el Gobierno de la Ciudad hacia fines 2017 de reforma de la formación docente que implicaba, entre otras cosas, el cierre de los 29 Institutos Superiores de Formación Docente existentes en el ámbito de la Ciudad para reemplazarlos por la Universidad de la Ciudad de Buenos Aires (UniCABA). En el contexto de un desprestigio público sostenido de las autoridades educativas de CABA hacia los y las docentes, surge esta propuesta que se construye como la solución a muchos de los problemas del sistema educativo que es el modo en que se forman sus docentes y los déficits que existen en los ISFD. Birgin (2020) afirma que la propuesta se construye sobre falacias que consideran en el hecho de cambiar el status de “terciario” (superior no universitario) a universitario la solución a los problemas de la formación docente del sistema educativo de CABA. Esta propuesta se lleva adelante en un contexto en el que prima un desplazamiento de la responsabilidad del Estado como garante del derecho a la educación hacia la de un Estado que evalúa y difunde resultados.

Si bien estos aspectos hacen a la política en general de la formación docente y escapan a lo específicos de la formación en alfabetización inicial, el análisis del conjunto de políticas muestra cómo las acciones que se despliegan no tienen como objeto fortalecer la formación de los docentes de los ISFD sino que las alternativas parecen las de reemplazar lo existente por una nueva institución. Mientras a nivel

nacional se pusieron en marcha, a través de la Dirección Nacional de Formación e Investigación, estudios nacionales para la producción de saberes sobre la formación, la enseñanza y el trabajo docente, en CABA se llevó adelante la creación de una universidad desconociendo, entre otras cosas, las implicancias que esto tiene en las tradiciones que hacen a la formación docente como un subsistema con una configuración institucional bifronte (Birgin, 2014) en el que las tensiones entre ISFD y Universidad se remontan a los inicios de sistema educativo nacional.

En la formación en ejercicio es donde se ubican las tres propuestas descriptas en el capítulo anterior. A diferencia de lo que ocurre con las propuestas nacionales que fueron desarrolladas en un lapso de tiempo corto y bajo una estructura política como la del INFD con líneas de acción concretas; las acciones de CABA abarcan un recorte temporal mucho más amplio, contextos políticos diversos y direcciones e instituciones diversas en la puesta en marcha de las propuestas. La propuesta de formación post-inicial en alfabetización de CABA se presenta con una mayor dispersión cuando se recorre los textos y documentos que acompañan a estas acciones.

Al recorrer las resoluciones o documentos que dieron creación a las propuestas se advierte una falta de referencia a las otras acciones. La importancia y la experiencia que implica una acción como Maestro+Maestro, con una trayectoria y una presencia tan extendida no se refleja en las otras propuestas llevadas adelante. Por ejemplo, en el caso del Postítulo en Alfabetización para la Inclusión (Res. N° 316/MEGC/2011), que inició su primera cohorte más de diez años después que la propuesta Maestro+Maestro, no refiere a este programa en la resolución y plan de estudios que dan origen a la especialización. Entre los antecedentes a los que refiere el plan de estudios se mencionan un Postítulo de Actualización Académica “Lectura y escritura en la Alfabetización Inicial”, desarrollado por la Provincia de Buenos Aires entre el 2004 y el 2006 y la “Especialización y Maestría en Escritura y Alfabetización” desarrollada por la Universidad Nacional de La Plata. Si bien el documento procura recuperar experiencias valiosas de formación de docentes en temáticas vinculadas a la alfabetización, lo hace considerando propuestas que exceden los límites jurisdiccionales y no se refiere a otras experiencias propias de CABA como Maestro+Maestro. Si bien la propuesta de especialización no está aislada como propuesta sino que se engloba en las propuestas de especializaciones

en otras áreas temáticas, las referencias a la política educativa jurisdiccional como conjunto no tiene una presencia importante en las definiciones formales de la propuesta. Se encuentra una única referencia al marco político jurisdiccional: para enumerar los objetivos que persigue el postítulo se refiere a que se enmarcan en las políticas integrales de formación docente que se proponen desarrollar las autoridades del Gobierno de la Ciudad. Sin embargo, más allá de esta mención general no se encuentran referencias a planes o programas que establezcan principios generales o fundamentaciones que den cuenta de los sentidos, objetivos o alcances de dicha “política integral”.

Asimismo, resulta relevante mencionar la discontinuidad de la Especialización en alfabetización para la inclusión<sup>66</sup>. Entre los postítulos que tienen lugar en CABA se encuentran, en simultáneo, postítulos que desarrollan los ISFD y aquellos que desarrolla Escuela de Maestros. Ese organismo ofrece postítulos desde el año 2002 autorizada por Resolución SED N.º 1605/02 y ratificada en la Resolución MEGC N° 2569/08 para el dictado de estudios de postítulos docentes. En un informe realizado por el Equipo de Nivel Superior perteneciente a la Dirección Operativa de Investigación y Estadística (DOIE), dependiente de la Dirección General de Planeamiento del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires se da cuenta de que para el año 2011 en CePA había un total de 9 postítulos en funcionamiento cuya matrícula total sumaba 1073 docentes de CABA. Este dato resulta relevante para dar cuenta de la discontinuidad de una gran cantidad de postítulos a lo largo de la historia de esta formación en el marco de CePA/Escuela de Maestros, entre los que se encuentra el de Alfabetización para la Inclusión que fue aprobado en el año 2011 para desarrollar dos cohortes y que luego dejó de ofertarse. Lo mismo ocurrió con gran cantidad de propuestas llegando, en el 2022 a ofertar únicamente dos postítulos “Educación sexual integral en la Escuela” y “Educación inclusiva”.

Por otro lado, se encuentra la propuesta “Plan trienal de capacitación docente para el Nivel Primario (2017-2019)” que como se mencionó previamente, es una acción sin precedentes en el sistema formador de CABA ya que implicó la formación

---

<sup>66</sup> El postítulo desarrollado por el INFD también fue discontinuado. El mismo dejó de ofertarse, en conjunto con otros postítulos a partir de la asunción a nivel nacional del gobierno de la Alianza Cambiemos. En algunos casos las especializaciones estaban en curso y luego de finalizar las cohortes no se abrieron nuevas.

en servicio de la totalidad de la docencia del nivel primario en las distintas áreas incluidas en el Diseño Curricular a lo largo de tres años. La resolución que da creación a esta propuesta establece que *“este plan se diseña e implementa en el marco de la política nacional de formación continua (INFOD- Ministerio de Educación y Deportes de la Nación) en sus aspectos conceptuales y metodológicos”* (Res. 2017-2233-MEGC-Anexo 1). Dicho anexo enuncia la relación con una política nacional, si bien no hace referencia al Plan Nacional de Formación Docente vigente al que deben encuadrarse las jurisdicciones. El nexo con el encuadre a nivel nacional se presenta en relación a la Formación Docente Situada (que es uno de los componentes del Programa Nacional de Formación Permanente 2017-2021) como parte de los lineamientos del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación pero no hay referencia a los modos en que se articula, complementa o consideran otras acciones del mismo gobierno jurisdiccional que pueden desarrollarse en simultáneo o que pueden ser antecedentes en la propuesta. Si bien el texto de la política dice poco sobre este aspecto, una de las responsables de llevar adelante la propuesta en Escuela de Maestros mencionaba la importancia de otras acciones pasadas que permitieron pensar en una propuesta de la magnitud que implicó el Plan trienal:

*“Llega la situada porque Escuela de Maestros tiene una historia. Nosotros veníamos de vivir, en otra época obviamente, lo que se llamó ‘CePA en la escuela’. ‘CePA en la escuela’ tuvo como hito el acompañamiento del Plan Plurianual. Y el Plan Plurianual fue un trabajo conjunto de CePA con la dirección de primaria; de generar capacitación para todos los docentes de la Ciudad, que fue un año en matemática, en prácticas del lenguaje y matemática para el segundo ciclo. Fueron los que dieron lugar a los materiales del famoso Plan Plurianual en relación con lo que en ese momento no se llamaba Gerencia Operativa de Currículum sino los que hacía Currículum en Ciudad de Buenos Aires. Ese fue un hito, o sea, nosotros primero tuvimos ‘CePA en la escuela’ que era una acción situada en cada una de las escuelas pero con una dimensión que te diría que atendía a un 25% de las escuelas de la ciudad. Después se hace esta capacitación asociada al Plan Plurianual que atiende a todos los docentes del segundo ciclo de las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires y esos hitos*

*son los que nos permiten recuperar un dispositivo y una manera de trabajar que da la posibilidad de que se haga universal”*  
(Coordinadora Plan Trienal, EM).

Algo que se expresa con claridad en este relato es que esas experiencias que pudieron sostener una propuesta como la del Plan Trienal corresponden a “otra época” en el sentido de otro gobierno en la Ciudad de Buenos Aires. En este punto, parece claro el modo de diferenciar un signo político de otro en el gobierno de la jurisdicción; aspecto que daría sentido a la ausencia de referencias a esas experiencias en el texto de la política pero que se hacen presentes en sujetos que tuvieron la oportunidad de trabajar en ambos momentos, pudiendo reconocer tradiciones y recuperar un modo de trabajar que consideran fundamental para el posterior desarrollo de una nueva acción que redobla la apuesta en términos de alcance.

Este análisis no se propone sólo ver la mayor o menor articulación de una propuesta sino más bien, de poder reconocer en los textos de la política modos particulares de significar el trabajo y la formación docentes en coyunturas políticas determinadas en las que, las políticas de formación docente en alfabetización inicial se articulan con aspectos de la política educativa en general, al tiempo que se entrecruzan con reglas, normas y tradiciones propias del campo. Más allá de determinadas enunciaciones que dan cuenta de la importancia otorgada, en este caso, a la formación en alfabetización, es importante reconocer los modos en los que se construyen acciones concretas para vehicular algunos principios o definiciones.

#### 5.1.2 Disputas al interior del campo: la “otra querella” en alfabetización

Uno de los elementos que aporta complejidad al campo de la alfabetización inicial es el de los enfoques o perspectivas. Luego del recorrido realizado, especialmente en el capítulo tres, parece haber cierto acuerdo sobre la importancia que tiene la alfabetización inicial en las trayectorias escolares de los niños y niñas y en consecuencia la importancia que reviste formar a los y las docentes en este campo de conocimiento específicamente para hacer frente a las dificultades que implica la tarea de enseñar a leer y a escribir; sin embargo, ese acuerdo no se sostiene en lo que a enfoques refiere.

*“La demanda histórica de formación hoy se está, de alguna forma, supliendo con políticas del Estado. Incluso con gobiernos que juegan en contra del sistema educativo [en referencia al gobierno del PRO], como Ciudad. Y ahí hay una contradicción, ahí sí me meto en formación en alfabetización. La propuesta de alfabetización en Ciudad es mucho más progresista e integral que del lado de Nación, supuestamente en un gobierno progresista y políticamente más correcto [en referencia al gobierno del Frente para la Victoria]”* (Federico, D.E. 6°).

¿Dónde radica esa integralidad que se presentaba como dispersión? Al leer las resoluciones o documentos curriculares de las propuestas de CABA la referencia entre ellos no existía. Cada uno se presentaba sin considerar otras experiencias, previas o que ocurrían en simultáneo. Sin embargo, un docente de la ciudad que participó de varias instancias de formación como la Triannual y Maestro+Maestro percibe como integral la propuesta, y adjudica dicha integralidad al enfoque de alfabetización que atraviesa las distintas propuestas incluso que se distancian notablemente en el tiempo. Al detenerse en cada una de las acciones, hacer un recorrido por los textos que sustentan las propuestas y a partir de la voz de los sujetos que intervienen en su diseño, puesta en marcha y recepción se hacen visibles rupturas, interrupciones, matices que dan cuenta de la complejidad que atraviesa la política pública en los procesos de recontextualización que implica el desarrollo concreto de las acciones. Si bien en el punto anterior se pudieron trazar algunos aspectos comunes que reconocen el valor en sí de llevar adelante propuestas de formación en alfabetización, los modos, alcances, enfoques y tiempos difieren, se entrecruzan, se solapan, o incluso se contradicen.

El fragmento de una entrevista realizada a un docente de CABA y seleccionado para el inicio de este apartado presenta con gran claridad la complejidad que implica acercarse a la política pública de formación docente en alfabetización inicial. Allí no sólo se presentan propuestas más o menos integradas para responder a las demandas o problemáticas del sistema sino que las tradiciones políticas en materia educativa de los distintos gobiernos también forman parte de aquello a lo que hay que atender cuando se miran las políticas destinadas a la docencia porque construyen modos de significar que interpelan a los y las docentes y contribuyen en

la construcción de posiciones específicas. Además, la cita también revela que las “propuestas de alfabetización”, en términos de perspectiva o enfoque también son un elemento central a la hora de analizar las políticas de formación docente en alfabetización inicial. ¿Qué hace a una propuesta más “progresista” que otra? ¿Qué implica en términos de enseñanza? ¿Por qué algunas perspectivas o enfoques tienen mayor tradición en algunos territorios que otras? ¿Cómo se determina qué enfoque asume una jurisdicción? ¿De qué manera lo local y lo nacional se entrecruzan?

En el capítulo 3 se hacía referencia a los debates históricos sobre los métodos de alfabetización y las características que fue asumiendo la enseñanza de la lectura y la escritura inicial en función de los aportes teóricos y su vínculo con las prácticas de enseñanza y los desarrollos didácticos. Prácticamente desde los inicios del siglo XX, la idea de trabajar con métodos sintéticos (de las partes o elementos menores como la letra, a los mayores como la palabra) se había descartado y los métodos analíticos (de los elementos mayores, como las palabras, a sus partes) habían ganado terreno en las prácticas de enseñanza. Si bien la intención de incluir unidades de sentido, con significación para las propuestas de alfabetización dominaban el campo, lo cierto es que las prácticas terminan por centrarse en estructuras repetitivas y con escaso sentido social (de allí surgen frases conocidas como “mamá amasa la masa”). El retorno democrático en nuestro país abrió numerosos debates y discusiones en el campo educativo y con el apoyo de las psicologías constructivistas se empezó a valorar al sujeto de aprendizaje como protagonista activo de la enseñanza. Esto tendría implicancias en los debates por los “métodos de alfabetización” que al día de hoy se reconocen en los textos de la política pública y que de algún modo permiten reconstruir tradiciones y tendencias que atraviesan a las acciones desplegadas donde determinados discursos hegemonizan algunos territorios, pero también permitiendo reconocer convivencias, entrecruzamientos y puntos de encuentro.

En ese sentido, se puede marcar una clara distancia entre el enfoque o perspectiva que asumen las propuestas a nivel nacional y aquellas de CABA. Los próximos párrafos serán destinados a recorrer en profundidad estas cuestiones pudiendo no sólo dar cuenta de las perspectivas sobre la alfabetización inicial que

se expresan en los textos que regulan la política pública sino las implicancias que esto tiene en el modo de pensar el trabajo y la formación docentes<sup>67</sup>.

Las propuestas de Nación consideradas en este análisis fueron desplegadas en el transcurso de seis años (desde la inclusión de la unidad curricular en el 2007 hasta la aprobación por resolución de la especialización docente en el 2013) y las mismas se inscriben una tradición de enfoque que reconoce la importancia de trabajar la alfabetización desde textos y no desde unidades menores como la letra y la sílaba pero también realizan una fuerte crítica al “abandono” de instancias de explicitación de unidades menores como palabras, sílabas o letras. En una de las Clases introductorias de la Especialización Docente de Nivel Superior en Alfabetización Inicial se refieren a los desarrollos didácticos de las últimas décadas marcando algunas advertencias:

*“Hemos visto que los avances didácticos van de la palabra al texto, pero parece existir una confusión respecto de que si se ingresa a la alfabetización inicial por una unidad amplia (texto) no deberían explicitarse las unidades “menores” de lectura y escritura (oración, palabra, sílaba, letra). Sin embargo, habría que considerar que trabajar en primer ciclo a partir del texto no significa que este sea el contenido focalizado para el aprendizaje, sino que se constituye en el marco cultural amplio de significación, una muestra discursiva de la lengua que se está aprendiendo.*

*Aun considerando la magnitud de todos estos avances no debemos perder de vista que la alfabetización inicial tiene una instancia insoslayable que es resolver el problema de enseñar un poderoso sistema: el sistema de escritura. Deberíamos considerar que así como no se pueden resolver problemas matemáticos sin comprender las cualidades del sistema de numeración, tampoco es posible resolver*

---

<sup>67</sup> En esta instancia el capítulo estará más centrado a describir esas perspectivas que recuperan los debates específicos del campo de la lengua y la alfabetización y dejará planteadas algunas preocupaciones en torno a la enseñanza, el lugar de los y las docentes, los modos en los que se los interpela en las instancias de formación que serán desarrolladas en los dos capítulos subsiguientes. De este modo, se espera poder establecer un diálogo que inicie en este capítulo y que vaya reponiendo las cuestiones que aquí se plantean en los capítulos 6 y 7.

*los problemas de la escritura sin conocer el sistema de escritura”*  
(Zamero, 2017: 13).

Este fragmento de la “Clase 01: Alfabetización inicial: perspectiva histórica” de la especialización permite reconocer claramente la posición que se asume desde quienes elaboran las propuestas de formación del INFD en materia de alfabetización inicial y principalmente a qué enfoque le responden desde su propuesta de formación. La centralidad en este caso se pone sobre la enseñanza y el aprendizaje del sistema de escritura por sobre la cuestión del texto que se la define como el marco conceptual. En ese sentido, se afirma la importancia de ingresar a la alfabetización a través de textos pero sin perder de vista la importancia de trabajar con las unidades menores como letras o sílabas para poder “resolver los problemas de la escritura”.

En la entrevista realizada a las responsables del área de alfabetización del INFD comentaban de manera contundente la distancia que buscaron establecer con los desarrollos que se sucedieron de la investigación psicolingüística en adquisición del sistema de escritura en la perspectiva psicogenética iniciada por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky:

*“Todo lo que había alrededor no nos gustaba. Todo lo que había alrededor era Emilia Ferreiro y algunas cosas que venían del normalismo. Algunas de las cuales me siguen interesando hoy y me parecen muy apropiadas pero decididamente lo que estaba flotando por el aire en términos de lo que se llamó la psicogénesis nunca lo consideré, ni siquiera medianamente adecuado por razones que es muy largo explicar pero no era por ahí por donde iba la cosa porque era una mirada psicológica, no lingüística”* (Responsables de alfabetización, INFD).

Por el contrario, las propuestas de Ciudad, desde fines de los 90 con la creación del programa Maestro+Maestro hasta la actualización del Diseño Curricular en el año 2019 responde a un enfoque “psicogenético” que se inicia con las investigaciones de Emilia Ferreiro<sup>68</sup>. Este enfoque, y principalmente los desarrollos

---

<sup>68</sup> Se suele indicar como inicio de las investigaciones psicogenéticas en relación con la lectura y la escritura la publicación en 1979 del libro *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky.

didácticos que de allí se desprenden, se puede encontrar en los documentos curriculares y en cada una de las acciones de formación docente que se desarrollaron Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires a lo largo de estos más de veinte años (incluso era el enfoque que se incorporó en los Pre-diseños curriculares de 1999 y en los documentos de desarrollo curricular de mediados de los 90)<sup>69</sup>.

*“El Diseño curricular del 2004, y aún la actualización ya publicada de primer ciclo, lo que toma como objeto de enseñanza son las Prácticas del Lenguaje, las prácticas sociales del lenguaje y dentro de la alfabetización inicial, son todos los desarrollos didácticos a partir, por llamarlo de algún modo, las investigaciones psicogenéticas de Emilia Ferreiro, digamos. Pero todo, no la idea de como si fuera la psicología, sino los desarrollos didácticos, toda la investigación didáctica de los últimos treinta años que han hecho Mirta Castedo, Claudia Molinari, Delia Lerner, más gente del exterior como Juliana Tolchinsky, Myriam Nemirovsky. Esa es la línea que se toma para la alfabetización inicial. Y en eso sí hay una posición tomada del Diseño”* (Coordinadora de Prácticas del lenguaje, EM).

En el caso de la coordinación de Prácticas del Lenguaje de Escuela de Maestros, también hay un claro posicionamiento respecto de los enfoques a los que responde la propuesta de formación de esta institución y la necesidad de aclarar que responde a lo que el Diseño Curricular vigente en la Ciudad propone. Tal es así, que, en esa misma entrevista, frente a la pregunta por el trabajo en los espacios de formación con otros enfoques o perspectivas de alfabetización la entrevistada respondió de modo contundente: *“Esta es la Escuela de Capacitación del Ministerio. Eso a lo mejor sí se puede en una cátedra de alfabetización”* (Coordinadora de Prácticas del lenguaje EM). También en sus respuestas hay una discusión propia del campo y con ello una corriente o enfoque a la que le responde: la necesidad de incluir allí los desarrollos

---

<sup>69</sup> Una forma en la que se manifiesta la continuidad en el enfoque de alfabetización en las propuestas de la Ciudad es en quiénes ocupan lugares de responsabilidad en la producción de materiales y documentos curriculares o en la puesta en marcha de programas y acciones. Por ejemplo, el Pre-Diseño Curricular de la Ciudad, en una de sus primeras páginas indica los nombres de los equipos responsables del trabajo en cada una de las áreas del diseño. En el caso de Prácticas del lenguaje, entre otros nombres aparece el de Mirta Torres y Silvia Lobello, siendo la primera una de las coordinadoras generales del programa Maestro+Maestro y la segunda una de las coordinadoras del área de Prácticas del Lenguaje del “Plan trienal de capacitación docente para el Nivel Primario (2017-2019)”

didácticos y no posicionarse únicamente desde las investigaciones del campo de la psicología no es casual. Las “acusaciones” que suelen presentarse a este enfoque se vinculan con haber realizado un aplicacionismo a nivel escolar de las investigaciones de la psicología genética en el campo de la lectoescritura y con ello haber instalado prácticas que tienden a correrse del lugar de la enseñanza para permitir procesos espontáneos en la construcción progresiva de su aprendizaje que hacen los niños y niñas. El siguiente fragmento de un documento publicado por el INFD da cuenta del “extremo” en el que, desde determinadas posiciones teóricas, sitúan al enfoque psicogenético:

*“En las últimas décadas las discusiones metodológicas se han concentrado en torno al grado de intervención que debe tener el maestro en ese aprendizaje tan complejo y así encontramos, en los extremos de esta discusión, dos posturas diferentes: una que defiende la enseñanza directa por parte del maestro, y en esa enseñanza incluye explícitamente la de las correspondencias fonográficas, y otra postura que plantea el aprendizaje por inmersión y descubrimiento por parte del alumno, sin la enseñanza explícita de las características específicas del sistema alfabético” (Zamero, 2010: 20).*

La cuestión del objeto de enseñanza es el punto de contraposición de ambos enfoques. Mientras el enfoque que adopta la Ciudad al menos desde el Pre-Diseño curricular de 1999 tiene como objeto las Prácticas del lenguaje (es el modo en que se denomina la asignatura en los documentos curriculares), desde el nivel nacional se adoptó en las acciones desplegadas desde la creación del INFD un enfoque que toma como objeto la Lengua: *“que Prácticas del lenguaje es un objeto epistemológicamente inexistente hoy lo sabe todo el mundo. Pero no pueden dar marcha atrás”* (Responsables de alfabetización, INFD). En ese mismo sentido, se produce una diferencia importante entre los estudios en materia de alfabetización u otros campos que abonan a pensar la lectura y la escritura inicial sobre los que se apoya cada uno de los enfoques. Los textos de las políticas desplegadas en CABA - específicamente en el plan de estudios de la Especialización en alfabetización para la inclusión- hacen referencia a estudios didácticos realizados en las últimas décadas:

*“Existe, pues, una vasta producción reciente en el campo de la didáctica de la alfabetización en la que se abordan problemas de enseñanza relevantes para los primeros grados de la escuela primaria y para los alumnos que se han alfabetizado a pesar de haber asistido durante varios años a la escuela” (Res. MEGC 316, 2011: 6).*

En el caso de las responsables de alfabetización del INFD, se consideraba que había que fundar el campo de la alfabetización inicial ya que los estudios existentes no presentaban un modelo didáctico que es aquello que consideran necesario para formar a docentes a cargo de la enseñanza de la lectura y la escritura inicial. Sostienen que lo existente estaba basado en la idea de “inmersión y descubrimiento” por parte de los/as niños/as. En el siglo XX se presenta como “saldada” la discusión entre métodos sintéticos y analíticos, o al menos lo que domina el campo es la idea de trabajar a partir de estructuras con sentido, palabras, oraciones, textos. En ese sentido, comienzan a abrirse nuevas tensiones dentro de los enfoques que parten de la definición del objeto de enseñanza y el modo en el que se construye el campo de la Didáctica de la lengua o de la lectura y la escritura. Los fragmentos previos, dan cuenta que la mirada de quienes estarían a cargo de organizar las propuestas de formación en alfabetización del INFD consideraban que los desarrollos hasta el momento no se corresponden con una mirada didáctica que permitiera definir con claridad el objeto de estudio y desde allí pensar la enseñanza y la construcción de un método, por ello consideran que *“nosotros no teníamos línea, hicimos línea”* (Responsables de alfabetización, INFD). Dando a entender, justamente, que aquellos desarrollos desde Prácticas del Lenguaje no responden al campo de la Didáctica de la lengua:

*“En el Ciclo decimos que hay que hacer una convocatoria a equipos que nos ayuden a pensar cuál es el campo intelectual en el sentido de Bourdieu, cual es el campo de disciplinas productores y productos dentro de un saber específico que confluyen para que los puedas dotar de entidad a ese propio campo. El campo es la alfabetización inicial. ¿Quiénes pueden ayudar a pensar esto? ¿Quiénes son los que te ayudan a hablar de la alfabetización como no se había hablado antes?” (Responsables de alfabetización, INFD).*

En este punto se vuelve relevante la pregunta sobre cuáles son las “voces autorizadas” para hablar de alfabetización inicial. ¿Qué lugares ocupan en las definiciones curriculares de las acciones y programas que se implementan desde los distintos niveles de gobierno? ¿Los/as docentes son voces autorizadas para “fundar el campo de la alfabetización”? ¿Forman parte del campo como responsables de la enseñanza de la alfabetización inicial a las nuevas generaciones? ¿Qué lugar ocupan en ese campo? Varias de estas preguntas serán retomadas en el siguiente capítulo para pensar los modos en que la docencia es interpelada por estas propuestas formativas. Sin embargo, se presenta con claridad la idea de que las disputas del campo disciplinar son discusiones ajenas a los y las docentes que participan de las propuestas ya sea en lugar de formadores/as como de docentes:

*“(…) pensando un programa que permitiera hacerle frente a estas situaciones de repitencia en los primeros grados y ahí aparece Berta Braslavsky como especialista, porque había que buscar un enfoque, entonces no me preguntes por qué, deben ser cuestiones netamente políticas, aparece Berta como referente pedagógico fuerte” (Capacitadora, PEC, M+M).*

*“No quiero caer en el simplismo, pero creo que lograron hacerse sus kioscos. Los kioscos de Nación que están ahí. Y los kioscos de Ciudad que están ahí. El PRO por qué llamó a Mirta Torres. ¿Fue casualidad? ¿Fue adhesión teórica? No sé qué fue. Ahora, M+M está ahí sosteniendo un enfoque en una ciudad donde es lo opuesto a lo que hacemos (Federico, D.E. 6°).*

“Cuestiones netamente políticas” o “casualidad” pueden ser explicaciones a un fenómeno complejo como son las tensiones al interior de un campo de conocimiento. Al menos las explicaciones que encuentran quienes eligen participar de un programa y con ello representar el enfoque teórico que desde allí se defiende. Como se viene precisando en este apartado, la distancia entre los enfoques teóricos y las definiciones sobre el objeto propio del campo de la alfabetización son claras y atraviesan al conjunto de las acciones que se despliegan desde cada uno de los niveles de gobierno. Estas miradas que cruzan las acciones dan cuenta de una continuidad que se ancla en tradiciones del campo, en sus especialistas, en quienes

ocupan los espacios de diseño desde el saber disciplinar que trascienden a los gobiernos de turno.

Al recorrer los documentos que acompañan la puesta en marcha de cada una de las acciones vinculadas a alfabetización inicial en CABA se puede reconocer la línea de continuidad de los enfoques teóricos en el campo de la adquisición de la lectura y la escritura, que a su vez son los mismos que asume la Provincia de Buenos Aires. Este aspecto puede explicar el hecho de que ambas jurisdicciones se refieren unas a otras en los documentos de desarrollo curricular y que comparten a la mayoría de sus autores o autoras. Por ejemplo, a esto hace referencia una de las coordinadoras del área de Prácticas del lenguaje de la Formación Triannual de Escuela de Maestros que da como referencia documentos elaborados por el área de currículum de la Provincia de Buenos Aires.

*“Pero a pesar de que no había tanto material para el primer ciclo desarrollado recientemente en la Ciudad de Buenos Aires sí teníamos los materiales de Escuelas del Bicentenario que tenían proyectos completamente desarrollados, teníamos secuencias que se habían hecho en Provincia de Buenos Aires a partir del Diseño del 2008 que tenía exactamente el mismo enfoque que el Diseño del 2004 de acá de Ciudad” (Coordinadora de Prácticas del Lenguaje, EM).*

La Nación propuso un conjunto de acciones que difieren del enfoque que adopta CABA y esto poco tiene que ver con quién gobierna sino con las tradiciones en el campo disciplinar que se instalan, que logran continuidad de la mano de sus especialistas y que los/as docentes reconocen como valiosas o no en relación con las prácticas de enseñanza concreta (aspecto que se desarrollará en el capítulo siguiente).

Con un poco más de distancia de lo específico referido a la formación, pero en estrecho vínculo con ello, se puede ver el caso de los Diseños Curriculares jurisdiccionales. Tal como se mencionaba en el capítulo 3, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en el año 2019 aprobó las actualizaciones de los diseños curriculares de Prácticas del Lenguaje y de Matemática. En el caso del diseño de Prácticas del Lenguaje se reconoce una continuidad de enfoque de alfabetización con aquellos propuestos no sólo en el diseño vigente hasta la actualización, el del 2004, sino también en el prediseño del 94 (elaborado bajo otro gobierno distinto al actual). Y

no sólo es interesante ver la continuidad con aquello que se incluía en el prediseño, sino la distancia que presenta con el diseño curricular de la PBA que fue modificado durante el gobierno de María Eugenia Vidal incorporando un enfoque de alfabetización distinto al establecido hasta ese momento que se correspondía con el de la Ciudad de Buenos Aires.

*Por ejemplo el enorme fracaso del Diseño Curricular de Ciudad de Buenos Aires, recuperado por Provincia de Buenos Aires y también por Córdoba, porque en general operan en bloque esos tres subsistemas educativos. Ahí tenés el problema de las Prácticas del Lenguaje, el problema de la indefinición del objeto y el hecho de que los maestros no saben qué hacer. (Responsables de Alfabetización, INFD).*

La “biblioteca” en la que se sustentan ambas propuestas, los especialistas que se convocan para hablar del campo, los modos de definir el objeto de estudio de la alfabetización, difieren notablemente y no se encuentran puntos de diálogo en ese sentido; también consideran que cada uno de los enfoques favorece la adquisición de la lectura y la escritura de los grupos menos favorecidos, de aquellos de contextos sociales y económicos más complejos donde el entorno familiar y cultural puede estar menos familiarizado con la cultura escrita. Es interesante ver la creencia de que el propio enfoque es el que favorece estos aspectos y se manifiestan de manera contraria cuando se refieren al otro enfoque. La mirada está puesta, según las responsables del INFD en el área de alfabetización, en formar a los/as docentes en un modelo didáctico que les permita saber qué hacer para poder enseñar a un/a niño/a a leer y a escribir y que esto es particularmente importante cuando se vincula con los sectores más vulnerables. En ese caso, se atribuye a los enfoques más difundidos, como los que derivan de los estudios psicogenéticos, de no ser “eficaces” especialmente para los sectores vulnerabilizados, contrario a lo que sucede con el propio enfoque que es el que ponen en marcha en acciones vinculadas a Unicef en distintos países de Latinoamérica con necesidad de “mostrar resultados”:

*“El tipo de trabajo que yo hago con los docentes... ´hay que hacer esto, hay que hacer esto, hay que hacer esto´. Y además hay que mostrarle a un presidente un resultado porque eso le cuesta plata al país (...) La*

*alfabetización tiene que tener resultados” (Responsables de alfabetización, INFD).*

Des del enfoque psicogenético también sostienen los beneficios que tiene la adquisición de la lectura y la escritura a través de ese enfoque:

*Lo difícil es que el pibe aprenda, digamos, lo complejo, lo desafiante, es que entienda cómo funciona el sistema de escritura. Pero pareciera que primero tiene que pasar todo esto para que pase todo lo demás. Entonces los pobres como no saben agarrar el lápiz, como no saben los colores, no sabe los colores (risas), todo bien, pero a ver, entonces pareciera que falta todo esto y que después tengo que enseñarle todo lo demás. Como la clase media viene con eso resuelto entonces pareciera que la psicogénesis es para la clase media y el conductismo es para... (Camila, asistente técnica, M+M).*

En este sentido, se puede reconocer una mirada común que corre del lugar del déficit al niño y que piensa la enseñanza. Lo valioso del tiempo escolar para los sectores menos favorecidos es una certeza para ambas posiciones, aun cuando los estudios en los que sustentan sus ideas y enfoques, sus miradas sobre el objeto de estudio “lectura y escritura” difieran teóricamente:

*“El problema es la conexión neural con nervios que están efectivamente en la mano pero a dónde van a ir, al hemisferio izquierdo o al derecho. Y en una lengua como el español escrito es el izquierdo sin duda. Si vos lo haces ir para el derecho estás perdiendo tiempo. Y además si el chico pertenece a una condición social desfavorecida que el tiempo que emplea en la escuela es el tiempo más valioso que tiene para que esa conexión esté bien hecha, para que él entienda lo que está haciendo, para que él sea cada vez más performativo en lo que está haciendo y por lo tanto tenga éxito y lo pueda hacer cada vez mejor y como lo hace cada vez mejor se entusiasma y lo quiere hacer más y como lo hace más, acumula. Entonces ahí estás perdiendo un tiempo socialmente valioso que es el único. Hay otro que tiene otras posibilidades, su familia, el maestro particular. Bueno, ese niño pertenece a una realidad, pero nosotros*

*tenemos que trabajar para todos los niños y sobre todo para esos”*  
(Responsables de Alfabetización, INFD).

En el caso de quienes estuvieron a cargo de la formación en alfabetización inicial en el INFD explican el lugar que ocupa la escuela pensando en las conexiones neuronales que se deben estimular para favorecer la adquisición de la lectura y la escritura. Afirman que, especialmente para aquellos que no tienen determinados recursos familiares o acompañamiento particular y personalizado, la escuela es un lugar central y que son principalmente para quienes está destinado el trabajo que realizan en la formación de los/as docentes. Esa diferenciación respecto a las clases sociales o condiciones de origen de los/as niños/as también las tienen presentes quienes trabajan en el programa Maestro+Maestro. De hecho, el programa se inicia en los barrios con mayores índices de repitencia y abandono que se corresponden con barrios de familias con necesidades básicas insatisfechas:

*“En los distritos donde no está Maestro + Maestro no refieren una necesidad muy profunda y muy urgente de pibes y pibas que no se alfabetizan en tiempo y forma. El pibe que se alfabetiza en tiempo y forma se alfabetiza de cualquier manera. El pibe del 7, del 10, del 2, del 9, del 14... Del 17. Son pibes de clase media que traen consigo una mochila muy gorda de cultura escrita, que su proceso de alfabetización sería muchísimo más frondoso, más interesante, más profundo y más complejo en el mejor de los sentidos si se alfabetizara bajo la perspectiva del enfoque constructivista ni lo dudes. Ni lo dudes. Pero hay algo ahí en donde no aparece la noción, lo voy a decir muy entre comillas, la noción de fracaso, y voy a decir algo muy polémico, porque el pibe no se alfabetiza en la escuela. Y lo digo de una manera muy ilustrativa, no sé si no se alfabetiza en la escuela. Sí, tiene que ver la escuela, pero la verdad que el protagonismo que asume la escuela en los barrios en relación con el proceso de alfabetización de los pibes es irremplazable, imposible, híper recontra mil protagonista, de un grado de responsabilidad total, o sea, si no sucede ahí hay un derecho que se vulnera”* (Camila, asistente técnica, M+M).

Cuando la capacitadora afirma, sabiendo que lo que dice es “polémico”, que los/as niños/as de clase media no se alfabetizan en la escuela lo pone en relación con lo irremplazable que se vuelve la escuela para estudiantes de barrios vulnerabilizados. Considera que un enfoque de alfabetización como el que se propone desde la psicogénesis podría hacer que aún quien tiene una “mochila muy gorda de cultura escrita” pueda tener un proceso más interesante, profundo y complejo que con otros métodos de alfabetización. Sin embargo, para quienes no tienen “esa mochila” se vuelve fundamental lo que sucede en la escuela.

Al comienzo del capítulo se hacía referencia a la importancia que, de modo generalizado, tanto desde el nivel nacional como a nivel jurisdiccional en CABA, se daba a la alfabetización inicial en la política pública y los textos que acompañan las distintas acciones lo refuerzan en relación a los sectores más desfavorecidos incluso cuando se trata de acciones destinadas al conjunto del sistema educativo a nivel nacional como en políticas focalizadas que buscan llegar, precisamente, a esos sectores. En el caso del INFD en uno de los materiales se afirmaba:

*Atender la demanda social de alfabetización de niños que provienen de hogares en los que la lectura y la escritura no constituyen objetos culturales valiosos ni prácticas asiduas es un enorme desafío pedagógico de la escuela y fundamentalmente de los ISFD, donde se requiere la toma de decisiones claras y precisas para la formación de un rol imprescindible, por el momento muy descuidado en las carreras” (Zamero, 2010: 1).*

Algo interesante de este fragmento es que vuelve sobre una preocupación inicial del INFD en materia de alfabetización inicial que fue la formación de docentes. La idea de formar un “rol imprescindible” pone el acento en que la formación en los ISFD tiene que involucrarse más activamente en formar docentes que tendrán a cargo la alfabetización de niños y niñas, y que, principalmente en sectores más distanciados de la cultura escrita esto representa importantes desafíos pedagógicos. A otra escala en términos de política pública, estas ideas son las que primaron en la creación del programa Maestro+Maestro que se inició atendiendo a escuelas de la zona sur de CABA donde se registraban los mayores índices de repitencia y abandono en un contexto de profunda desigualdad social como fueron los últimos años del siglo pasado.

*“Porque otra de las cuestiones es que lo que notaban los supervisores y la preocupación era que tenían nenes de 10 años en 1er grado ¿sí? Por repitencia, o por abandono. Había mucha sobre edad. Bueno, también nacen los programas de nivelación, de aceleración en el mismo momento. Todo responde a una misma realidad. Pero lo que se piensa en Maestro + Maestro o desde donde se piensa más que en el grado es en la alfabetización del nene. En su estado en relación con la alfabetización” (Capacitadora, PEC, M+M).*

Hasta acá, las propuestas se presentan con cierta uniformidad cuando se las mira según su pertenencia a un nivel de gobierno, es decir, por un lado las propuestas de Nación y por el otro las de CABA. En el caso nacional, desde la discursividad oficial se presenta una propuesta que busca atender a todos los actores involucrados en la enseñanza de la lectura y la escritura, desde los/as futuros/as docentes, sus formadores y quienes se encuentran en ejercicio. Se incluye la unidad curricular para saldar una deuda en la formación inicial respecto a la formación en AI, se redactan lineamientos curriculares específicos para dar respuesta a los discursos que “sacan de escena” los debates sobre enfoques y métodos. Asimismo, la propuesta se presenta como “sólida” en el sentido que asume una perspectiva sobre la AI que se sostiene en los distintos espacios propuestos dando coherencia a la propuesta vista en su conjunto.

En el caso de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires las propuestas no se presentan de modo integral, por el contrario parecen superponerse o desconocerse unas con las otras. Los documentos que acompañan las políticas no recuperan experiencias previas en el campo propias de la jurisdicción ni estudios o investigaciones de política pública que fundamenten la puesta en marcha de esas acciones. Sin embargo, la coherencia y unidad a las propuestas se da desde el enfoque de enseñanza que las mismas asumen. En todas las propuestas, incluso habiendo sucedido cambios en los colores políticos de gobierno el enfoque se sostuvo y es coherente con los lineamientos curriculares de la jurisdicción. De este modo aquello que se percibe como dispersión de la propuesta muestra una clara integralidad cuando se la mira desde el enfoque de enseñanza que estructura todas las propuestas que tienen en el centro la alfabetización inicial. El paso de los años y los cambios en la gobernación de CABA no desarticulaban una propuesta de

formación en términos de enfoque y perspectiva para la enseñanza. Aquello que se describe en el capítulo 3 en relación con los documentos curriculares de CABA también se presenta en estrecha relación con aquello que se propone en las instancias de formación docente, tanto en servicio como aquellas que interpelan a la docencia de modo individual como puede ser una especialización.

El apartado siguiente se propone analizar las acciones en la relación que se establece entre la política nacional y la jurisdiccional. Reconocer los alcances y los límites de la política pública en un entramado federal. Las acciones desarrolladas por Nación no lo hacen en un vacío, sino que se traducen y resignifican en la órbita jurisdiccional en función de tradiciones, recursos, experiencias propias de cada jurisdicción. Al mismo tiempo, las acciones jurisdiccionales no son absolutamente autónomas sino que se entraman con una política educativa nacional que no sólo busca imprimir determinados sentidos a la política de formación docente o que regula determinados aspectos como los curriculares sino que también otorga recursos, brinda financiamiento y con ello disputa sentidos.

## **5.2. Alcances y límites: la política educativa nacional y jurisdiccional en un entramado federal**

El análisis de los enfoques didácticos realizado en el apartado anterior permite reconocer que no hay linealidad entre un enfoque teórico y el signo político de quien gobierna. Además del contexto coyuntural, político y social, hay un lugar otorgado a los especialistas en el campo que trasciende los cambios de gobierno. Se presenta más como una disputa al interior del campo de conocimiento por los espacios que se ocupan que como una relación entre gobiernos y representantes de los distintos enfoques.

### 5.2.1 Intersecciones en la formación docente en AI

Las disputas en el terreno de la alfabetización inicial no están al margen del contexto, no se producen de forma aislada sino en una coyuntura que imprime sentidos específicos a la formación y el trabajo docentes. Allí se puede reconocer un cruce donde las diferencias de enfoque se superponen con las diferencias políticas entre el gobierno nacional y el jurisdiccional. En ese sentido, puede suponerse que algunas de las acciones o programas a nivel nacional no hayan sido adoptadas por la Ciudad

de Buenos Aires por el hecho de no responder a los mismos lineamientos teóricos en el terreno de la alfabetización:

*“voy a opinar menos porque no soy especialista pero también tenés la disputa por los enfoques. Son sangrientas. Entonces también había opciones que no cerraban por los encuadres de trabajo. No por los encuadres, por los enfoques, por la mirada acerca de cómo se alfabetiza. En donde hay más necesidad de recursos humanos es más factible que el nivel sub nacional se agarre del tentáculo que le conviene para instalar política. Porque también si vos tenés financiamientos, tenés quien te forme los recursos humanos, eso también explica de alguna manera la disparidad. Pero no es sólo, digamos, también es académica, también es pedagógica en función de las tradiciones”* (Coordinadora, INFD).

*“En dónde hay más necesidad de recursos humanos es más factible que el nivel subnacional se agarre del tentáculo que le conviene para instalar política”*. Este fragmento particular de la entrevista sintetiza algunas de las cuestiones que atraviesa la política pública en un sistema federal. Las acciones que se despliegan a nivel nacional disputan no sólo por cuestiones de enfoque como puede ser en el caso de la alfabetización inicial sino por las características propias de cada jurisdicción. En el capítulo dos se mencionaba la dispersión y desigualdad del subsistema formador producto, entre otras cosas, de las políticas de los noventa. Esa disparidad a la que refiere quien fuera coordinadora del INFD también se estructura como un elemento que permite disputar o no política pública. ¿Qué se juega de esa integralidad de la propuesta en la traducción jurisdiccional? ¿Cómo las tradiciones o recursos de una jurisdicción modifican, disputan o rechazan lo que el nivel nacional estructuró de un modo integral como propuesta formativa?

En este marco es en el que se desarrollaron las propuestas nacionales de formación en AI. Tal como se mencionaba en apartados previos, la inclusión de la unidad curricular Alfabetización inicial alcanzó a la totalidad de las jurisdicciones en un proceso de cambio de planes de estudio que, a su vez, deben ser aprobados a nivel nacional para la validación de títulos. En ese sentido, puede reconocerse un alcance de la acción desarrollada a nivel nacional que se traduce de modo específico con los cambios de planes de estudio. Lo que excede aquello que regula la inclusión

de la unidad curricular es el enfoque o perspectiva que asume luego la materia en los profesorados. Los lineamientos a nivel nacional establecen determinadas pautas, contenidos o propósitos que deben estar presentes en los nuevos planes de estudio, pero no se presentan como determinantes en el enfoque o perspectiva que deben adoptar las cátedras en los profesorados<sup>70</sup>.

Para el caso del Ciclo, el mismo se organizaba a través de establecer el contacto con las direcciones provinciales que eran quienes convocaban a los/as docentes de los profesorados a participar de la propuesta de formación:

*“El INFD no es un ente... el INFD es como el Ministerio. El Ministerio invita a las provincias, son las provincias las que deciden a quiénes mandan. Entonces, nosotros les decíamos en el perfil de la convocatoria, manden gente que esté enseñando en el profesorado, que eventualmente forme parte de los equipos técnicos de Lengua de su provincia y sobre todo los de alfabetización o eso que usted tenga”*  
(Responsables de alfabetización, INFD)

Esta propuesta que se desarrolló desde el INFD y destinada específicamente a los formadores de docentes no tuvo alcance en CABA. En este caso, se puso en juego justamente la diferencia de enfoque que caracterizaba a las propuestas. Esa distancia es la que generó que la Ciudad no participara del Ciclo. El mismo consideraba un error la formulación de Prácticas del Lenguaje como área de enseñanza y con ello discutía un enfoque que hegemoniza el campo de la alfabetización en CABA, al menos desde fines de los noventa como lo indican todos los documentos curriculares analizados. La integralidad de una propuesta nacional, en su puesta en marcha, en el desarrollo concreto, se encuentra indefectiblemente con límites que se marcan desde la jurisdicción. Estos límites pueden estar vinculados al enfoque de enseñanza que en el caso de CABA (al igual que en la Provincia de Buenos Aires) no se corresponde con el que se propone desde Nación. La integralidad de una propuesta que buscaba articular la formación inicial con la formación de formadores/as y la formación en ejercicio encuentra su dispersión en la puesta en marcha concreta en determinadas jurisdicciones.

---

<sup>70</sup> En capítulos siguientes se profundizará sobre la cuestión de las cátedras de alfabetización en los profesorados y los modos en que los/as formadores/as de formadores/as acceden a dichos cargos.

En relación con la propuesta de especialización a nivel nacional, la misma tiene un alcance más variable en el sentido en que cada docente de modo individual decide inscribirse en la propuesta. Para este tipo de formación el INFD no establecía vínculos particulares con las provincias de las que dependía la participación de sus docentes. En algunos casos esos convenios tenían relación con la carrera docente; para los/as docentes era importante que dichas especializaciones sean reconocidas a nivel jurisdiccional para el otorgamiento de puntaje. En el caso de los/as docentes de CABA, si bien la cuestión del puntaje estaba garantizada, la existencia de un postítulo propio de la Ciudad y el acceso a espacios de formación en servicio o de oferta abierta de manera constante también puede leerse como un aspecto relevante en el nivel de participación de los/as docentes de la Ciudad en un espacio formativo como el propuesto por el INFD.

Esto excede las cuestiones propias de enfoques de alfabetización y se vincula con el carácter federal del sistema educativo. Tal como se indica en el fragmento anterior extraído de una entrevista a unas de las responsables de la coordinación del INFD, cada una de las jurisdicciones toma decisiones respecto a las acciones que se llevarán adelante en el marco de la jurisdicción (no sólo en función de los enfoques, que no deja de ser un elemento central en el caso de la alfabetización) sino en relación con los recursos y acciones propias con las que cuenta esa jurisdicción para la formación docente. Los cambios o políticas diseñados e impulsados por el nivel nacional no se imprimen sobre un vacío. No solo se imprimen sobre los sentidos, tradiciones y prácticas que precedieron a la política nacional, sino que también lo hacen sobre las tradiciones y culturas institucionales propias de la jurisdicción en las que se desarrollan. Es decir, este despliegue siempre se realiza en condiciones históricas particulares, que implican límites y posibilidades a la articulación de sentidos. ¿Qué ocurre con las acciones impulsadas por CABA? ¿Cómo se articulan o entrecruzan con las propuestas nacionales? ¿De qué modo se articulan tradiciones y discursos propios de la jurisdicción con aquellos que intentan establecerse a nivel nacional?

En la justificación del recorte espacial que asume esta investigación se hacía referencia a algunas particularidades de CABA en materia de formación docente en general y de formación en alfabetización en particular. Por un lado, la presencia del programa Maestro+Maestro como una política extendida y con perdurabilidad a lo

largo del tiempo; por otro, la existencia de una institución como Escuela de Maestros (ex CePA). Esto puede leerse en los términos de disparidad a los que hacía referencia la coordinadora del INFD. La presencia de esta institución en CABA marca una distinción con el resto de las jurisdicciones al tratarse de un espacio destinado exclusivamente a la formación en ejercicio de los/as docentes de la jurisdicción. La “Escuela de Capacitación de la Ciudad de Buenos Aires” hasta la década del 90 era el espacio por excelencia en la jurisdicción para la formación de docentes en ejercicio, cuando empieza a disputar con los sindicatos (que adquieren el derecho de poder brindar oferta de formación) y la Red de Formación Docente Continua como espacio oficial y con financiamiento público en el marco de las reformas educativas de esa década (Pineau y Gagliano, 2003). Sin embargo, más allá de la multiplicidad de espacios que ofrecen formación en el ámbito de CABA, Escuela de Maestros (ex CePA) continúa teniendo una presencia muy importante en materia de formación en ejercicio.

A las tradicionales acciones vinculadas a la oferta de cursos y especializaciones y a los cursos de ascenso para directivos de escuelas se suman acciones formativas en servicio que también son históricas pero que ganaron terreno en los últimos años. Tal es así que escuela de Maestros tiene a cargo la formación situada de toda la docencia del nivel primario desde el 2017, organizando un dispositivo de formación en servicio y obligatorio que se extiende hace cuatro años y que también tiene acciones para los otros niveles del sistema como inicial y secundaria.

El “Plan trienal de capacitación docente para el Nivel Primario (2017-2019)” resulta un ejemplo claro para analizar los modos en los que se entrecruzan lo local con lo nacional en el marco de un sistema federal y de una jurisdicción con notable trayectoria de formación de docentes en ejercicio. El recorrido desde los inicios de esta propuesta formativa permite ilustrar las negociaciones que se dan en el marco de la puesta en marcha de una política nacional a través de las direcciones jurisdiccionales.

Tal como se describe en el capítulo anterior el “Plan trienal de capacitación docente para el Nivel Primario (2017-2019)” responde a una propuesta de la Ciudad en el marco del Componente 1 “Formación Docente Situada” que se establece en el Programa Nacional de Formación Permanente. 2017-2021:

*“propone una formación docente en ejercicio que contemple los contextos y necesidades específicas de cada escuela. Para ello, la FDS procura propiciar la indagación y la búsqueda de respuestas a los interrogantes que plantea la práctica docente, como así también el diseño y la puesta en acción de intervenciones oportunas orientadas a fortalecer los aprendizajes y las trayectorias escolares de los niños, niñas y jóvenes” (Res. CFE N° 201, 2013: 6).*

Este componente 1, denominado “Formación Docente Situada” es aquel que reemplazó al del Programa Nacional de Formación Permanente anterior. El programa sancionado en el 2013 denominaba a este componente como “centrado en las instituciones”. En el capítulo dos se hacía referencia al cambio de rumbo que caracterizó a la propuesta de “situada” en relación con la propuesta previa. Si bien detrás de la idea de situado se busca interpelar sentidos asociados con el trabajo en las instituciones, con los problemas de la práctica concretos dando lugar a las particularidades de cada una de las instituciones, la propuesta a nivel nacional bajo el nombre de “situada” impulsó dinámicas tecnocráticas con propuestas uniformes para ser replicadas en todas las instituciones.

Estos documentos y textos de la política, a su vez, implican el desarrollo de acciones concretas en las jurisdicciones:

*“cuando viene el financiamiento del INFD para generar la formación docente situada en el 2016 primero ese financiamiento llega a lo que es educación superior justamente porque el lazo en todas las jurisdicciones era que la Dirección de Superior es la que tenía que estar a cargo de la capacitación de lo que sería la formación profesional digamos, en cada una de las jurisdicciones. O sea, desde el INFD la primera pauta que se marca es que el financiamiento para la formación situada debía depender de las Direcciones de Superior” (Coordinadora Plan Trienal, EM).*

La aclaración sobre el financiamiento es un punto central del desarrollo de esta política ya que, tal como se menciona en el fragmento de la entrevista, la formación situada debía estar a cargo de la Dirección de Nivel Superior. Esto fue uno de los primeros obstáculos con los que se encontraron desde Escuela de Maestros ya que

esta institución, en el organigrama ministerial se encuentra por fuera de la órbita de las direcciones de nivel. Desde el punto de vista del INFD, era importante que el financiamiento se hiciera a través de la Dirección de Educación Superior en las distintas provincias porque uno de los objetivos del INFD se vinculaba con fortalecer (incluso en algunos casos crear) las direcciones de nivel. De acuerdo con la Res. CFE N°72/08 se establece:

*ARTÍCULO 3º.- La gestión del sistema formador docente se organizará en cada jurisdicción educativa como una unidad específica con nivel no inferior a dirección o equivalente, debiendo contar con una estructura orgánica, equipos técnicos, recursos acordes a los planes de trabajo establecidos, e instancias sistemáticas para la articulación de políticas y la concertación de acciones y proyectos, en lo atinente a su competencia, con el conjunto de las áreas de gobierno, instituciones de formación docente bajo su órbita, universidades y organizaciones gremiales (Res. CFE N°72, 2008).*

El fortalecimiento de las direcciones de nivel superior fue una de las primeras acciones que se pusieron en marcha con la creación del INFD. La disparidad en el sistema formador, producto de la descentralización y de las políticas de los noventa, también se reflejaba en este aspecto y las posibilidades de financiamiento también eran muy desiguales en el nivel nacional:

*“Era un nivel desfinanciado completamente. Entonces si te entraba gaita por alguna puerta, ya sea para formar recursos humanos, ya sea para desarrollar normativa, ya sea para hacer actividades con los estudiantes, bueno, yo creo que el momento fundacional era en el que se agarraba todo” (Coordinadora, INFD).*

Estas referencias se vinculan con los inicios del INFD y las particularidades del sistema en un contexto determinado que marcó parte de la agenda que se propuso a nivel nacional para organizar el subsistema formador y que da cuenta de un modo de articular acciones nacionales a nivel jurisdiccional donde las propuestas y modos de llegada del Estado asumían distintas características e iban dirigidas a distintos sectores: “en el inicio había políticas que iban dirigidas a la provincia, otras dirigidas a las instituciones y otras dirigidas a los actores. Entonces, si era alguno de los ciclos

*que iba dirigido ponele a los directores de instituto eso por ahí era una relación más el INFD con una convocatoria abierta a las provincias” (Coordinadora, INFD). Este entramado de la política pública que implica a la organización de un subsistema formador desde el nivel nacional en un país federal se presenta de modo más complejo cuando aparecen variables vinculadas a los partidos o alianzas que gobiernan en cada uno de los niveles y, como se mencionó anteriormente, a las tradiciones en determinados campos de conocimiento.*

En lo que refiere específicamente a la puesta en marcha del Plan Trienal en CABA, el mismo tuvo lugar en un contexto en el que el gobierno nacional y el jurisdiccional correspondieron al mismo espacio político (en 2015 asume Mauricio Macri a nivel nacional como candidato del Pro y Horacio Rodríguez Larreta en la Ciudad como candidato por el mismo partido). Sin embargo, allí también es interesante reconocer cómo, no sólo las cuestiones vinculadas a enfoques de alfabetización entran en juego en las disputas de espacio, sino también las tradiciones de formación a las que se hacía referencia al inicio de este aparato. La primera disputa que se presenta es con la “llegada” de un presupuesto a la jurisdicción destinada a la formación docente situada. Los fondos se tramitaban a partir de la Dirección del Nivel Superior, pero en la Ciudad la tradición respecto a la formación en servicio la venía desarrollando Escuela de Maestros con acciones concretas de asistencia técnica en las escuelas para docentes y de formación de directivos. A esto se refería una de las coordinadoras del Plan Trienal:

*“conseguir que el financiamiento de la situada viniera para Escuela de Maestros, sobre todo porque en la Dirección de Superior no tenían ningún proyecto que permitiera gastar toda esa plata. Entonces presentamos un proyecto, (...) no era sólo de primaria porque justamente el INFD, la propuesta que hacía, era que fuera para inicial, primaria y media, para toda la educación obligatoria. Entonces, de entrada, lo que nosotros hacemos es contra ofertar que ese primer año íbamos a hacer una propuesta de ampliación de los equipos de capacitadores para salir en el 2018 con una capacitación universal en primaria en vías de después ir avanzando en los otros niveles” (Coordinadora Plan Trienal, EM).*

La obtención del financiamiento por parte de Escuela de Maestros permitió la organización de un dispositivo que implicó ampliar de manera exponencial los capacitadores que hasta entonces conformaban los equipos de las áreas. La apuesta por hacer, al menos en una primera instancia con el nivel primario, una formación universal requería fortalecer los equipos de las áreas implicadas en el Diseño Curricular (Matemática, Prácticas del Lenguaje, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Conocimiento del Mundo) para poder desarrollar un dispositivo que implicaba la presencia de capacitadores/as en todas las escuelas de CABA a lo largo de tres años. ¿Qué implicancias tiene proponer una política de alcance universal para la Ciudad? ¿Cómo se articula con distintos sectores para lograr no sólo el financiamiento que se necesita sino la recepción por parte de los/as docentes?

Estas preguntas dejan a la vista las articulaciones necesarias que implican una acción como la que se proponía el Plan Trienal en la que no alcanzaba con una coincidencia de signo político entre el nivel nacional y el jurisdiccional sino un acuerdo con distintos sectores para que el diseño inicial se traduzca en una propuesta concreta con alcance real. En ese sentido, el diseño mismo fue disputado entre la coordinación de Escuela de Maestros y los referentes del INFD:

*“Había una serie de condicionantes, ellos tenían lo que llamaban los distintos dispositivos para actuar que eran los círculos de directores, jornadas institucionales, ateneos didácticos y asesoramiento situado (...) también marcaban las áreas de conocimiento que eran Matemática, Lengua y Ciencias Naturales. Esas pautas se negociaron” (Coordinadora Plan Trienal, EM).*

El fragmento seleccionado da cuenta, entre otras cosas, que hubo una negociación respecto a las áreas que iban a estar implicadas en la formación docente situada que iba a desarrollarse en CABA. La coordinadora expresaba la necesidad de incluir áreas que no estaban contempladas en la propuesta macro nacional para respetar aquello que indica el Diseño Curricular de la jurisdicción. Asimismo, otro punto que se destaca en ese fragmento es la organización que la propuesta tenía en líneas generales lo que incluía según el Programa Nacional de Formación

Permanente: Círculo de equipos directivos, Jornada institucional, Ateneo didáctico y Asesoramiento situado<sup>71</sup>.

Todos estos aspectos fueron puntos de negociación entre la coordinación de Escuela de Maestros y los/as representantes del INFD que tenían a cargo la puesta en marcha del Componente 1:

*“negociamos el hecho de definir a qué íbamos a llamar círculos de directores, y para nosotros los círculos de directores eran las reuniones con coordinadores de ciclo, entonces hicimos como un glosario de convencimiento de que no íbamos a trabajar sólo sobre tres áreas, que el diseño curricular de Ciudad de Buenos Aires además nos marcaba Conocimiento del Mundo y también marcaba Ciencias Sociales, así que íbamos a abordar todas las áreas. Y que iba a ser universal y los ateneos no iban a tener la estructura de ateneos que ellos nos planteaban con los materiales sino que íbamos a elaborar nuestros propios materiales atentos a que el enfoque que ellos proponían, sobre todo en Prácticas del Lenguaje, no era el enfoque que nosotros sosteníamos pero también nos ayudó a poder justificar esa decisión el hecho que íbamos a abordar otras áreas de conocimiento que ellos no tenían materiales, entonces entró todo en nosotros tenemos que armar materiales propios para todo”*  
(Coordinadora Plan Trienal, EM).

---

<sup>71</sup> Según el “Programa Nacional de Formación Permanente. Nuestra Escuela. Plan de acción 2017-2021 (Res. CFE N° 316/17) las distintas instancias se definen:

Círculo de equipos directivos: espacio de formación de alcance universal que convoca a las escuelas de un mismo agrupamiento destinado a fortalecer la gestión pedagógica y coordinado por un supervisor y/o un formador especializado designado jurisdiccionalmente. Se busca generar un espacio colectivo e interinstitucional para la formación, la reflexión, el diseño y el seguimiento de acciones respecto de la gestión pedagógica e institucional. Se prevé la realización de, al menos, un círculo en forma previa a cada jornada institucional.

Jornada institucional: reunión del equipo docente, coordinada por el equipo directivo, a realizarse en todas las escuelas con posterioridad a un círculo de equipos directivos. La actividad se centra en analizar materiales de apoyo a la enseñanza para definir acuerdos entre docentes con el objetivo de diseñar e implementar propuestas orientadas al desarrollo de las capacidades prioritarias.

Ateneo didáctico: es un espacio de reflexión compartida sobre situaciones de la práctica docente de particular complejidad para el aprendizaje, dentro de las prioridades fijadas en los acuerdos didácticos generados en las escuelas de un mismo agrupamiento.

Asesoramiento situado: es un proceso continuo e intensivo de orientación ofrecido por acompañantes pedagógicos destinado a un conjunto acotado de escuelas de preferencia que además cumplen con criterios de criticidad definidos por la jurisdicción.

En este punto, se marca una clara decisión de Escuela de Maestros de dar otro formato a la propuesta nacional incorporando cuestiones que no se contemplaban como algunas de las áreas del Diseño Curricular y sobre todo marcando una diferencia clara de enfoque que, entre otras cosas, era argumento suficiente para querer trabajar desde otros materiales distintos a los que ponía a circular el INFD para esta propuesta. En uno de esos materiales, que se pueden tomar como ejemplo<sup>72</sup>, se indica que: *“los círculos para equipos directivos se proponen como un espacio de reflexión para trabajar la importancia del rol de los equipos de conducción en la gestión pedagógica, con foco en el desarrollo de las capacidades de los estudiantes”* (Círculo N° 1, año 2019, La importancia de la comunicación en la gestión directiva, Nivel inicial, primario y secundario, Participante). Esto a su vez se vincula con algo que destacaba la responsable en relación con el enfoque de la propuesta en general que desde escuela de Maestros querían imprimirle: *“en el INFD en ese momento, el planteo estaba más ligado a la mirada sobre los aprendizajes y la propuesta en Ciudad de Buenos Aires siempre sostuvo una política de acompañamiento a la enseñanza. Y eso también marca una diferencia sustantiva pero que ellos no lo leyeron así, nosotros sabíamos que era así”* (Coordinadora Plan Trienal, EM).

En la puesta en marcha de las acciones concretas la disputa por el lugar que ocupa la enseñanza en la formación y el trabajo docentes asume protagonismo. Escuela de Maestros, al momento del desarrollo del Plan Trienal se encontraba bajo la órbita del gobierno de CABA, específicamente de Soledad Acuña a cargo de la cartera de educación. Si bien a nivel nacional se puede reconocer como desde la asunción de la Alianza Cambiemos al gobierno, se disputaron sentidos buscando interpelar a la docencia en términos individuales y apelando a habilidades intrapersonales; algo del lenguaje propio de la pedagogía y de la centralidad de la enseñanza que entre el 2003 y el 2015 predominó en las políticas educativas continuó operando como sentido válido. Aquello que intenta establecerse como lo hegemónico, la mirada desde la enseñanza y la adquisición de capacidades se da en

---

<sup>72</sup> Los accesos a los documentos utilizados en los Círculos de Equipos Directivos no se encuentran disponibles en la página oficial del INFD. A los que se tuvo acceso fue por estar incluidos en páginas web de gobiernos jurisdiccionales que los ponían a disposición allí para que docentes y directivos los tuvieran disponibles los días en que se desarrollaban los encuentros o jornadas programas en el marco de la Formación Docente Situada.

el marco de procesos en el que tienen lugar elementos residuales (Williams, 1997). En este caso, la centralidad de la enseñanza y el lenguaje de la pedagogía pueden leerse como modos de significar el trabajo docente que ha sido formado efectivamente en el pasado pero que aún son un elemento en la disputa de sentidos por estructurar lo hegemónico.

El “desarrollo de las capacidades de los estudiantes” se constituyó como un eje fundamental en la política educativa en general y de formación docente en particular. Como se hacía referencia en el capítulo 2, El “Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021” desde la introducción hace referencia a conceptos como eficacia, capacidades y motivación; categorías propias de los discursos neoliberales; a la vez que desdibuja ideas como la de derecho social, la de igualdad o la de democratización que atravesaban los planes previos. En este desplazamiento de sentidos se pone en evidencia un modo de enunciar la formación docente que la circunscribe a los efectos que tiene sobre un conjunto de estudiantes y la distancia de la idea de derecho que supo asumir en períodos previos. En este punto, también se presenta algo relevante respecto a la articulación de sectores que implica la puesta en marcha de un dispositivo, ya sea a nivel nacional como jurisdiccional.

La propuesta del Plan Trienal, vuelve a presentarse ese quiebre entre las formulaciones estructurales de la política educativa y de formación docente a nivel nacional en el gobierno de la Alianza Cambiemos con las que intenta resignificar Escuela de Maestros en el desarrollo de este dispositivo puntual (en un contexto de gobierno del PRO):

*“nosotros teníamos una trayectoria como institución que nos habilitaba a saber por dónde tenía que ir la cosa. Y por otro lado el trabajo conjunto con la Dirección de Primaria nos habilitó cuestiones operativas que Escuela de Maestros no tenía, por ejemplo, de qué manera se distribuían los materiales, contar con las ediciones que podía hacer la Ciudad, con los comedores escolares para darles de comer a los docentes (...) Quizás lo más difícil no fue que fuera universal sino que fuera obligatoria. Y lo obligatorio se gestionó por un lado con los gremios. Los gremios acordaron que era necesaria una capacitación en servicio universal para todo el mundo, y por otro lado con los supervisores. Los supervisores escolares dijeron bueno,*

*vamos. Y de ahí sale el hecho que la capacitación después tenga puntaje. Porque entonces se hace una resolución ad hoc diciendo bueno, las capacitaciones universales y obligatorios en servicios con un trabajo posterior la reflexión sobre el trayecto de formación tiene un puntaje. Sale una resolución ad hoc para eso” (Coordinadora Plan Trienal, EM).*

Estos dos fragmentos incluyen otros actores que intervienen de modo activo en el desarrollo de las propuestas a nivel jurisdiccional. La “trayectoria como institución” a la que se hace mención implica, en este caso también, una trayectoria de trabajo conjunto con la Dirección de Primaria y con los/as supervisores/as de los distritos escolares de CABA. En este sentido se puede reconocer una “territorialidad” que habilita el nivel jurisdiccional que puede ser más difícil de alcanzar en el nivel nacional. A esto también hacía mención una de las Coordinadoras del INFD en ese paralelismo que se puede establecer sobre los diálogos que necesita abrir el nivel nacional para llevar adelante las propuestas de formación: *“Cada vez tuvimos que ir siendo más cuidadoso con eso porque es cierto que hay un ámbito de gobierno de educación superior en la provincia que parte nosotros decíamos querer consolidar. Entonces es cuando decís que no te podés tragar la provincia”*. ¿Qué lugar ocupan las provincias en la definición de pautas y diseños de propuestas de formación? La coordinadora del Plan Trienal hacía referencia a cuestiones muy concretas como la necesidad de pensar de qué modo se reparten materiales, cómo se garantiza el almuerzo para los/as docentes los días de formación, es decir cómo una política que parte de una propuesta nacional se vuelve efectivamente situada. Los ciclos de la política (Ball, 2002) como concepto permiten reconocer como entre los contextos de producción y los contextos de la práctica se realizan traducciones de la política pública donde se disputan sentidos y se entran discursividades oficiales que se intentan instalar con tradiciones institucionales y elementos residuales que operan en el modo en que se estructura la acción concreta a nivel jurisdiccional.

La referencia al diálogo y el acuerdo con los gremios tampoco pasa inadvertida. En línea con la hipótesis que recorre este capítulo- que la normativa que regula el trabajo docente propone modos específicos de significar la docencia- se puede afirmar que desde inicios de siglo se otorgó un lugar en los debates de

política educativa a los sindicatos docentes. Esto se hace presente en la normativa como es el caso de la Ley de Financiamiento Educativo:

*“Artículo 10º — El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología juntamente con el Consejo Federal de Cultura y Educación y las entidades gremiales docentes con representación nacional, acordarán un convenio marco que incluirá pautas generales referidas a: a) condiciones laborales, b) calendario educativo, c) salario mínimo docente y d) carrera docente”.*

Esta inclusión de los sindicatos en el debate sobre las políticas educativas también fue un elemento de disputa con el cambio de gobierno. Excede las intenciones de este capítulo, pero tanto desde el nivel nacional como en CABA durante el gobierno de la Alianza Cambiemos se realizaron un conjunto de declaraciones públicas de distintos funcionarios de gobierno atacando a los/as docentes en general pero especialmente a aquellos que participaban de espacios sindicales en nombre de “politizar” la educación y cargar de ideología las escuelas<sup>73</sup>.

Este recorrido por algunas de las características que asumió la formación docente situada en CABA en el marco de una política regulada por el Programa Nacional de Formación Permanente desarrollado por el INFD da cuenta de los matices que se presentan a la hora de pensar la política pública. La idea de “bajada” responde a una mirada lineal que no es tal, sino que está atravesada por una multiplicidad de elementos que se ponen de relieve en este recorrido: los enfoques en la enseñanza de la alfabetización inicial, la continuidad de especialistas en lugares estratégicos para dar continuidad a determinadas propuestas de formación, las tradiciones en determinadas jurisdicciones como CABA con organismos con peso específico para disputar sentidos sobre los procesos de formación docente.

---

<sup>73</sup> Como ejemplo se pueden citar los conflictos que se dieron en el marco de la desaparición de Santiago Maldonado en el que autoridades del gobierno nacional y de CABA acusaron a los/as docentes de politizar las aulas al trabajar el tema con los/as estudiantes de las escuelas (<https://www.pagina12.com.ar/59806-el-gobierno-acuso-a-los-docentes-de-sobrepolitizar-el-caso-m>). Lo mismo ocurrió en el 2022 durante la toma de escuelas secundarias en CABA donde hubo sanciones para autoridades de escuelas bajo el argumento de que se estaba adoctrinando estudiantes (<https://www.telam.com.ar/notas/202211/610293-escuela-mariano-acosta-sancion-vice-rector-tomas-gobierno-ciudad-buenos-aires.html>).

### 5.2.2 Maestro+Maestro, continuidad de décadas

Siguiendo la línea de análisis del apartado anterior, se puede incluir la mirada sobre una propuesta propia de CABA para atender a la alfabetización inicial de niños/as que ha trascendido a los distintos gobiernos de CABA: Maestro+Maestro. Esta propuesta es un claro ejemplo de cómo se dio continuidad a una acción más allá de que haya tenido su origen con un gobierno distinto al que actualmente gobierna la jurisdicción. La continuidad o no de los programas y acciones no depende de manera exclusiva de quienes ocupan los lugares jerárquicos en ministerios u organismos públicos, las tradiciones y recorridos históricos, en este caso de la formación docente, tienen un peso específico que construye miradas sobre la formación y genera rupturas, resistencias, reformulaciones a aquello que se diseña, se crea o se intenta desarticular.

*“Hay programas que los vacían. Hay otros que no. Los programas que hablan sobre aspectos básicos de la educación, es decir que producen estadística, son más cuidados porque esos, los programas como M+M, Aceleración y Nivelación, son programas que producen estadística entonces son, no sé si son cuidados, pero no son humillados, digamos, no son vaciados. Cuando una gestión tiene que mostrar su éxito en el despliegue de políticas socioeducativas o educativas muestra los números de M+M. Es clarísimo. Somos híper funcionales a cualquier gobierno. Porque tratamos con lo más básico de la educación que es la alfabetización” (Federico, D.E. 6°).*

En este fragmento se postula que programas como M+M son programas que producen estadística. Refiere de algún modo al éxito que puede adjudicarse a este programa en mejorar las estadísticas de repitencia en los primeros grados del nivel primario. El docente también reconoce que hay programas o políticas que son vaciadas o desprestigiadas por el gobierno de CABA. Sin embargo no es el caso de M+M. En ese sentido, y retomando los apartados previos, en una política por fuera de lineamientos de índole nacional para la formación docente, se reconoce una continuidad no sólo en la presencia del programa sino en el enfoque de alfabetización que propone y en una mirada particular de la formación docente. Mientras en las políticas nacionales, con el gobierno de la Alianza Cambiemos se

buscó producir un movimiento en el discurso sobre el trabajo docente que corriera la centralidad de la enseñanza a la cuestión del aprendizaje; la propuesta de M+M continúa extendiéndose en CABA y sosteniendo los espacios de formación como elemento central del programa. Lejos de pensar al docente en su individualidad o como un emprendedor con habilidades intrapersonales (Vassiliades, 2019), el programa piensa el trabajo colectivo de docentes que forman parte de él en la producción y discusión de propuestas de enseñanza para enseñar a leer y a escribir. La mirada puesta en fortalecer la enseñanza y la reflexión sobre la práctica con propuestas formativas en servicio es la característica que asumió Maestro+Maestro desde sus orígenes:

*“Es un programa que viene a cuestionar un poco la enseñanza. Que viene a incomodar, y que viene a derribar un montón de discursos híper instalados en algunas escuelas en donde el problema está en el pibe, el problema está en la familia, el problema está en el aprendizaje, el problema está en encontrarle un diagnóstico. O sea, nosotros venimos como a desandar eso y decimos que no existan sino que también creemos que se pueden pensar desde otro lugar (...) miramos mucho la enseñanza, mucho”* (Camila, asistente técnica, M+M).

La idea de derribar discursos instalados respecto a que los problemas de aprendizaje están en los/as pibes/as o sus familias se puede leer como una línea de continuidad, como una articulación, con los discursos nacionales entre 2003 y 2015. En ese período la centralidad de la enseñanza se asoció a la posibilidad de construir instituciones educativas más igualitarias (Vassiliades, 2012), al tiempo que la noción de igualdad se tornó equivalente a la de inclusión (Southwell, 2021). De este modo, “cuestionar la enseñanza”, para quien forma docentes en el programa Maestro+Maestro se vincula con correr del lugar del déficit a los/as pibes/as y con ello afirmar que todos/as pueden/tienen que estar en las escuelas y aprender. ¿Qué implica en términos de inclusión o de igualdad mirar la enseñanza?

Las palabras de la capacitadora son de una entrevista realizada en el 2022, luego de cuatro años de gobierno en los que se impugnó parte de ese discurso de la igualdad y la inclusión y por el contrario se buscó oponer inclusión y calidad. Sin embargo, y en el marco de un gobierno jurisdiccional de la Alianza Cambiemos

aquello que sostiene el programa recupera otros modos de pensar la enseñanza y lo que esta implica para la inclusión. La pertenencia a un gobierno jurisdiccional no implica un enfoque o una perspectiva pedagógica que acuerde de modo lineal con los discursos oficiales. Por el contrario, los discute y construye sentidos opuestos tomando lo que podrían considerarse elementos residuales (Williams, 1997) que dan cuenta de la circulación de sentidos y que las políticas no se desarrollan en un vacío.

Asimismo, esa distancia de enfoque o perspectiva también se presenta de modo tangible y observable en la producción y difusión de materiales por parte del programa. La página oficial de Maestro+Maestro prácticamente no tiene ninguna referencia al gobierno de CABA. Si bien el programa, como fue explicado, depende de la Dirección de Educación Primaria del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, el dominio de la página donde se encuentra la totalidad de los materiales y producciones realizadas es “.com.ar”, no un dominio “gov.ar” al que se pueda acceder desde la página oficial del Gobierno de la Ciudad. En algún punto parece haber cierta “autonomía” del programa que, si bien en los inicios fue incluido en las propuestas socioeducativas como política focalizada, su perdurabilidad da cuenta de algo más que una política específica para atender a un conflicto puntual como podrían ser los altos niveles de repitencia y sobreedad en los primeros grados del nivel primario.

*“responde a las políticas focalizadas propias de las políticas neoliberales que viene importado de Francia habiendo tenido una experiencia de ese tipo, o sea, tratando de responder a los problemas que traían los migrantes, como si los trajeron los migrantes y no el sistema mismo digamos. Pero en paralelo con eso la verdad de que se adecuó lo suficiente como para que este programa suicida que nacía para morir no solamente se instale, se consolide, sino que se amplíe exponencialmente en un momento”* (Camila, asistente técnica, M+M).

El origen de Maestro+Maestro estuvo asociado a los programas socioeducativos. En su denominación de programa se presenta la idea de algo transitorio, de un “programa suicida que nacía para morir”. Asimismo, la idea de socioeducativo se fundamentaba en el hecho de que el “fracaso escolar” no es un

problema exclusivo de la escuela sino que se entrama con una dinámica social más compleja que excede aquello que la escuela puede hacer. Los programas articulaban cuestiones netamente educativas y escolares con otras vinculadas a la salud o lo recreativo, lo social en general. De este modo los límites entre la responsabilización de los sujetos y los que la escuela puede hacer se diluían en propuestas focalizadas. En este punto se puede considerar la contradicción que quizás asume el programa particularmente. Por un lado, en la línea de las políticas focalizadas que en su origen no cuestionan las condiciones estructurales que hacen a la desigualdad sino que se construyen como un modo de paliar, asumiendo de algún modo la imposibilidad de pensar en términos de igualdad (Tiramonti, 2001). Por el otro, el programa M+M particularmente se construye como un dispositivo que logra sostenerse en el tiempo y desafiar algunas de las estructuras del formato escolar tradicional<sup>74</sup>. A la vez que, tal como mencionaba una de las asistentes técnicas, se estructura en torno a pensar la enseñanza y correrse de posiciones que ponen el problema de la repitencia y la sobreedad por fuera de la escuela.

La experiencia de Maestro+Maestro vuelve sobre algo que se mencionaba al inicio del capítulo que es la preocupación por los índices educativos de repitencia y abandono. Quienes forman parte del programa, consideran que allí radica algo de la pervivencia del programa más allá de la distancia que consideran que tiene con los enfoques o miradas sobre lo educativo con quienes gobiernan la Ciudad:

*“Porque vos fijate que lo que da números no es la educación emocional, lo que da números es Matemática y Prácticas del Lenguaje. O sea, ellos saben que producimos estadística, porque hace un siglo los que mandaban en ese momento se dieron cuenta que lo que hay que producir son sujetos que sepan conocimientos básicos de lectura, escritura, de matemática. O sea, están formando trabajadores. Y con eso ya saben que no joden. Que no se jode. Después meteme educación emocional, después meteme neurociencias. Ahora, Matemática y Prácticas del Lenguaje la tienen clarísima que no se jode porque están formando sus propios trabajadores.” (Federico, D.E. 6°).*

---

<sup>74</sup> Este aspecto se desarrolla de modo exhaustivo en el capítulo 7.

Maestro+Maestro es leído por el docente del programa como algo que da números, que permite mostrar en estadísticas las mejoras del sistema educativo y que eso explica la supervivencia. Si bien excede los límites de esta tesis, el gobierno del Pro en CABA se caracterizó por tener importantes disputas con los docentes y sindicatos por los programas socioeducativos que en muchos casos fueron desarmados, desmantelados. En el caso de Maestro+Maestro, su presencia no se vio afectada, por el contrario el programa fue ganando terreno en la jurisdicción. Si se asume que, por un lado, las condiciones sociales y económicas de la población repercuten en los aprendizajes y por el otro, el propio sistema, por su estructura, por su formato escolar produce exclusión y desigualdad educativa, ¿qué implica que un programa de estas características “sobreviva”? En el capítulo siete se retomarán las cuestiones vinculadas al formato escolar y los modos en que este programa pone en tensión algunas de esas formas siempre en su calidad de programa y no como algo que estructuralmente atraviesa a las escuelas de la Ciudad.

## **Recapitulación**

Desde la consideración de lo político como espacio de conflicto y antagonismo que intenta establecer un orden en un contexto de contingencia (Mouffe, 2007); se pueden reconocer en los textos de las políticas analizadas modos específicos de estructurar la formación docente y con ello de construir significados respecto al trabajo de enseñar. Los dispositivos que pone en marcha el gobierno nacional y CABA, ¿cómo se posicionan en el flujo de discursos que intervienen en el campo?

El enfoque teórico que asume este trabajo implica una mirada más compleja sobre los procesos políticos y el modo en el que se diseñan y ponen en marcha acciones y programas de política pública. Implica considerar que las propuestas no pueden ser vistas de modo aislado y considerar el ciclo de las políticas (Ball, 2002) para reconocer los diversos contextos que traza la política pública. En este sentido, el capítulo se detiene principalmente en los contextos de influencia y de producción de la política pública y con ello en los debates por los propósitos sociales de las políticas educativas en alfabetización inicial y las traducciones que imprimen particularidades a los textos en los que se materializan las propuestas y que regulan el trabajo docente. No sólo es necesario considerar el contexto coyuntural en el que se inscriben sino el recorrido histórico que imprime tradiciones y deja huellas que

actúan de modo constante en el desarrollo concreto y cotidiano de las acciones. Las políticas de formación en AI están atravesadas por tradiciones y reformas pasadas. Estas se encuentran atravesadas por temporalidades diversas que impactan en las culturas escolares y por ello es necesario comprender los efectos a largo plazo de los diversos procesos sociales y culturales que inciden en la educación (Rockwell, 2009).

En capítulos previos se habían presentado algunos modos de significar la formación y el trabajo docentes que caracterizaron a los distintos gobiernos nacionales desde los inicios de este siglo. Este capítulo buscó poner en diálogo esos modos de significar con las acciones y programas de formación docente en alfabetización inicial desplegados por el gobierno nacional y el gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En esa línea, el recorrido realizado permite reconocer líneas de continuidad que hacen a los modos de entender el trabajo docente según quiénes asumen el gobierno, pero también da cuenta de la complejidad que implica la recontextualización de las políticas educativas y el modo en el que intervienen otros actores y factores en la puesta en marcha de las distintas acciones.

Las políticas implementadas por el INFD pueden leerse como una propuesta integral para fortalecer la enseñanza de la lectura y la escritura inicial, atendiendo a la formación inicial y en ejercicio y haciendo referencia a la responsabilidad indelegable del Estado en la formación de los/as docentes en este campo disciplinar. En su puesta en marcha, las distintas acciones muestran diversos alcances que pueden leerse como una dispersión respecto a aquella integralidad que se presenta en el texto de la política. La política nacional puesta en marcha en un entramado federal muestra una complejidad que no se salda mirando los partidos políticos que gobiernan la nación y la jurisdicción. Las tradiciones de formación de CABA no sólo en lo que respecta a un enfoque de la alfabetización sino a una experiencia de formación docente específica -como la que por décadas llevó adelante Escuela de Maestros- se constituye en un elemento central para analizar la “llegada” (o no) a una jurisdicción de una política nacional.

En el caso de las acciones desplegadas por CABA, en los textos de las políticas parece haber una dispersión en las propuestas que no reconoce experiencias, diagnósticos o continuidades. Sin embargo, esa dispersión se integra cuando del enfoque de alfabetización se trata. La continuidad por décadas de un mismo enfoque

de alfabetización que atraviesa todo tipo de espacios de formación, obligatorio, en servicio, de largo aliento o curso corto construye una propuesta integrada, con objetivos comunes y perspectivas de enseñanza compartidas.

Los enfoques de enseñanza de la AI son un elemento central para mirar las políticas de formación en alfabetización. Las disputas disciplinares en este campo de conocimiento marcan una ruptura fundamental con la mirada asociada al partido o alianza política que gobierna. El nivel nacional adoptó un enfoque sobre la enseñanza de la lectura y la escritura diferente al de CABA que, a su vez, sostiene un enfoque que se remonta a finales del siglo XX cuando gobernaba un partido político diferente al actual. Asimismo, la “distancia insalvable” que parece existir entre un enfoque y otro parece diluirse cuando se pone el foco en la importancia que ambos adjudican a la enseñanza y a la necesidad de poner en el centro al trabajo docente desde una mirada pedagógica. También esa distancia parece acortarse cuando desde ambos enfoques se destaca la importancia de la escuela como lugar privilegiado para la enseñanza de la lectura y la escritura inicial y el valor que esto tiene para aportar a una escuela más inclusiva en términos de trayectorias escolares.

Las huellas y tradiciones en materia de formación docente también se constituyen en un elemento central para reconstruir sentidos y trazar líneas de continuidad y rupturas, interrupciones o contradicciones. En este sentido, algunas de las propuestas de formación desarrolladas en CABA permitieron reconocer esas tradiciones de formación que intentaron establecer puentes con acciones previas, buscar intersticios donde disputar sentidos sobre la formación y el trabajo docentes. Por ello es importante reconocer que la acción de los distintos actores que intervienen en ese ciclo de las políticas educativas da continuidad a las culturas escolares, a sostener ciertas ideas o enfoques. También son quienes disputan sentidos que intentan constituirse como hegemónicos. Para ello es fundamental recuperar la perspectiva de los sujetos que permite cuestionar la periodización que se refiere únicamente al marco legal de la educación oficial (Rockwell, 2009). Para ello, los capítulos subsiguientes profundizan en los modos en que estas acciones interpelan a los y las docentes que participan en ellas, cómo se piensa su trabajo, de qué modo asumen la tarea de alfabetizar en el marco de estas acciones y programas que producen sentidos sobre la formación y el trabajo docentes.

## CAPÍTULO VI

### **¿Cómo se prepara a la docencia para enseñar a leer y escribir? Tensiones históricas y nuevas interpelaciones en la formación docente**

#### **Introducción**

Qué debe saber un docente para enseñar es una pregunta que atraviesa cualquier política de formación, y las de formación en alfabetización no están al margen. Los modos en que la formación inicial y la formación en ejercicio asumieron la preparación del colectivo docente ha tenido distintas características a lo largo del tiempo y muchos de los debates históricos en el campo aún siguen vigentes a la hora de pensar acciones y programas destinados al sector. Tal como se viene desarrollando a lo largo de los capítulos esta tesis no se propone responder a esa pregunta inicial respecto a lo que debe saber y no sabe, a las deficiencias o fallas en los sistemas formativos, sino a poder dar cuenta de la complejidad que atraviesa el sistema formador y a analizar cómo se forman los y las docentes, en este caso de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y específicamente en lo que refiere a la enseñanza de la lectura y la escritura inicial.

Al considerar tanto los discursos oficiales que se ponen a circular a partir de la normativa vigente (y de los textos que acompañan el desarrollo de las distintas políticas), como así también la recepción y percepción de un conjunto de docentes entrevistados/as, se desprenden algunos interrogantes: ¿Quiénes son los/as destinatarios/as de las políticas públicas de formación?, ¿los/as docentes individualmente, o los/as niños/as que asisten a las escuelas? ¿Se especializa a los/as docentes o se fortalecen las instituciones? ¿Cómo se construye al mismo tiempo la formación permanente como derecho y como obligación? ¿Qué función cumple la formación? ¿Está destinada a la docencia o al conjunto del sistema? ¿Cómo se relacionan estas dos funciones y desde dónde se interpela a la docencia? ¿Son consumidores de cursos? ¿Son profesionales en formación permanente? ¿Es posible que la formación inicial cubra todas las experiencias de trabajo posibles? ¿Cómo se

articulan las políticas de formación inicial y las posteriores? Preguntas que remiten a la formación docente en general y que asumen particularidades cuando se cruzan con la enseñanza de la lectura y la escritura inicial.

La formación y el trabajo docentes están íntimamente ligados, entre otros aspectos por los saberes que se suponen necesarios para ejercer la profesión y de qué modo la formación, ya sea inicial o en ejercicio aporta en dicha preparación a los/as docentes. La pregunta respecto a lo que debe saber un/a docente para ejercer su trabajo y en este caso para enseñar a leer y a escribir demanda pensar en conjunto las ideas de trabajo y formación docentes como elementos articulados para pensar la construcción de posiciones específicas.

Desde hace ya varias décadas, este vínculo se tradujo en una mirada que enfatiza la falta de “buenos/as docentes” en los sistemas educativos y que eso redundaba en bajo rendimiento de los/as estudiantes (medidos por pruebas estandarizadas). Coherente con esto se asume que la solución a la mayoría de los problemas de los sistemas educativos estaría dada por las políticas que apuntan a la formación docente (Birgin, 2012). Esto es algo que caracterizó a los discursos de los organismos internacionales desde los inicios de este siglo. Principalmente se encuentran en los informes de organismos que refieren especialmente a la formación inicial y la importancia de “reclutar” a los/as mejores en alusión a la “pérdida de calidad” de los sistemas de formación en la medida en que fueron masificándose.

Como se hacía referencia en el capítulo 2, también son lecturas que comenzaron a encontrar su correlato en distintos sectores políticos a nivel nacional a partir de la llegada al gobierno de la Alianza Cambiemos. Estas consideraciones sobre el trabajo docente vuelven sobre un debate que busca oponer la idea de calidad a la idea de inclusión (Vassiliades, 2019). El acceso de sectores históricamente excluidos del nivel superior se tradujo, para algunos sectores, en la pérdida de calidad del sistema educativo considerando que aquellos/as que obtienen el título docente carecen de los conocimientos necesarios para ejercer su trabajo. En este sentido, los discursos de algunos sectores políticos recuperaron aquellos propios de los organismos internacionales quienes reforzaron y difundieron la idea de que la crisis de los sistemas está directamente relacionada con el trabajo de los/as docentes como principales responsables de los resultados

obtenidos (Feldfeber, 2020a). La forma de medir la calidad educativa se basó en los resultados de exámenes estandarizados y los “malos resultados” eran leídos como una responsabilidad directa de la docencia. De ese modo, fue creciente la proliferación de discursos de desvalorización y desconfianza hacia el sector docente, en los que se considera que los mismos no tienen los saberes necesarios para cumplir con su trabajo a la vez que se les exige producir mejoras en los resultados y en la calidad del sistema en general (Feldfeber, 2019).

Estos modos de significar la formación y el trabajo docentes construyen miradas y tienen alcance en los modos de pensar y crear política pública. Pero también atraviesan a los modos de pensar el trabajo y la formación de los propios docentes del sistema. Por ello, este capítulo se propone dar cuenta de un conjunto de tensiones y disputas que atraviesan la formación y el trabajo docentes y que pueden rastrearse en debates históricos en el campo. Los modos en que la docencia construye sus posiciones se encuentran atravesados por esos debates históricos, por sus propias experiencias formativas, por las acciones y programas que los interpelan, por las políticas destinadas al sector docente en general. Este capítulo, al igual que el capítulo anterior, está atravesado por la hipótesis de que las políticas públicas construyen sentidos específicos sobre el trabajo de enseñar y que esto tiene influencia en los modos en los que la docencia construye sus posiciones, sus modos de asumir o vivir el trabajo de enseñar.

Desde estos supuestos teóricos y entramando los textos de la política con las experiencias que relatan los y las docentes, este capítulo, en primer lugar, analiza los sentidos que atraviesan a la formación inicial y a la formación en ejercicio y los vínculos que se establecen entre sí. En segundo lugar, retoma una tensión presente de modo recurrente en las entrevistas realizadas, la relación entre la formación teórica y la formación práctica como modos predominantes de caracterizar a la formación recibida y su cercanía o distancia con los problemas del trabajo docente en términos de enseñanza. Para finalizar, presenta nuevas (o disruptivas) interpelaciones que se reconocen en la formación en ejercicio desde los modos de nombrar y diseñar las propuestas, los contenidos disciplinares y pedagógicos que se incluyen en ellas y los alcances en términos de lo individual y lo institucional en la formación docente.

## 6.1 Construcciones en torno a la relación entre formación inicial y formación en ejercicio

### 6.1.1 Formación inicial: entre enseñar a enseñar y suplir una falta

Los/as docentes que formaron parte del trabajo de campo comparten la sensación de que la formación inicial fue “insuficiente” para el desarrollo del trabajo docente en lo que refiere a la enseñanza de la lectura y la escritura inicial. En algunos casos, directamente no reconocen haber tenido formación específica en ese campo de conocimiento y en otros casos, si la hubo, no es reconocida como un aporte sustantivo para el trabajo de enseñar. *“No recuerdo que haya tenido una preparación ni algún texto relacionado, así que imagínate”* (Mariela, D.E. 16°). Incluso expresan la falta de una materia específica destinada al abordaje de estos saberes: *“Nuestro plan no tenía nada sobre alfabetización. O sea no tuve seminario de alfabetización. O no era obligatorio. O no lo cursé”* (Soledad, D.E. 11°). Esta idea que atraviesa al conjunto de las docentes entrevistadas es acompañada por expresiones que refieren a la necesidad de preparación para poder hacer frente a la “difícil tarea” de alfabetizar a los/as estudiantes en edad escolar: *“Yo me imaginaba que era muy difícil y que tenías que tener una preparación para poder estar con todos los pibes”* (Mariela, D.E. 16°); *“Cuando me recibí sentí que no tenía ninguna seguridad de cómo enseñar a leer y escribir. Había tenido una muy mala experiencia con un profesor. En el taller de alfabetización nunca nos enseñó (...) un desastre, faltaba un montón, no había bajada de enfoque, no nos hizo conocer a nadie, teórico, ni ninguna postura. Fue salir del profesorado y decir “qué hago, no puedo solo con mi sentido común”* (Paula, D.E. 11°)

La percepción de la formación inicial como una instancia deficitaria o insuficiente es una mirada que históricamente atraviesa el campo de la formación docente. Un proceso que puede ser útil para echar luz sobre esta percepción de falta o déficit es el que lleva esa formación inicial del nivel secundario al nivel superior donde se produce un cambio sustantivo que, entre otras cosas, implica la extensión de la formación inicial en cantidad de años. Una vez establecida en el nivel superior la formación de docentes del nivel primario continuó extendiendo los años de cursado desde los dos años cuando se llevó adelante el proceso de terciarización hasta los cuatro que actualmente se estipulan (indicados en el artículo 75° de la LEN). Además de la clara necesidad de unificar planes de estudio en un subsistema

formador con profundos niveles de desigualdad y disparidad, la definición de un mínimo de horas para la formación docente inicial manifiesta la intención de extender los años de cursada, de “preparación necesaria” para el ejercicio de la docencia. Estos debates remiten a la pregunta respecto a si es posible que la formación inicial cubra todas las experiencias de trabajo posibles; ¿la extensión de años o carga horaria es garantía de mejor formación? ¿De qué se “llena” esa carga horaria?

La pregunta por lo que debe saber un/a docente se vuelve, al igual que en los inicios de los sistemas educativos nacionales, una pregunta relevante para pensar la formación inicial y con ello los modos de pensar la tarea de enseñar (Diker y Terigi, 1997; Pinkasz, 1992). En varias de las entrevistas aparece la idea de la “falta de preparación” tanto para asumir el trabajo de enseñar en general como para lo que implica el trabajo específicamente en los primeros grados asociados a la enseñanza de la alfabetización inicial:

*“Cuando me recibo empiezo a trabajar en Ciudad Oculta, en el 2001. En sexto grado. Me sentía muy vulnerable en cuanto a conocimiento de todo lo que te puedas imaginar. Sentí que no sabía nada, estaba al frente de un aula con chicas con muchas dificultades de aprendizaje, de socialización, económicos, de hambre, de todo lo que te puedas imaginar y me sentí muy vulnerable. Hice lo que pude, hice lo que pude” (Mariela, DE 16°).*

*“(…) ahora que estoy en 1º hace un tiempo me doy cuenta que no nos dieron herramientas para verdaderas intervenciones, preparar actividades, para lidiar con seis, siete niveles en un grado. No” (Gabriela, D.E. 7°).*

Esta sensación, es compartida por docentes que realizaron su formación durante la última década del siglo XX y por docentes que lo hicieron en los últimos diez años de este siglo. Si bien desde los inicios de la conformación de los sistemas educativos nacionales, la lectura y la escritura tiene una centralidad entre los objetivos de la escolaridad primaria, los relatos de las docentes entrevistadas (formadas entre las últimas décadas del siglo pasado y las primeras de este siglo) no reflejan una formación inicial en los profesorados de educación primaria que

atienda a esa prioridad. Esto también resulta claro en las respuestas de las docentes que se formaron en la Provincia de Buenos Aires, Córdoba o la Ciudad Autónoma de Buenos Aires que refieren a la falta de formación o a alguna escasa presencia en otras materias como Lengua. El primero de los fragmentos corresponde a una docente recibida en la Ciudad de Buenos Aires en el 2009, mientras que el segundo corresponde a una docente que estudió en la Provincia de Buenos Aires y obtuvo su título en el 2000:

*El primer año que tuve Prácticas del Lenguaje era análisis sintáctico en el Normal. Entonces fue diferente. (...) Después en la dos [Prácticas del lenguaje II] muy centrado en lo literario, pero sin mucha cuestión didáctica la verdad. Leímos un montón de cosas re lindas y demás, pero no miramos mucho las cosas en las que me formé después.* (Sabrina, D.E. 19°).

*“Yo tenía muchas dudas, a mí me enseñaban análisis sintáctico en Lengua, no me enseñaban a enseñar”* (Mariela, D.E. 16°).

Resulta relevante la expresión “no me enseñaban a enseñar”. ¿Qué enseñan los profesorados si no enseñan a enseñar? ¿Es lo único que deben enseñar? ¿Qué saberes son necesarios para ejercer la docencia? Si bien estas preguntas no tienen una única respuesta ni son sencillas de atender, se puede afirmar que lo que caracteriza a la docencia es la transmisión cultural (Terigi, 2013). En este sentido, parece menos un desconocimiento de la centralidad de la enseñanza como objeto de la docencia sino más una construcción discursiva que, asentada sobre la idea de que muchos de quienes eligen la docencia atravesaron trayectorias formativas de baja intensidad y que no conocen los contenidos que deben enseñar, consideran que primero es necesario aprender los contenidos como “análisis sintáctico” para luego poder pensar su enseñanza. Estas miradas que atraviesan la formación en los ISFD recuperan discursos instalados en el propio campo pedagógico donde la baja calidad de la docencia se asocia al ingreso de nuevos públicos a los niveles superiores del sistema educativo. La idea de transmisión parece ser una idea que se sostiene como especificidad de la docencia sin embargo la idea de que primero hay que suplir otros saberes antes de enseñar a enseñar responsabiliza al sujeto estudiante de los profesorados por las faltas o por no tener los saberes necesarios para poder pensar

en la enseñanza. Esto también es algo que se expresa en las conclusiones del estudio realizado por Zamero (2010):

*Una reflexión habitual pero retórica en las reuniones de formadores es “cómo pueden aprender si no saben leer” o “cómo podemos enseñarles a enseñar si los alumnos no han aprendido el contenido a enseñar” (...) En la formación docente esta situación se plantea en una oposición bipolar entre leer en general y leer los textos de un campo disciplinar particular, entre aprender contenidos disciplinares por un lado y su didáctica por otro y se resuelve siempre en detrimento de los contenidos específicos de las materias, ya que la respuesta tradicional frente al problema es enseñar lo que se ha diagnosticado como vacancia, generalmente relacionado con el nivel secundario u otros niveles anteriores” (Zamero, 2010: 12).*

Estas miradas se corresponden con un contexto de crecimiento sostenido de la matrícula en las instituciones de formación docente producto de la expansión del sistema educativo desde mediados del siglo pasado y aún más desde la obligatoriedad del nivel secundario y los programas de terminalidad que acompañaron la iniciativa. Como se mencionaba en la introducción de este capítulo, en las últimas décadas proliferaron discursos que afirmaban que el bajo nivel de los/as docentes se debía a las trayectorias escolares y los sectores socio-económicos de quienes eligen la docencia. Esta línea discursiva deposita los “problemas” del subsistema formador en los sujetos que eligen la carrera docente<sup>75</sup>. Se pone en juego una oposición entre calidad e inclusión considerando que esta última es en detrimento de la primera (Vassiliades, 2019). El acceso de sectores populares al nivel secundario habilita la continuidad en la formación de carreras como las de formación docente y con ello se considera que disminuye la calidad de la formación

---

<sup>75</sup> Entre las expresiones que adjudican la responsabilidad por los problemas del sistema educativo a los y las docentes se puede incluir los dichos de la ministra de educación de la Ciudad de Buenos Aires quien afirmó, en noviembre del 2020 que quienes eligen ser maestros son personas “cada vez más grandes de edad” y de “los sectores más bajos socioeconómicos” con poco “capital cultural”. también se pueden incluir fragmentos de documentos publicados por organismos internacionales que sostienen que “La calidad de un sistema educativo depende de la calidad de sus docentes; no obstante, la calidad de los docentes no puede ser superior a la calidad de las políticas que dan forma a su ambiente de trabajo en los centros educativos y que orientan su selección, contratación y desarrollo (OCDE, 2018: 4).

impartida para adecuarla a los “bajos niveles de rendimiento” de quienes acceden a las carreras.

Tomando distancia de esos debates, la creación del INFD buscó fortalecer la formación tanto inicial como en ejercicio, reponiendo una centralidad estatal en garantizar el derecho a la educación. Tal como se mencionaba en capítulos previos, el informe realizado por el INFD sobre las cátedras de alfabetización en los profesorados expresa la disparidad de situaciones que podían encontrarse a nivel nacional en materia de alfabetización en los ISFD. Por ello, se propone incluir la materia “Alfabetización inicial” en todos los profesorados de nivel inicial, primario y especial y se regulan algunos aspectos como los contenidos mínimos que estructuran la asignatura y que se definen a través de los Lineamientos Curriculares Nacionales. Si bien en el recorrido por el capítulo anterior se muestra la centralidad de esta política, resulta interesante detenerse en varios relatos que mencionan la falta de formación en alfabetización inicial incluso para quienes realizaron sus estudios luego de modificados los planes de estudio a partir del 2009<sup>76</sup>:

*“Yo, esto voy aclararlo, el Normal 4 así como lo amo la peor materia que tuve fue Alfabetización Inicial. Sentí que no había aprendido nada” (Gabriela, D.E. 7°).*

*“Apenas me recibí sentí que tenía que estudiar algo de alfabetización; sentía que no estaba tan preparada” (Vanesa, D.E. 12°).*

En las entrevistas realizadas a docentes queda expresada la complejidad de la puesta en marcha de cada una de las acciones y los diferentes modos que asumió la materia en cada uno de los profesorados de CABA. En el capítulo anterior se hacía referencia al modo en el que efectivamente se llevan adelante las políticas nacionales en un entramado federal. Si bien la inclusión de la unidad curricular se hizo efectiva en todos los profesorados de educación primaria a nivel nacional, las características que asume esa asignatura varían en relación con diversos aspectos. Tanto desde su regulación formal como contenidos y carga horaria, como así también desde la cursada efectiva de la materia. En este punto, se juega un elemento que también puede ser rastreado históricamente que remite a la pregunta por los modos en los

---

<sup>76</sup> También es importante aclarar que, en el caso de la Ciudad de Buenos Aires, los planes de estudio de los Profesorados de Educación Primaria y de Inicial vigentes antes de las nuevas regulaciones promovidas por el INFD ya incluían “alfabetización inicial” como unidad curricular.

que se forman quienes ocupan las cátedras relacionadas con la formación en alfabetización en los profesorados. El proceso de tercerización de la formación de docentes también tuvo implicancias desde el punto de vista de los/as formadores/as de formadores/as. Muchos/as de quienes ingresaron a cubrir las cátedras fueron profesionales universitarios/as (Diker y Terigi, 1997), que podían no tener experiencia en el nivel para el que formaban. Esta particularidad no es excluyente de ese momento sino que aún es algo que opera sobre el acceso a los cargos en los ISFD en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. La selección para cubrir las cátedras se realiza a partir de la evaluación de antecedentes y se consideran algunos perfiles deseables para quienes se presentan en los llamados para cubrir los cargos. La posibilidad de que quienes ocupan los cargos tengan o no saberes didácticos específicos o trayectoria en el nivel primario hace que la experiencia de los/as estudiantes de los profesorados varíe. Este aspecto lo reconocen también los/as docentes cuando dan cuenta de su experiencia de formación en el paso por la materia en los profesorados (incluso en referencia al mismo Normal por dos docentes distintas):

*“Lo que tiene el Normal 4 particularmente es que la profesora que da alfabetización inicial es muy buena. Como el Normal 4 tiene variado lo que es la formación, pero en alfabetización es muy bueno”*  
(Sabrina, D.E. 19°).

También se presenta en estas entrevistas la referencia a la experiencia de los/as docentes del profesorado en el nivel para el que forman. Si bien es con relación a otra materia, “Residencia”, se otorga un valor en sí mismo a esa experiencia:

*“Mi profesora de taller, Patricia se llama, yo sabía porque había hecho todos los talleres con ella. Ella fue histórica maestra de primer grado y entonces yo quería hacer mi Taller 6 con ella en primer grado”* (Gabriela, D.E. 7°).

En lo específico de las cátedras de la materia alfabetización inicial, o su antecedente como seminario con menor carga horaria, se convoca a profesores/as de Letras que en muchos casos no sólo no son docentes de nivel primario sino que en muchos casos no tienen formación didáctica específica sobre el campo de

conocimiento<sup>77</sup>. Aspecto que destacan especialistas en el campo al mirar la formación inicial:

*“Eso es un problema que tienen los profesorados. Ya ahí me meto en otro tema. Que es que muchas veces... Hay profesorados de la Ciudad de Buenos Aires, en la Provincia es distinto, pero en la Ciudad hay profesorados que exigen, la mayoría de los que hay acá, que para enseñar las Prácticas del Lenguaje 1 y 2, Literatura infantil y Alfabetización, tenés que ser profesor de Letras. En la formación inicial de un Profesor de Letras, no sólo no hay nada de la alfabetización, sino que especialmente los profesores de Letras egresados de la UBA, tienen casi nula formación pedagógica (...) algunos sí, algunos tienen relación con la formación continua de docentes o asesoran instituciones, pero mucho que lo que sucede es que han estudiado para dar esa materia, se han preparado, a lo mejor hay gente que se prepara seriamente y leyó las diferentes teorías pero no tienen idea de los desarrollos didácticos” (Coordinadora de Prácticas del Lenguaje, EM).*

Esta particularidad que implica a los/as formadores/as de formadores/as puede ser vista a la luz de la apuesta del Ciclo de Desarrollo Profesional Docente en Alfabetización puesto en marcha desde el INFD. Tal como se desarrolló en el capítulo anterior, la necesidad de incorporar una propuesta formativa destinada especialmente a los/as docentes de los ISFD expresa la importancia de acompañar la puesta en marcha de la inclusión de la unidad curricular con la formación de quienes estarían a cargo de dictar dicha materia. En este punto resulta relevante la vinculación que se establece entre la formación inicial y la formación postinicial, en este caso de quienes ejercen su trabajo docente como formadores/as en los ISFD.

---

<sup>77</sup> En relación con las convocatorias a los cargos en los ISFD de la Ciudad, los mismos se publican en la página oficial del gobierno destinada a la cobertura de cátedras:

<https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/estudiantes/formacion-docente/cobertura-de-catedras>.

Si tomamos como ejemplo una convocatoria de julio de 2018 de la Escuela Normal Superior N°1 para cubrir la cátedra de alfabetización inicial, el único requisito excluyente es poseer el título de “Profesor/a – Licenciado/a en Letras, en Ciencias de la Educación o afines”. Sólo entre los requisitos relevantes se incluye la especialización en alfabetización inicial o la experiencia en el nivel primario.

Una pregunta que se desprende de la cita previa es por las características del recorrido formativo de los/as profesores/as para aprender contenidos específicos de alfabetización inicial al momento que asumen cátedras que implican su enseñanza. Aquello que se presenta en CABA donde muchos/as de los/as docentes que asumen las cátedras son profesores/as de letras, es algo que atraviesa a la totalidad del subsistema formador y que quedó de manifiesto en el primer estudio nacional realizado por Zamero (2010):

*“En este sentido, podemos decir que los profesores asumen el rol formador básicamente sin conocimientos previos sobre la alfabetización inicial y desarrollan un recorrido azaroso de formación, en muchos casos individual, para construir el saber que necesitan para la materia” (Zamero, 2010: 28).*

La descripción de la situación de la formación de los/as docentes de los ISFD en materia de alfabetización inicial parece confirmar la pertinencia de la puesta en marcha del Ciclo de Desarrollo Profesional Docente en Alfabetización Inicial. Estas preocupaciones se hacen presentes entre sus objetivos que reconocen el aporte sustantivo que podía significar para fortalecer las propuestas de formación en alfabetización inicial en los ISFD:

*“El Ciclo se planteó metas para responder a los desafíos de la formación docente en la alfabetización del siglo XXI, a través de las cuales delineó un modelo de intervención en la formación de los formadores. Las metas son:*

- 1. Contribuir a la superación de las problemáticas señaladas por la investigación respecto de la formación de formadores en alfabetización inicial. (...)*
- 5. Mejorar los planes y proyectos de cátedra de alfabetización inicial en los ISFD” (Instituto Nacional de Formación Docente, 2015: 31).*

Tal como se mencionó en capítulos previos el Ciclo no tuvo alcance en CABA, principalmente por la cuestión del enfoque de alfabetización que está detrás de la propuesta. Esto abre una pregunta respecto a qué pasa luego con los/as docentes que asumen las cátedras en los profesorados. Hay una preocupación que se dirime entre especialistas en el campo que hace que una propuesta nacional no tenga

alcance en CABA pero tampoco se garantiza la formación en determinado enfoque - que asume CABA en los diseños curriculares- de los/as docentes de las cátedras de alfabetización en los profesorados. En este sentido, la especialización que se dictaba desde Escuela de Maestros podía constituirse como un espacio de formación para quienes ocupan las cátedras o puedan hacerlo a futuro a partir de especializarse en ese campo de conocimientos, sin embargo, la propuesta de especialización de Escuela de Maestros (como muchas otras especializaciones) dejó de dictarse.

Los relatos de los/as docentes incluidos hasta aquí presentan una idea de déficit en la formación, desde la falta, la ausencia de aquello que debería haber estado como parte de la formación inicial. Reconocen un déficit en la formación que identifican en la ausencia de un saber específico. En algunos casos porque la materia no formaba parte del plan de estudios o porque quienes la dictan no están formados/as didácticamente y no conocen lo que implica en la práctica enseñar a leer y a escribir. Esta mirada de las docentes entra en tensión con la mirada de los/as formadores/as de los ISFD que, en muchos casos, reconocen el déficit o la falta en la formación de quienes estudian en los profesorados. Allí se instalan los argumentos de quienes forman en los ISFD y consideran que falta tiempo para poder suplir aquello que no aprendieron en el nivel secundario como “análisis sintáctico”, condición necesaria para poder, luego, pensar en la didáctica. Se construye, de este modo, una tensión entre un discurso que responsabiliza al nivel anterior por el déficit de los/as estudiantes en los profesorados y aquellos que consideran que los profesores/as de los ISFD no están formados en los saberes necesarios para asumir las cátedras vinculadas a la formación en alfabetización.

#### 6.1.2 Entre paliar y complementar: formación inicial y desarrollo profesional

En las entrevistas no se cuestiona ni se abren preguntas por aquello que indefectiblemente quedará por fuera de la formación inicial y será aquello que de distintos modos se aborde a lo largo del desarrollo profesional. Desde este punto, es interesante ver que varias de las ideas que consideran el déficit de la formación están ancladas en discursos que atravesaron a la formación docente y que de la mano de esta mirada de carencia de la formación inicial configuraron modos específicos de pensar el sentido de la formación post-inicial.

En este sentido, la relación entre la formación inicial y la formación en ejercicio es indiscutible, sin embargo a lo largo de la historia la formación post-inicial ha sido significada de distintos modos que fueron modificándose pero que dejaron huellas, marcas y tradiciones que aún hoy se pueden reconocer en las propuestas de formación en ejercicio vigentes. Permanente, continua, en ejercicio, post-inicial, capacitación: múltiples modos en que puede ser nombrada la formación que sucede una vez que se obtiene el título de grado. Muchas veces se utiliza un término u otro como sinónimos o de modo intercambiable; sin embargo, se trata no tanto de una cuestión de nombres sino más bien de reconocer que en cada una de las formas de nombrar se articulan sentidos sobre la formación y el trabajo docentes. La formación post-inicial, puede asociarse a los inicios de los sistemas educativos nacionales a través de las conferencias magistrales o de los colectivos de docentes que compartían experiencias o lecturas pedagógicas. Sin embargo, su proceso de institucionalización es mucho más reciente. A mediados del siglo XX se puede ubicar no sólo a las versiones tecnicistas de la llamada “formación permanente” ligadas a modelos desarrollistas, sino también a ser pensada desde de la organización sindical, entre otras cosas incluyendo el perfeccionamiento como un derecho y un deber de los los/as trabajadores/as de la educación en el Estatuto Docente sancionado en 1958 (Pineau, 2012).

Estas formas incipientes de organización e institucionalización de la formación post-inicial tendrán un punto de expansión y masificación en la década del 90 con la creación de la Red Federal de Formación Docente Continua. Tal como se mencionaba en capítulos anteriores, esta formación estuvo organizada en torno a una reforma educativa con un fuerte cambio en los aspectos curriculares. La idea de “capacitación” que ganó fuerza en ese período quedó vinculada a la reconversión de los y las docentes para que se adaptaran a los cambios que implicaban la reforma puesta en marcha. Principalmente la lógica de capacitaciones masivas, con centralidad en la actualización de contenidos disciplinares (Vezub, 2009) y con formación en el esquema de cursos cortos, fue la forma que adoptó la, entonces, capacitación. En este sentido, la formación docente post-inicial ha sido a lo largo de la historia la herramienta para suplir, complementar, completar, reorientar, reformar, reciclar, actualizar, perfeccionar. Principalmente se la asocia a la deficiencia de la formación inicial y a cómo remediar las omisiones o ausencias:

*“El problema de eso a veces en el profesorado, que cuando uno se encuentra con un maestro recién egresado te dice “yo leí todo eso y no sé lo que tengo que hacer”. ¿Por qué? Porque tuvo una materia de un cuatrimestre y se leyó los textos teóricos, dos o tres textos porque tampoco... leyó dos tres cosas de Emilia Ferreiro, dos tres cosas de Borzone, algo del libro de Berta Braslavsky de La querrela de los métodos, le mostraron el silabario de Sarmiento y ya está. Y dice ‘bueno, y ahora qué hago?’ En el ‘ahora qué hago’ la formación continua viene con la secuencia” (Coordinadora Prácticas del Lenguaje, EM).*

De este modo, históricamente, se configuró ese vínculo entre la formación inicial y en ejercicio, no desde una propuesta que integre ambas partes de la ecuación sino la primera como deficitaria y la segunda como paliativo. Sobre esta misma estructura discursiva se fueron asentando otras miradas como aquellas que responsabilizan al sistema formador y a los/as docentes de los males del conjunto del sistema a la vez que depositan allí las esperanzas de transformación.

Considerando los distintos significados que fue adquiriendo la formación en ejercicio a lo largo de la historia, resulta relevante su incorporación como derecho y deber de los/as docentes. Implica un debate central que no sólo atraviesa la mirada sobre la profesionalización sino que puede ser leído desde los modos en que el Estado asume las responsabilidades vinculadas a lo educativo y a la formación docente en particular. En ese sentido, se puede hacer referencia a la Ley de Educación Nacional que en su artículo 67, inciso b, refiere al derecho de todos los/as docentes del sistema educativo *“a la capacitación y actualización integral, gratuita y en servicio, a lo largo de toda su carrera”*, como así también al artículo 74 que indica:

*“El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y el Consejo Federal de Educación acordarán las acciones que garanticen el derecho a la formación continua a todos/as los/as docentes del país, en todos los niveles y modalidades, así como la gratuidad de la oferta estatal de capacitación”.*

También se puede hacer referencia específicamente al estatuto docente de la Ciudad de Buenos Aires que se encuentra en vigencia y que plantea la formación

permanente como un deber de los/as docentes y no lo hace como un derecho. En el artículo 6to, inciso f, se detalla:

*“Son deberes del personal docente, sin perjuicio de los que, particularmente, imponen las leyes, ordenanzas, decretos y resoluciones especiales:*

*f) Ampliar su cultura, mantener su actualización docente y perfeccionar su preparación técnica y/o pedagógica. El Ministerio de Educación determinará las actividades obligatorias que deberá cumplir el personal docente a los fines de su capacitación continua y las dará a conocer con suficiente antelación. La no realización de las mismas por parte del personal que aquellas alcanzan, será considerada falta administrativa” (Estatuto Docente, 2022: 3).*

En este punto, se pueden abrir un conjunto de debates en referencia a la función de la formación docente que se desprenden de allí. Se pueden mencionar aquellas vinculadas a pensar la formación para el/la docente y lo que implica desde la profesionalización del trabajo (Vezub, 2009); o desde el “mercado de capacitación” en relación con la carrera docente y el acceso a los cargos (Pitman, 2012). A este debate sobre las funciones que tiene para los/as docentes se puede añadir los debates en torno a las implicancias de la formación docente en relación con el estudiantado. ¿Cómo se vincula la obligatoriedad de la formación con la importancia de garantizar la mejor formación posible para los/as estudiantes? En la medida en que la formación inicial no agota aquello que la docencia debe saber para llevar adelante su trabajo, ¿qué lugar ocupa la formación en ejercicio para garantizar el derecho de los/as estudiantes a recibir educación de calidad? ¿Que la formación permanente sea un derecho y la vez una obligación, que implicancias tiene a la hora de pensar acciones o programas en servicio o fuera del horario laboral? ¿Cómo se concreta la idea de derecho desde la gratuidad y el acceso garantizados por el Estado?

Su incorporación al Estatuto Docente y la presencia que tiene la formación en ejercicio en la Ley de Educación Nacional no puede analizarse sin reconocer las implicancias que tiene para la carrera docente individual. La obtención de puntaje para acceder a “mejores” cargos, que den mayor estabilidad laboral como la posibilidad de titularizar o acceder a cargos más cerca del lugar de residencia;

siempre fue un factor clave en la elección por parte de la docencia de cursos, carreras o tipos de formación: *“La elegí por varios aspectos. La elegí porque era de Nación [en relación con la especialización en AI desarrollada por el INFD]. Porque quería formarme. Y porque daba puntaje. Pero porque daba puntaje el Estado”* (Federico, D.E. 6°).

En lo particular de CABA es necesario realizar algunas aclaraciones. Por un lado, que se trata de una jurisdicción con una oferta de formación post-inicial muy amplia en variedad de temáticas, modalidades y espacios oferentes. Escuela de Maestros se presenta como un espacio consolidado en la oferta de formación en ejercicio con variedad de modalidades (postítulos, cursos intensivos, bimestrales, mensuales, seminarios), con un reconocimiento a la calidad de esas propuestas y principalmente con gratuidad en su oferta. También existe una amplia variedad de formación ofrecida por los distintos sindicatos (donde la gratuidad o no también se vincula con las afiliaciones) y en algunos casos con convenios con Universidades Nacionales<sup>78</sup> y con participación a nivel nacional en la definición de acciones que involucren la formación de docentes. En la entrevista con una de las responsables del INFD se hacía mención a que la especialización, el postítulo de alfabetización *“salió con el aval de CTERA; muchos de los tutores eran gente de CTERA, eran docentes que ponía CTERA”*. No es menor tampoco la oferta de cursos o carreras de instituciones privadas que brindan el servicio.

Por otro lado, que frente a la falta de docentes para cubrir cargos en el nivel primario (por lo menos desde el 2013) la acumulación “desmedida” de puntaje dejó de ser un factor tan determinante en el acceso a los cargos. Las dificultades o facilidades para el acceso a los cargos son temas muy presentes en las entrevistas

---

<sup>78</sup> Por un lado se puede poner como ejemplo la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) que en su página web oficial tiene una pestaña destinada específicamente a “formación (<https://www.ctera.org.ar/index.php/educacion/formacion>) en la que se incluye desde un “Portal de recursos pedagógicos para la formación docente” hasta la descripción de cursos disponibles para docentes y en algunos casos en conjunto con otras instituciones como el Centro Cultural de la Cooperación (CCC) y la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE). Otro ejemplo, en lo específico de la Ciudad de Buenos Aires es la Unión de Trabajadores de la Educación (UTE) que en su página oficial en el mes de agosto de 2021 anunciaba un convenio con la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE): “La Secretaría de Educación de la Unión de Trabajadores de la Educación y la Universidad Pedagógica Nacional suscribieron esta semana un convenio marco de colaboración y cooperación que permitirá el desarrollo de actividades y facilitará el acceso de las personas afiliadas a la UTE a las propuestas académicas de la UNIPE”. Este convenio se sumaba a uno previo con la Universidad Metropolitana para la Educación y el Trabajo (UMET) que incluye descuentos para afiliados a UTE para poder cursar carreras de grado o especializaciones y diplomaturas.

realizadas. En los relatos sobre las trayectorias de formación y desarrollo profesional siempre se mencionan los modos en los que accedieron a los cargos, la relación que esto tiene con los grados, las escuelas o los barrios en las que están insertas. Las docentes recibidas antes del 2008 o 2010 mencionan la dificultad para acceder a cargos en el sistema público. La rotación a la que tenían que acostumbrarse y sobre todo a la inestabilidad en sus condiciones laborales. Por el contrario, para quienes se recibieron luego de esos años, la experiencia fue la contraria; facilidad en el acceso y continuidad y mayor posibilidad de elección de turnos y escuelas. Una de las maestras entrevistadas en el 2020, recibida a finales del 2014 mencionaba que había tomado el cargo que aún ejercía en el 2017: *“Estoy en la 14 del D.E. 12°. Turno tarde. Estoy Ahí desde el 2017”* (Vanesa, D.E. 12°). Otra de las maestras recibidas recientemente también comentaba cómo había tomado el cargo que seguía teniendo en el 2020:

*“terminé la residencia un viernes me acuerdo. Ese viernes mismo me llamó la directora de la escuela para decirme que el lunes salía un cargo, que les gustaría que intente tomarlo porque tenía posibilidades de que tenga... O sea iba a ser cortito, me avisaron que iba a ser cortito pero lo más posible es que después sea largo. Y bueno, yo no estaba recibida oficialmente. O sea había terminado la residencia pero no estaba recibida oficialmente. Pero sí estaba en el listado de emergencia<sup>79</sup>. Me fui a Constitución a anotar (...) Fui sola, no había nadie, lo tomé. Pero bueno, en la escuela sabían que iba a ser largo. Por eso me llamaron para decirme que tratara de ir, de*

---

<sup>79</sup> En la Ciudad de Buenos Aires es muy frecuente que los y las estudiantes de los profesorados comiencen a trabajar como docentes sin haber aún obtenido el título por la situación de emergencia en la cobertura de cargos en la Ciudad. Hace algunos años, desde el 2013 específicamente, se institucionalizó esta situación. Mediante la Resolución N° 1442-MEGC/13 y sus prórrogas se habilita a estudiantes avanzados/as del profesorado de Nivel Primario a tomar suplencias en escuelas públicas cuando no haya docentes recibidos para hacerlo. Inicialmente esta resolución definía como “estudiantes avanzados/as” a quienes únicamente les faltara realizar la residencia. Sin embargo, ese mismo año se modificó la resolución, a partir de la resolución 1969/MEGC/2013, y se estableció que quienes podían tomar las suplencias eran aquellos/as que cumplieran con el 70% de la carrera (sin especificar tipo de materias aprobadas). Además, en esta segunda resolución se establece que “los estudiantes avanzados que se encuentren realizando la cobertura de interinatos y suplencias, en virtud de lo dispuesto por la Resolución No 1443-MEGC/13 y la presente, podrán acreditar el desempeño en los interinatos y suplencias como parte de las residencias previstas en los respectivos planes de estudio”.

*tomarlo porque iba a ser largo. Y bueno, estoy ahí desde entonces. Desde el 2017 en ese cargo” (Gabriela, D.E. 7°).*

De modo contrario, otra docente comentaba las dificultades que tenía para poder tener de manera estable un cargo en las escuelas de la Ciudad en el 2001:

*“E: ¿Estuviste todo el año ahí?*

*Mariela: ¡No! Un mes y medio como mucho. El tema después fue que yo tuve que dejar de trabajar porque me llamaban por tres días, por una semana. Me dediqué a otra cosa totalmente distinta que fue un laburo en un restaurante” (Mariela, D.E. 16°).*

Estas aclaraciones que enmarcan aspectos de la carrera docente en CABA no son menores ya que, en algunos sentidos, rompen con las lógicas que predominaron a fines de los '90 o principios del nuevo siglo donde la realización de cursos se centraba en la cantidad de puntaje que otorgaba abriendo interrogantes sobre la pertinencia o calidad. Sin embargo, en lo que refiere específicamente al recorte de esta investigación la alfabetización inicial, algo que se menciona con recurrencia en las entrevistas es que primer grado “nadie lo quiere” y por eso son los cargos que toman quienes están recién recibidos. ¿Qué hace que primer grado sea el grado que nadie quiere? ¿La edad de los/as niños/as? ¿La complejidad del proceso de alfabetización? Por las características mencionadas de CABA ya no es frecuente que un docente recién recibido no pueda tomar cargos en el sistema público pero se ve condicionado por el grado:

*“Lo de 1º grado fue como obligatorio porque justamente como yo no tenía puntaje y 1º grado siempre son los grados que quedan. Cuando vas a elegir viste, quedan pegados, nadie los quiere” (Federico, D.E. 6°).*

*“En mi residencia, en 1º había una maestra recibida hacía un minuto (...) Ella se había recibido en diciembre y tenía ese 1º grado el siguiente año y yo entré en el primer cuatrimestre” (Gabriela, D.E. 7°).*

*“En el 2009 me dan primer grado. Yo no quería. No quería, no quería, no quería. Porque sentía que era muy difícil. Pensé que tenía un año*

*completo de carrera, de ejercer y primer grado siempre fue el más difícil” (Mariela, D.E. 16°).*

Los textos de la política asumen la importancia central de la alfabetización inicial en las trayectorias escolares de los/as pibes/as, se considera que es uno de los aprendizajes principales de la escolaridad primaria desde los inicios de los sistemas educativos, implica el acceso a la cultura y en algún punto, define inclusión o exclusión de los sujetos. Además, la docencia coinciden en que es el grado más difícil, que nadie quiere tomarlo, que implica saberes específicos más complejos que otros grados. En este punto cabe formular la pregunta: ¿por qué son esos grados los que quedan para los docentes noveles, para los que recién se reciben o incluso aún no se recibieron?

La posibilidad de separar, al menos parcialmente, la formación en ejercicio de las condiciones laborales y la estabilidad de los cargos permite interrogarse por otros aspectos. ¿Qué relación se puede establecer entre la idea de profesionalización y la formación en ejercicio? ¿Qué implicancias tiene para el trabajo docente que la formación en ejercicio se constituya en un derecho y en un deber? ¿De qué modo pueden ser interpelados los/as docentes por instancias de formación durante el desarrollo profesional?

*“Cuál es tu función hoy como agente social, porque sos un agente del Estado. Como agente del Estado para qué vas a la escuela hoy. Bueno, es mi sueldo. Perfecto, pero además de que sea tu sueldo, que sea tu forma de vida, sos una trabajadora de la educación que es bárbaro, es buenísimo. ¿Para qué vas a la escuela? ¿Por qué te parece importante la escuela? ¿Qué debería enseñar hoy la escuela? ¿Da lo mismo que enseñemos poemas o no? ¿Está bueno enseñar con poemas o con silabario? ¿Qué implicancias tiene en el niño, en sus procesos cognitivos, en su formación social que vos le enseñes con poemas o con silabarios?” (Federico, D.E. 6°).*

El fragmento de entrevista seleccionado abre un conjunto de preguntas respecto al modo en que la docencia piensa su trabajo. Preguntarse para qué un/a docente va a la escuela y tener la certeza de que hay “algo más que un sueldo”, permite preguntarse por las cuestiones específicas del trabajo docente y es lo que

este docente considera que es aquello que tiene que permitir la formación en ejercicio. Preguntarse por lo que hacen todos los días en la escuela, discutir el sentido, el modo, los materiales, las formas de enseñanza. Es un modo de distanciar la discusión del puntaje y las lógicas del “mercado de puntos” y pensar la formación en ejercicio como parte del trabajo docente (sin desconocer las condiciones laborales como trabajadores y el hecho de gran parte de la formación en ejercicio se realiza fuera del horario laboral). Permite, además, tomar distancia de los modos de pensar la formación inicial desde la carencia y la formación en ejercicio como el paliativo; para poder asumir que, efectivamente, la formación inicial no agota lo que un/a docente debe saber para ejercer el trabajo. A partir de esta afirmación se puede abrir el interrogante respecto a de qué modos se puede pensar y construir la formación post-inicial. Permite pensar en cuáles son aquellas cuestiones relativas al trabajo docente que por mucho que puedan intentar anticiparse en la formación inicial nunca van a tener el mismo sentido que cuando se inscriben en la tarea. Implica asumir que las necesidades de la formación pueden variar para cada docente según sus trayectorias profesionales, escuelas, cargos que ocupan o la necesidad de profundizar en determinadas áreas de conocimiento. ¿De qué modo se incluyen estas necesidades desde la política pública para la formación en ejercicio?

Entre estos elementos que entran en el debate aparece algo central que diferencia la formación inicial y la formación en ejercicio; esta última es la formación que tiene lugar “cuando uno ya está laborando”. Se despliega un importante abanico de opciones y de políticas cuando se pone el foco en la formación en ejercicio, donde la característica estructural radica en la simultaneidad que se da entre el ejercicio profesional y la formación (Birgin, 2012). Asimismo, dentro de la formación en ejercicio se presentan propuestas que implican la formación en servicio (dentro del horario laboral) y propuestas de lo que se llama “oferta abierta” que permiten pensar y diferenciar varios elementos.

Más allá de las diferencias entre unos y otros, uno de los puntos que se pueden establecer en común es el hecho de atravesar, a diferencia de la formación inicial, las experiencias con una presencia en el aula que permite un ida y vuelta con aquello que se aprende en los espacios de formación. Tal como se mencionaba en uno de los fragmentos previos, en la formación inicial la “diferencia”, o la posibilidad de

“aprovechar más” las materias del profesorado se ponían en relación con el trabajo docente concretamente. Lo mismo ocurre al pensar la formación en ejercicio:

*“Cosa que fue diferente a lo que fue el profesorado en la materia de alfabetización donde yo por esto que te decía que estaba en el centro cultural podía llegar a ver algo de esto. Pero la verdad es creer en los textos” (Sabrina, D.E. 19°).*

La posibilidad de “llevar al aula” remite justamente a esa simultaneidad que caracteriza a la formación en ejercicio y que la diferencia de la formación inicial. Más allá de la mirada sobre la práctica y las propuestas de formación pensadas para la mirada sobre la enseñanza y la intervención, poder verlo al mismo tiempo en el trabajo profesional marca una diferencia. Desde ya que cuando la mirada de la formación apunta a las cuestiones de la enseñanza mucho más, pero si esta formación se da cuando los/as docentes no están trabajando en escuelas por más que el trabajo sobre “la práctica” esté, la apropiación no es la misma.

*“V: Cuando empezabas a hacer las prácticas tenías que tener una secuencia, cómo vas progresando el contenido, me faltaba eso [en relación a las clases de la materia “Alfabetización inicial”]. La práctica, como que vimos mucho teórico y me falta como más práctica. Y la práctica fue: armen una secuencia ustedes” (Vanesa, D.E. 12°).*

Los vínculos entre la formación inicial y la formación en ejercicio recuperan aspectos históricos de los modos en lo que se configuró cada una de estas instancias. En un contexto en el que la formación post-inicial se presenta como un derecho y un deber, es importante reconocer las tensiones que atraviesa la formación docente en general y los modos en que se manifiesta en cada una de las instancias en función de las características específicas, ya sea de la formación inicial o la formación en ejercicio.

## **6.2 Formación teórica y formación práctica**

La formación inicial de docentes para el nivel primario atravesó un conjunto de modificaciones desde finales de los noventa hasta la actualidad que entre otras cosas implicaron la extensión de los años de cursada y la incorporación de la práctica docente desde los primeros cuatrimestres de la carrera. En la normativa vigente

(Res. CFE N° 24/07) se establece la formación en tres campos de conocimiento: formación general, formación específica y formación en la práctica. Específicamente se explicita que estos campos no se organizan de modo secuencial sino que se busca que los mismos se integren progresivamente a lo largo de los años: *“se recomienda que la formación en la práctica profesional acompañe y articule las contribuciones de los otros dos campos desde el comienzo de la formación, aumentando”* (Res. CFE N° 24, 2007: 32).

En apartados anteriores se hacía referencia a cómo se fue reconfigurando la formación inicial a lo largo de los años y cómo a partir de la terciarización de la formación docente del magisterio y el pasaje de toda la formación docente al Nivel Superior del sistema educativo (Birgin, 2020). En este marco de estructuración de la formación inicial y de las particularidades históricas a las que se hizo referencia, los/as docentes entrevistados/as expresan que la formación inicial es de carácter más “teórico” por no estar anclado en pensar los problemas de la práctica. Parte de las falencias a las que hacían referencia los/as docentes se vinculan, principalmente, con la falta de formación para la práctica, para lo que implica el trabajo docente en términos de lo cotidiano del aula, de la enseñanza:

*“nuestra formación era más de saberes, digamos, disciplinares pero no didácticos”* (Federico, D.E. 6°).

*“[En la materia “Alfabetización inicial”] Recuerdo que aprendimos mucho la parte técnica pero me faltaba más ver secuencias. Si escribe así se llama de una manera, si escribe así de otra. Entonces me faltó ver una secuencia de cómo son los procesos. Veíamos mucho de cómo los chicos respondían a algunas intervenciones pero faltaba desde una secuencia, qué intervenciones hacer”* (Vanesa, D.E. 12°).

La idea de *“no me enseñaron a enseñar”*, a la que se hacía referencia al inicio de este capítulo, tiene un correlato en estos fragmentos de entrevista en los que se refiere a la prevalencia de saberes disciplinares por sobre los didácticos, a contenidos vinculados con el aprendizaje del proceso de adquisición de la lengua escrita pero no respecto a cómo hacer una secuencia de enseñanza para que eso suceda. La idea que predomina es que la formación inicial es de tipo “teórica” y que cuando se está en la práctica son otras cosas las que se necesitan.

*“E: ¿Y en el profesorado en Córdoba cuando estudiaste para maestra?*

*D: Sí, sí. De alfabetización sí. Eso sí me enseñaron, sí. Pero no lo tenía tan aceitado. O sea, sí, yo tenía la teoría, pero en realidad esto de estar en la práctica...” (Delia, DE 16°).*

¿Puede la formación inicial anticipar aquello que va a ocurrir en las aulas a la hora de enseñar a leer y a escribir? ¿Cuáles son los aspectos que pueden anticiparse y cuáles no? ¿Además de los saberes específicos del campo disciplinar, qué otros conocimientos son valiosos “para estar preparados”? Si se retoma el debate entre la formación inicial y la formación en ejercicio, se puede añadir complejidad desde la tensión entre la formación teórica y la formación práctica. Muchos de los fragmentos parecen radicalizar la idea de que la formación inicial es puramente teórica y pierde sentido en cuanto los/as docentes se inician en la práctica docente. ¿Cómo se articula la teoría y la práctica en la formación inicial? La formación inicial no debería desvanecerse ante los imperativos de la práctica, en cuanto los/as docentes inicien su trabajo pero a la vez tiene que construir determinados esquemas que permitan hacer inteligible la vida cotidiana de las escuelas (Diker y Terigi, 1997: 138).

Allí, cobra sentido la presencia cada vez más importante del “Campo de la Formación para la Práctica Profesional” en los planes de estudio de los profesorados. A ello se refieren los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial aprobados por la Resolución CFE N° 24/07:

*“El campo de la formación en la práctica profesional es de sustantiva relevancia y completa la configuración de la formación docente. El mismo apunta a la construcción y desarrollo de capacidades para y en la acción práctica profesional en las aulas y en las escuelas, en las distintas actividades docentes en situaciones didácticamente prefiguradas y en contextos sociales diversos” (Res. CFE N°24, 2007: 17).*

No sólo por la cantidad de horas que implican de la formación total<sup>80</sup> sino porque además se incluyen desde los primeros cuatrimestres de cursada,

---

<sup>80</sup> Según los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial: “En cuanto al peso relativo de los tres campos de conocimiento, se estima recomendable que la Formación General ocupe entre el 25% y el 35% de la carga horaria total, la Formación Específica, entre el 50% y el 60% y la Formación en la Práctica Profesional, entre un 15% y un 25%. Asimismo, cabe destacar que la

justamente para que el vínculo o el acercamiento al trabajo docente no quede sólo hacia el final de la cursada con un sentido aplicacionista de los saberes “teóricos”; sino que esté en constante diálogo con las distintas materias que se cursan. De este modo también se expresa en las Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares del Profesorado de Educación Primaria:

*Como en toda acción práctica situada, este campo curricular es responsable por el desarrollo de la acción a través del análisis, la reflexión y la experimentación práctica contextualizada. Al hacerlo, la formación en la práctica resignifica los conocimientos de los otros campos curriculares, a través de la participación e incorporación progresiva de los estudiantes en distintos contextos socioeducativos”*  
(Instituto Nacional de Formación Docente, 2009: 156).

En este sentido, se puede recuperar la propuesta del Ciclo de Desarrollo Profesional Docente en Alfabetización Inicial que además de convocar a los y las docentes a cargo de materias afines también convoca a quienes se desempeñan en el Campo de la Formación para la Práctica Profesional. De este modo se considera la necesidad de articular dichas instancias con aquellas de formación disciplinar.

Si bien (como se desarrolló en el capítulo anterior) el Ciclo de Desarrollo Profesional Docente en Alfabetización Inicial no contó con la participación de CABA, es interesante hacer referencia a esta política en la medida en que intenta dar respuesta a una de las problemáticas que atraviesan la formación de docentes para el nivel primario, al menos desde el proceso de terciarización donde la demanda de docentes para cubrir los cargos en los institutos generó una distancia con el saber didáctico específico y con la experiencia en el nivel para el que se forma a los/as futuros/as docentes.

¿Por qué se construye como un problema que los y las docentes de los ISFD no tengan experiencia en el nivel primario (o en el nivel para el que forman en general)? ¿Cuáles son los saberes que la experiencia en el nivel aporta a las intervenciones formativas de los y las docentes de los ISFD? En este punto, resulta relevante considerar aportes teóricos que dan cuenta de la insuficiencia de definir el trabajo docente desde la reproducción o aplicación de saberes formulados por otros y

---

Formación en la práctica profesional, integra conocimientos de los otros dos campos, con énfasis en contenidos de la formación específica (LCN, 2007, párrafo 33).

aprendidos en la formación inicial (Alliaud, 2013); sino que es necesario considerar el “saber de la experiencia”, saberes que la docencia produce en las situaciones de enseñanza concretas en función de la resolución de situaciones problemáticas específicas. Según Terigi (2013) estos saberes permitirían acrecentar la producción de saber pedagógico:

*“Frente a las vacancias existentes en la producción institucionalizada de saberes para la enseñanza, la práctica de los docentes responde con un hacer que no puede descansar enteramente en los saberes profesionales formalizados y disponibles y debe componer otros elementos. Con esto no estamos afirmando que el saber sobre la transmisión se produce solo en la escuela, o solo por los docentes, pero sí alentando su reconocimiento en tanto productores de saber pedagógico”* (Terigi, 2013: 11).

Ahora bien, la presencia de instancias de “práctica docente” están garantizadas desde los inicios de la cursada del profesorado. Sin embargo, en las entrevistas realizadas esta relación entre aquello que se trabaja en las materias y los problemas de la práctica no aparece asociado a los talleres que forman parte del campo y que acercan a los estudiantes de los ISFD a las escuelas desde los inicios de la cursada del profesorado. En este punto, la investigación de Zamero permite ver cómo los modos de suplir esa falta de formación de los docentes de los ISFD, si bien pueden ser valiosas, no terminan de abarcar aquello que se espera de la materia en cuanto a su vínculo con el trabajo docente:

*“[en referencia a la realización de cursos o carreras de posgrado por parte de los profesores de los ISFD] esta decisión de los profesores no es sinónimo de aprendizaje de propuestas específicas de intervención sobre los problemas de la práctica docente (entre ellos, los de la alfabetización inicial)”* (Zamero, 2010: 29).

En esta misma línea, en las entrevistas las docentes destacaban el interés o pertinencia de los temas abordados en la materia cuando la cursada del profesorado se superpuso con las primeras experiencias laborales. En las entrevistas, más allá de las cátedras que asumen el dictado de las materias en los institutos, se presenta como una variable fundamental de la experiencia formativa el hecho de estar o no

trabajando o realizando alguna experiencia de trabajo en alguna institución. Este aspecto incluye una tensión al interior de la formación inicial respecto a la resignificación de la experiencia formativa cuando la misma se produce en simultáneo al ejercicio de la profesión. En general, las docentes entrevistadas refieren a la relevancia de esa experiencia laboral o de ejercicio profesional para resignificar o apropiarse de los temas trabajados en las materias:

*“Entonces mientras yo cursaba el seminario/materia de alfabetización laboraba con esta maestra que había cursado el postítulo entonces muchas de las cosas que yo estaba estudiando las veía con ella. Cosa que fue muy buena”* (Sabrina, D.E. 19°).

*“E: ¿En qué momento del profesorado cursaste la materia Alfabetización inicial?”*

*V: Fue el año que había empezado a trabajar. Entonces necesitaba... llevaba dudas de mis alumnos. Estuvo bueno haberlo hecho cuando recién empezaba a trabajar”* (Vanesa, D.E. 12°).

Como se mencionaba en el apartado anterior, en CABA, en la última década se incrementó la cantidad de estudiantes de los profesorados de nivel primario que inician su experiencia laboral como docentes sin haber obtenido el título, mientras se encuentran cursando aún materias del profesorado. Sin embargo, la estructura de formación inicial no está construida en base a suponer la simultaneidad con el trabajo docente sino con instancias de práctica en el marco del plan de estudios como instancias específicas del proceso de formación inicial. En ese sentido, las entrevistadas no destacan en general la experiencia de las prácticas realizadas en el marco de la carrera tanto como las experiencias laborales a la hora de pensar la enseñanza desde las situaciones concretas del trabajo docente. En el caso de la docente que refiere a su profesora de Residencia y su experiencia como maestra de primer grado, el valor se inscribe en la persona en sí misma por su experiencia formativa y su trayectoria profesional: *Ella fue histórica maestra de primer grado y entonces yo quería hacer mi Taller 6 con ella en primer grado”* (Gabriela, D.E. 7°). En su relato no se establece un vínculo entre las materias que abordan un campo de conocimiento específico y los aspectos de la práctica docente que se presentan en su paso por primer grado en el marco de la realización de la residencia.

Esta primera aproximación a las percepciones de quienes se forman en los ISFD respecto a la formación teórica o formación práctica permite volver sobre la pregunta que inicia este capítulo: ¿Cuáles son los saberes necesarios para el trabajo docente? Este interrogante reviste una gran complejidad que no se agota en la oposición del par teoría/práctica y menos aún, en considerar que la formación inicial puede agotar la formación de un/a docente. Por el contrario, en la idea de “teoría” o de “práctica” se engloban un conjunto de ideas sobre los saberes necesarios para el ejercicio de la docencia que asumen distintos significados y que no pueden mirarse por fuera de los modos de entender la formación y el trabajo docentes. En ese sentido, esto que la docencia reconoce respecto a una formación de características más “teóricas” cruza los debates en torno a qué debe enseñarse en los ISFD y atraviesa al conjunto de las políticas públicas que regulan la formación.

Estos aportes permiten volver sobre la formación y el trabajo docentes y reconocer que la posición que construyen los y las docentes se nutre de múltiples aspectos que no sólo son los saberes formalizados sino que intervienen otros elementos en los modos en los que asumen la tarea de enseñar. Esto refuerza la idea de que la formación inicial no agota los saberes necesarios para el ejercicio de la docencia pero, a su vez, reconoce la falta de atención al saber producido en la experiencia como acervo fundamental que debe ser formulado, sistematizado y difundido. Al pensar en esos “saberes de la experiencia” y en las situaciones concretas en las que se movilizan saberes o conocimientos específicos para dar respuesta a cuestiones puntuales, surge la pregunta respecto a si esto es materia de la formación inicial o corresponde ser asumido por la formación en ejercicio cuando los problemas de la práctica se presentan de modo permanente en la tarea cotidiana de los/as docentes.

Por otro lado, cuando se refiere a la formación en ejercicio, aparecen las ideas más “prácticas” asociadas a esa formación. Como se mencionaba anteriormente, la particularidad de una formación que se estructura durante el ejercicio profesional, al menos como horizonte, permite una articulación entre esos espacios formativos y aquello que acontece en la vida cotidiana de las escuelas. Como horizonte en la medida en que la formación en simultáneo con el ejercicio profesional no es garantía de un vínculo entre ésta y la tarea de enseñar.

*“La formación del postítulo, también al ser una formación en servicio, cuando uno ya está laburando, tenía mucha propuesta de llevar al aula. Estaba pensado en función de eso. (...) cosas que podías hacer y te servían para el aula. El trabajo final era armar un proyecto que yo hice de poesía y lo sigo usando. Igual también era muy teórica. Pero de los dos lugares” (Sabrina, D.E. 19°).*

Se presenta la cuestión del vínculo con el trabajo docente como algo estructural y que permite pensar los problemas de la práctica en los espacios de formación. Se construye de ese modo algo distinto a lo que ocurre en la formación inicial que todo se vive de modo más “abstracto”, sin dimensionar las implicancias de poner en marcha una secuencia, verla en acción con las particularidades de los y las estudiantes, de las instituciones, etc.

En este sentido, la idea es poder correr la mirada de este par dicotómico “teórica y práctica” que no es ajeno a los debates, pero que nos permite pensar en la necesaria articulación de ambos elementos y sobre todo pensar la idea de práctica más allá de estrategias o sugerencias sobre el hacer, sino en relación con el saber sobre la transmisión. En muchas de las entrevistas, algo que aparece de modo recurrente es el hecho de hacer referencia a “aprender cosas de la práctica”. Si bien puede presentarse como un detalle de formulación, hay una idea muy distinta detrás de “aprender cosas prácticas” y de “aprender *de* la práctica”. Mientras la primera refiere a lo que podría asociarse a un saber hacer, la segunda da cuenta de aquello que se aprende de la experiencia, aquello que las docentes mencionan como aprendido de estar en el aula, de los años de trabajo, de ver a los y las estudiantes, de mirar clases de sus colegas:

*“En realidad mi formación fue práctica. Desde la práctica. Nunca tuve teórica. Leí por mis medios. Miré a Emilia Ferreiro. Pero yo, de ponerme a leer un montón específico no. Y también prestarle atención a los pibes” (Mariela, DE 16°).*

*“Y después, por ejemplo, lo de la situada en febrero, que se hace afuera. Esas están muy buenas. Que las tuve en tercero. Sobre todo esto, porque es análisis de casos y trabajar sobre la práctica. Para mí lo que siempre está faltando es la parte teórica. No te dan mucho*

*para leer. Está buenísimo trabajar sobre la práctica y análisis de clase y de registro de los chicos pero la teoría como que te la cuentan y ese hábito lo tenés de la facultad desde otras cosas” (Lucía, D.E. 12°).*

Estos fragmentos remiten a dos aspectos que atraviesan esta tensión entre la formación teórica y la formación práctica. Por un lado, la idea de que hay algo que se aprende “prestando atención a los pibes”, como aquello propio del trabajo docente, como algo que no puede estar en una formación del ISFD, que es parte de la experiencia, del saber que se produce por el tiempo que se pasa en las aulas. Esto también está en línea con lo que dice el segundo relato sobre el valor de trabajar en el “análisis de casos”, o con los registros de escritura de los/as chicos/as, como aquello sobre la práctica que permite pensar intervenciones específicas, tareas puntuales, estrategias de enseñanza. Por otro lado, estos relatos parecen profundizar la idea de que la formación post-inicial es predominantemente práctica mientras la formación inicial profundiza en lo teórico. Sin embargo, también los/as docentes remiten a la falta de formación teórica en los espacios de formación en ejercicio y plantean la necesidad de la presencia de la teoría como algo fundamental para pensar la tarea docente:

*“E: Recién Lucía me decía que faltaba algo de formación teórica.*

*S: Totalmente, no existe más.*

*E: ¿Ustedes como docentes del programa tampoco tienen esa formación?*

*S: No, nada. Yo de hecho lo que leo son cosas que me pasó una amiga que labura en el programa hace un montón de tiempo. Y cuando yo tomé el cargo ella me pasó material porque yo necesitaba conectar con algo.*

*L: Nosotros cuando entramos en el 2008 te daban unos carpetotes así. Estaba buenísimo.*

*E: ¿Y qué leían por ejemplo?*

*L: Los libros de Braslavsky, todos fotocopiados (...) Lo que nos está faltando es la fundamentación de por qué el chico aprende como aprende. Por qué están proponiendo esa manera de enseñar y cuál es*

*la lógica* [en relación con la formación que reciben del programa  
Maestro+Maestro]

*S: Y ponerlo en discusión*" (Silvana, M+M, D.E. 12°; Lucía, D.E. 12°).

Aparece la demanda por lo teórico, por qué los/as pibes/as aprenden como aprenden. El fragmento remite a la experiencia del programa Maestro+Maestro y allí discuten las docentes sobre la presencia o no de "material teórico". Sin embargo, en ese recorte de entrevista hay algo más que la distinción teoría y práctica. También refieren a los desarrollos didácticos específicamente. En el capítulo tres, al describir aspectos del enfoque psicogenético -al que adscribe el programa Maestro+Maestro- se hacía referencia a que no basta con atender a los aportes de Ferreiro para pensar la enseñanza de la lectura y la escritura inicial sino que hay que atender a los desarrollos didácticos posteriores. Sobre esto la docente expresa "*lo que nos está faltando es la fundamentación de por qué el chico aprende como aprende*". Allí se reconoce un espacio que pone en el centro "enseñar a enseñar" y la demanda se instala en aquellos fundamentos teóricos que dan sustento a los desarrollos didácticos.

En esta demanda se pueden anudar algunos sentidos que tensionan el campo y construyen modos específicos de asumir el trabajo de enseñar. La demanda de la "cuestión práctica" se presenta como una necesidad para poder enfrentar los desafíos al momento de enseñar a leer y a escribir. Se reconocen faltas en esa formación y más allá de la importancia de incorporar la formación en el campo de la práctica profesional desde el inicio de la cursada de los profesorados, hay algo de la experiencia de trabajo que interviene de modo particular en cómo se recibe esa formación. La demanda de la formación práctica se presenta como una falencia de la formación inicial a la vez que se reconoce la importancia de tenerla una vez iniciada la tarea docente. De este modo, la formación en ejercicio se ve interpelada por estas necesidades de formación práctica, de contar con espacios de formación en ejercicio que les permitan reflexionar sobre aquello que sucede en las escuelas. Asimismo, la demanda de la formación teórica no es ajena a los debates que los/as docentes traen en las entrevistas, querer saber por qué los/as pibes/as aprenden, cómo son esos procesos, o querer discutir con los/as colegas *¿Por qué te parece importante la escuela? ¿Qué debería enseñar hoy la escuela?*

Reconoce una posición de profesionales que no sólo esperan herramientas, estrategias o recetas sobre el hacer también consideran que parte de su trabajo implica entender por qué esa estrategia o no y sobre todo “ponerlo en discusión”. Resulta relevante esta distinción ya que permite ver una transformación en los discursos que hegemonizaban el campo de la formación post-inicial a fines del siglo pasado. La masificación de la formación en ejercicio estuvo asociada a una formación predominantemente teórica y desde allí se instaló su crítica y los planteos por la necesidad de incorporar a la capacitación los requerimientos de la práctica docente (Pitman, 2012). La incorporación de la práctica docente desde el comienzo de la formación inicial como la incorporación de la formación en ejercicio como derecho y deber de la docencia permite incorporar debates sobre la formación teórica y la formación práctica. La discusión no es tanto la oferta o no de espacios de formación, sino que las preocupaciones a las que refieren los/as docentes sobre su formación remiten a cómo dotarlas de sentido, qué necesitan, qué esperan de esos espacios, cómo los interpelan, qué aportes hacen a su trabajo diario.

### **6.3 Nuevas interpelaciones desde la formación en ejercicio**

#### 6.3.1 De los nombres al diseño de dispositivos

Una característica que asumió la capacitación hacia finales del siglo pasado fue la lógica de cursos cortos centrados en lo disciplinar y con cierta distancia de los problemas de la práctica que los/as docentes atravesaban a diario en las escuelas. Por el contrario, en los inicios del nuevo siglo y de la mano de las propuestas que desarrolló el INFD se pueden reconocer disputas de sentidos respecto al lugar que debe asumir la formación en ejercicio. Como se mencionaba en apartados anteriores los modos de nombrar la formación condensan sentidos específicos sobre la formación docente. Los conceptos no tienen un significado fijo, los mismos se construyen discursivamente en determinados contextos socio-históricos (Popkewitz, 1995). Al hablar de capacitación, reciclaje, desarrollo profesional, formación situada o en servicio se pueden rastrear debates específicos sobre el sentido, los objetivos, los propósitos que quiere imprimirse a una política de formación. Algunos de estos términos fueron frecuentes en determinados momentos históricos. La idea de perfeccionamiento que fue utilizado principalmente entre finales de los años 50 y mediados de los ochenta; la idea de

capacitación utilizada principalmente desde mediados de los ochenta hasta fines de los noventa y por último la idea de formación continua o desarrollo profesional que comienzan a ser utilizadas desde mediados de los noventa y hasta el presente (Birgin, 2012).

Este apartado se propone atender principalmente a dos acciones: el Ciclo de Desarrollo Profesional Docente en Alfabetización Inicial llevado adelante por el INFD y el Plan trienal de capacitación docente para el Nivel Primario desarrollado por Escuela de Maestros en CABA. Atendiendo a estas dos experiencias específicamente se pueden reconocer disputas por los modos en que se nombra la formación en ejercicio y rupturas con propuestas que las antecedieron. Las acciones que se desarrollaron en materia de formación en alfabetización inicial condensan sentidos propios pero también son tributarias de las políticas a nivel nacional que las enmarcan.

En capítulos anteriores se describieron las características de los Programas Nacionales de Formación Permanente tanto del sancionado en 2013 como el sancionado en 2017. Una de las características que compartían ambos programas era la organización en dos componentes. El componente 1 en el primer programa fue denominado “formación centrada en las instituciones”, mientras que en el segundo se llamó “formación docente situada”. Detrás de estos nombres específicos se desarrollaron propuestas muy disímiles en su sentido. El sentido del componente 1 “centrado en las instituciones” del programa del 2013, intentó marcar una distancia con propuestas de formación en ejercicio previas. Si bien ya hacía varios años que se había creado el INFD, el programa marca una agenda específica para la formación en ejercicio y la definición de un componente que atienda a lo institucional disputa sentidos de formaciones disciplinares, de cursos cortos y con el puntaje y el reciclaje como meta. Por el contrario, busca poner en el centro cuestiones relativas a la escuela como ámbito formativo “*capaz de construir mejores condiciones y prácticas institucionales y pedagógicas que garanticen el derecho a buenas trayectorias escolares*” (Res. CFE N° 201, 2013: 3).

En este marco se desarrollaron las acciones específicas vinculadas a la formación en alfabetización inicial. Incluso antes de la creación del PNFP en el 2013,

el INFD pone en marcha una serie de propuestas que articula bajo la órbita de Ciclos de Desarrollo Profesional<sup>81</sup>.

*“para lo que es desarrollo profesional había muchas decisiones en función de las discusiones que se traían respecto a lo que era la capacitación o el perfeccionamiento. De hecho la denominación de desarrollo profesional. Hay ahí un cambio en la mirada en donde se empiezan a privilegiar las acciones centradas en la escuela. Empieza a haber una combinación, primero un trabajo que sea intrainstitucional o interinstitucional pero que empieza a poner en juego lo que pasaba en las instituciones”* (Coordinadora, INFD).

La entrevistada hace referencia específicamente a la importancia de nombrar el ciclo en términos de desarrollo profesional por lo que implicaba en relación con miradas sobre el perfeccionamiento o la capacitación. Expresa en este fragmento como se busca asociar la idea de desarrollo profesional a la idea de acciones centradas en la escuela, que pusieran en juego aquello que pasaba en las instituciones. Asimismo, introduce en la entrevista otro elemento fundamental a la hora de pensar las propuestas de formación en ejercicio y la distancia que se buscaba marcar con propuestas previas: el lugar de los especialistas en la formación. La coordinadora del INFD describe el modo en el que en décadas previas se pensaba ese lugar de especialistas: *“la relación entre alguien experto que ilumina las prácticas del otro, como que ahí replica formatos más escolares”*. De este modo, el experto y externo a aquello que sucede en las instituciones busca “iluminar” las prácticas. Por el contrario, la propuesta de componente 1 “acciones centradas en la escuela” buscar asumir otros sentidos:

*“Cuando es centrada en la escuela lo que se privilegia es que el trabajo surja más que nada del equipo docente, no sólo docente, el equipo de conducción, y atienda a problemas más vinculados al quehacer cotidiano. Eso puede formar un proyecto”* (Coordinadora, INFD).

---

<sup>81</sup> En el capítulo anterior se hacía mención a que la política de desarrollo profesional fue uno de los tres ejes centrales que puso en marcha el INFD, junto con “política curricular” y “desarrollo de la investigación”.

¿Cómo hacen los ciclos de carácter nacional para poner en el centro a las instituciones? ¿Cómo se diseña en lo concreto una propuesta que pueda atender al quehacer cotidiano? En este sentido, como se desarrollaba en el capítulo anterior, la acción de ciclo de alfabetización no tuvo alcance en CABA, principalmente, por la distancia de enfoque de alfabetización que asumió la propuesta. Sin embargo, se pueden recuperar algunas ideas de las responsables del área de alfabetización del INFD respecto al sentido de una propuesta de ciclo de desarrollo profesional que añade otros elementos a los que mencionaba la coordinadora del INFD:

*“El Ciclo era un proyecto de formación que en su base tenía un lineamiento: decirle no a la formación en capacitaciones relámpago, pastillas. Sino, generar una continuidad de formación de un cierto colectivo docente, una continuidad de formación, es decir poder operar con la profundidad, la continuidad, poder operar con el ida y vuelta en un proceso de formación largo que apostara a mayor envergadura, sobre todo mayor profundidad, mayor posibilidad de lecturas largas; no estas capacitaciones relámpago. Esa fue la intencionalidad dada por el INFD que me pareció buenísima, nos pareció espectacular”* (Responsables Alfabetización Inicial, INFD).

En este caso, la diferenciación con las propuestas que antecedieron en el tiempo está dada por la extensión de la formación y las implicancias que eso tiene en atender en profundidad a un campo de conocimiento como puede ser la alfabetización inicial. La apuesta del Ciclo era la de tener alcance en las provincias desde la participación directa de docentes de los ISFD como así también de los equipos técnicos provinciales. De este modo se buscaba una llegada a la mayor cantidad posible de docentes implicados/as en la formación en alfabetización inicial con una propuesta que los encontrara con colegas de los mismos ISFD (por eso se invitaba a quienes estaban a cargo de la materia alfabetización inicial pero también de otras materias afines y de las prácticas docentes) y con una formación de largo aliento.

En líneas generales se puede reconocer una línea de continuidad entre la propuesta específica del ciclo de alfabetización y aquello que propone el INFD a través del programa de formación permanente y la importancia de nombrar desde la idea de desarrollo profesional como forma de disputar un sentido construido

sobre la formación postinicial atada a las reformas estructurales del sistema educativo y la necesidad de reconversión de los/as docentes.

El cambio de gobierno en el 2015 trajo consigo la reformulación de algunas de las políticas de formación docente. En el caso del Programa Nacional de Formación Permanente, sancionado en el 2017 uno de los cambios en los que interesa detenerse es en el modo de denominar el componente 1 que definirse como “Formación Docente Situada (FDS)”. En el anexo que acompaña a la resolución de creación del programa se define que *“la FDS busca fortalecer la enseñanza para el desarrollo de capacidades fundamentales en los estudiantes y garantizar el cumplimiento de los NAP”* (Res. CFE N° 316, 2017: 6). Si bien en el texto de la resolución se toman en consideración varias de las cuestiones realizadas en el programa anterior dando continuidad a un proyecto que busca fortalecer a nivel nacional la formación en ejercicio, en términos de la puesta en marcha de estas acciones se pueden reconocer contradicciones con aquello que enuncian los textos de la política. En el capítulo anterior se hacía referencia a cómo desde el nivel nacional, la propuesta de formación situada en el gobierno de la Alianza Cambiemos apeló a propuestas homogéneas y con pautas muy estructuradas para llevar adelante las acciones en todas las instituciones a nivel nacional. Si bien con el nombre de “situada” se buscó apelar a un sentido de contexto y de necesidades específicas de las instituciones, los materiales que acompañaron esta propuesta, lejos de considerar las particularidades de las instituciones propusieron documentos y materiales únicos con actividades pautadas por tiempo, consignas y modos de agrupación de los/as docentes. En este sentido, el cambio de nombre de centrado a las instituciones a formación docente situada implicó una modificación en los modos de pensar las acciones que de allí se desprenden donde las prácticas específicas de los/as docentes en contexto se corrieron del centro del debate para unificar materiales y propuestas.

Este debate por el modo en el que se consideraba la idea de lo “situado” atravesó la disputa en CABA por la puesta en marcha del “Plan trienal de capacitación docente para el Nivel Primario (2017-2019)”. Varias de estas tensiones fueron analizadas en el capítulo anterior para dar cuenta de los modos en los que se entraman las políticas nacionales y las jurisdiccionales en un sistema federal. Más allá de estos aspectos ya trabajados, se puede profundizar en otras características

que permiten pensar qué implicó para esta propuesta específicamente el carácter de situado que asumió y cómo esto fue recepcionado por las/os docentes destinatarios de la propuesta. ¿cómo interpela el trabajo docente esta política concreta? ¿Qué aspectos destacan de este espacio de formación? ¿Qué diferencias encuentran con otras propuestas?

En la resolución que regula “Plan trienal de capacitación docente para el Nivel Primario (2017-2019)” se indica:

*“Artículo 3 - Determinase que las acciones de capacitación de dicho plan se desarrollarán en horario de servicio y contarán con carácter de formación en horario de servicio ‘situada’ en los distritos escolares e instituciones del mencionado nivel” (RESOL-2017-2233-MEGC).*

La mención al carácter situado de la propuesta, a su vez es uno de los ejes principales que se desarrollan en el anexo de la resolución donde se describe el diseño completo de la propuesta. Allí, lo primero que se incluye en el marco conceptual es la definición de Formación docente situada:

*“Se entiende por Formación Docente Situada (FDS), al conjunto de acciones de capacitación de los docentes, en sus contextos específicos de experiencia profesional. Esta formación no necesariamente se produce físicamente en las escuelas, si no que puede realizarse en otros espacios, pero con referencia a los contextos determinados en los que se ejerce la práctica docente” (RESOL-2017-2233-MEGC-Anexo 1).*

Tanto en el nombre de la propuesta como en su definición, aparece la idea de capacitación que remite a un formato que caracterizó las propuestas de formación a finales del siglo pasado. Sin embargo, en las características que asume la propuesta se pueden reconocer otros sentidos que disputan con aquellos que pensaron la formación desde la reconversión y la reforma del sistema. Los modos de describir la propuesta de Nación como lo que indica la resolución de la propuesta de CABA reconocen la necesidad de pensar la formación desde la práctica más allá del abordaje disciplinar específico. La propuesta de CABA se describe como una acción *“anclada en las prácticas cotidianas de los docentes y en los problemas de la*

enseñanza” (RESOL-2017-2233-MEGC-Anexo 1). En esta misma línea también reconocen las docentes entrevistadas las “ventajas” de la formación situada:

*“S: Hice todas las situadas en 1º y eso para mí fue también re formativo*

*E: Decías que para vos era re necesaria una formación situada.*

*S: Implica considerar el contexto concreto y real desde el cual partir y desde el cual puede haber alguna transformación de la práctica (...)*

*Tal vez en otra escuela no tiene sentido llevar ese proyecto porque sería imposible de realizar por los maestros, no sé, no está la posibilidad, no está el vínculo, lo que sea. Me parece que es más transformadora la práctica cuanto más situada es, cuanto más puede mirar al contexto, la situación real de espacio y tiempo y de personas y sus deseos, sus trayectorias” (Soledad, D.E. 7º).*

*“Esos distritales me sirvieron mucho para organizar la planificación. Nos dieron como ejemplos de planificaciones donde estaba incluida la alfabetización inicial, que suele quedar afuera de las planificaciones, está incluida y armar el ambiente alfabetizador. Ahora que estoy pensándolo y pienso en mi planificación, adopta ese formato, el que vimos en los distritales” (Gabriela, D.E. 7º).*

Se pueden reconocer en estos fragmentos de entrevistas los sentidos que acompañan la idea de lo situado tanto desde quienes diseñan e implementan las propuestas como para los/as docentes. Más allá del nombre que recibe el Plan de capacitación trianual 2017-2019 “Entre Maestros”, la docente refiere a esta instancia como “la situada”. De este modo, el nombre coloquial que asume la propuesta remite a aquel que asume el Componente 1 en el Programa nacional de Formación Permanente 2017-2021<sup>82</sup>. En otra de las entrevistas también se nombraba “la situada” y se destacaba el “trabajo sobre la práctica”: “Y después, por ejemplo, lo de la situada de febrero, que se hacen afuera, esas están muy buenas. Que las tuve en tercero. Sobre todo esto, porque es análisis de casos y trabajar sobre la práctica” (Lucía, D.E. 12º). Esta iniciativa puso en valor la formación durante el

---

<sup>82</sup> Tiene como antecedente el Componente 1 “centrado en las instituciones educativas” del Plan Nacional de Formación Permanente 2013-1016.

horario laboral, haciendo universal una propuesta y extendiéndola a lo largo de tres años para alcanzar a todas las escuelas en todas las áreas del nivel primario. Una de las responsables de su puesta en marcha destacaban la presencia que había logrado esta propuesta formativa en la cultura escolar:

*“Fue muy fuerte el hecho de sentir que la situada formaba parte de la cultura escolar. Mostrar que se podía generar una política de profesionalización docente y que esa política de profesionalización formara parte de la cultura, de los ritos escolares de la escuela primaria, eso para mí fue un logro”* (Coordinadora Plan Trienal, EM).

En el fragmento de entrevista, también se destaca un elemento que atraviesa los debates en el campo de la formación en ejercicio, la profesionalización. En este sentido, “la situada”, además de reponer aspectos del trabajo docente específico en instancias de formación en ejercicio, instaló la obligación del gobierno en garantizar formación dentro del horario laboral y generar las condiciones para que esto se sostenga a lo largo del año, con capacitadores/as en las escuelas y con continuidad en el tiempo para garantizar la formación en todas las áreas. En este debate por el derecho de la docencia a formarse dentro de sus horarios laborales- demanda histórica de los sindicatos docentes- esta propuesta suma un elemento de relevancia para pensar la formación en ejercicio. Por primera vez, esta formación otorgaba puntaje a quienes, además de cumplir con las instancias obligatorias de participación en los encuentros distritales y en la asistencia a las escuelas, realizaran un trabajo final. En ese sentido, también la coordinadora de esta propuesta incorpora una distinción muy clara entre la formación “situada” y la formación “en servicio”:

*“cuando se plantea desde el INFD esta idea de situado nosotros establecimos y usamos mucho el término ‘situado’ para dar cuenta, justamente, de las características que tenía que tomar esta formación en CABA y avanzamos mucho con la definición de situado en términos del asesoramiento. La idea de ‘en servicio’ tenía que ver con una disputa o una manera de ganar el trabajo con los gremios. Es así tan claro. Entonces usábamos el ‘en servicio’ cuando teníamos*

*que ir y negociar el hecho de la universalidad y la obligatoriedad”*

(Coordinadora Plan Trienal, EM).

A los aspectos de trabajo sobre la práctica y la importancia que revisten los espacios de encuentro con otras docentes del mismo grado para trabajar con casos, la coordinadora añade otro elemento central, el asesoramiento. En el fragmento de entrevista la definición de situado entra en estrecha relación con la cuestión del asesoramiento. Esto se presenta como un elemento de centralidad para hablar de lo situado de esta propuesta. Mientras a nivel nacional el PNFP del 2017 consideraba que el asesoramiento situado *“es un proceso continuo e intensivo de orientación ofrecido por acompañantes pedagógicos destinado a un conjunto acotado de escuelas de preferencia que además cumplen con criterios de criticidad definidos por la jurisdicción”* (Res. CFE N° 316, 2017: 8); la Ciudad Autónoma de Buenos Aires decidió universalizar el asesoramiento en el nivel primario garantizando la presencia en todas las escuelas de la jurisdicción de un asesor/a específico según el área de conocimiento que a la escuela le tocara en cada año.

Esta clara distinción a la que refiere la entrevistada da cuenta de que ambas cosas no necesariamente pueden ocurrir en conjunto. Es decir, que la formación sea “en servicio” dentro del horario escolar no es garantía de que los saberes que allí circulan y la propuesta que se realice tenga carácter de formación situada. En este caso, en el fragmento se puede ver cómo se asocia la idea de lo situado al asesoramiento, reponiendo la idea de que la institución escolar es el espacio donde surgen y se pueden resolver la mayor parte de los problemas; la presencia de un/a capacitador/a en la escuela fue la forma que asumió la propuesta para materializar ese sentido. Las implicancias económicas que tiene la puesta en marcha de un dispositivo de esas características no es un elemento menor, es un dispositivo costoso por la cantidad de formadores/as involucrados/as en la propuesta y por el tiempo de proyección de la misma, tres años. En este sentido, es interesante retomar los aportes de Pitman (2012) que hacen referencia al valor de este tipo de asesoramiento ya que *“la práctica no es un enfoque, sino que forma parte de la estructura misma del dispositivo”* (Ptiman, 2012: 154). Sin embargo, en línea con la distinción que marcaba la entrevistada, advierte que la presencia física en las escuelas no es garantía para que los problemas de la práctica aparezcan en el centro de la formación y por ello este enfoque también puede ser asumido con propuestas

que tengan formatos “más tradicionales” de un/a capacitador/a con varios/as docentes.

Este punto resulta relevante en la medida en que se describieron dos propuestas que desde su enunciación y diseño resaltan la necesidad de aquello “situado” como modo de pensar la práctica concreta. También, desde quienes participaron en CABA aparecen ideas de lo situado que reconocen como valiosas para pensar los problemas de la enseñanza. Los alcances y límites de lo nacional y lo jurisdiccional, tal como se abordó en el capítulo anterior no escapan a este análisis, sin embargo, los modos de enunciar que se instalan desde políticas nacionales que luego se articulan con las propuestas jurisdiccionales permiten comenzar a instalar otros repertorios y formatos a las propuestas que tienen una recepción distinta e instalan nuevas lógicas. Pensar la formación en ejercicio como parte de “la cultura escolar” marca una clara distancia con el reciclaje de docentes para acompañar reformas educativas.

### 6.3.2 Entre lo disciplinar y lo pedagógico

En conjunto con nuevos modos de nombrar y de estructurar las propuestas de formación en ejercicio, se presenta otro aspecto que pone distancia de enfoques donde la centralidad se deposita en la actualización de contenidos disciplinares. Las acciones y programas puestos en marcha no pueden mirarse sin reconocer las intervenciones discursivas en las que se enmarcan. Así como los cursos cortos para “reconvertirse” se dio en el marco de una reforma educativa con un fuerte énfasis en lo curricular; las políticas desplegadas desde la creación del INFD también construyen sentidos sobre lo que implica la formación post-inicial. Los Planes Nacionales de Formación Docente y los Programas Nacionales de Formación Permanente son centrales a la hora de reconocer qué ideas se intentan instalar, a quienes responden teóricamente esos sentidos, de qué modo interpelan a docentes del sistema educativo.

*“El Programa Nacional de Formación Permanente se constituye en una estrategia fundamental para el fortalecimiento de la formación ética, política y pedagógica del colectivo docente, desde una concepción de justicia, igualdad y ciudadanía democrática” (Res. CFE N° 201, 2013: 2).*

La restitución de la pedagogía como horizonte y la puesta en valor del trabajo docente desde la centralidad de la enseñanza como tarea específica (Vassiliades, 2019), además de enunciarse en los Planes Nacionales y Programas de Formación Permanente se materializaron en acciones concretas. Los modos de instalar una mirada que recupere lo pedagógico y lo político de la escuela y la enseñanza se refleja en diversas propuestas. El hecho, en sí, de asumir la responsabilidad de poner en funcionamiento un conjunto de políticas específicas para atender a la alfabetización inicial da cuenta de ello. Sin embargo, también se puede reconocer en aspectos puntuales, detalles (o no tanto) que se incluyen en esas propuestas. Uno de ellos es la inclusión de temas transversales vinculados con aspectos de política, constitución de los sistemas educativos y pensamiento pedagógico latinoamericano en las carreras de especialización disciplinares. Las especializaciones docentes de nivel superior que se desarrollaron desde el INFD incluían, en todos los casos, más allá de la disciplina o campo de estudios específico dos módulos comunes: Marco político y Pensamiento pedagógico latinoamericano. Desde la coordinación del INFD se argumentaba la incorporación de estos contenidos para dotar de “sentido político a la formación”:

*“¿Cuál es tu posición dentro de todo este engranaje o de esta complejidad? No podés pensarte sólo armando una secuencia sin pensar para qué pibe, en el marco de qué políticas, qué espera el Estado de vos, de esos pibes, de esa escuela, de ese sistema. (...) Qué sé yo, digo, empezar a complejizar esa mirada sobre la enseñanza también incorporando la dimensión política” (Coordinadora, INFD).*

En el caso de la Especialización Docente de Nivel Superior en Alfabetización Inicial estos dos módulos se unieron en uno y fueron adaptados para que articularan los contenidos generales con lo específico de la alfabetización inicial. El módulo “Marco político y pensamiento pedagógico latinoamericano” comienza abriendo una serie de interrogantes a los/as docentes para reponer, justamente, el sentido de la inclusión de los debates pedagógicos en el contexto de una propuesta de formación en alfabetización:

*“¿Qué sentido tiene en el marco de esta especialización comenzar nuestro recorrido pensando desde una perspectiva política y pedagógica a la alfabetización inicial? ¿Cuáles son las razones que*

*fundamentan la reflexión histórica que llevaremos adelante a través de esta y de las siguientes clases?” (Otero, 2018: 1).*

A lo largo de las cuatro clases que componen el módulo se realiza un recorrido histórico en el que se presentan aspectos de la política educativa en general y sus vínculos con los modos de pensar la alfabetización inicial. Se detallan políticas destinadas a este campo de conocimiento como el Plan Nacional de Alfabetización durante el gobierno de Alfonsín o las consecuencias de la última dictadura militar en materia de enseñanza de la lectura y la escritura inicial. Hacia el final de las clases se incluye, de modo detallado, las regulaciones y normas que estructuraron la formación docente desde la creación del INFD. Se presentan allí apartados que se proponen abordar “Las normativas nacionales y el cuidado de las trayectorias escolares”, “La formación docente y la alfabetización inicial en el centro del debate educativo. Aportes fundamentales de la Ley Nacional de Educación”. En línea con lo que mencionaba una de las coordinadoras del INFD, esta apuesta por la inclusión de aspectos político pedagógicos permite pensar la formación situada en un contexto, con una historia específica que tiene implicancias en los modos de pensar la enseñanza de la lectura y la escritura, que no es aislada de modos de pensar la enseñanza, la escuela o el derecho a la educación:

*“¿Por qué enseño a leer y a escribir de esta manera? ¿Cómo lo han hecho antes otros educadores? ¿Cuáles son las razones políticas y pedagógicas que subyacen a las enseñanzas de entonces y cuáles son las que actualmente sostenemos e imaginamos necesarias para el futuro? Continuidades y discontinuidades para analizar, profundizar y complejizar” (Otero, 2018: 1).*

Las y los docentes que cursaron esta propuesta se sintieron interpelados por la presencia de estos contenidos que exceden lo específico de la alfabetización y remiten a la importancia de pensar en clave pedagógica, de política educativa, sobre la enseñanza, los sujetos de aprendizaje, el valor de la escuela:

*“Políticamente pedagógicamente tiene un discurso respecto de la escuela y de la niñez que a mí me encantó. Digo, son gente que a mí por eso me llama la atención, para mí es una paradoja que defiendan un enfoque quizás más cognitivo cientificista con el posicionamiento*

*pedagógico que ellos tienen. A mí me gustó mucho lo que decían respecto de lo escolar. A los niños. Al vínculo con los niños. A la escuela” (Federico, D.E. 6°).*

Este fragmento reconoce la disputa al interior del campo de la alfabetización inicial en relación con los métodos de enseñanza. Reconoce como una paradoja determinados discursos en torno a la enseñanza, las niñeces o lo escolar de la mano de un determinado enfoque de enseñanza que lo asimila con propuestas cognitivas científicas. En este punto se abre un interrogante sobre la relación que existe o no entre un enfoque específico para la enseñanza de la lectura y la escritura y determinados modos de pensar la enseñanza y la escuela en general.

Otra política que puede considerarse para mirar la incorporación de otros contenidos más allá de los disciplinares es Maestro+Maestro. Una propuesta con diferencias muy importantes con la analizada previamente no sólo por el contexto en el que se origina, por su dependencia a una jurisdicción, sino también porque es una propuesta que ingresa a las instituciones (aspecto que será desarrollado en el apartado siguiente) y en ese sentido se distancia del tipo de formación individual que hace un docente por motivación personal. Como ya se mencionó M+M destaca la formación de docentes como un aspecto central de la propuesta, marcando que no sólo se trata de la incorporación de un/a docente más en los primeros grados sino de un dispositivo que acompaña esa presencia con formación sistemática. En ese sentido, además de los espacios específicos de formación en alfabetización la propuesta incluye un espacio denominado PEC que refiere a problemáticas educativas:

*“En M+M, más en ese momento donde yo estaba tenía una formación específica en lo didáctico y otra en PEC, que es Problemáticas Educativas Contemporáneas” (Federico, D.E. 6°).*

Esta formación específica en PEC se estructura del mismo modo que la formación en alfabetización. En la estructura del programa hay integrantes especializados en estas temáticas que organizan encuentros de formación para los/as docentes del programa y también realizan asistencia a escuelas. La estructura es menor que la de alfabetización así que su presencia en las instituciones está mucho más acotada a algunas instancias o situaciones concretas:

*“Pero además de la mirada estrictamente pedagógica había mucho trabajo en contenidos transversales, en ejes transversales. Que tenían que ver justamente con estas cuestiones de inclusión, de relación vincular con el adulto, del lugar en donde se para el maestro. Se trabajaron esas cuestiones también más de política educativa desde lo vincular y no solamente un método o una posición. Había como dos equipos, había gente que trabajaba contenidos transversales y gente que trabajaba...”* (Capacitadora, PEC, M+M).

La capacitadora de PEC del programa refiere a este tipo de formación como una formación transversal y más orientada a las cuestiones de “política educativa desde lo vincular”. En ese sentido, se puede reconocer en este fragmento que un programa destinado específicamente a la alfabetización inicial también necesita de esos otros saberes puestos en juego en los espacios de formación. Lo que se expresa deja ver que para pensar la enseñanza estrictamente de la alfabetización inicial no alcanza sino que pensar la inclusión o el lugar de los adultos se vuelve un aspecto central de la formación. Un punto interesante para analizar es cómo se establece el vínculo entre aquello específico de lo disciplinar y lo político pedagógico. En el caso de la propuesta del INFD, uno de los docentes entrevistados veía en ese vínculo una paradoja o una contradicción. ¿Cómo reciben los/as docentes esta formación pedagógica en diálogo con la formación en alfabetización en la propuesta de Maestro+Maestro? Los y las docentes que participan del programa como docentes de grado o como docentes del programa destacan la importancia de PEC en la formación y las reflexiones que se habilitan en esos espacios. Sin embargo, también sostienen que es algo que fue, de a poco, perdiendo presencia en el programa por sobre la formación específica de alfabetización inicial. Aparece la idea de “didactizar” como aquello que se centra más en los aspectos disciplinares específicos de la alfabetización inicial y va perdiendo de vista lo pedagógico:

*“La coordinadora, es una persona que viene del palo académico disciplinar viste, entonces le falta estas cosas políticas, esta mirada pedagógica. Cada vez didactizan más y le sacan más PEC a la cuestión (...) Es una formación integral que necesita ser realmente integral con las dos. Cuando lo didáctico sube mucho el PEC baja y se nota. Vos sabés, te juro que se nota en nuestro laburo, en nuestro malestar, en*

*nuestras ganas de ver en la escuela, en nuestro no saber qué hacer. Porque te paras distinto en la escuela. Es así. Así de lindo. Cuando vos tenés PEC, cuando vos discutís, te formas, son otros tus pies, tu cabeza, tus manos en la escuela” (Federico, D.E. 6°).*

La idea de didactizar se presenta como en oposición a la formación pedagógica y se vincula con el lugar que ocupan quienes coordinan la propuesta. Se afirma que el hecho de que quien coordine sea del “palo académico disciplinar” produce una distancia respecto a las problemáticas pedagógicas y políticas. Asimismo, pone una relación directa con el estar en la escuela y la formación. Considera que hay una dimensión de la práctica docente que se altera, se modifica con o sin la presencia de espacios de formación más allá de lo didáctico. “No saber qué hacer” no está tanto vinculado a la enseñanza específica de la lectura y la escritura inicial sino en una posición docente que excede lo disciplinar específicamente.

Una de las capacitadoras del programa coincide con la mirada del docente respecto a la pérdida, a lo largo del tiempo de espacios de formación en PEC al interior del programa:

*“El programa tenía, que lo fue perdiendo, una pata muy fuerte con relación a leer en clave problemática de la educación. Y lo fue perdiendo porque le fueron dando mucha más relevancia a la dimensión de la didáctica de la lectura y la escritura, que por otro lado yo también lo agradezco un montón por qué fue lo que nos permitió mirar en clave bien compleja lo que significa enseñar a leer y escribir. Pero también a veces quienes estaban desde antes y quienes pudimos formarnos al inicio del programa con esa mirada que tanto aportaba los textos que se leían más allá de lo que sucedía en el plano didáctico no parecía que sólo íbamos perdiendo y la verdad que es algo que yo creo que queda pendiente pero que se puede reflotar” (Camila, asistente técnica, M+M).*

La “dimensión de la didáctica de la lectura y la escritura”, en este fragmento, retoma algunas cuestiones propias de los debates del campo de la alfabetización. Se afirma que esa dimensión es la que permite mirar de modo complejo lo que implica enseñar a leer y a escribir. En este sentido, si se recupera el diagnóstico realizado a

nivel nacional por Zamero (2010) o los relatos de los/as docentes sobre su formación inicial en alfabetización, parece pertinente pensar en la importancia de reponer aspectos didácticos de la enseñanza de la lectura y la escritura que perdieron en la escena de la formación en los ISFD. Asimismo, puede ser un aspecto para considerar con relación a las disputas del campo de la alfabetización. La necesidad de dar relevancia a la dimensión de la didáctica para mirar de manera compleja que es enseñar a leer y escribir parece disputar sentidos con propuestas de alfabetización que “simplifican” la enseñanza en la presentación de letras, en los ejercicios de aprestamiento e incluso en considerar que leer y escribir se restringe a establecer una relación entre fonema y grafema. Esta complejidad que se defiende desde el programa va en línea con la mirada de pensar la adquisición de la lectura y la escritura desde las prácticas sociales, desde el uso de la lengua en situaciones reales de lectura y escritura.

En esta disputa al interior del campo de la alfabetización parece disolverse la formación “transversal” o pedagógica que originalmente tenía más fuerza al interior del programa. Es importante destacar el contexto de creación de este programa hacia finales del siglo pasado con altos niveles de repitencia y sobreedad en los primeros grados y con una situación social y económica muy compleja en muchos barrios de CABA. Este marco otorga sentido a la apuesta por un espacio de formación que fuera más allá de lo disciplinar. Asimismo marca una clara ruptura con propuestas propias de esa época en las que lo disciplinar se ponía en el centro de la capacitación. La presencia de la formación en PEC se presenta como algo valorado tanto por docentes como por capacitadoras del programa que tuvieron la oportunidad de atravesar el programa donde la presencia de PEC era mayor en relación con la actualidad donde reconocen la pérdida de terreno de las temáticas transversales o la formación político-pedagógica. En relación con ello, una de las capacitadoras en PEC específicamente describe del siguiente modo la participación de esta “pata” del programa:

*“Entonces los capacitadores tienen talleres distritales con los maestros del programa y al mismo tiempo recorren las escuelas y hacen reuniones en las escuelas. Cuando algo de eso fallaba aparecía el PEC salvador. Pero era un lugar, para mi gusto, muy discutido porque no es un rol de salvar a nadie sino que justamente el PEC o el*

*transversal tiene que trabajar todo el tiempo, aunque no haya ningún problema” (Capacitadora, PEC, M+M).*

En este fragmento aparece una idea muy clara sobre el lugar que considera la capacitadora que debe tener la formación en Problemas Educativos Contemporáneos. No tiene que ser un “rol de salvar a nadie” sino que es algo que debe estar todo el tiempo articulando con la propuesta de formación específicamente disciplinar. En este fragmento da cuenta de que la presencia de PEC fue quedando relegada sólo a situaciones problemáticas específicas y alejándose de una propuesta transversal de presencia constante.

La especialización desarrollada por el INFD articuló los temas de política educativa y pensamiento pedagógico latinoamericano con los propios de la alfabetización inicial en la creación de un módulo particular que recupera aspectos de política educativa a lo largo de la historia en diálogo con los sentidos puestos a circular sobre lo que implica leer y escribir. Algo de esto que entrame, que articule, que permita reflexionar sobre las prácticas de enseñanza más allá de los principios de un enfoque psicogenético, es parte de lo que maestras/os reconocen como una vacancia del programa:

*“La verdad es que a mí me re sirvió porque no sabía qué hacer. Lo que me ocurre ahora es que siento que el programa solo carece de un montón de cosas. Que el programa para los chicos que tienen algún problema de aprendizaje hace agua. La verdad es que saben un montón las dos [en referencia a las coordinadoras del programa], no critico eso, lo que creo que está sucediendo hoy es que están bastante alejadas de las realidades de los colegios” (Silvana, M+M, D.E. 12°).*

*“No quiero decir que no tiene que haber un enfoque. No quiero decir que no hay que seguir una línea y no es una falta de respeto a las investigaciones. Es la manera de trabajarlo. Por ahí si dedican demasiado tiempo a cosas muy pequeñas para mí ese es el tema. Cuando la realidad que vos tenés adelante es el pibe que está creciendo, que va poco a la escuela, que no está” (Capacitadora, PEC, M+M).*

Estos dos fragmentos, retoman aspectos comunes sobre las problemáticas que reconocen en las instituciones y que consideran que no terminan de estar presentes en los espacios de formación que se asumen desde el programa. Esa idea de didactizar es expresada también en estos fragmentos como “dedicar demasiado tiempo a cosas muy pequeñas” en comparación con las problemáticas de ausencia o abandono escolar. ¿Cómo se articulan estas problemáticas que interpelan a los/as docentes con la formación en alfabetización? El debate por aspectos pedagógicos que exceden la formación disciplinar se presenta como una demanda concreta de la docencia.

*“Ahora, lo que M+M se quedó un poco es en lo político cultural, se quedó un poquito. Es como muy conservador, muy, no sé cómo decirte, pero como muy limitado. Seguimos con Caperucita, seguimos con los cuentos clásicos europeos. Hay poca reflexión política respecto a eso. A lo que la escuela debe enseñar. En los cancioneros que hace M+M sigue ‘Los puentes de Aviñón’. Siguen las canciones tradicionales. ¿Por qué? Porque son las que saben las familias. Que en realidad no es tan real, porque tenemos muchas familias andinas, muchas familias que objetivamente no lo saben. No saben Los puentes de Aviñón” (Federico, D.E. 6°).*

En este último fragmento, las preocupaciones no se relacionan con el ausentismo o con los chicos/as con algún problema de aprendizaje sino que la demanda hacia el espacio de formación se vincula con la pregunta por lo que la escuela debe enseñar. Desde preocupaciones diversas todos los fragmentos piensan la formación como un espacio en el que deben darse debates sobre cuestiones político-pedagógicas. Quizás por la historia de M+M como programa socioeducativo, por el origen de la política y por lo instalada que está en las escuelas la demanda por esa formación se realiza a ese espacio y no a otro. Se demanda al programa M+M asumir, o volver a poner como protagonista, un espacio de formación que exceda los límites de la enseñanza en alfabetización para preguntarse por la enseñanza en general, por lo que la escuela debe enseñar, por cómo hacerlo para que todos/as aprendan.

Estos relatos abren discusiones que implican pensar no sólo un enfoque de alfabetización o la mejor secuencia posible sino que se preguntan por las desigualdades al interior del aula, por lo que implica trabajar con una canción u otra en términos de significatividad, por el lugar que ocupa la conversación sobre los mejores modos posibles para que los/as niños/as estén en las escuelas y sobre todo, aprendan.

#### **6.4 Formación individual frente a la propuesta institucional**

Al retomar algunas de las preguntas de la introducción en relación con pensar la función de la formación o los/as destinatarios/as de las políticas, aparece una nueva tensión que puede ser vista y complejizada desde las acciones y programas que son objeto de análisis. Aquella tensión entre las propuestas que interpelan a docentes de modo individual y aquellas que tienen como destinatario la institución o un colectivo de docentes.

*“Pedir ayuda y pedir ayuda no significa que seas un desastre sino al revés. Romper con el individualismo que tiene la docencia. Es un trabajo colectivo. Empezar a pensar en trabajo colectivo, en equipo para todo” (Vanesa, D.E. 12°).*

Atendiendo a estos dos tipos de formación, el Programa Nacional de Formación Permanente 2013-2016 aprobado por Resolución del CFE N° 201/13, se define como *“una acción universal de aplicación gradual destinada a docentes de todos los niveles de la educación obligatoria y la educación superior y a todas las instituciones educativas de gestión estatal y privada”*. Ya desde esta definición se incluye a los/as docentes y a las instituciones como destinatarios directos de las acciones. Para ello, tal como se mencionaba previamente, el programa se organiza a partir de *“dos componentes de trabajo desarrollados de forma complementaria: uno institucional centrado en la unidad escuela y otro en prioridades formativas de profundización de acuerdo a los puestos de trabajo y/o nuevos roles, disciplinas, niveles y modalidades vinculadas a los objetivos del Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente”* (Res. CFE N° 201, 2013: 4). Esta organización en dos componentes que atienden de modo particular a las instituciones y a los/as docentes se sostuvo en el Programa Nacional de Formación Permanente, Nuestra

Escuela 2017-2021 aprobado por Resolución del CFE N° 316/17 con el cambio de nombre a Formación Docente Situada tal como se describió en el apartado anterior.

Como todos los debates presentados hasta este punto, formación inicial y formación en ejercicio, formación teórica o formación práctica, este debate sobre la formación de índole individual o institucional/colectiva también guarda estrecha relación con los elementos previos. En este sentido, tanto desde las propuestas de CABA como a nivel nacional se encuentran acciones que atienden a la demanda de formación de los/as docentes individualmente. Para el caso de alfabetización inicial se encuentra en ambos niveles de gobierno una propuesta de especialización como formación de largo aliento ya que implica la cursada por más de un año, con una carga horaria importante. Esto, de por sí, establece una diferencia notable con la formación inicial que no contempla en su carrera la especialización por ciclo o por área de conocimiento. De este modo, las propuestas de las últimas décadas dan cuenta de una toma de distancia de formatos que han dominado la formación en ejercicio en décadas previas:

*“Los postítulos docentes constituyen una propuesta académica de formación continua orientada a dar respuesta a problemáticas educativas basadas en diagnósticos de necesidades situadas, y centradas en la formación para optimizar el desempeño docente. Se trata de brindar a los docentes una formación post-inicial que apunte a optimizar su desempeño para el mejoramiento de la calidad educativa” (Res. CFE N° 1978, 2014).*

*“La oferta del Postítulo en Alfabetización Inicial o Alfabetización para la Inclusión destinado a los docentes de la Ciudad de Buenos Aires responde, pues, a necesidades y expectativas diversas. En primer lugar, las transformaciones contemporáneas y la necesidad de cambios en las escuelas han producido una exigencia de especialización en el área de la alfabetización. En segundo lugar, los propios docentes expresan su necesidad de optimizar su capacidad de intervención en el área específica de la función escolar- enseñar a leer y a escribir-, profundizar la interpretación del Diseño Curricular vigente en la Jurisdicción y orientar esa interpretación en términos de propuestas concretas de enseñanza. Es decir, requieren de una*

*capacitación con fuerte articulación entre el conocimiento teórico-didáctico, las políticas educativas de inclusión y las propuestas áulicas” (Res. MEGC N° 316, 2011: 3 y 4).*

Estos fragmentos, permiten poner el foco, no sólo en el formato que asume la propuesta (trabajado en el apartado anterior) sino en los destinatarios/as de la misma. La última cita presenta con claridad la idea de que los/as docentes demandan formación en lo específico de la enseñanza de la lectura y la escritura inicial en pos de mejorar sus propuestas de enseñanza concretas. Aparece en el texto del plan de estudios de la especialización una referencia puntual a una demanda de la docencia respecto a esta área de conocimiento y al trabajo con los documentos curriculares que regulan la enseñanza de la lectura y la escritura. Este argumento para dar creación a una especialización en ese campo de conocimiento se articula de modo claro con los resultados de la investigación realizada por Zamero (2010) respecto a la falta de espacios destinados a la formación en alfabetización en los ISFD como así también a varios de los testimonios de las entrevistadas que no sólo dan cuenta de la falta de formación en la formación inicial sino también de la dificultad que reconocen en el trabajo docente en primer grado:

*“Bueno, en eso, en el mientras tanto yo hice cosas, capacitaciones, esto de poder como aggiornarme más pero por mí ¿no? Para perfeccionarme. Porque, bueno, ese miedo mío... esto hace mucho que yo lo estudié. Y bueno, y como traer todos los conocimientos que uno tenía” (Delia, D.E. 16°).*

“Por mí” es la expresión que elige la docente para hacer referencia a un compromiso también con la tarea, la necesidad de “aggiornarse” de algún modo da cuenta de una responsabilidad en la que se asume que en la base del trabajo docente está la transmisión y en ese sentido, el perfeccionamiento al que hace referencia esta docente tiene implicancias directas sobre los modos de asumir el trabajo docente. Reconoce que el tiempo que pasó entre su formación inicial y el trabajo que se encuentra realizando le demanda buscar espacios de formación porque aquello que estudió puede haber quedado “obsoleto”. Allí radica la idea de aggiornarse en el sentido en el que pueden haber cambiado los enfoques de enseñanza a los modos de llevar adelante la tarea y los espacios de formación van a brindar herramientas para

eso. Asimismo, el sentido del derecho a la formación de los/as docentes radica, en parte, en la defensa del derecho a la educación de los/as estudiantes. El interés por una disciplina o sumar puntaje también pueden ser motivos que impulsan la realización de estas propuestas. Una de las docentes comentaba que ella y una amiga/colega se habían anotado juntas a la especialización de CABA:

*“A las dos nos interesaba el tema de la alfabetización y la verdad no me acuerdo cuándo ni cómo nos anotamos. Justó se abrió cuando nos acabábamos de recibir”* (Sabrina, D.E. 19°).

El valor en sí mismo que implica la especialización de docentes en un campo de conocimiento es innegable por la posibilidad de profundizar en un tema en particular, estudiarlo en su complejidad y aportar a potenciar el trabajo cotidiano. Sin embargo, para los/as docentes, las propuestas también adquieren un valor particular cuando las mismas interpelan a la institución en la que desarrollan su tarea: *“No hay una lectura institucional objetiva en las escuelas del Diseño. El saber escolar es siempre institucional, nunca es individual”* (Federico, D.E. 6°). Resulta interesante pensar la formación más allá de la “voluntad de cada uno de los sujetos” en un contexto en el que, como se mencionaba previamente, la carrera docente se plantea de modo individual. En este sentido, en todas las entrevistas la posibilidad de pensar el trabajo con otros/as colegas resulta de relevancia para reflexionar sobre la práctica, para pensar la tarea diaria. Esto lo sostienen las docentes cuando refieren a la vida institucional de las escuelas, al margen de los espacios de formación y también en el marco de estos:

*“Yo te digo que aprendí muchísimo de mis compañeros. De ver, de hacer secuencias con mis compañeros en las capacitaciones en servicio de ZAP. La práctica en el aula. Y además cuando yo me formé como ZAP y tenía las capacitaciones, cuando tenía mi compañero ZAP los profes venían al aula a mostrar cómo hacerlo y eso es lo más rico que te imagines”* (Mariela, D.E. 16°).

*“Cuando yo entré había maestras muy antiguas y no eran copadas, no me ayudaban tanto (risas). Pero la profe esta que era de apoyo era una divina, que ella sí me dio un par de cosas, que yo sabía pero dice*

*hace esto, esto, mira, buscale la vuelta por acá, y bueno, yo ahí aprendí un montón” (Delia, D.E. 16°).*

*“Uno estudia un montón pero necesitas alguien que sepa y que te acompañe en el aula. También tuve muy buenas coordinadoras que te guiaban un montón. Tuvimos una coordinadora en la escuela muy genia. Cuando sentías que estabas trabada y que a veces pasa que no sabés cómo ayudarlos para que avancen... venía y se sentaba con vos, lo miraba y te decía lo que podíamos hacer y lo hacía ella y lo hacía yo” (Vanesa, D.E. 12°).*

Los relatos dan cuenta de la importancia de *“aprender de los/as compañeros/as”*. Algunos de los fragmentos narran situaciones de trabajo con colegas por fuera de espacios de formación específicos. Son instancias de trabajo diario, con quienes a veces acompañan en los grados como la *“maestra de apoyo”* o de otros/as colegas con mayor experiencia profesional como una coordinadora de ciclo. También hay una referencia clara a los espacios de formación sistemática. Se destaca en ese hacer con otros/as *“lo útil”* de que la capacitadora fuera a la escuela y la posibilidad en esas instancias de armar un proyecto; las instancias distritales en las que se encuentran colegas del mismo grado en distintas escuelas como instancia de aprendizaje de las estrategias de los/as otros/as; la cuestión de la experiencia de otros/as que hace más años transitan las escuelas, como pueden ser las coordinadoras de ciclo. Aparece nuevamente algo del saber de la experiencia, pero en este caso no sólo de lo que se aprende desde la práctica; sino también lo que se aprende de la experiencia de otros/as. En estos fragmentos se presentan experiencias muy diversas que comparten la presencia de otros/as para pensar la enseñanza. Aparecen los/as compañeros/as, las maestras de apoyo, las coordinadoras de ciclo y las capacitadoras. En algunos casos este trabajo de pensar con otros/as es parte de la dinámica institucional, en otros es una búsqueda de alguno/a de los/as docentes que considera que *“necesita ayuda”* y que quizás el trabajo colectivo no está incorporado en esa dinámica institucional: *“no eran copadas, no me ayudaban tanto”*

Tanto estudios sobre trabajo docente, los textos que acompañan las políticas públicas como los y las docentes desde sus experiencias y relatos afirman el valor

formativo del trabajo con otros/as. Sin embargo, las instancias de trabajo colectivo en las instituciones educativas no son la norma. Los tiempos destinados a reuniones de ciclo o encuentros con colegas no siempre están garantizados en las dinámicas diarias escolares: recibir familias, corregir, realizar tareas administrativas como boletines o registros de asistencia, trabajar con algún niño o niña que faltó algunos días. Esta dinámica de la vida cotidiana institucional muchas veces logra interrumpirse cuando el dispositivo de formación llega a la escuela. En muchos casos, la programación de encuentros con un/a capacitador/a del Plan trienal, el día que asiste a esa escuela el/la capacitador/a del programa M+M o el día de jornada institucional que se destina a trabajar con algún proyecto de la escuela son las instancias que garantizan disponer del tiempo para el trabajo colectivo:

*“Cuando el coordinador de ciclo se pone al hombro o habilita que la capacitación sirva porque la retoma, porque hay una EMI [Espacio de Mejora Institucional] y convoca a los capacitadores. Las cosas suceden, fluyen un poco más, con más facilidad”* (Coordinadora de capacitadores/as, FDS, EM).

Del conjunto de propuestas que son objeto de análisis se pueden mencionar dos que se estructuran desde una propuesta institucional, el “Plan trienal de capacitación docente para el Nivel Primario (2017-2019)” y el programa Maestro+Maestro. El Plan trienal debe ser visto a la luz de los aportes del Plan Nacional de Formación Permanente. Los componentes que estructuran los planes son un elemento central para entender cómo se busca instalar en la agenda de la formación a nivel nacional no sólo oferta de cursos o especializaciones para la profesionalización de docentes desde una mirada individual sino que se pone de manifiesto la necesidad de pensar la formación en clave institucional:

*“La idea es cómo superar eso en donde muchos docentes van a hacer un curso que después cada docente llega sólo a su escuela y si no tiene condiciones para hacer nada de lo que aprendió, en cambio estas perspectivas dan un poco vuelta el asunto”* (Coordinadora, INFD).

En la misma línea, la coordinadora de la propuesta de Escuela de Maestros hacía referencia al carácter institucional de la propuesta a diferencia de otras

instancias de formación que tiene Escuela de Maestros como los cursos o las especializaciones desde “oferta abierta”:

*“La diferencia más grande tiene que ver con que por un lado vos atendías a un colectivo en su lugar de trabajo y era un colectivo de maestros. No era un docente que voluntariamente se inscribía en un curso que le gustaba por la temática o porque le parecía que esa temática podía colaborar. Siempre las decisiones eran miradas desde el lugar de la institución escuela y no desde la voluntad de cada uno de los sujetos” (Coordinadora, Plan Trienal, EM).*

En estos fragmentos desde el diseño de la política pública se asume la importancia de pensar propuestas que estén centradas en las instituciones, que no interpelen a la docencia de modo individual sino en su lugar de trabajo. No son propuestas que tengan que ver con la voluntad de un/a docente de formarse sino con una propuesta que involucra a la institución escuela como elemento central. En ambos casos, tanto el INFD como Escuela de Maestros reconocen la importancia de estas propuestas al tiempo que sostienen acciones destinadas a los/as docentes de modo individual. Como se trabajaba en el capítulo anterior, el primer Plan Nacional de Formación Docente en el 2007 como así también el Programa Nacional de Formación Permanente del 2013 marcan una agenda sobre la necesidad de que existan ambos tipos de formación. Para el caso de Escuela de Maestros también convivieron instancias de formación “en servicio” con propuestas de “oferta abierta”<sup>83</sup>. En la puesta en marcha de estas acciones, en el contexto de la práctica, los/as docentes, sobre la experiencia de participación en Plan Trienal, también destacan la importancia de un dispositivo que tiene presencia física en las

---

<sup>83</sup> En el capítulo anterior se hacía referencia a las modificaciones que pueden reconocerse en Escuela de Maestros a lo largo del tiempo. Si bien en el caso de las propuestas de alfabetización inicial se presenta una continuidad de enfoque y de referentes en el campo por más de dos décadas; la oferta, por ejemplo, de postítulos docentes fue disminuyendo a lo largo de los años. Las propuestas de postítulos -que en todas las cohortes funcionaban con el cupo máximo- fueron reducidas a dos propuestas para el 2022. Al mismo tiempo fueron cerrándose algunas de las sedes en las que se dictaban cursos de la cartilla de oferta abierta y fueron ganando terreno las propuestas virtuales y en los últimos años un tipo de formación particular que son los cursos autoasistidos. En la página del Gobierno de la Ciudad en la sección “preguntas frecuentes” se afirma: “¿Con qué tipo de actividades me voy a encontrar en la cursada? Actividades de emparejamiento, múltiple choice o cuestionarios que permiten poner en juego el recorrido en cada módulo.” Asimismo se afirma que: “tiene como objetivo acompañar a la comunidad educativa en el desarrollo de propuestas de enseñanza y aprendizaje en un contexto dinámico y flexible”.

instituciones educativas. Una de las maestras mencionaba esto y la posibilidad, en el marco de este espacio de formación, de realizar un proyecto que involucrara al primer ciclo del nivel primario:

*“Sí, me parece que fue mucho más útil la capacitadora que venía a la escuela. Aun así igual también me acuerdo de esos momentos de encuentro distrital de haber copiado también un montón de estrategias que comentaban otras maestras. Con la capacitadora que venía a la escuela un proyecto que armamos, que después no lo llegamos a implementar por cuestiones propias de la dinámica escolar y la voragine de ese año”* (Soledad, D.E. 7°).

El encuentro distrital era aquel en el que todos/as los/as docentes de un mismo grado de todas las escuelas del distrito se encontraban en una jornada de trabajo común a cargo de los especialistas del área que ese año les había tocado para formarse. A su vez, cada escuela tenía un/a capacitador/a asignado/a que asistía periódicamente a la escuela para trabajar con el conjunto docente de de la institución en esa misma área en la que les tocaba formarse ese año. En relación con este esquema, la docente hace referencia a los que implicó la presencia de una capacitadora en la escuela para armar un proyecto y aquello que podía ser valioso de los encuentros distritales para “copiar” las estrategias de otros/as colegas que se encuentran trabajando en el mismo grado, pero en otra escuela.

*“El distrital no deja de ser un lugar de compartir con el otro. Es un espacio de discusión colectiva pero no te resuelve tus problemas en el aula. Podés plantear algunas cuestiones pero otras sabés que ahí no es el momento. Por eso como complemento a las visitas a las escuelas es re interesante. Ahí veíamos que es productivo”* (Coordinadora de capacitadores/as, FDS, EM).

La capacitadora del Plan también marca la diferencia entre una instancia y la otra donde afirma la cuestión de la discusión colectiva del espacio distrital pero el complemento que significa poder trabajar en las escuelas. Como se mencionaba, esta propuesta se inscribe en un Programa Nacional de Formación Permanente que, si bien asumió particularidades en CABA, conserva algunas cuestiones de las que

lograron establecerse como política pública en relación con la formación centrada en las instituciones.

Al mirar los contextos en los que se inscriben cada una de las acciones, resulta interesante la propuesta de Maestro+Maestro que tiene su origen en 1998 pero, ya desde ese momento, tomaba distancia de los modos de formación que hegemonizaban el campo al proponer un dispositivo de acompañamiento con un docente más para fortalecer la enseñanza de la lectura y la escritura inicial y con un componente de formación en servicio como estructurante de la propuesta. De hecho, varias de las entrevistadas que forman parte del programa hacían referencia a la ventaja que genera en términos de formación la presencia de “un docente más” en la escuela para que “el otro docente” pueda retirarse a capacitaciones sin que esto implique pérdida de días de clase para los y las estudiantes o modificaciones complejas en la dinámica diaria escolar. Esta idea de dispositivos situados físicamente en la escuela, sin dudas se corren de las propuestas de interpelación individual a la docencia y se inscriben en un marco institucional específico. Quienes están a cargo de las instancias de formación asisten a las escuelas y suelen tener vínculo no sólo con docentes sino también con directivos de las escuelas.

*“Pero depende del maestro y de la escuela. Si tenés un coordinador que te apoya, si tenés un director que da lugar al programa. Si fluye el diálogo, si fluye la comunicación. Que si el maestro de grado siente que no están aprendiendo bien así o que fulanito se está quedando atrás pueda decirte che, a mí no me gusta cómo están ayudando a este nene.. Entonces, cuando las cosas se ponen sobre la mesa, hay reuniones. y la escuela institucionalmente hace un tiempo para las reuniones... Te brindan un lugar, un espacio, café. A veces uno, el asistente técnico va por las escuelas... Es difícil hacerte el espacio”* (Capacitadora, PEC, M+M).

*“Nosotros cuando decidimos ingresar a una escuela tiene que haber un acuerdo institucional muy fuerte para que se generen ciertas condiciones para que el programa puede estar y para que no solamente permanezca sino que produzca alguna transformación al interior de la escuela”* (Camila, asistente técnica, M+M).

Un aspecto que se pone en juego en estos fragmentos de entrevistas es que la política de Maestro+Maestro no es una política universal sino que, desde sus inicios, se configuró como una política focalizada. Si bien la cantidad de escuelas a las que atiende el programa fueron creciendo a la largo de los años, las mismas se incluyen o no en la propuesta si cumplen con determinadas características en relación con la población que atienden, la zona de CABA en la que se ubican, los niveles de sobreedad y repitencia que muestran. En ese sentido, el “acuerdo institucional” es necesario para que el programa ingrese a la escuela. También, esos acuerdos institucionales son los que permiten que el trabajo asuma determinadas características y las propuestas de enseñanza que promueve el programa no sólo puedan llevarse adelante en las aulas sino que también puedan ser discutidas en reuniones de ciclo o espacios de formación. Son esos acuerdos que designan tiempos y espacios de trabajo institucional los que permiten pensar en conjunto las prácticas de enseñanza, resolver situaciones complejas de estudiantes respecto a los procesos de lectura y escritura. La particularidad del dispositivo de M+M radica en que más allá de los espacios de formación específicos se sostiene la presencia del “maestro/a del programa” que interviene en la vida cotidiana de la escuela. A diferencia de otras propuestas como el Plan trienal donde el capacitador sólo concurre una o dos veces en el mes, en M+M la presencia del programa es constante:

*“En Maestro + Maestro la presencia la sostenes porque tenés a una persona adentro. Eso es lo distintivo de Maestro + Maestro de otros programas. Esa presencia de una persona que tiene una mirada de frontera pero que participa de la vida de la escuela” (Capacitadora, PEC, M+M).*

El adentro y el afuera de la escuela se presenta como una variable que define las posibilidades de alcance de una propuesta, en este caso, no sólo de formación, sino también de enseñanza de la alfabetización inicial. Una *mirada de frontera* como aquella que conjuga “lo de afuera” con “lo de adentro”. La presencia del maestro del programa como “figura en el margen” parece garantizar la contextualización de la propuesta, el anclaje en una vida institucional que se pone en juego a la hora de pensar la enseñanza. Se presenta como una ruptura frente a los imaginarios tradicionales de una capacitación disciplinar que desconoce aquello que transcurre en las escuelas y que espera que allí sucedan cosas que no se corresponden con el

contexto escolar específico. Sin embargo, incluso quienes forman parte del programa refieren a que en muchos casos las propuestas pierden de vista aquello que sucede en el aula y se proponen secuencias o tareas que no se corresponden con la realidad:

*“Yo lo que siento es que desde el programa se sitúan desde un lugar de ‘tiene que ser así’ donde hasta de golpe parece que hay un manual de intervenciones a realizar con cada chico y cada chica que después en la práctica eso no resulta porque no estamos en grupitos de cinco chicos perfectos. Y el programa surge justamente para los chicos que tienen necesidades de aprendizaje. Entonces tiene que haber un quiebre ahí, donde se corran de ese lugar de omnipotencia donde tenemos la solución, porque no la tenemos y buscarle la vuelta”*  
(Silvana, M+M, D.E. 12°).

En este punto, se vuelve sobre la idea de que la presencia física en las escuelas no es garantía para que las problemáticas de las prácticas de enseñanza estén en el centro de los espacios de formación. Pitman (2012) afirma que la presencia física en la escuela no es garantía de la inscripción simbólica de la práctica en la formación y también, se podría añadir que no es garantía de un trabajo institucional. Sin embargo, en líneas generales, parece haber un acuerdo entre docentes del valor que estas instancias tienen cuando logran articularse con las preocupaciones específicas de cada grado o institución y permiten pensar en el marco de estos espacios formas de transformación de las prácticas de enseñanza:

*“se apostaba a que la instancia del capacitador en la escuela también genere algún tipo de escena formativa pensando más en el caso concreto de la escuela, en la particularidad concreta de ese pibe que desvela a esa maestra y que no sabe cómo entrarle o cómo generar alguna estrategia para que se destraben algunas cuestiones”*  
(Camila, asistente técnica, M+M).

Los/as docentes que participan del programa, como docentes del programa o como docentes de grado que reciben el programa, destacan la importancia de esta presencia en las instituciones y lo que implica trabajar con otros/as en un grado tan complejo como el primer grado de la escuela. La presencia por décadas de este

programa hace que el mismo esté instalado en la cultura escolar, que los materiales sean conocidos y reconocidos, que muchos/as hayan participado en algún momento de la carrera de espacios de formación de la mano del programa. El hecho de ser un programa específico sobre alfabetización y de carácter focalizado colabora en que la llegada a las escuelas sea en un marco institucional que acompañe esa puesta en marcha. La docente del programa pasa a formar parte de la vida institucional porque asiste todos los días a la escuela, se vincula con directivos y familias como con docentes de otros grados. En ese marco, reciben capacitaciones fuera de la escuela pero también el acompañamiento de capacitadores/as de modo regular en las propias escuelas. Por el contrario, la propuesta del Plan trienal se configura como una propuesta universal y en todas las áreas de conocimiento que forman parte del curriculum de CABA. En ese sentido, la presencia de los/as capacitadores/as es más esporádica y se mantiene sólo a lo largo de un año. De todos modos, las/os docentes destacan la importancia de estos espacios de formación que permiten una presencia de capacitadores/as en las escuelas para discutir en conjunto con equipos directivos o con colegas las propuestas de enseñanza que llevan adelante en los grados.

### **Recapitulación**

El capítulo anterior buscó analizar los sentidos y significados que adquirieron las políticas de formación docente en alfabetización inicial desarrolladas desde el gobierno nacional y el gobierno de CABA. Se expuso la complejidad que implica la recontextualización de las políticas educativas y el modo en el que intervienen un conjunto de actores y factores en la puesta en marcha de esas políticas que demanda romper con lecturas lineales para incluir en los análisis los modos históricos y hegemónicos de significar la formación y el trabajo docentes, las disputas en el campo de la alfabetización y las tradiciones históricas en la formación de docentes en CABA. Con esta complejidad presente, este capítulo se propuso “añadir una capa” de análisis que permitiera conocer de qué modo las acciones y programas interpelan a los y las docentes, cómo la docencia recibe esas propuestas, desde qué preocupaciones, con qué demandas y necesidades y cómo estos modos de receptionar las propuestas se cruzan con tensiones o debates históricos que atraviesan el campo de la formación inicial y en ejercicio.

Por un lado, el recorrido permite reconocer que perduran miradas de la formación inicial que la caracterizan desde la falta o la carencia y que en esa línea sitúan a la formación en ejercicio como paliativo. En lo que refiere específicamente a la alfabetización inicial, predomina una experiencia de formación inicial deficitaria que debió ser “compensada” por instancias de formación durante el ejercicio profesional. En este sentido, se superponen experiencias de formación que incluyen la realización de cursos cortos asociados a la adquisición de puntaje con otras experiencias de profundización en campos disciplinares y de búsqueda de propuestas que permitan reflexionar sobre la práctica docente. La “capacitación” en el sentido aplicacionista del término asociado a la formación disciplinar no es la caracterización de la formación en ejercicio que hegemoniza el campo; por el contrario, los relatos de los y las docentes dan cuenta de la convivencia de esas experiencias con nuevos discursos que los interpelan construyendo una mirada de la formación en ejercicio que la distancia de la mirada paliativa respecto a la formación inicial deficitaria o incompleta.

Esta lectura de los formatos que predominan o las propuestas que interpelan a los y las docentes no pueden realizarse al margen de una mirada de contexto. Las propuestas que son objeto de análisis y los modos en los que los y las docentes narran sus experiencias de formación en dichos espacios se enmarcan en un proceso de larga duración que instala la formación en ejercicio como un tema de agenda. Se puede rastrear desde la creación de la Red Federal de Formación Docente Continua con características a las que ya se hizo referencia- pero que se incrementan con la LEN y la creación del INFD. Se instala de este modo una presencia sostenida de la formación en ejercicio en la medida en que se vuelve no sólo un deber de los y las docentes sino un derecho, con las implicancias que esto tiene en términos de su garantía desde el Estado. Asimismo, estos debates en torno al deber y el derecho a la formación en ejercicio se cruzan con la carrera docente, las condiciones laborales y la profesionalización.

Por otro lado, y en línea con la caracterización que los y las docentes hacen de la formación inicial y en ejercicio, se marca una clara diferencia entre formarse antes de ejercer o en simultáneo al trabajo docente. Este aspecto estructural de la formación en ejercicio es aquello que se destaca de las experiencias cuando permiten articular los espacios de formación con las problemáticas vinculadas a la

enseñanza que atraviesan en la vida cotidiana de las escuelas. En este sentido, la simultaneidad de la formación y el trabajo en la formación post-inicial no es garantía de tal articulación como así tampoco que este aspecto sea exclusivo de la formación en ejercicio. La presencia del Campo de la Formación en la Práctica Profesional en los planes de estudio de los profesorados es un ejemplo de políticas de formación inicial que intentan una articulación de los aspectos de la práctica profesional durante la formación de grado. Si bien la práctica como campo dentro de los ejes de la formación inicial tiene una presencia importante desde las estructuras de las carreras, los y las docentes no reconocen, en general, una articulación entre estos espacios y los disciplinares en la formación inicial. Esto da cuenta de la importancia de pensar la práctica de la mano de los saberes disciplinares necesarios para ejercer en el nivel primario. Se presentan, de este modo, significativos avances en estructuras de carreras que incluyen la práctica desde los inicios, pero aún persiste, en los relatos de los y las docentes una falta de articulación para que esto cumpla con los objetivos propuestos.

Al mirar las propuestas y acciones en el contexto particular de los inicios de este siglo, se presenta una mirada que recupera la enseñanza y lo pedagógico. Esta no sólo se manifiesta en los nombres de las propuestas que se distancian de la idea de capacitación, sino que incluyen entre los contenidos o temas a trabajar en las propuestas aspectos vinculados a problemas pedagógicos o temas transversales que exceden lo específicamente disciplinar. Asimismo, a las propuestas que interpelan a docentes de modo individual, como especializaciones o cursos, se suman de manera sostenida, distintas acciones que interpelan a la institución en su conjunto recuperando una mirada del trabajo docente como un trabajo colectivo y situado donde las particularidades de las instituciones se ponen en el centro de la formación.

Los/as docentes reconocen un valor en las propuestas que interpelan a las instituciones en su conjunto con implicancias concretas en el alcance, la llegada, la recepción y con ello, las posibilidades de transformación de las prácticas. Nuevamente el contexto da cuenta de los modos en que estas lógicas de diseño y puesta en marcha de políticas públicas se instalan en la agenda de la formación docente. La perdurabilidad a lo largo de los años de los Programas Nacionales de Formación Permanente y los dos componentes que incluyen lo institucional y situado da cuenta de cómo, desde los textos de la política se busca establecer una

distancia con formatos que interpelan desde lo individual y asociado a una lógica de oferta/demanda de capacitación.

En este sentido se reconocen espacios de formación que convocan a trabajar sobre los problemas y desafíos de la práctica concreta, aspecto que permite pensar en cuáles son los saberes necesarios para ejercer el trabajo docente. Estas experiencias parecen reconocer la necesidad de incorporar los saberes de la experiencia, la reflexión sobre la práctica como un saber necesario que a su vez reconoce los límites de la formación inicial para “preparar a los/as docentes” para el ejercicio profesional. En las entrevistas los “saberes de la experiencia” que se presentan como un aspecto fundamental de la formación (desde espacios más formalizados hasta los aprendizajes de conversar con otros y otras o intercambiar con colegas) no se construyen como saberes a ser sistematizados y difundidos, aquello que se reconoce como valioso no se presenta como un saber producido por la propia docencia. En este aspecto profundizará el siguiente capítulo en que las experiencias concretas de enseñanza de la alfabetización inicial se ponen en diálogo con aspectos estructurales de los sistemas educativos modernos, de la normativa vigente, de las instituciones escolares y de los discursos sobre la inclusión, la igualdad y las trayectorias escolares.

## CAPÍTULO VII

### Posiciones docentes, sentidos sobre la igualdad y desafíos al formato escolar en torno a la alfabetización inicial

#### Introducción

Se pueden considerar una multiplicidad de sentidos que fueron atribuidos a lo largo de la historia a la idea de igualdad educativa. De la mano de las perspectivas posestructuralistas y específicamente del Análisis Político del Discurso se puede considerar a la igualdad educativa como significante vacío (Laclau, 1993). Esto implica asumir que es un término objeto de luchas por fijar su sentido; no pueden ser fijados a una única articulación discursiva, sin embargo, algunas de estas articulaciones se imponen y ese significado se constituye como hegemónico. En este sentido, históricamente el significante *igualdad educativa* estuvo asociado a distintos significados y esto influye en el modo en el que los/as docentes piensan su trabajo. Asimismo, estos modos que varían a lo largo del tiempo no desaparecen y se construyen nuevos significados sobre un vacío sino que se articulan y aquellos modos de significar que fueron hegemónicos en distintos períodos históricos dejan huellas que se pueden reconocer en la discursividad oficial de las políticas públicas como así también en el modo en el que los/as docentes construyen sus posiciones, en el modo en el que asumen el trabajo de enseñar.

Las características que asumió la escuela desde la conformación del sistema educativo nacional estuvieron asociadas a determinados modos de pensar la igualdad. Diversas investigaciones han analizado las características que configuraron a las escuelas entre las que se puede destacar un espacio y un tiempo específico y un vínculo particular con el saber. También, la escuela tal y como la conocemos, adoptó un formato específico de organización pedagógica y didáctica, el aula graduada (Terigi, 2008). Diversos/as autores/as, a su vez, ponen especial énfasis en mostrar que este formato escolar es una construcción histórica que se ha consolidado frente a otras posibles porque supo dar respuesta a la intención de universalización de la escuela (Vincent, Lahire y Thin, 1994; Pineau, 2001; Terigi,

2010). El saber pedagógico y didáctico producido se sustenta en muchos de estos rasgos que asumió la escuela: tiempos y espacios específicos, una organización de los contenidos escolares, el aula graduada. De este modo, ese saber pedagógico se estructuró sobre la idea de que todos/as aprenden lo mismo, del mismo modo, y al mismo tiempo, es decir, sobre la base de un aprendizaje monocrónico (Terigi, 2008).

Estos supuestos son los que caracterizan a muchas de las instancias de formación de las que participa la docencia. Sin embargo, en las últimas décadas, la pregunta por la forma escolar, los cambios en dicha forma, la necesidad de pensar la enseñanza sabiendo que no todos/as aprenden lo mismo, del mismo modo y al mismo tiempo atravesó a las propuestas de formación que recibe la docencia, los debates en el campo y redundó en prácticas de enseñanza que desafían algunos de esos límites y también en regulaciones que acompañan esos procesos.

Las acciones y programas de formación docente que son objeto de esta tesis no pueden ser vistas al margen de otro conjunto de acciones que interpelan el trabajo docente en relación con los modos de pensar la enseñanza, la igualdad y la inclusión. Entre ellas se puede mencionar la resolución N° 174/12 del Consejo Federal de Educación que aprueba las “Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares en el nivel inicial, primario y modalidades”. Entre otras cosas de centralidad para la alfabetización inicial define a los dos primeros grados del nivel primario como unidad pedagógica. Un conjunto de interrogantes atraviesa este capítulo que permite pensar las prácticas de enseñanza de la alfabetización inicial atravesadas por las políticas de formación docente y las regulaciones sobre el trabajo de enseñar: ¿Para qué se enseña a leer y a escribir? ¿Qué se pone en juego en la enseñanza de la alfabetización? ¿Qué respuestas dan los enfoques de alfabetización a las dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura? ¿Qué vínculos se pueden establecer entre esas dificultades y el formato escolar? ¿Dónde se encuentran algunas de esas respuestas? ¿Qué lugar ocupan en los espacios de formación estas discusiones? ¿Qué lugar ocupan estas discusiones en las políticas públicas? ¿Qué sentidos sobre la inclusión o la igualdad se ponen en juego en políticas que regulan aspectos de la enseñanza y las organizaciones institucionales? No sólo son preguntas por lo técnico, por la gestión de la clase o la planificación de la enseñanza, sino que son preguntas en la que se

ponen en juego sentidos sobre la igualdad y que intervienen en la construcción de posiciones docentes.

En este marco, el capítulo se propone en primer lugar reponer algunos modos de significar la igualdad educativa a lo largo de la historia y las implicancias que tuvo en los modos de pensar el trabajo docente. A partir de allí, se analiza cómo estos modos históricos pueden ser considerados como elementos residuales (Williams, 1997) en la medida en que intervienen en la construcción de posiciones docentes; es decir, piensan, viven y asumen la tarea de enseñar a leer y a escribir. En un segundo momento el capítulo avanza sobre la cuestión del formato escolar. Con un formato escolar construido con la premisa de la homogeneización de los/as estudiantes, la pregunta por la igualdad en otros términos también habilita una pregunta por el formato escolar. Se recorren allí propuestas que interpelan a docentes e instituciones que desafían al formato escolar y cómo se articulan con las políticas no sólo de formación docente sino educativas en general. Por último, se retoma la cuestión del formato escolar en la formación docente, de qué modo estos debates sobre la igualdad y la inclusión y la relación con el formato que asume la escuela atraviesan los espacios de formación de los que participa la docencia.

### **7.1. Sentidos sobre la igualdad desde la discursividad oficial**

En el capítulo 1 se realizó un recorrido por investigaciones en el campo pedagógico que pusieron en el centro los debates sobre la igualdad social y educativa. Allí se hacía referencia a cómo, desde perspectivas liberales, se veía a la escuela como aquella que tendía por definición a producir igualdad, mientras los teóricos de la reproducción, críticos a estas ideas, consideraban a la escuela como un espacio de reproducción de las desigualdades sociales. Sin desconocer la importancia de estos movimientos teóricos que permitieron mirar de modo más complejo los sistemas educativos y advertir de las desigualdades educativas que se producían al interior del sistema, en ambos casos persiste una mirada que piensa la escuela desde un fundamento último (Hunter, 1998). En el campo pedagógico, de la mano de la Nueva Sociología de la Educación se desarrollaron importantes estudios que permitieron “abrir la caja negra” de la escuela pensada como la institución igualadora por definición y por su esencia misma. Dichos estudios demostraron que la escuela no era efectivamente la misma para todos/as y que se producían segmentaciones o

fragmentaciones al interior del sistema, entre escuelas de un mismo nivel y en el acceso a los distintos niveles del sistema educativo (Tiramonti, 2004; Braslavsky, 1985).

Se pueden considerar tres momentos particulares en la historia de la educación moderna en Argentina para analizar las definiciones sobre la igualdad que imprimieron la política de cada período: en los inicios del sistema educativo con la sanción de la Ley 1420; en la década del 90 de la mano de la reforma educativa que tuvo su punto de reorganización del sistema en la Ley Federal de Educación y el período que tiene lugar en los inicios del siglo XXI y que se estructura en torno a la Ley de Educación Nacional (Fontana, 2014).

En los inicios del sistema educativo nacional, la obligatoriedad escolar que se produjo de la mano de la sanción de la Ley 1420 implicó procesos de democratización de la educación sin embargo, se reconocen en ese modelo de escuela exclusiones de todo aquello que se consideraba fuera de los límites de “lo correcto” o “lo deseable” (Dussel y Southwell, 2004). En este sentido se asoció la idea de igualdad a la de homogeneización, lo mismo para todos/as, *“la manera en que la escuela procesó la diversidad que recibía en sus docentes y en sus alumnos fue, salvo algunas excepciones, homogeneizarla y uniformizarla”* (Dussel, 2004: 308). Algo interesante que propone Dussel en el artículo citado es que presenta la relación intrínseca que existe entre inclusión y exclusión; no en términos de oposición sino desde la idea de que la existencia de uno implica a la existencia del otro, cuando se define un “nosotros” que incluye, automáticamente se define el “ellos” que está fuera de esa inclusión. La inclusión, en este sentido, se construyó como la necesidad de garantizar el acceso material de todos/as a las escuelas, a la vez que garantizar que esa escuela sea la misma. De este modo se consolidó un formato escolar específico y con ello una organización pedagógico-didáctica (Terigi, 2008).

Más cerca en el tiempo, en el marco de la reforma educativa que se llevó adelante en la década del noventa, predominó un discurso en el que se pusieron en el centro las ideas de calidad y equidad desplazando al concepto de igualdad (Vassiliades, 2012). En este marco, se establece una relación lineal entre desigualdad social y desigualdad escolar: la misma escuela no termina por ser igualadora porque lo social condiciona la experiencia escolar (Terigi, 2008). Se asocia esto con la idea de discriminación positiva y con ello se da lugar al desarrollo

de políticas focalizadas para compensar las diferencias. De este modo se desplaza una perspectiva de la educación como derecho hacia una que la considera una prestación para atender a las carencias de índole social (Bordoli y Martinis, 2010). En materia de trabajo docente la cuestión de “atender a la diversidad” se puso en el centro de los debates con la idea de hacer cosas distintas para llegar a la igualdad que se construía como un punto de llegada lejano. En este punto se pueden situar las políticas compensatorias que se estructuraron desde la idea de que para que todos/as aprendan lo mismo las oportunidades deben ser diferentes a través de compensaciones materiales focalizadas en aquellos sectores que por sus desigualdades sociales no alcanzaban los mismos aprendizajes.

En este marco, las condiciones sociales se vuelven un aspecto central al mirar los procesos de fracaso escolar. En la articulación entre desigualdad social y desigualdad escolar se asumió una responsabilidad de los sujetos por el fracaso escolar, por el abandono. Se produce una cadena de significación que asocia el fracaso escolar con la desigualdad social y donde esa situación de fracaso es responsabilidad de los sujetos y sus familias: *“ubicar al sujeto y a su entorno como responsables de los avances o retrocesos escolares es la forma más tradicional y extendida de interpretar las interrupciones, repeticiones, ausencias”* (Maddonni, 2014: 23). Estos modos de pensar el fracaso escolar, desde la teoría del déficit intelectual o cultural -que se extendieron ampliamente en las escuelas y en el campo pedagógico en general- son aquellas con las que se busca disputar sentido desde otras investigaciones o aportes teóricos que definen al fracaso escolar como la expresión de la desigualdad educativa y de las condiciones que asume la escolaridad obligatoria (Maddonni, 2014). En este sentido, distintos estudios dan cuenta de que la posibilidad de los/as niños/as para aprender depende menos de sus habilidades individuales o de las características sociales y culturales de sus familiares y más de las características que asume su escolarización, las condiciones pedagógicas que ofrece la escuela (Terigi, 2010).

Las políticas que son objeto de esta tesis se inscriben en un tercer período que se materializa con la sanción de la LEN donde se puede considerar que hay un movimiento en el modo de significar la idea de igualdad. Se establece una equivalencia entre la idea de igualdad y la idea de inclusión. En las políticas llevadas adelante desde el 2003 se regula la ampliación de la obligatoriedad, la inclusión de

otras modalidades al sistema educativo nacional y la puesta en marcha de un conjunto de políticas universales como la Asignación Universal por Hijo o el plan Conectar Igualdad. En estas acciones hay una disputa con el sentido de las políticas focalizadas. Estas últimas ponen el acento en los aspectos diferenciales y excluyentes afectando el sentido universalista e igualitario de lo educativo (Bordoli, 2006). En estas políticas que se desarrollan desde principios de siglo si bien no desaparecen acciones destinadas a determinados públicos, el desarrollo de algunas políticas universales como las mencionadas permite reconocer un movimiento en el lugar que ocupa el Estado y la centralidad dada a la educación como derecho. Asimismo, este período en términos de trabajo y formación docentes buscó poner en lugar central a la enseñanza y a partir de allí promover modos organizacionales alternativos que favorecieran la inclusión educativa en términos distintos que los de homogeneidad o de equidad.

En relación específicamente al nivel primario y a la alfabetización inicial una de las acciones que expresa esta búsqueda de promover modos organizacionales alternativos y de poner en el centro del debate la enseñanza es la aprobación de la Resolución 174/12 aprobada por el Consejo Federal en el año 2012. La misma establece las “Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares, en el nivel inicial, nivel primario y modalidades, y su regulación”.<sup>84</sup> Esta resolución es una de las que regulan particularmente al nivel primario y que recupera mucho de las experiencias que fueron desarrollándose desde inicios de siglo en distintas escuelas y a través de

---

<sup>84</sup> Se considera especialmente esta resolución porque, entre otras cosas, regula la unidad pedagógica para primero y segundo grado e instaura la estrategia de “promoción acompañada” como alternativa a la repitencia de los/as niños/as en el nivel primario. Sin embargo, también hubo resoluciones previas que van en línea con esta propuesta. Se puede destacar la Resolución del CFE N°134/11 que establece una serie de estrategias para “*garantizar en todos los niveles y modalidades del sistema, la mejora progresiva de la calidad en las condiciones institucionales de escolaridad, el trabajo docente, los procesos de enseñanza y los aprendizajes*”. Esta resolución, para el nivel primario, incluye una serie de acciones que involucran directamente a la cuestión de la alfabetización. El artículo 3°, entre otros puntos, incluye: “2) Disponer el desarrollo sostenido y sistemático de prácticas de alfabetización inicial, de lectura y escritura a lo largo de todo el nivel, con especial énfasis en el primer ciclo. 3) Intensificar el tiempo de clase destinado a la enseñanza de lectura y escritura en todas las secciones de primer grado del país. 4) Acompañar las trayectorias escolares a través de medidas que permitan el desarrollo de propuestas pedagógicas, respetuosas de los tiempos de apropiación de todos los niños, a los fines de evitar la repitencia, especialmente en primer grado”.

distintos programas como así también muchos de los aportes teóricos que se mencionaron previamente<sup>85</sup>.

Uno de los párrafos que se puede destacar de esta resolución es el tercero. En el se refiere a las condiciones institucionales que intervienen en las trayectorias de los/as niños/as a través del sistema educativo:

*“Sin desconocer la incidencia que las condiciones socio-económicas de las familias, el nivel educativo alcanzado por los padres y otros factores extraescolares, tiene sobre la escolaridad en los últimos años, las investigaciones también vinculan fuertemente las dificultades en las trayectorias escolares de los estudiantes con las propias lógicas de escolarización y con las condiciones concretas de enseñanza y aprendizaje” (Res. CFE N° 174, 2012: 2).*

Esta resolución, en el párrafo cuarto avanza sobre la cuestión de las condiciones institucionales y se expresa en relación con el modelo escolar homogeneizador que caracterizó a la escuela desde los inicios de los sistemas educativos modernos. De este modo, se pone el foco sobre la enseñanza y la importancia de pensar propuestas que se distancien de miradas monocrónicas de los aprendizajes (Terigi, 2010).

*“Se vuelve prioritario proponer y construir distintas formas de escolarización que permitan superar prácticas y saberes que esperan lo mismo, de la misma manera y al mismo tiempo, de todas y todos los estudiantes. Parte de las dificultades en la trayectoria escolar se vinculan con la existencia de formas rígidas de organización que responden a un modelo escolar homogeneizador” (Res. CFE N° 174, 2012: 2).*

La resolución hace referencia de modo explícito a las investigaciones mencionadas respecto a las lógicas propias de la escolarización y el saber pedagógico didáctico asociado a estos rasgos. Por ello, si bien no se modifican las estructuras graduadas de las escuelas se apela a repensar los modos de trabajo a

---

<sup>85</sup> En lo que respecta específicamente a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en el año 2013 se aprobó la resolución Res. MEGC N°3278/13 que especifica las regulaciones de la Res. CFE N° 174/12 para el ámbito de CABA en un documento titulado: “Criterios generales para la readecuación y unificación de las normativas en la Educación Inicial, la Educación Primaria y la modalidad de educación especial.”

nivel institucional. En este sentido, se presenta como un modo de expandir los límites que se asumían como fijos. Son las propias políticas las que habilitan un horizonte de posibilidad y brindan un marco regulatorio para expandir esos márgenes.

Otra de las cuestiones centrales que se reconoce en esta resolución es la inclusión de la idea de trayectorias escolares y con ello de trayectorias teóricas y no encauzadas retomando de modo explícito las conceptualizaciones teóricas que realiza Flavia Terigi (2010) en varios de sus trabajos para referirse a los procesos de escolarización. Las trayectorias teóricas refieren a los recorridos que realizan los/as estudiantes que siguen la progresión lineal prevista por el sistema educativo en los tiempos esperados por la definición de los grados y los ciclos lectivos. Las trayectorias no encauzadas dan cuenta de itinerarios que no siguen ese recorrido “esperado” por la escuela (Terigi, 2010). Tal como se mencionaba previamente, durante mucho tiempo las respuestas a estos recorridos que salían de la norma estaban puestas en intervenciones de especialistas, derivaciones y circuitos paralelos de escolarización.

Esto se presenta desde el título del documento que resulta como anexo de la resolución como así también en varios de los párrafos de dicho anexo. Por ejemplo, el párrafo 10 indica:

*“En el modelo escolar actual, la continuidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje constituye un aspecto central a la hora de sostener las trayectorias escolares de las y los estudiantes”* (Res. CFE N° 174, 2012: 3).

La presencia de la idea de trayectorias escolares como un eje central de la resolución que busca establecer pautas comunes, tanto para el nivel inicial como para el nivel primario, puede ser leída en términos de pensar la inclusión no sólo desde el acceso a las instituciones sino de lo que implica pensar en cómo se transita esa escolaridad. En ese vínculo que se establece sobre igualdad e inclusión se desplaza el sentido que asociaba, a la primera, a la idea de homogeneización. En el mismo movimiento la inclusión se distancia de pensar únicamente en el acceso sino que se articula con las nociones de permanencia y logro de aprendizajes de todos/as.

Los períodos considerados hasta este punto se caracterizaron por la promulgación de leyes que estructuraron el sistema educativo y en cada uno de

estos movimientos se reconocen distintos modos de significar la idea de igualdad desde la discursividad oficial. A partir del cambio de gobierno en el 2015, si bien no se realizaron reestructuraciones del sistema a través de la sanción de leyes que implicaran al sistema educativo en su conjunto se puede reconocer también un movimiento en los modos en los que se disputó el sentido sobre la igualdad y la inclusión en el campo educativo. Tal como se desarrollaba en el capítulo dos, en este período se puso en cuestión la relación entre igualdad e inclusión y se asoció el ingreso de estudiantes -que antes estaban por fuera del sistema- a los niveles medio y superior, con la baja de la calidad educativa. La lógica que comenzó a primar en este período para el trabajo y la formación docentes estuvo asociada al esfuerzo y la realización personal y la dilución de la pedagogía como saber específico (Vassiliades, 2020).<sup>86</sup> Asimismo, se comenzó a instalar un discurso que asocia aquello que sucede en las escuelas con el pasado y la necesidad de una reconversión de las escuelas de cara a las demandas del nuevo siglo. Lo obsoleto de la escuela, de su estructura y de quienes trabajan en ella formó parte de intervenciones realizadas por distintos funcionarios de la cartera educativa durante el gobierno de la Alianza Cambiemos tanto a nivel nacional como jurisdiccional. Como ya se mencionó la creación de la UniCABA es un ejemplo de ello en el que se considera que la formación que reciben los/as docentes en los ISFD no es la que se espera para su desempeño en las instituciones educativas. Lejos de replantear aspectos organizacionales de la institución y problematizar desde la pedagogía las características excluyentes del sistema educativo se buscó desacreditar a la docencia y situarla en el lugar de sujetos deficitarios.

Los diferentes significados que fue asumiendo el concepto de igualdad intervienen en el modo en el que se significa dicho término en el presente y con ello en el modo en el que los/as docentes asumen su tarea y piensan la cuestión de la igualdad. Lo que los/as docentes dicen sobre la igualdad de modo explícito o no -a través del relato de sus preocupaciones, sus prácticas, los desafíos de su tarea o el modo en el que piensan el sentido de la escuela- es tributario de todos esos modos

---

<sup>86</sup> En esta etapa se sitúan algunos eventos específicos que dan cuenta del desplazamiento del saber específico de la pedagogía por ejemplo en el 2017 con la convocatoria por parte de María Eugenia Vidal a voluntarios para ocupar el lugar de los/as docentes que se encontraran realizando medidas de lucha en la Provincia de Buenos Aires. Otro ejemplo en esta línea es la convocatoria

que asumió la idea de igualdad y otros conceptos con los que se la asoció: homogeneidad, igualdad de oportunidades, equidad, inclusión, exclusión.

## **7.2 Sentidos sobre la igualdad, ¿qué sucede en las escuelas?**

Hasta aquí, se consideraron algunas investigaciones que recuperan los modos históricos de pensar la inclusión y la igualdad como significantes vacíos que condensan sentidos en disputa. También se consideraron textos de la política que regulan el sistema, desde cuestiones generales como la Ley de Educación Nacional hasta cuestiones específicas de la enseñanza en el nivel primario. Estas regulaciones se articulan con las propuestas de formación docente, permiten pensar los sentidos que se ponen a circular sobre la igualdad en un conjunto de políticas que exceden los límites de la formación específicamente.

Como se mencionaba en párrafos previos, algunas articulaciones discursivas se vuelven hegemónicas en determinados períodos y logran fijar de modo parcial y precario (Laclau y Mouffe, [1985] 2001; Buenfil Burgos, 1991) lo que se entiende por igualdad. Su carácter precario permite que estos modos sean puestos en cuestión y disputados por otras articulaciones que intentan fijarlo a otros sentidos. Sin embargo, estos procesos no borran aquello construido, los sentidos, al volverse hegemónicos se instalan en el sentido común, como prácticas sociales sedimentadas (Mouffe, 2007). De este modo, atraviesan el campo y se incorporan a aquello que se dice y se hace en las escuelas, a los modos en los que la docencia interviene y piensa sus prácticas pedagógicas.

### 7.2.1 Posiciones docentes entre las teorías del déficit y las trayectorias escolares

En las entrevistas realizadas se pueden rastrear varios de estos sentidos que entran en disputa. En muchos casos, sin que los/as docentes hablen explícitamente de la igualdad refieren a situaciones, debates, modos de pensar sus prácticas que pueden leerse en clave de los modos en que los sentidos sobre la igualdad atraviesan sus posiciones. Uno de los docentes entrevistados hacía referencia a la presencia de las teorías del déficit en las escuelas y cómo desde quienes participan en el programa Maestro+Maestro, por la formación que reciben y por las lecturas del Diseño Curricular que comparten en los espacios de formación, pueden poner una palabra en las escuelas sobre estas problemáticas:

*“Blanqueamos o... Sí, blanqueamos, explicitamos estas teorías del déficit, viste cuando se habla mal de la familia. Bueno, hay que buscar culpas siempre ¿no? Hay que buscar responsables. Eso es la teoría del déficit, que la tiene la sociedad, la tiene el barrio, la familia, el niño. Entonces muchas veces en sala de maestros o en una EMI decimos, blanqueamos, miren que esto ya está teorizado, esto ya es viejo, es conservador y se llama teoría del déficit, que es echar la culpa a la familia o echarle la culpa al niño. O sea somos quienes vertemos la mirada en el diseño, no solo en lo didáctico” (Federico, D.E. 6°).*

En este fragmento el docente nombra explícitamente las teorías del déficit, de hecho, refiere a que esto ya fue “teorizado” trayendo a sus argumentos los estudios en el campo. Expresa que este tipo de discursos atraviesa los debates en las escuelas en espacios de intercambio entre docentes más informales o en espacios institucionales como la EMI. Cuando se refiere a que “somos los que vertemos la mirada...” refiere a quienes forman parte del programa M+M y añade que no sólo tiene que ver con lo didáctico sino con el diseño, recuperando no sólo una cuestión vinculada con la alfabetización que es el campo en el que intervienen los docentes del programa M+M sino con la enseñanza en general.

Otra de las docentes entrevistas también hacía referencia a los discursos que depositan la responsabilidad del fracaso o las dificultades en los aprendizajes en los/as estudiantes:

*“hay que ver qué intervenciones estás haciendo para decir que no puede. Entonces para mí las personas que pongan en primero grado, sobre todo, tienen que ser personas para las que no exista en su vocabulario “no puede o no le da”. Saquemos a esas personas y no sé... pongámoslas en otros grados” (Vanesa, D.E. 12°).*

En la mirada de responsabilidad que se atribuye a los/as estudiantes, las familias o al barrio se presenta también una cuestión vinculada a la relación entre desigualdad social y desigualdad educativa. No sólo se quita la responsabilidad de la escuela, el sistema o la enseñanza, sino que deposita la deficiencia en el sujeto o en su entorno que en muchos casos se presenta como algo “sin solución” o sobre aquello que la escuela no puede operar. En relación con esto una capacitadora del

programa M+M hacía referencia a las conversaciones que se daban en los espacios de formación con los/as docentes:

*“Entonces siempre está la demanda por parte de los maestros ¿no? Te dicen: “sí, la secuencia es muy linda, pero el nene no comió anoche”. No estamos hablando de que el nene no comió anoche. O por lo menos nosotros no somos el programa que le pueda dar ayuda. A ver, pensemos en esto que esto sí sabemos, esto sí podemos y que esto necesita. Porque si además de no comer no sabe leer y escribir... Porque ya sé que si el pibe no comió no te da ni cinco de pelota cuando le leíste el cuento. Pero ahora estamos pensando en el cuento. Porque el día que come, ¿qué le enseñas?” (Capacitadora, PEC, M+M).*

Este fragmento pone en el centro el debate por el lugar de la enseñanza. La capacitadora reconoce que hay algo que excede las posibilidades del programa pero también afirma las potencialidades del mismo en poder darle tiempo a los/as docentes para pensar las prácticas de enseñanza y con ello garantizar el derecho a leer y a escribir de los/as pibes/as. Se construye la articulación entre igualdad e inclusión de la mano de la centralidad de la enseñanza.

Esta relación entre la desigualdad social y la desigualdad escolar aparecía en los relatos de una docente de una escuela del sur de CABA que no sólo consideraba las situaciones sociales de los/as niños/as que asisten sino también aquello que ocurre en la escuela, qué propuestas reciben los/as estudiantes, qué concepciones sobre la enseñanza tienen los/as docentes y directivos de la escuela:

*“Razones por las que tenemos niños no alfabetizados en séptimo hay miles. Desde lo que es la propuesta de la escuela hasta lo que es la trayectoria de la vida de ellos y de ellas. La escuela es de esas escuelas que están mal vistas. Se corta la luz, se suspenden las clases, no hay agua. Hay ratas, está sucia. Te cambia el grupo todos los días. Entran, salen todos los días. No hay mesas, no hay mesas para todos. Es así, escuela bien de los textos de la escuela en los márgenes. También los curriculares faltan un montón. A veces estoy tres días seguidos todo el tiempo yo. Cosa que a la larga tira un poco para atrás. Llegamos todos re cansados. Mil cosas pasan en el medio. Hay mucha puja entre lo que es pasar y no pasar. Miles de cosas así y miradas muy distintas.*

*Hay muchos nenes en la escuela que empiezan sin saber decir su nombre. No sólo no pudiendo escribirlo, no pudiendo nombrarse (Sabrina, D.E. 19°).*

Al igual que en el fragmento anterior aparece una cuestión del contexto social de los/as estudiantes que irrumpe en la escuela y la posibilidad de aprender. En este caso, la maestra, de un barrio atravesado por la pobreza y la marginación, afirma que la escuela tiene pibes/as en séptimo grado que no están alfabetizados/as. Al nombrar las razones de esto incluye tanto *“lo que es la propuesta de la escuela hasta lo que es la trayectoria de la vida de ellos y de ellas”*. Se reconoce una desigualdad en el hecho de atravesar la escuela sin aprender a leer y escribir y se describe una situación institucional que implica tanto a las cuestiones edilicias de la escuela como a las miradas sobre la promoción. ¿Son iguales las posibilidades de aprendizaje de los/as pibes/as en escuelas donde “se corta la luz, se suspenden las clases o no hay agua” que en otras donde eso no ocurre? ¿Qué implica la igualdad pensada desde las condiciones edilicias?

El relato de la docente expresa la complejidad que implica pensar la desigualdad social y educativa. Por un lado, aparecen las cuestiones personales de los/as estudiantes como las ausencias reiteradas. También menciona la idea de trayectorias de los/as estudiantes, haciéndose eco de una categoría que se incorporó en muchas de las políticas de las últimas décadas y que atravesó el campo pedagógico. Sin embargo, parece haber un desplazamiento hacia la idea de que la trayectoria es “del sujeto” y no que la misma es producida por las condiciones que el sistema propone. Allí aparecen concepciones en puja, la docente reconoce las condiciones estructurales en las que tiene lugar su escolarización y por momentos lo expresa como algo que imposibilita la acción a la vez que reconoce que hay algo en la propuesta de la escuela o en los modos de pensar la promoción o la mirada sobre los progresos o aprendizajes de los/as estudiantes que lleva a situaciones de desigualdad. Esto último guarda relación con aquello que expresaba la docente sobre *“ver que intervenciones estás haciendo para decir que no puede”*. Las posiciones que construyen validan la necesidad de pensar la enseñanza y lo que la escuela hace para favorecer los aprendizajes y discuten con perspectivas que depositan en las particularidades de los/as estudiantes y su contexto el destino educativo.

La escuela del D.E 19° relatada por la docente se presentaba como homogénea en relación con las características de sus estudiantes; *“escuela bien de los textos de la escuela en los márgenes”*. A lo largo de la entrevista la docente hacía referencia a los múltiples programas que confluyen en esa escuela como Aceleración, Nivelación, Maestro+Maestro, docentes de apoyo o de escuelas de recuperación, asistencia constante de dentistas o médicos, entre otras cuestiones. La caracterización que la docente hacía de los estudiantes en general refería a las dificultades económicas de las familias, la irregularidad en la asistencia, los ingresos tardíos a la escuela. En ese sentido, la escuela en su conjunto se presentaba como una escuela con dificultades para garantizar el derecho a la educación de sus estudiantes. Por el contrario, en otras escuelas en las que trabajan algunas docentes entrevistadas las dificultades aparecen asociadas a algún estudiante puntual o un grupo de ellos. No es la característica que atraviesa a la escuela sino a algunos sujetos individualmente:

*“cuando no es lo esperado siempre se recurre a la maestra de apoyo o a alguien que es psicóloga. Siempre las respuestas a mis preguntas sobre cómo vamos, las tuve siempre de la maestra de apoyo que es psicóloga o psicopedagoga, que tiene otra formación. Pero cuando estamos en una escuela primaria y sobre todo pública tenés chicos que querés incluir, hablamos de inclusión, sino lo integramos al grado y no estamos hablando de inclusión. Entonces también en la alfabetización es super importante. También con matemática y con todas las áreas pero sobre todo en la alfabetización, que ellos también tienen derecho a saber leer y escribir y es responsabilidad nuestra poder darles esas herramientas. Porque si no sí, lo tengo ahí en el aula, está ahí en el aula, está integrado, juega con los compañeros, todo peor no estoy incluyéndolo en un plan de trabajo”*  
(Vanesa, D.E. 12°).

“No es lo esperado” remite a la idea de que la escuela espera un tipo de estudiante particular. Terigi (2010) sostiene que es aquel/lla que ingresa a tiempo, a los 5 o 6 años a primer grado, asiste todos los días y aprende aquello que la escuela le propone aprender en los tiempos estipulados, los que organizan el contenido por grados y años del ciclo lectivo. Las posiciones que se ponen en juego en estos modos de pensar la escuela muestran la convivencia de ideas de estudiantes esperados o

ideales con la convicción de que es responsabilidad de la escuela dar respuesta a quienes necesitan de otros tiempos u otras propuestas. Nuevamente se articulan discursivamente cuestiones que responden a perspectivas que podrían considerarse en disputa. Por un lado, se asume la responsabilidad de la escuela y el derecho a enseñar a leer y a escribir como cuestión indelegable y más allá de los tiempos de aprendizaje. La respuesta no es la repitencia o la exclusión como única alternativa a las dificultades de aprendizaje. A la vez, la inclusión aparece asociada únicamente a aquellos estudiantes que no “cumplen” con el ritmo que la escuela espera.

La docente marca una diferencia entre la idea de integración y de inclusión y esa diferencia la explicita en términos de la enseñanza y del aprendizaje. Estar en el aula y socializar es integrar, pero pensar en una propuesta de enseñanza que considere a ese/a niño/a, es incluirlo. Esto que la docente expresa y se preocupa por diferenciar marca una ruptura, tal como se mencionaba anteriormente con pensar la inclusión sólo desde el acceso material a las escuelas. Sin embargo, se sostiene en la expresión “*tenes chicos que querés incluir*” una mirada de que la escuela tiene que enseñar a todos/as lo mismo al mismo tiempo y del mismo modo y, en todo caso, intervenir específicamente con aquellos que no logran acompañar ese proceso. En su expresión hay una preocupación constante por lograr que todos/as aquellos/as que asisten a esa escuela puedan aprender a leer y a escribir.

En la conjunción de paradigmas se expresa una preocupación por dar una respuesta a la situación de desigualdad y buscar las mejores herramientas para lograrlo. Hay una pregunta por lo que la escuela hace o puede hacer, por lo que sus propuestas de enseñanza habilitan o no. ¿Qué desafíos se abren con estas preocupaciones por la enseñanza? ¿Qué respuestas encuentran los/as docentes para garantizar determinados aprendizajes? ¿Cómo piensan su trabajo para garantizar la inclusión que consideran un derecho?

### 7.1.2 Leer y escribir en términos de igualdad

La alfabetización inicial y la escuela primaria están estrechamente vinculadas en el sentido que se considera el aprendizaje de la lectura y la escritura como el saber fundamental que se debe aprender en los primeros años de escolaridad. También, como se viene señalando, que el éxito o fracaso en el acceso a la cultura escrita tiene

implicancias muy importantes en el devenir de la trayectoria de los/as niños/as en el sistema educativo. En este sentido, los/as docentes construyen miradas específicas sobre lo que implica enseñar a leer y a escribir y con ello de cómo están pensando la inclusión y la igualdad a partir de sus preguntas por los modos de enseñar a leer y a escribir. ¿Qué implica enseñar a leer y a escribir? ¿Qué implica hacerlo desde un enfoque u otro? ¿Cómo se piensa al sujeto que aprende y el sentido de transitar la escuela?

*“La lectura y escritura dan autonomía y es lo mejor, te da libertad. Que el pibe pueda reproducir lo que siente en una hoja, mostrártelo, es otra vía de comunicación” (Mariela, D.E. 16°).*

*“Lo ves en este tipo de poblaciones que hay padres que no están alfabetizados entonces estos chicos van a ser un motor en esa casa, van a tener otro lugar y en la sociedad también van a tener otro lugar seguramente. Es importante. Y la mirada que hay hoy que no es como aprendimos nosotros, que era esto de decodificar sino que puedan interpretar” (Lucía, D.E. 12°).*

Los fragmentos refieren a la importancia de leer y a escribir, resaltando la autonomía que brinda poder comunicarse a través de la escritura y especialmente pensado en algunos sectores sociales donde la familia de los/as niños/as no está alfabetizada. Asumen que el hecho de que ese/a niño/a aprenda a leer y a escribir será un cambio significativo para la familia en general. También, en ambos fragmentos se reconoce la importancia de escribir distanciada de la idea de poder repetir letras, de decodificar y poner aquello que se escucha sonido por sonido en una hoja sino que hablan de que un *“pibe pueda reproducir lo que siente en una hoja”*. En este sentido, la igualdad se pone en juego en la adquisición de un conjunto de saberes que se consideran esenciales para la vida social de los/as estudiantes. Especialmente apuntan a una mirada compleja de la alfabetización marcando una distancia con la idea de simplemente decodificar sonidos. Poder interpretar o pensar la lectura y la escritura como una vía de comunicación es lo que consideran que la escuela tiene que garantizar como enseñanza.

Allí, en la definición de un enfoque de enseñanza para la alfabetización inicial, marcan una posición respecto al sentido de la escuela, a la formación que debe

garantizar como derecho. Parece haber en estas afirmaciones una posición que no se restringe a creer que un método de enseñanza es más efectivo que otro por los tiempos que implica para enseñar a leer y a escribir sino por la definición misma de qué es leer y escribir para ellas:

*“La escritura, como todo sistema, no es simplemente una acumulación de elementos pues lo definen las relaciones entre ellos. Como venimos señalando, no se aprende a escribir repitiendo y memorizando elementos, sino que escribir demanda una actividad intelectual compleja que solo puede ser realizada por personas. La computadora puede traducir un archivo de audio a texto, pero, por sí misma, no puede escribir una carta de amor, una tesis o esta argumentación (...) Desde primer grado escribir es tomar decisiones, seleccionar, vincular partes de un todo conocido y con significado”* (Fragmento de texto escrito por una de las docentes entrevistadas, Soledad, D.E. 7°)<sup>87</sup>.

Nuevamente aparece una mirada sobre la lectura y la escritura que no se restringe a poner todas las letras de una palabra sino a poder escribir para decir lo propio en *“una carta de amor, una tesis o una argumentación”*.

*“cuando vos tenés que alfabetizar a alguien qué procedimientos, qué recursos, cómo lo pensás, o sea pensás en los pibes, pensás en... No pensás en lo que los pibes deben ser. Y tampoco pensás en lo que no pueden los pibes. Pensás en pibes reales que pueden y no pueden hacer un montón de cosas. Cuáles son los mejores procedimientos para alfabetizar. Cuáles son los procedimientos para traccionarlos a que produzcan pensamiento, a que hablen, a*

---

<sup>87</sup> Una de las maestras entrevistadas durante los intercambios previos para coordinar día y horario de la entrevista virtual compartió un escrito que realizó sobre la cuestión de la alfabetización a partir de una experiencia con un estudiante de ella que tenía dificultades para adquirir el sistema de escritura y ella tenía diferencias con la maestra de apoyo del estudiante respecto a cómo llevar adelante la enseñanza para favorecer estos aprendizajes. El texto se titula “Enseñando a leer y escribir en primer grado. Las letras... ¿son el punto de partida o el de llegada”. El texto se pregunta ¿qué hace falta para saber leer y escribir? ¿poner todas las letras de una palabra significa escribir? ¿cómo enseñar a escribir en primer grado? Se relata una situación de clase concreta con intercambios sobre la escritura entre docente y estudiantes y se incluyen registros de cuadernos de clase con escrituras de los/as estudiantes. A partir de allí la docente asume una posición respecto al enfoque de alfabetización y cuestiona otras miradas que pueden asociarse con la conciencia fonológica; con la centralidad puesta en la relación entre grafemas y fonemas.

*que discutan, a que aporten y a que laburen con el otro” (Federico, D.E. 6°).*

En las entrevistas los debates por los métodos de alfabetización atraviesan constantemente sus definiciones sobre el trabajo docente en los primeros grados del nivel primario. Al preguntar por lo que entienden por alfabetización y cómo piensan el trabajo de enseñar a leer y a escribir aparecen reflexiones respecto a que la alfabetización es más que saber las letras, que lo importante es lograr que los/as pibes/as produzcan pensamiento, produzcan textos, puedan interpretar, puedan expresar aquello que quieren decir. En esta línea el docente deja clara una posición respecto a lo que para él implica leer y escribir y que los procedimientos, podríamos decir enfoques y desarrollos didácticos para enseñar a leer y a escribir tienen que ser aquellos que permitan pensar, discutir y trabajar con otros/as.

Los debates en torno a los enfoques de la alfabetización exceden ampliamente un debate de carácter técnico sobre cómo armar una secuencia o cuánto esfuerzo o trabajo lleva que un grado completo aprenda a leer y a escribir. Los debates atraviesan los sentidos sobre la igualdad y no lo hacen sin presentar contradicciones. Si la adquisición de la lectura y la escritura inicial tiene implicancias directas sobre la promoción o la adquisición de nuevos saberes de otras áreas, son inevitables las preguntas que se hacen las docentes respecto a cómo garantizar que todos/as aprendan a leer y a escribir:

*“Por ejemplo, la maestra que ahora está en segundo venía de trabajar no sé cuántos años en primer grado en una escuela privada y cuando nos encontramos acá ella me dice: “yo soy super tradicional y me hago cargo. Es la manera que yo sé”. La verdad es que tiene un grupo de 21 chicos que leen y escriben y que se alfabetizaron en primer grado (...) No voy a tener a un nene o una nena repitiendo un renglón veinte veces una letra, no lo haría. Pero yo cuando arranqué primer grado el año pasado no presenté las vocales porque estaba prohibido [en referencia a lo que indica el programa M+M] y después, a los cinco meses, tuve que presentar las vocales porque no sabíamos qué hacer” (Silvana, D.E. 12°).*

La convicción de la docente respecto a no poner a sus estudiantes a repetir renglones de distintas letras se le presenta como una contradicción cuando reconoce que otra maestra, “más tradicional”, desde un enfoque con el que ella no acuerda teóricamente “logra” que sus estudiantes terminen primer grado leyendo y escribiendo. En este punto la pregunta que recorre el fragmento y que podría ponerse en tensión con lo que expresaban los/as otros/as docentes en los fragmentos previos es si eso es efectivamente leer y escribir. Aparecen, en algunos casos afirmaciones respecto a que repetir letras o saber deletrear no es saber leer y escribir pero al mismo tiempo hay una preocupación por lograr los aprendizajes esperados en primer grado y la necesidad de repensar las prácticas o discutir con propuestas de determinados enfoques para intentar conseguir resultados distintos. La docente que pertenece al programa M+M dice que tenía prohibido presentar las vocales pero en su práctica concreta consideró que era necesario hacerlo aunque tuviese que ver con prácticas “más tradicionales” de enseñanza. Esta misma tensión aparecía en el relato de otra docente:

*“yo también igual ahí me respondí, porque yo me lo replanteé [en relación con el enfoque de enseñanza]. Tuve a Guillermito que yo dije bueno... estoy con Guillermito a punto de empezar con la “A”, dije no sé si voy a llegar a la “Z” pero por lo menos un cuarto de abecedario vemos. Me lo llegué a replantear”* (Gabriela, D.E. 7°).

La misma docente dando continuidad a esta idea de trabajar letra por letra hacía referencia a su colega del otro primero, con quien tenía buena relación pero no compartía el enfoque sobre la alfabetización. Reconocía que en el grado de su colega había más estudiantes “alfabetizados” y que eran más ordenados y prolijos. Y en relación con eso comenta:

*“Y llegó un punto que yo dije por qué siempre mis grados son un quilombo y los otros no. O sea llegué a decirme es culpa mía. Claro, pasa que también después dije listo, si vos habilitas al debate, habilitas a que se muevan, habilitas a que vayan al cartel. Y bueno, hay movimiento. (...) Y ahí podríamos decir bueno, ¿qué es leer y escribir?, ¿es solamente saber el código o es saber otras cosas? Bueno, yo opino que es saber otras cosas. Alfabetizo con esa idea”* (Gabriela, D.E. 7°).

*“¿Qué es leer y escribir’, ¿es solamente saber el código o es saber otras cosas?”*

Frente a situaciones que los/as desafían en sus prácticas, que los interpelan en relación con cómo garantizar la enseñanza de la lectura y la escritura el cómo hacerlo se construye como una variable para tener en cuenta. Las reflexiones no escapan a poner en discusión el enfoque con el que están alfabetizando y cuestionarse si otro pudiera o no ser más efectivo. Sobre todo, en los casos en los que advierten de otros/as que trabajan desde otro enfoque y tienen “mejores” resultados. Sin embargo, en los casos de las docentes entrevistadas la discusión encuentra su límite en la pregunta *qué es leer y escribir*. Consideran que el método que emplean es aquel que lo garantiza desde una perspectiva compleja de la alfabetización.

En este sentido, todas las docentes reconocen que trabajan desde el enfoque que se promueve en el Diseño Curricular de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Sin embargo, las posiciones que construyen los/as docentes respecto a cómo enseñar a leer y a escribir no se restringen a responder aquello que está previsto en un documento curricular sino que involucra modos de pensar la escuela, el sentido de la escuela primaria y con ello del trabajo docente.

La preocupación constante de los/as docentes por garantizar que los/as niños/as aprendan a leer y a escribir se refleja en cada uno de los fragmentos seleccionados y en otros tantos pasajes de las entrevistas en los que dan cuenta del deseo de trabajar en primer grado, especialmente por la importancia que otorgan a la AI. Reconocen en ese ejercicio de alfabetizar una forma de garantizar el derecho a la educación, a formas de inclusión que no son sólo asistir a la escuela sino aprender y principalmente aprender a escribir, como aquello que habilita la palabra, que da libertad, que genera autonomía.

### **7.3. Interpelaciones al formato escolar: límites y potencialidades**

Como se mencionaba al inicio de este capítulo, con los modos de significar la igualdad a lo largo de la historia del sistema educativo se ha configurado un formato escolar específico que implicó determinados modos de organizar los tiempos, los espacios, los saberes, la organización de las instituciones en particular. Así como los debates en el campo y las distintas políticas ponen a circular sentidos sobre la igualdad y la inclusión que permean en las escuelas y en la construcción de posiciones docentes; el formato escolar también se ve interpelado y con ello se

reconfiguran prácticas y propuestas en el aula que discuten con las formas escolares hegemónicas.

En ese sentido, la organización del grado y de la enseñanza permite abrir una pregunta sobre los modos de gestionar la clase con la premisa de que no todos/as aprenden lo mismo al mismo tiempo y del mismo modo. De este modo se vuelve por la pregunta sobre la igualdad y cómo las posiciones que construyen los/as docentes involucran modos específicos de pensar la igualdad al interior de los grados y las escuelas. Las políticas mencionadas tanto a nivel del sistema como la LEN como las específicas para el nivel primario como la resolución 174/12 ponen a circular discursos que establecen una relación directa entre la idea de igualdad y la de inclusión. La forma en la que la escuela “cumple” con la promesa de igualdad se vincula mucho más con garantizar los aprendizajes en todos/as los/as estudiantes que con cuestiones de homogeneidad suponiendo una justicia en garantizar la misma escuela para todos/as.

En CABA desde finales del siglo pasado, se pusieron en marcha una serie de programas y acciones que pueden ubicarse como propuestas que interpelan a ese formato escolar característicos de las escuelas primarias. Se pueden mencionar -ya recuperados en otros capítulos- los programas de Aceleración y Nivelación que no están organizados desde la lógica de grupos de niños/as con la misma edad cronológica compartiendo el aula sino que justamente agrupa a estudiantes que puedan tener distintas edades pero que comparten situaciones de ingresos tardíos a las escuelas, abandono, ausentismos prolongados, entre otras cuestiones. También en estos programas la lógica de los contenidos específicos para un ciclo lectivo se ve desafiada ya que promueven trabajar a lo largo del año los contenidos que se corresponden con más de un grado, con la idea de “acelerar” esos aprendizajes. Otro ejemplo que es recuperado de manera central en esta tesis es el programa Maestro+Maestro que, más allá de la fuerte apuesta a la formación de quienes participan de este programa, incorpora un/a docente más en un grado rompiendo con la estructura central de la escuela que es la de un docente a cargo de un grupo de estudiantes y que en la primaria y en los primeros grados principalmente es quien asume la responsabilidad completa de la enseñanza de los contenidos de la mayoría de las áreas:

*“S: Está buenísimo que podamos ser dos personas dentro de un aula.*

*Más allá de lo que cada uno pueda aportar está bueno ser dos.*

*L: La llegada a los pibes, que ella llega más que yo. Andá vos, porque con ese no puedo.*

*S: Y poder hacer lo que hicimos que mientras yo dictaba ella salió con la mitad afuera para que no se miren las hojas y no se copien, solo no lo podés hacer. Creo que como todo. La educación carece de un montón de cosas” (Silvana, M+M, D.E. 12º; Lucía, D.E. 12º).*

En este caso, en el marco del programa Maestro+Maestro las docentes describen situaciones cotidianas donde el trabajo de a dos se ve facilitado para la propuesta de enseñanza que quieren realizar. Como se describe en capítulos previos, el programa Maestro+Maestro inicia los últimos años del siglo pasado con la incorporación de un/a docente del programa en los primeros grados de aquellas escuelas que mostraron mayores índices de repitencia y sobreedad.

Más cerca en el tiempo, podemos reconocer otras políticas públicas que reponen nuevos sentidos para pensar el formato escolar y el lugar de los docentes y las escuelas en buscar alternativas que modifiquen, desafíen los modos históricos de habitar las escuelas. En este sentido, la resolución N° 174/12 asume la necesidad de pensar en otras formas de organización institucional que garanticen la continuidad de las trayectorias escolares de niños/as:

*“Las jurisdicciones promoverán planificaciones institucionales que especifiquen la secuenciación de contenidos al interior y entre grados, la coordinación intraciclos, la posibilidad de producir diversos agrupamientos al interior de un ciclo con fines específicos de enseñanza, la priorización de aprendizajes en el tiempo y la designación de maestros en grados claves que puedan continuar en el año siguiente con el mismo grupo a los efectos de fortalecer la continuidad de la enseñanza y con ello la continuidad de las trayectorias escolares” (Res. CFE N° 174, 2012: 5).*

Estas enunciaciones que se presentan en la normativa atraviesan las prácticas de enseñanza de distintos modos. Los próximos apartados realizan una aproximación a experiencias en torno a la enseñanza de la alfabetización inicial que

pueden ser leídas como experiencias que corren los límites del formato escolar. Estas experiencias pueden ser analizadas, también, desde la apropiación de las pautas para el trabajo docente que se incluyen en las regulaciones tanto nacionales como jurisdiccionales. En todos los casos, las docentes entrevistadas expresan el sentido que está detrás de estas propuestas y estrategias asociado a garantizar más y mejores aprendizajes, como así también las dificultades, los límites, las contradicciones que implica correr los márgenes.

### 7.3.1 Primero y segundo grado como Unidad Pedagógica

Históricamente se asocia al primer grado de la escuela primaria con la adquisición de la lengua escrita. Es el grado que se dedica principalmente a la enseñanza de la lectura y la escritura inicial. Más allá de los enfoques o métodos que se utilizan para alfabetizar, las expectativas de primer grado estuvieron a lo largo de los años puestas allí y con ello la consideración de que el no cumplimiento de esta expectativa era el “fracaso escolar” de esos/as niños/as.

Como se hacía referencia en capítulos anteriores, los índices más altos de repitencia se condensaban en primer grado por el hecho de ser aquel destinado a la alfabetización y las dificultades que se reconocían para que todos/as aprendieran a leer y a escribir en el primer año de escuela primaria. Una de las entrevistadas que participó en el programa Maestro+Maestro desde sus inicios, últimos años del siglo pasado, hacía referencia a la relación entre el aula graduada y la adquisición de la lectura y la escritura. Al explicar el modo de funcionamiento de la inclusión de “un/a maestro/a más” en el marco del programa afirmaba:

*“Un docente que, a ver, básicamente estaba en primer ciclo. Porque pensó que en ese momento no había promoción de los nenes. (...) Entonces como era gradual todos los nenes que no estaban alfabetizados estaban en 1º o en 2º, es otro momento, otro escenario. Entonces si bien estaba pensando en función de la alfabetización difícilmente encontraras un nene que no estuviera alfabetizado en un grado que no fuera 1º y 2º. Había nenes de 10 años. Había experiencias, había escuelas, había maestros, siempre hubo gente que hizo alguna otra cosa. Había gente que transgredía en función de los pibes. En ese momento las escuelas expulsaban a los pibes cuando no*

*estaban alfabetizados antes de los 14 años porque eran muy grandes para tenerlos en primaria y los tenían en 1º grado si los tenían que tener. Porque la mentalidad era esa. La estructura era mucho más rígida. Había escuelas que los tenían con el hermano, que le buscaban una maestra que... pero todo por izquierda. En realidad, el pibe graduado que no sabía leer y escribir iba a 1º grado” (Capacitadora, PEC, M+M).*

Este fragmento presenta con claridad el modo de funcionamiento del aula graduada y la relación lineal que se establecía entre primer grado y la alfabetización. Es el grado por definición para la adquisición de la lectura y la escritura por eso quienes aún no están alfabetizados/as deben incluirse en las aulas de primero sin importar la edad que tengan. La capacitadora menciona que la estructura era mucho más rígida marcando una diferencia con la actualidad. Si bien menciona que había experiencias o docentes que transgredían, la norma era que aquellos/as que no leían o escribían de modo convencional estaban en primero grado.

La resolución N° 174/12 puede pensarse como una ruptura con algunas de las estructuras principales de la escuela graduada como es la definición de que en primer grado se aprende a leer y escribir. Uno de los aspectos que ha sido muy difundido en los últimos años es el que refiere a la consideración de primero y segundo grado como una unidad pedagógica por los tiempos que requieren, principalmente, los procesos de alfabetización:

*“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 a lo largo del primer grado y ciclo, y las decisiones políticas que el Estado Nacional y los Estados provinciales han tomado para promover la calidad, tanto de la enseñanza como de los aprendizajes, es necesario considerar como unidad pedagógica a los dos primeros años de la escuela primaria” (Res. CFE N° 174, 2012: 5).*

Allí mismo, y en línea con esa propuesta, se sugiere que las escuelas den continuidad a los/as docentes de primero a segundo grado para acompañar esa unidad pedagógica que se propone. Este aspecto será central, también para pensar

los sentidos y características que asume el trabajo docente en relación con la alfabetización en la medida que los/as docentes se ven interpelados/as por esta nueva normativa. Como se mencionó en el capítulo anterior, primer grado tiende a ser el grado que toman los/as docentes que recién se reciben porque “nadie lo quiere”. Las dificultades que representa el trabajo con los/as más chicos/as de la escuela primaria y la responsabilidad que implica la enseñanza de la alfabetización inicial suelen ser factores que los/as docentes consideran a la hora de tomar cargos en los primeros grados. Esto termina afectando la posibilidad de considerar la unidad pedagógica no sólo desde la imposibilidad de los/as niños/as de repetir el grado sino de pensar efectivamente en términos de la enseñanza como continuidad de un año a otro<sup>88</sup>.

¿Qué implica pensar desde la imposibilidad de repetir o desde la continuidad en la enseñanza? Esta pregunta atraviesa los debates en el campo en relación con los criterios de promoción. Si la unidad pedagógica es vista simplemente en términos de la promoción se corre el riesgo de que los elevados números de repitencia se trasladen a segundo grado de la escuela primaria. En la medida en que primer grado era aquel encargado de la alfabetización inicial de los/as niños/as y la promoción dependía de ello, la enseñanza en segundo grado partía de esa base. En ese sentido, ¿cómo se interpela al trabajo docente si esto que se asumía como una norma en la escuela se modifica? ¿Qué pasa con el trabajo docente en segundo grado que, en muchos casos, hasta esta resolución no pensaba en la adquisición de la lectura y la escritura inicial?

En relación con esta tensión entre promoción automática y respeto de los tiempos de aprendizaje, esta resolución añade otro elemento que aporta a salir de la dicotomía: garantizar en las escuelas la continuidad de el/la docente de primer grado en segundo. Para poder tomar distancia de perspectivas que sólo asocian a la

---

<sup>88</sup> Sobre estas cuestiones la UNICEF publicó en el 2012 en su serie “La educación en debate” un suplemento destinado a recuperar voces de especialistas sobre la aprobación de la Resolución N° 174/12 y especialmente a las implicancias respecto a considerar a primero y segundo grado como una unidad pedagógica. Entre quienes escriben allí se destacan las voces de Mirta Castedo y Cintia Kuperman, especialistas en alfabetización inicial quienes afirman “Optar por una *unidad pedagógica* puede ser solo una manera de posponer una decisión. Es posible, aunque la experiencia internacional parece indicar que es mejor porque el solo hecho de tener más tiempo da más oportunidad para *llegar a tiempo*”.

política con la promoción automática, la misma enfatiza la importancia del proceso de enseñanza y aprendizaje a lo largo de dos años. Esta mirada de proceso continuo entre los dos primeros grados se ve facilitada cuando el/la docente puede “pasar” de grado con el grupo de estudiantes. Sin embargo, en las entrevistas las maestras refieren a que terminan estando todos los años en primero porque para pasar a segundo con el grupo otro/a debería ocupar su lugar en primero:

*“Yo creo que está bueno pensarlo como unidad siempre. Primero y segundo juntos. Son dos años. Los tres años son el ciclo pero son los dos años más fuertes, primero y segundo y como también está esa posibilidad. Pero bueno, cuando vez que en la institución hay compañeros que no quieren primero, prefiero quedarme yo y hacer yo ese laburo (...) Yo siempre digo, yo soy funcional a la escuela, donde me necesiten yo voy a estar y bueno... generalmente me necesitan en primer ciclo porque muchas personas piensan que es fácil, que los contenidos son fáciles pero la realidad es que los contenidos sí son fáciles pero lo que no es fácil es poder enseñarlos y transmitirlos”* (Vanesa, D.E. 12°).

*“Entrevistadora: ¿El año que viene pasan a segundo las dos?  
No. Nos quedamos en primero. Lo pensamos, pero no hay quien esté en primero. Porque primer grado no lo quiere cualquiera. Hubiera estado bueno que todos pasen con los chicos, los mismos chicos, pero bueno...”* (Delia, D.E. 16°).

Esta propuesta de continuidad de la docente en segundo también es algo que el programa Maestro+Maestro trata de propiciar en las escuelas en las que se desarrolla. Esta era una práctica que el programa promovía incluso cuando aún no estaba sancionada la resolución 174. Una de las maestras hacía referencia a esto:

*“A mí de primer grado me pasan a segundo porque el programa ZAP [Maestro+Maestro] sugería que la maestra de primer grado pasa a segundo y la verdad que fue hermoso. Fue hermoso porque no me pasó esto que me había pasado en segundo. Además de que tenía cierta experiencia y que ya sabía algunas cosas que el primer año en segundo grado no tuve. Y lo esencial era que ya conocía a los chicos y*

*el vínculo ya lo había construido. Estos nenes que les costaba un poquito más, se perdía muy poco tiempo en segundo grado. Se retomaba desde donde dejamos” (Mariela, D.E. 16°).*

En general, las docentes refieren a las ventajas que implica esta posibilidad de continuidad. En todos los casos lo destacan como algo valioso porque permite dar continuidad a procesos, especialmente en relación con la alfabetización que se inician en primer grado pero que no finalizan allí. En este sentido sienten que “no pierden tiempo” teniendo que conocer a los/as niños/as y reconociendo cómo aprenden, qué procesos están realizando, sino que segundo grado se aprovecha desde los primeros días porque se da continuidad al proceso ya iniciado el año anterior.

*“La experiencia es genial, es una unidad, ya sabés todo el proceso que hizo y el que lo agarra y no lo tuvo en primero piensa que quizás el pibe es un desastre. Vos sabés todo de su trayectoria” (Vanesa, D.E. 12°).*

*“Al año siguiente fue primero de nuevo y después fue primero segundo, primero segundo. Continuidad pedagógica que estuvo buenísimo, bueno, eso ayudó un montón” (Delia, D.E. 16°).*

Un aspecto que puede pensarse como un contrapunto a esta continuidad es la idea de un/a docente que se especializa en un grado. Cuando en las escuelas se reconoce un/a docente que quiere estar en primer grado, es difícil que luego pueda cambiar de grado, no sólo porque “nadie quiere primero” sino porque construye un saber específico por la experiencia de años y años en el mismo grado. Se articulan en este punto varias cuestiones, el hecho de que no sea fácil encontrar docentes que quieran asumir cargos en primero, la importancia de mantener a quienes lo hacen y muestran “buenos resultados” y también el propio deseo de los/as maestros/as que en muchos casos lo eligen por sobre cualquier otro grado numerosas veces asociado directamente con la posibilidad de enseñar a leer y a escribir:

*“Estuve tres años en 1º y ahora me convencieron de pasar a 2º porque, bueno, hicimos este 1º virtual y pasé con los chicos a 2º con... Tengo firmado un papel que dice que el año que viene me vuelvo a 1º” (Gabriela, D.E. 7°).*

*“Pedí que me pasen a tercero porque estaba muy cansada. Nunca había tenido tercero. Tuve dos años tercero (...) Pero después volví a primero. Este año volví a primero porque primero es primero”*  
(Mariela, D.E. 16°).

Otro aspecto que se cruza con ese deseo de tener el grado es lo que implica en términos de enseñanza poder “probar” planificaciones, contenidos, secuencias varias veces para poder mejorarlas, ajustar las cuestiones que creen que no resultaron del modo esperado, repetir aquello que funcionó en términos de aprendizaje:

*“Pero bueno, dentro de todo al tener todo planificado y todo organizado, de hecho vamos a hacer exactamente lo mismo, por ahí cambiamos un cuento que ya dijimos con Marce que íbamos a cambiar, pero está re bien armado, viste cuando uno ya tiene más años de experiencia ya como que arma, planifica las cosas como esto sirve, listo, aunque sea viejo, no importa, esto sirve porque te ayuda, eso vas perfeccionando con los años del trabajo ¿no?”* (Delia, D.E. 16°).

En esta mirada sobre la posibilidad de especializarse en un grado también se presenta la cuestión de la formación docente. En muchos casos, las maestras que durante varios años están en los primeros grados de la primaria buscan formarse en temas afines con ello. Por ejemplo, a través de la realización de especializaciones como las presentadas en el capítulo 4. Pero también porque la formación que reciben “en servicio” profundiza en esos grados y en las problemáticas asociadas a ello. Una de las docentes destacaba esto en relación con el “Plan trienal de capacitación docente para el Nivel Primario (2017-2019)”:

*“E: ¿Desde el 2016 estás en 1º ininterrumpidamente?”*

*S: Claro, sí. De hecho hice todas las situadas en 1º y eso para mí fue también re formativo”* (Soledad, D.E. 7°).

La regulación de la unidad pedagógica entre primero y segundo grado es una política que busca atender a las problemáticas asociadas con la alfabetización inicial. Es una respuesta desde la política pública a los altos índices de repitencia en los primeros grados de la escuela primaria y especialmente de primer grado. Abre

interrogantes sobre la estructura graduada de la escuela y recupera experiencias valiosas, como la de Maestro+Maestro que antes de la resolución ya priorizaba la continuidad de los/as docentes para acompañar procesos de enseñanza más prolongados que los de un ciclo lectivo. Estas regulaciones interpelan a la docencia y a las instituciones porque demandan pensar no sólo en cómo acompañar la enseñanza, en pensar que la unidad es algo más que no repetir primer grado -si esto se piensa de este modo se corre el riesgo de trasladar los altos índices de repitencia a segundo- sino en quiénes ocupan como docentes los grados, su formación, su especialización y cómo piensan la enseñanza.

### 7.3.2 Nuevas agrupaciones del grado al ciclo

Estas experiencias que relatan las maestras sobre la continuidad de primero a segundo grado, las ventajas que esto tiene en términos de trayectorias y de enseñanza pero a la vez, las dificultades para efectivizarlo en las escuelas porque “nadie quiere tener primer grado” da cuenta de la complejidad que implica llevar adelante modificaciones al formato escolar que estructuró las escuelas. La Ciudad Autónoma de Buenos Aires desarrolló en los últimos 20 años experiencias que desafían los límites de esa gramática, sin embargo, las ideas sobre nuevas agrupaciones, sobre la continuidad de la docente de primero a segundo se presentaban como temas aún en discusión en las escuelas, proyectos que requieren de mucho trabajo y acuerdos antes de poder ser llevados adelante.

En muchos casos, las experiencias que modifican esos límites ocurren al interior del grado o entre dos secciones de un mismo grado. En lo que refiere específicamente a la enseñanza de la alfabetización, el enfoque que se propone desde el diseño curricular promueve estrategias de enseñanza que pueden leerse como rupturas a modos que se asocian con lo tradicional. En las entrevistas, las docentes refieren de modo constante a estas estrategias que ponen en marcha en la búsqueda por generar más y mejores aprendizajes de los/as niños/as. En algunos casos se vincula con actividades diferenciadas según los niveles de conceptualización de la escritura, en otros en el armado de grupos al interior del grado según los objetivos que tienen respecto a la lectura y la escritura en esas instancias. Conviven en las propuestas que desarrollan las/os docentes aspectos que

producen rupturas y otros que dan continuidad a las lógicas que estructuran el sistema educativo:

*“Hay muchos nenes que necesitan esa atención individual. Trabajar el uno a uno para seguir avanzando, si no no hay posibilidades de que en un trabajo áulico grupal no tienen registro” (Mariela, D.E. 16°).*

Si bien en estas ideas se reconoce una ruptura con la afirmación de que todos/as aprenden lo mismo al mismo tiempo y del mismo modo; persiste una mirada de compensación de modo individualizado para equiparar con quienes siguen el ritmo teórico que la escuela prevé. El enfoque psicogenético para la enseñanza de la lectura y la escritura inicial parte de considerar la experiencia de los sujetos previo al ingreso a las escuelas y todas las hipótesis y conjeturas sobre lo qué es leer y escribir que construyen. Asimismo, los saberes didácticos desarrollados desde este enfoque teórico construyen sus propuestas de enseñanza partiendo de la idea de que los niveles de escritura que tienen los/as niños/as al ingresar a primer grado son muy diversos según esas experiencias que atraviesan. En este sentido, muchas de las docentes entrevistadas que asumen este enfoque - que además es el que asume el diseño curricular de CABA- tienen casi “naturalizada” la idea de que los/as niños/as ingresan con distintos saberes y que eso debe ser tenido en cuenta para poder construir una propuesta de enseñanza que se ajuste a esos saberes específicos. ¿Cómo se organiza una clase para considerar los diferentes puntos de partida del conjunto de los/as estudiantes? ¿Se enseña a todos/as lo mismo? ¿Se divide al grado en grupos según sus niveles de aprendizaje? ¿Se proponen las mismas actividades o actividades diferenciadas? Las posiciones que construyen presentan matices y dan cuenta de los modos en que se apropian de discursos que circulan en las políticas públicas, en su experiencia profesional o en los espacios de formación.

*“Saqué fotocopias de algunas escenas del libro para que ellos escriban algunas palabritas y los que ya leen y escriben hacerles armar alguna frase de la imagen que ven. Cuando es escritura individual hay mucho temor en algunos y tienden a copiarse y yo trato de insistir en que lo hagan solitos como les salga porque si no no me sirve que se copie” (Lorena, D.E. 20°).*

Se presentan en estos relatos diversidad de posiciones respecto a cómo trabajar, en el marco de las estructuras institucionales, con la enseñanza de la lectura y la escritura inicial. En todos los casos, la preocupación se presenta por la variedad de niveles, aprendizajes que reconocen en sus estudiantes y la pregunta por cómo gestionar la clase con esa diversidad de situaciones que atraviesa un aula de primer grado. En cada instancia en la que se selecciona una actividad o un cuento para leer en el grado hay una pregunta por la igualdad. En las maestras entrevistadas se marca una clara distancia con discursos del “no le da”, “con estas familias no se puede”, y se asume la responsabilidad de la escuela por la enseñanza.

En otros casos las experiencias implican a las docentes de secciones distintas de un mismo grado. En esos casos, la posibilidad de trabajar con alguien más es algo valorado por las docentes especialmente cuando se comparte un enfoque y una mirada sobre la enseñanza. Entre las experiencias narradas se pueden reconocer aquellas vinculadas con organizar momentos de trabajos donde juntan los/as estudiantes de ambos grados y los dividen según niveles de conceptualización de la escritura, experiencias que implican compartir preguntas sobre el trabajo y situaciones específicas que sienten que no pueden resolver o a las que no están pudiendo dar respuestas:

*“Es la maestra con la que vengo laburando los dos últimos años. De hecho el año pasado durante la pandemia no dividimos, o sea, hubo un 1° grado, son dos secciones pero no llegamos nunca a dividirlos y laburamos todo el año como pareja pedagógica. O sea, oficialmente para el registro y qué sé yo sí estaban divididos pero para las familias y para los chicos laburamos todo el año juntas” (Soledad, D.E. 7°).*

*“Entonces nosotras trabajamos mucho juntas y tenés dos miradas de... sobre todo en alfabetización que a veces los chicos se estancan y no sabés cómo seguir entonces viene la otra. O a veces te pasa que no sabes más qué hacer. O al revés, este va re rápido y te puede ayudar con otro que está en el otro curso” (Vanesa, D.E. 12°).*

En estos relatos, el trabajo entre colegas es lo que habilita la realización de propuestas que desde distintos lugares promueven experiencias que rompen con algunos de los rasgos del formato escolar. Se presentan dos secciones que funcionan

de forma unificada priorizando el trabajo como “pareja pedagógica” de las docentes. Allí, algo de lo que propone el programa Maestro+Maestro se recrea en escuelas que no tienen el programa. Se prioriza ser dos en el aula para poder trabajar considerando las particularidades de los/as estudiantes<sup>89</sup>.

*“Nosotras tenemos nuestras horas y dos veces por semana nos juntábamos. Nos juntábamos los martes para trabajar algo de escritura y los viernes teníamos nuestro taller de juegos matemáticos. Lo que tiene la escuela es que vos podés abrir las aulas y te queda un aula gigante de dos aulas en una. Tenés los pizarrones, los abrís y unís las dos aulas. Es ideal. Nuestro planteo estuvo buenísimo, como la planteamos con mucha lógica pedagógica y cuando encontrás a alguien que tiene la misma locura que vos, está buenísimo que pase”* (Vanesa, D.E. 12°).

En otros casos, las experiencias implican propuestas que van más allá de un grado o dos secciones y que implican el trabajo coordinado de todo un ciclo, o más de un grado de la institución. En estos casos, las dificultades para llevar adelante las propuestas son mayores por los niveles de acuerdos que esto requiere y la necesidad de coordinar aspectos con varios actores de la institución escolar.

*“Con la capacitadora que venía a la escuela un proyecto que armamos, que después no lo llegamos a implementar por cuestiones propias de la dinámica escolar y la vorágine de ese año, era un proyecto de una vez por semana o durante determinado tiempo en un momento específico desarmar 1°, 2° y 3° grado y rearmarlos en grupos según los niveles de conceptualización de la alfabetización y*

---

<sup>89</sup> Es importante mencionar que la docente destaca que esto es posible porque es una escuela con baja matrícula en los primeros grados. La escuela tiene 10 grados, de primero a tercero tienen dos secciones de cada grado con aproximadamente 15 o 16 estudiantes por grado y luego, en 4to grado esas dos secciones se unen hasta finalizar la primaria (el segundo ciclo tiene secciones de 30 o 32 estudiantes). Esto también fue mencionado por otras docentes de otras escuelas donde las agrupaciones de los/as estudiantes variaban a lo largo de los años de escolaridad primaria priorizando matrículas más reducidas en los primeros grados por sobre los siguientes: “Antes se hacía que se abrían dos grados y ese grado va pasando de año en año. Cuando llegaron a cuarto había siete en un grado y ocho en el otro. Con el miedo de que los cerraran, decidieron unir esos cuartos, unirlos en quinto y abrir dos primeros. Esto fue el año pasado y estuvo buenísimo que pase porque al juntarlos eran 27 chicos y éramos dos miradas y a la directora le gustó mucho esa idea y dijo que al año siguiente íbamos a abrir dos primeros y se juntaban en segundo. Sirve un montón para la alfabetización y en segundo se juntan” (Vanesa, D.E. 12°).

*era laburar a partir de recetas, o sea, juntarnos a cocinar algo, tipo armar trufas, bueno, todo lo que ahora no se puede hacer por protocolo...” (Soledad, D.E. 7°).*

Si bien la docente refería a las dificultades que había implicado la pandemia para desarrollar el proyecto de trabajo no graduado para la enseñanza de la alfabetización inicial, también reconoce que la dinámica escolar o la “vorágine” no colaboró con que esto se llevara adelante. Las estructuras del formato escolar que se deben “mover” para llevar adelante un proyecto de estas características son muchas. Las docentes destacan la necesidad de tener acuerdos entre las docentes implicadas, buscar un horario en la que todos los grados estuviesen sin horas curriculares para poder coordinar esos encuentros, tiempos para la organización y el armado de la propuesta.

Otra de las maestras entrevistadas hacía referencia a un proyecto similar también en su escuela. En la mayoría de los casos los mismos estaban vinculados a la enseñanza de la alfabetización inicial. No implicaban otras áreas o contenidos sino que buscaban organizar los grados según los aprendizajes de lectura y escritura inicial de los/as niños/as. La maestra refería a que esto había sido idea de una directora de la escuela previo a jubilarse:

*“V: Esto surge cuando ella coordinaba primer ciclo y empezó a ver que faltaban cosas y dejó un plan para el año siguiente y que eso lo continuáramos con la secretaria que después terminó siendo nuestra coordinadora. El legado fue esa idea. Vio que faltaba algo en el primer ciclo y dijo que lo que teníamos que hacer era juntar a todo primer ciclo. Se empezó a hacer en el 2017 que yo estaba en séptimo en ese momento, no estaba en primer ciclo. Y después llevamos de vuelta esa propuesta y la empezamos a usar. Yo en el primer año no estuve, estuve a partir del segundo año.*

*E: en el 2019 no repitieron la experiencia...*

*V: No, porque las compañeras que estaban no se coparon mucho. Lo hicimos nosotras en primero. Lo hicimos en primero y con el compañero de tercero. La compañera de segundo no se copó, es más tradicional, tiene como otra mirada” (Vanessa, D.E. 12°).*

En este fragmento de entrevista aparece de modo claro cómo se deben lograr acuerdos entre las docentes para llevar adelante estas propuestas. Allí, la docente se refiere a “otras miradas” o estilos de enseñanza “más tradicional”. Aquello que se presenta como “lo tradicional” puede ser asociado con las lógicas graduadas que además de organizar los grados por edad implica también la enseñanza de los mismos contenidos, de mismo modo, a todos/as los/as estudiantes suponiendo que todos/as ellos/as los aprenderán del mismo modo.

#### **7.4. Debates en torno al formato escolar desde la formación docente**

Si bien, como se desarrolló en los apartados previos, las decisiones sobre las planificaciones, las agrupaciones de los/as estudiantes, las propuestas de trabajo que se desarrollan en el grado, el tiempo que se destina a unas actividades y no a otras también hablan de los modos de pensar la inclusión y la igualdad; estos debates también atraviesan el trabajo docente y los espacios de formación más allá de la enseñanza de la alfabetización o no. Los modos de pensar la enseñanza, el trabajo, la inclusión, los altos niveles de ausentismo o la dificultad para lograr determinados aprendizajes atraviesan las conversaciones entre docentes en las escuelas y las instancias de formación. Las experiencias o exploraciones que realizan los/as docentes en las escuelas se entraman no sólo con una resolución que las habilita a desarrollar esas propuestas sino con las instancias de formación de las que participan.

Como se desarrollaba en el capítulo 5, algunas de las instancias de formación si bien tienen como objeto la formación en alfabetización inicial, incorporan instancias, temas, módulos, materiales sobre la enseñanza, las infancias o los problemas pedagógicos. Por ejemplo, en la incorporación del módulo “Marco político y pensamiento pedagógico latinoamericano” en la Especialización Docente de Nivel Superior en Alfabetización Inicial desarrollada por el INFD. También se puede ver en el “Plan trienal de capacitación docente para el Nivel Primario (2017-2019)” que establece ejes transversales para cada uno de los años de formación que atraviesan a todas las propuestas más allá de las áreas específicas<sup>90</sup>. El programa

---

<sup>90</sup> Los ejes que se propusieron para la formación situada en todas las áreas fueron planificación de la enseñanza; aulas heterogéneas y educación inclusiva y evaluación. Cada año, 2017, 2018, 2019, las propuestas de formación de cada equipo debían articular las cuestiones específicas del campo de

Maestro+Maestro incorpora temáticas transversales en la formación a través del eje PEC (Problemas Educativos Contemporáneos). Allí la propuesta es convocar a los/as docentes a la reflexión sobre distintos aspectos de la escuela que hacen a la enseñanza más allá de la alfabetización. Esto se estructuró desde los inicios del programa por tratarse de una acción destinada a las escuelas de las llamadas Zonas de Acción Prioritaria por ser aquellas con mayores índices de repitencia, abandono y estudiantes en situación de vulnerabilidad social:

*“Es una formación integral que necesita ser realmente integral con las dos [en referencia a alfabetización y PEC]. Cuando lo didáctico sube mucho el PEC baja se nota. Vos sabés, te juro que se nota en nuestro laburo, en nuestro malestar, en nuestras ganas de ver en la escuela, en nuestro no saber qué hacer. Porque te paras distinto en la escuela. Es así. Así de lindo. Cuando vos tenés PEC, cuando vos discutís, te formás, son otros tus pies, tu cabeza, tus manos en la escuela” (Federico, D.E. 6°).*

En este sentido aparecen instancias específicas que convocan a los/as docentes a pensar en la escuela, los modos de habitarlas, de realizar su trabajo. Allí se intenta articular aquello que refiere específicamente a la formación en un campo de conocimiento como puede ser la alfabetización inicial con temas transversales de política pedagógica.

Estas instancias no sólo suponen el encuentro entre docentes sino espacios que habilitan el debate, la reflexión, poner en común modos de pensar la escuela, de pensar la enseñanza, de construir miradas comunes para las propuestas que se desarrollan. En este sentido, los espacios de formación no sólo enseñan un enfoque de alfabetización, sino que se convierten en espacios que habilitan a preguntarse por la escuela, por los contenidos que se enseñan, por las formas que la escuela asume, por los límites que encuentran en ello:

*“Los debates que daba eran debates que estaban muy saldados entre las maestras de 1° grado del distrito. Cuáles eran los momentos, o qué intervenciones hacer según cada momento, o variar las actividades o pretender enseñar por letra. Como que había cosas que estaban ya*

---

conocimiento con estos ejes transversales que, además se desarrollaban en los cuadernillos que eran entregados a todos/as los/as docentes de CABA durante la capacitación en el mes de febrero.

*muy en acuerdo por lo menos entre las maestras de 1° grado del distrito. Se notaba en los debates y que había necesidad de dar otros debates. Me acuerdo de maestras que traían como situaciones muy particulares de chicos con alguna dificultad muy particular y como que esos debates se re dejaban afuera y para mí eran como los que más, los que eran más necesidad del grupo” (Soledad, D.E. 7°)*

Algunas de estas discusiones se presentaron en el capítulo anterior al analizar las características que asumieron los distintos programas de formación y cómo fueron receptionados por los/as docentes. Uno de los aspectos que allí se destacaban era que, en algunas propuestas había una vacancia en pensar más allá del enfoque de alfabetización y poner en el centro el debate sobre la enseñanza, sobre los sujetos de aprendizaje, sobre las estrategias que pueden desarrollarse para que la inclusión implique el aprendizaje. En ese sentido, se presenta la pregunta por cómo atender a las individualidades sin construir fragmentaciones al interior de un grado, sin que las propuestas sean “de mayor calidad” para unos y de “menor calidad para otros”. Una preocupación que atraviesa a muchas de las docentes entrevistadas es ¿qué pasa con aquellos/as estudiantes que “salen” de la norma?

Teniendo en cuenta lo expuesto respecto a los modos de pensar la igualdad que se distancian de perspectivas homogeneizadoras, parece haber una “norma” a la que no todos/as se ajustan. Algunas de las docentes refieren a situaciones específicas de estudiantes a las que les cuesta dar respuesta desde un enfoque de alfabetización que piensa en distintos niveles, etapas o tiempo del proceso de adquisición de la lengua escrita pero que aún así sienten que no tienen las respuestas que necesitan para afrontar esas situaciones.

*“Yo lo que siento es que desde el programa [en referencia a M+M] se sitúan desde un lugar de “tiene que ser así” donde hasta de golpe parece que hay un manual de intervenciones a realizar con cada chico y cada chica que después en la práctica eso no resulta porque no estamos en grupitos de cinco chicos perfectos. Y el programa surge justamente para los chicos que tienen necesidades de aprendizaje. Entonces tiene que haber un quiebre ahí, donde se corran de ese lugar de omnipotencia donde tenemos la solución, porque no la tenemos y*

*buscarle la vuelta. Hay que mechar otras cosas” (Silvana, M+M, D.E.*

12°)

Las docentes entrevistadas presentan preocupaciones sobre estudiantes que por distintos motivos no aprenden, no se alfabetizan. No ponen en cuestión el enfoque de alfabetización -como se expuso en el segundo apartado lo defienden desde el sentido de alfabetización que está detrás de la propuesta- pero expresan que reconocen límites que las interpelan en su trabajo. Asimismo, refieren a que los espacios de formación no terminan de dar respuesta a esas preguntas. Para esta docente, el programa Maestro+Maestro, si bien se construyó como un espacio de mucha formación para su trabajo en primer grado también lo vive como distanciado de la realidad que atraviesa en las escuelas con algunos estudiantes. Aquello que parece “saldado” en términos de formación permite correr las discusiones y las preguntas a otras preocupaciones. Que todos/as aprenden a distintos ritmos, que no todos/as ingresan sabiendo lo mismo, que con cada uno/a habrá que tener intervenciones distintas, que pensar la alfabetización inicial desde el enfoque psicogenético implica reconocer distintos niveles de conceptualización de la escritura a través de los cuales irán pasando los/as niños/as acompañados por intervenciones precisas de los/as docentes no está en discusión para estas maestras.

Las discusiones que les interesa dar se relacionan con pensar a todos/as aprendiendo, a buscar las mejores estrategias para garantizar el derecho a aprender a leer y a escribir, a cómo se constituye una promesa de igualdad de la escuela que no tiene que ver con todos/as aprendiendo lo mismo al mismo tiempo pero sí garantizando aprendizajes de calidad. También por cómo hacerlo, no desde el enfoque, sino, por ejemplo, desde los recursos que se utilizan para enseñar. Estas discusiones son las que les demandan a los espacios de formación. La pregunta no es cómo enseñar desde un enfoque psicogenético sino cómo hacer con aquellos/as que aún no logramos alfabetizar; la pregunta no es por cómo construir una secuencia de enseñanza, la pregunta es por qué repertorios van a incluir en esa propuesta de enseñanza:

*“Lo que M+M se quedó un poco es en lo político cultural se quedó un poquito viste. Es como muy conservador, muy, no sé cómo decirte, pero como muy limitado. Seguimos con Caperucita, seguimos con los cuentos clásicos europeos. Hay poca reflexión política respecto a eso*

*viste. A lo que la escuela debe enseñar. Tenemos que... O sea, en los cancioneros que hace M+M sigue habiendo "Los puentes de Aviñón". Siguen habiendo las canciones tradicionales. ¿Por qué? Porque son las que saben las familias. Que en realidad no es tan real, porque tenemos muchas familias andinas, muchas familias que objetivamente no lo saben. No saben Los puentes de Aviñón"* (Federico, D.E. 6°).

En estas preguntas que se abren y que se demandan a los espacios de formación, hay una pregunta por la justicia curricular (Connell, 1997), por pensar la inclusión también desde una inclusión curricular. La idea de igualdad asociada a la misma escuela para todos/as, a esa escuela homogeneizadora, incluye en sí misma el problema de la inclusión educativa. Retomando la idea de justicia curricular de Connell, Terigi (2010) afirma que *se puede aprender lo mismo, y sin embargo ser víctima de exclusión, si lo que se aprende son contenidos elitistas, sectarios o parciales* (Terigi, 2010: 15). Esta es otra de las discusiones que los/as docentes proponen dar en los espacios de formación. Parte de desnaturalizar el formato escolar que tiene la escuela primaria implica no sólo modificar los tiempos y los espacios para la enseñanza, las formas de agrupación sino también discutir los recursos con lo que se enseña.

## **Recapitulación**

Los debates en el campo y las políticas públicas en educación, ya sea desde la Ley de Educación Nacional, las políticas de formación docente nacionales o jurisdiccionales, como desde las regulaciones específicas de los distintos niveles del sistema ponen a circular sentidos sobre la igualdad. A lo largo de la historia estos significantes condensaron distintas ideas desde pensar la igualdad asociada a la homogeneidad, como igualdad de oportunidades, como igualdad en los puntos de partida o de llegada, entre otras.

La normativa vigente y las propuestas de formación recuperan sentidos sobre la inclusión y la igualdad que van más allá de pensar el acceso material a las escuelas, sino que pone en el centro la importancia de garantizar aprendizajes para todos/as; a diferencia de otros discursos que hegemonizaron el campo y que responsabilizaban a los sujetos y sus familias por el fracaso escolar. Estas

regulaciones retoman debates teóricos y experiencias que se desarrollan en el sistema educativo que se preguntan por el lugar que ocupa el formato escolar y los rasgos institucionales de la escuela moderna en producir ese fracaso.

Estos debates del campo, a su vez, asumen particularidades cuando se piensan en relación con la enseñanza de la lectura y la escritura inicial. La escuela, históricamente se ocupó de enseñar a leer y a escribir y allí se pone en juego parte del sentido mismo de la escolarización primaria. También allí se produjeron, sistemáticamente, las situaciones de abandono y repitencia por las implicancias que tienen la adquisición de la lengua escrita para la continuidad de los estudios en los otros grados del nivel primario.

Tanto los sentidos puestos a circular por las políticas públicas, aquello que los enfoques y métodos de alfabetización dicen sobre la enseñanza de la lectura y la escritura, como la biografía escolar, las experiencias profesionales, los recorridos de formación intervienen en la construcción de posiciones docentes. Las posiciones docentes construidas por maestros/as involucran definiciones sobre la enseñanza, el sentido de la escuela, las relaciones pedagógicas con sus estudiantes y los sentidos sobre la igualdad y la inclusión que organizan su trabajo.

Las posiciones que asumen los/as docentes, como toda posición de sujeto son relacionales, contradictorias y contingentes. Expresan los modos en los que asumen el trabajo de enseñar y los desafíos, interrogantes, ideales que se ponen en juego en la tarea (Southwell y Vassiliades, 2014). Parte de esta construcción está atravesada por aquello que las políticas de formación y trabajo docentes regulan. Como se señalaba en capítulos previos, la reposición de la enseñanza como cuestión central del trabajo de enseñar permite y habilita nuevas formas de hacer escuela. La posibilidad de preguntarse por cómo desafiar el formato escolar, por los recursos o repertorios para enseñar a leer, por cómo enseñar a todos/as expresa los modos en los que las/los docentes se apropian, refuerzan o disputan aquello que las políticas regulan en materia de formación y trabajo docentes.

A partir de esta noción de posiciones docentes el capítulo recorrió distintos modos en que los/as docentes asumen, viven y piensan el trabajo de enseñar a leer y a escribir. Por un lado, en relación con la inclusión y la igualdad, ¿qué implica alfabetizar en contextos de desigualdad social? Allí se reconocen sentidos en disputa entre la responsabilidad de los sujetos y sus familias y las características que asume

la escuela para dar respuesta a las dificultades en la adquisición de la lengua escrita. Las explicaciones que las/os docentes encuentran a por qué algunos/as niños/as no aprenden van desde las características individuales y familiares, las condiciones de infraestructura de las escuelas hasta los enfoques de enseñanza de la alfabetización de los/as colegas.

En este entramado que implica sentidos que se ponen a circular desde la política pública como así también posiciones respecto al sentido de la escuela y la alfabetización se construyen propuestas de enseñanza. Las mismas varían no sólo de una escuela a la otra sino al interior de un mismo grado y con la misma docente según el momento del año, los recursos o los/as estudiantes específicos con los que se propone trabajar. En algunos casos, las estrategias parecen retomar sentidos de las políticas compensatorias: sacar del grado en horas curriculares, a los/as estudiantes “que les cuesta más” para tratar de compensar los saberes que otros/as tienen. La respuesta parece estar dada por la necesidad de más tiempo para lograr los mismos aprendizajes y por una propuesta más individualizada. En otros casos, las estrategias buscan desafiar algunas de las características del formato escolar tradicional. Esto también se desarrolla de distintos modos y con matices según las experiencias, los espacios de formación que atraviesan y las características de las instituciones en las que desarrollan su trabajo. Allí aparecen experiencias que proponen agrupaciones al interior del grado, entre dos secciones de un mismo grado y otras que involucran a todo el primer ciclo.

En todos los casos se reconoce una convicción en relación con que todos/as pueden aprender a leer y a escribir y en esa convicción ensayan distintas explicaciones para las dificultades y, sobre todo, construyen diferentes estrategias sobre cómo lograr esos aprendizajes. También asumen posiciones respecto al enfoque de alfabetización que utilizan no sólo pensando en la gestión de la clase, en cómo planificar o construir intervenciones para producir aprendizajes sino como posición político-pedagógica respecto a qué implica como sujetos el derecho aprender a leer y a escribir.

## CONCLUSIONES

Esta investigación se propuso indagar los sentidos en torno del trabajo docente que son puestos a circular por un conjunto de políticas de formación en alfabetización inicial que se desarrollaron a partir de la creación del INFD (2006) tanto a nivel nacional por el propio instituto como las que en simultáneo se desplegaron desde el Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Dicha investigación partió de la premisa de que las políticas construyen interpelaciones, convocan a los y las docentes de modos particulares y construyen sentidos respecto a cómo debe desarrollarse su trabajo.

Para ello en la primera parte se realizó un recorrido que permitió, por un lado, reconstruir un enfoque teórico epistemológico que asume la tesis y que configura el marco conceptual desde el que se produce la investigación; por el otro, recuperar un conjunto de investigaciones y estudios que abordan objetos afines a los que estructuran el recorte de este trabajo.

Resultó de especial relevancia en esta primera parte poder describir y analizar los modos de significar el trabajo y la formación docente a lo largo de la historia reciente de la Argentina. En los significantes formación y trabajo docentes, como significantes vacíos (Laclau, 1993), convergen multiplicidad de demandas del sistema educativo y de la sociedad. Según los contextos y las particularidades de los distintos gobiernos, algunos modos de significar el trabajo docente hegemonizan los discursos oficiales y se construyen como puntos nodales en disputa con otras formas de significación (Laclau y Mouffe, [1985] 2001). Se pueden destacar especialmente los períodos que son objeto de esta tesis. Mientras las regulaciones a partir del cambio de gobierno en el 2003 -y especialmente desde la creación del INFD- pusieron en el centro el derecho a la formación docente y la jerarquización de los/as profesores/as como cuerpo especializado (Vassiliades, 2014); las políticas que se desarrollaron a partir del 2015 articularon a la docencia con la responsabilidad individual de garantizar aprendizajes específicos en los/as niños/as y adolescentes apelando a nociones como la de motivación y el emprendedurismo (Vassiliades, 2019, 2020). Las políticas desarrolladas desde la creación del INFD, en conjunto con

otras políticas educativas repusieron la centralidad de la enseñanza como vehículo para alcanzar un sistema más igualitario e inclusivo.

Asimismo, fue central para poder analizar las políticas de formación docente en alfabetización inicial que son objeto de la investigación, conocer y describir los principales debates en el campo de la adquisición de la lengua escrita. Este aspecto, a lo largo de la investigación, se configuró como una variable de relevancia en el diseño y la puesta en marcha de las políticas de formación. Por momentos fue determinante en relación con el alcance en el marco de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, de algunas de las políticas desarrolladas a nivel nacional.

Esta tesis partió de la premisa de que los/as docentes se apropian, reformulan, disputan y negocian los sentidos que las políticas públicas intentan imprimir al trabajo docente. De este modo, la tesis se construye tomando distancia de perspectivas que suponen que las regulaciones del trabajo docente son definitorias y que en ellas se puede reconocer lo que sucede en el cotidiano escolar (Popkewitz, 2000a; Southwell, 2014; Vassiliades, 2012). Por ello, a lo largo de la investigación fue central conocer el modo en el que las acciones son recepcionadas por la docencia, el modo en el que disputan y se apropian esos sentidos que se ponen a circular. Las posiciones que construyen los/as docentes involucran miradas sobre los problemas educacionales y están atravesadas por los discursos que regulan y organizan el trabajo de enseñar. Estos discursos se articulan con sedimentaciones históricas y se configuran nuevas formas hegemónicas de pensar la docencia (Southwell y Vassiliades, 2014).

Para ello, en la segunda parte, la tesis se centró en el análisis de las políticas de formación en alfabetización inicial. La selección incluyó una serie de acciones que se desarrollaron desde el nivel nacional y desde el nivel jurisdiccional a partir de la creación del INFD (en el caso del programa Maestro+Maestro, el mismo es previo a la creación del INFD pero siguió desarrollándose hasta la actualidad). Para el análisis se realizó un rastreo documental de las políticas y la realización de entrevistas a docentes y a responsables del diseño de las acciones. A partir de allí, la tesis procuró dar cuenta de los sentidos que son puestos a circular por las políticas de formación y el modo en que las mismas son recepcionadas por los/as docentes interviniendo en la construcción de posiciones específicas, en el modo en el que viven, piensan y asumen el trabajo de enseñar a leer y a escribir.

El recorrido buscó, por un lado, indagar sobre esos sentidos que las políticas ponen a circular, cómo se estructuran, cómo entran en diálogo con acciones que antecedieron, que nuevos horizontes de posibilidad se construyen en ellas. En este sentido, pensando en clave del ciclo de la política (Ball, 2002), la tesis recuperó los contextos de influencia y de producción del texto político pudiendo reconocer allí debates históricos de la formación docente que intervienen en la formulación de las políticas analizadas como así también debates propios del campo de la alfabetización. Asimismo, la investigación buscó reconstruir el contexto de la práctica, es decir la recepción de dichas acciones por parte de los/as docentes. Allí la tesis se propuso reconocer el modo en el que los/as docentes construyen posiciones respecto al trabajo de enseñar a leer y a escribir.

En primer lugar, se analizó el alcance de las políticas de formación docente en alfabetización inicial puestas en marcha desde el nivel nacional y jurisdiccional. Se reconoce en el recorrido por las acciones y las entrevistas realizadas la complejidad que implica la recontextualización de las mismas y el modo en el que intervienen un conjunto de actores y factores en la puesta en marcha de esas políticas que demanda romper con lecturas lineales para incluir en los análisis los modos históricos y hegemónicos de significar la formación y el trabajo docentes, las disputas en el campo de la alfabetización y las tradiciones históricas en la formación de docentes en CABA. En este sentido, se puede afirmar que, si bien las acciones a nivel nacional se estructuraron de modo integral para atender tanto a la formación inicial como a la formación en ejercicio con propuestas estructurales como la inclusión de la unidad curricular “Alfabetización inicial” en los planes de estudio de los profesorado, el alcance en CABA fue limitado por dos aspectos centrales.

Por un lado y, principalmente, por la diferencia en el enfoque de alfabetización que las propuestas nacionales asumieron. Este enfoque no se corresponde con el que estructura tanto la formación como las regulaciones curriculares de la jurisdicción y por ello la participación de CABA en acciones como especializaciones para docentes de grado o ciclos de desarrollo para docentes de ISFD no tuvieron el alcance que tuvieron en otras provincias. Las disputas disciplinares en este campo de conocimiento se constituyen como un elemento central para mirar las políticas de formación en alfabetización. En una primera lectura, se podría considerar como hipótesis que las acciones desplegadas por el nivel nacional durante el gobierno

kirchnerista podía tener limitantes para la implementación en CABA por la disputa política entre partidos -y con ello en los modos de pensar la formación y el trabajo docente-. Sin embargo, en el caso puntual de las políticas de formación en alfabetización, el enfoque de enseñanza se constituye como un elemento de mayor peso en el alcance de las acciones. Es por ello que se puede afirmar que los enfoques de enseñanza de la alfabetización inicial son un elemento central para analizar las políticas de formación en alfabetización.

Por otro lado, en CABA se reconoce la presencia de una amplia oferta de formación docente tanto de organismos públicos como Escuela de Maestros o de propuestas desarrolladas por los sindicatos. En este sentido las tradiciones de formación propias de la jurisdicción se configuran como un elemento relevante para analizar el alcance de las políticas de formación en alfabetización inicial. Además de la amplia oferta de formación a la que acceden los/as docentes en CABA, las tradiciones de formación intervinieron en el modo en que determinadas acciones se recontextualizaron. Esto principalmente fue analizado para el caso de la Formación Docente Situada que asumió características particulares en CABA. Esta propuesta del nivel nacional que asumía un diseño específico a ser replicado en todas las jurisdicciones, en el caso de CABA fue modificada sustancialmente por las tradiciones de formación que caracterizan a la jurisdicción. Las experiencias previas desarrolladas por Escuela de Maestros fueron un elemento central para poder disputar con el nivel nacional algunos de los modos de diseñar y llevar adelante la propuesta de Formación Docente Situada. Esta experiencia, además es de particular interés para el análisis porque estas disputas para modificar aquello establecido para la formación desde el nivel nacional se da en el marco de dos gobiernos (nacional y jurisdiccional) que correspondían al mismo partido político entre los años 2015 y 2019.

En el caso de las acciones desplegadas por el CABA, en los textos de las políticas parece haber una dispersión en las propuestas que no reconoce experiencias, diagnósticos o continuidades; sin embargo, esa dispersión se integra cuando de enfoque de alfabetización se trata, incluso trascendiendo los cambios de gobierno específicos de la jurisdicción.

Los textos de las políticas, las resoluciones que dan creación y los documentos curriculares que acompañan las propuestas no incluyen referencias específicas a

acciones precedentes o que en simultáneo se desarrollan para atender a la formación en alfabetización. Sin embargo, el punto en común que en todas las acciones se reconoce es la asunción de un enfoque de alfabetización psicogenético. Este aspecto aparece en todos los documentos analizados que dieron creación a las acciones desarrolladas en materia de alfabetización en la Ciudad. Por ello, en los textos así como no aparece mención a otras políticas de la jurisdicción sí aparecen menciones a acciones de otras jurisdicciones que comparten el enfoque de alfabetización. Esta unidad de la propuesta vinculada al enfoque de enseñanza del campo de la alfabetización también trasciende los aspectos de la política educativa en general y de los partidos políticos que gobiernan. En el caso de CABA, este enfoque de alfabetización es aquel que regula la enseñanza del área desde finales del siglo pasado. Los documentos curriculares y espacios de formación jurisdiccionales no han cambiado el enfoque de enseñanza aún cuando los partidos políticos gobernantes en la Ciudad hayan cambiado y con ello, como se desarrolló en los capítulos de esta tesis haya habido cambios sustanciales en los modos de significar el trabajo y la formación docentes.

En segundo lugar, se analizó cómo se estructuraron las propuestas de formación en alfabetización y qué tensiones históricas sobre la formación docente en general atraviesan estas propuestas específicas. Allí se reconocen una serie de tensiones que se presentaron de modo recurrente en las entrevistas realizadas y que se pueden rastrear también en los textos de las políticas. Estos debates sobre las características que debe asumir la formación docente recuperan debates históricos del campo y se articulan con nuevas interpelaciones a la docencia que ponen en cuestión modos de significar el trabajo y la formación docente que fueron hegemónicos en otros períodos históricos.

Una de las principales tensiones que se presentó en las distintas entrevistas realizadas fue la relación entre la formación inicial y la formación en ejercicio. En el caso de la formación en alfabetización, la formación inicial se describe como deficitaria. Esta caracterización no es exclusiva de la formación en alfabetización, sino que refleja un discurso sobre la formación docente que la ubica como el principal problema del sistema educativo con ello de ser potencialmente la mejor solución. En las últimas décadas, a su vez, este discurso construyó como oposición la idea de inclusión y calidad. Frente al mayor acceso y democratización del nivel

secundario, nuevos sectores accedieron al nivel superior y desde determinados sectores allí radica la pérdida de la calidad en la formación docente.

En lo específico de la alfabetización se consideran relevantes dos aspectos. Por un lado, la mirada deficitaria de la formación no parece presentar modificaciones en relación con la política de incorporación de la unidad curricular alfabetización inicial -establecida en los Lineamientos Curriculares Nacionales. Si bien la asignatura (con menor carga horaria) ya se incluía en los profesorados de primaria de CABA, la centralidad dada a la formación en alfabetización que se intentó instalar con la creación del INFD no modificó la experiencia de formación en los ISFD en CABA. Por otro lado, que quienes ocupan cargos en los ISFD para el dictado de estas asignaturas no tienen formación específica en el campo de la alfabetización o experiencia en el nivel para el que forman. Este último aspecto hace que las experiencias de los/as docentes en su formación inicial dependa exclusivamente del/de la docente a cargo de la asignatura y su experiencia profesional.

Estos dos aspectos construyen una tensión en los/as docentes del nivel primario que consideran que la formación inicial no los preparó lo suficiente para el trabajo docente, reconocen una falta en su formación inicial -en muchos casos porque consideran que en la materia del profesorado no les enseñaron a enseñar-; y algunos/as docentes de los ISFD que consideran que la falta está en la formación previa de quienes eligen la docencia y que por ello deben dedicar tiempo a compensar saberes que no aprendieron en el nivel secundario quitando tiempo de la formación en la enseñanza, en este caso, de la alfabetización.

Si bien desde los inicios de la conformación de los sistemas educativos nacionales, la lectura y la escritura tiene una centralidad entre los objetivos de la escolaridad primaria, los relatos de las docentes entrevistadas (formadas entre las últimas décadas del siglo pasado y las primeras de este siglo) no reflejan una formación inicial en los profesorados de educación primaria que atienda a esa prioridad.

La mirada deficitaria sobre la formación inicial se vincula de modo directo con las características que asume la formación post-inicial. De este modo se reeditan, para el caso de la formación en alfabetización, discusiones sobre la necesidad de compensar desde la formación en ejercicio aquello que no se aprende en los ISFD. En este sentido, las acciones de formación en ejercicio analizadas se presentan

disputando ese sentido histórico asignado a la formación permanente o continua y se pone en el centro de la discusión los debates por la formación en ejercicio como un derecho y un deber. Los espacios de formación se distancian de capacitaciones que sólo apuntan a la reconversión de los/as docentes y por el contrario instalan discusiones sobre la importancia de una formación en simultáneo con el ejercicio profesional. La “capacitación” en el sentido aplicacionista del término asociado a la formación disciplinar no es la caracterización de la formación en ejercicio que hegemoniza el campo; por el contrario, los relatos de los y las docentes dan cuenta de la convivencia de esas experiencias con nuevos discursos que los interpelan construyendo una mirada de la formación en ejercicio que la distancia de la mirada paliativa respecto a la formación inicial deficitaria o incompleta.

Los análisis realizados de los textos de las políticas y aquello que los/as docentes destacan recuperan de modo claro la diferencia que se establece entre la formación inicial y la formación en ejercicio. Para esta última se reconoce una importancia sustancial en poder pensar la práctica docente concreta y con ello, los/as docentes entrevistados/as reconocen un valor agregado de las propuestas formativas de las que participaron.

En esta distinción sobre la formación inicial y la formación en ejercicio se basa la segunda de las tensiones históricas que se puede reconocer en el análisis de la puesta en marcha y la recepción de las políticas de formación en alfabetización: la relación entre la formación teórica y la formación práctica. A lo largo del análisis las/os docentes identifican a la teoría asociada a la formación inicial, mientras que la práctica la vinculan a la formación en ejercicio por la relación directa que encuentran con los problemas de la práctica cotidiana al desarrollarse en simultáneo con el ejercicio profesional.

Las políticas a nivel nacional ponen en el centro la importancia de articular la formación con la práctica docente desde los inicios de la cursada en los profesorados y con propuestas como las del ciclo que convocan a docentes del campo de las prácticas. Sin embargo, las docentes entrevistadas no reconocen esta articulación en la formación inicial. Si bien se asume que la formación inicial no puede agotar la formación total de un/a docente, tampoco se puede desestimar esa formación en su comparación con la formación en ejercicio. En ese sentido, cómo se hace inteligible la vida cotidiana escolar durante la formación inicial no parece una pregunta

resuelta; aún con los esfuerzos de la política pública por articular el campo de la práctica con los saberes de los otros campos.

De esta tensión se puede afirmar, por un lado, que la masificación de la formación en ejercicio y la presencia en las leyes educativas como derecho y deber permite que las demandas produzcan un movimiento. La discusión no se centra en la presencia o no de oferta de formación sino en las características que esta formación asume y específicamente el lugar que ocupa la enseñanza como saber específico. De este modo la centralidad de la enseñanza que atraviesa a la formación docente en general a partir de la creación del INFD se refleja también en la formación en alfabetización inicial. Por otro lado, y en línea con esto último, a diferencia de otros períodos donde la formación en ejercicio se estructuraba desde lo disciplinar, las experiencias de formación en alfabetización que fueron objeto de análisis son valoradas por la posibilidad de pensar la práctica docente y las problemáticas asociadas al trabajo de enseñar a leer y a escribir.

En tercer lugar, el análisis de las acciones de formación en alfabetización en el marco de un conjunto de políticas destinadas al sector docente que tiene como elemento estructurante la creación del INFD, permite reconocer un conjunto de nuevas interpelaciones que caracterizaron a dichas acciones. Las acciones que se desarrollaron en materia de formación en alfabetización inicial condensan sentidos propios pero también son tributarias de las políticas a nivel nacional que las enmarcan.

Por un lado, se presenta la cuestión de la formación centrada en las instituciones o situada. La oferta desarrollada tanto por el nivel nacional como por el jurisdiccional retoma los dos componentes del PNFP y pone en marcha acciones que convocan a las instituciones por un lado y a los docentes de modo individual por el otro.

El Ciclo de desarrollo Profesional Docente en Alfabetización Inicial, aunque no tuvo alcance en CABA por las diferencias de enfoque, se estructura como una política que busca romper con las lógicas del curso corto o la capacitación aislada. Se estructura como una propuesta de largo aliento y en sus enunciaciones formales se destaca la importancia de recuperar la experiencia de los/as docentes de los ISFD. De este modo se busca materializar en la propuesta la idea de una *formación centrada en las instituciones*. Esta definición que se convierte en el componente 1 del

Programa Nacional de Formación Permanente en el 2013 busca interpelar a la docencia desde su pertenencia institucional.

El cambio de gobierno en el 2015 produjo un movimiento en las articulaciones de sentido en torno al trabajo y la formación docentes. Este movimiento tiene su correlato en el Programa Nacional de Formación Permanente donde el componente 1 pasa a llamarse de *formación docente situada*. En su enunciación formal parece conservarse una línea de continuidad con el plan anterior sin embargo en la práctica concreta las propuestas buscan homogeneizar una serie de acciones y dispositivos para todas las jurisdicciones. En este sentido, el cambio de nombre de *centrada en las instituciones a formación docente situada* implicó una modificación en los modos de pensar las acciones que de allí se desprenden donde las prácticas específicas de los/as docentes en contexto se corrieron del centro del debate para unificar materiales y propuestas.

La Formación Docente Situada puesta en marcha en CABA, si bien se desarrolló bajo las regulaciones del PNFP del 2015 y bajo un mismo gobierno político, disputó los sentidos que Nación quiso imprimir a las acciones. El valor atribuido por las/os docentes a estas instancias de formación y los modos de pensar el diseño por parte de quienes llevan adelante la propuesta asociada a la alfabetización permite afirmar que en la recontextualización de la propuesta el sentido de lo situado asumió otro significado. Esta experiencia reafirma que las tradiciones de formación de la jurisdicción fueron un elemento clave para disputar el sentido que debía asumir la formación situada en CABA.

Las experiencias que tienen anclaje institucional como la FDS con la figura del asesoramiento en las instituciones educativas o el Programa M+M que incorpora a un docente del programa en las escuelas y se sostiene la formación para los/as docentes involucrados/as en la propuesta, son aquellas que se valoran particularmente por los/as docentes y por quienes forman parte del equipo de formación por la posibilidad de trabajar a largo plazo en las instituciones y de transformar las propuestas de enseñanza considerando las particularidades de las escuelas y quienes las habitan.

Por otro lado, como nueva interpelación se puede reconocer la presencia de un discurso pedagógico que acompaña la formación disciplinar en alfabetización. La inclusión de temas transversales que incluyen aspectos vinculados a los sistemas

educativos o a los problemas pedagógicos contemporáneos fue un elemento que caracterizó a las distintas acciones. Esta importancia otorgada a cuestiones transversales en el marco de acciones específicas de alfabetización permite reconocer el modo en que se instalaron sentidos sobre el trabajo docente que atravesaron al conjunto de acciones que se pusieron en marcha a partir de la creación del INFD. En el caso de la alfabetización la cuestión transversal sobre la enseñanza, la pedagogía, el sentido de la escuela, los problemas pedagógicos o la inclusión por momentos se presenta asociada al enfoque de alfabetización que se propone. En las definiciones pedagógicas generales se establece una estrecha relación con aquello que se presenta para el enfoque de alfabetización. Sin embargo, la disputa al interior del campo de la alfabetización también, por momentos, corre el eje de discusión a lo específicamente disciplinar dejando de lado las problemáticas comunes que los/as docentes consideran como relevantes para ser incorporadas a los espacios de formación.

En cuarto lugar, el análisis del corpus de esta investigación permitió interrogarse por la cuestión de la igualdad en relación con las posiciones que construyen los/as docentes en materia de enseñanza de la alfabetización inicial. Como se mencionó en los distintos capítulos la cuestión de la igualdad se pone en juego de modo particular al pensar la enseñanza de la lectura y la escritura inicial porque allí radica parte del sentido de la escuela primaria. Asimismo, la escuela nace íntimamente ligada a la alfabetización y parte de la promesa de igualdad se asocia al acceso a la cultura escrita. El llamado “fracaso escolar” se presenta asociado a las dificultades de la alfabetización, en los primeros grados se condensa los mayores niveles de repitencia y abandono en el nivel primario.

Retomando el marco conceptual que atravesó esta investigación, al considerar a la idea de igualdad como significante vacío se pueden reconocer múltiples sentidos que pujan por fijar esa idea a un determinado significado. A lo largo de las entrevistas se reconoce una forma de nombrar la igualdad que aparece asociada a la idea de inclusión. En este sentido, se marca una distancia con las teorías del déficit. Lejos de afirmar que las dificultades para aprender son potestad del sujeto, en las entrevistas se reconoce una mirada que involucra aquello que la escuela tiene que hacer en materia de enseñanza para garantizar los aprendizajes, especialmente el acceso a la cultura escrita.

Los modos en los que los/as docentes piensan su trabajo y la cuestión de la igualdad repone la centralidad de la enseñanza que volvió al centro de la escena educativa desde la política pública a partir del 2003. En este sentido, los discursos oficiales que hegemonizaron el campo tienen su correlato en los planteos que la docencia hace sobre el trabajo de enseñar.

Sin embargo, no están exentos de contradicciones en la medida en la que al tiempo que se reconoce la importancia de pensar la enseñanza y los formatos escolares para garantizar una escuela más igualitaria, se considera que la inclusión es tema de aquellos que tienen dificultades de aprendizaje o que son un tipo de estudiante que la escuela no espera. Estas contradicciones, de todos modos, se expresan con una preocupación de fondo por dar respuesta a la situación de desigualdad y buscar las mejores herramientas para garantizar el acceso de los niños/as a la lectura y la escritura.

En relación específicamente con la alfabetización inicial, las posiciones que asumen los/as docentes respecto al trabajo de enseñar a leer y a escribir no es ajena a la pregunta por el enfoque de enseñanza. La igualdad, en términos de inclusión, se pone en juego no sólo en enseñar a leer y a escribir sino en cómo se lo enseña. Las docentes marcan una clara distancia entre la decodificación y la enseñanza de las prácticas sociales de lectura y escritura. En ese sentido, aquello que se presenta, en general, como un debate al interior del campo de la alfabetización atraviesa el modo en el que asumen el trabajo los/as docentes. Allí, para ellas/os se pone en juego el sentido de la escuela, la promesa de igualdad y la posibilidad de participación en la sociedad.

Los modos de pensar la igualdad no sólo atraviesan la elección de un enfoque u otro para la enseñanza de la alfabetización, sino que tiene vinculaciones directas con el modo de gestionar las clases en relación con el formato escolar. En el marco de políticas educativas que ponen en el centro la idea de trayectorias escolares y que promueven modos organizacionales alternativos, las propuestas de enseñanza que desarrollan los/as docentes combinan estrategias diversas para garantizar la enseñanza.

En todos los casos, los/as docentes parten de la premisa de que no todos/as aprenden lo mismo al mismo tiempo por lo que es necesario buscar alternativas en la propuesta de enseñanza. Allí aparecen algunas más asociadas a respuestas

individuales en las que “sacan del aula” o “compensan en otras horas de clase” con aquellos que presentan las dificultades. En estos casos, se presenta una continuidad con el formato tradicional donde se espera un aprendizaje igual por parte de todos/as, con mayor vínculo con una práctica homogeneizadora. Sin embargo, en muchos de los casos aparecen propuestas que desafían el formato escolar tradicional. Las mismas recurren a diversas estrategias como trabajar entre más de un docente, con otras agrupaciones distintas al grado, diferenciando las propuestas según interés, niveles de adquisición de la lengua escrita, entre otros. Estas alternativas se construyen al interior de las instituciones en función de las particularidades y las voluntades individuales e institucionales, pero también se enmarcan en un conjunto de políticas que construyen discursos sobre la posibilidad de alterar ese formato escolar reconociendo el carácter excluyente que puede tener la escuela en su formato tradicional.

Esta tesis hizo posible analizar una serie de políticas de formación en alfabetización considerando a las mismas como discursos que buscan instituir determinadas miradas sobre lo educativo, sobre la formación y el trabajo docentes. Asimismo, que la construcción de posiciones docentes se funda en las diversas formas de apropiación de discursos oficiales y alternativos, de la propia biografía escolar, como así también en las trayectorias profesionales. Lo señalado hasta aquí pone de relieve los modos en los que las/dos docentes se apropian y disputan aquello que se regula en las políticas públicas. En esas disputas y reapropiaciones las preocupaciones y desafíos que reconocen en la enseñanza tienen detrás una pregunta por cómo construir escuelas más igualitarias y justas.

Para cerrar, a lo largo del recorrido realizado se abrieron una serie de interrogantes que excedían los límites de los objetivos planteados para esta tesis pero que resultan de relevancia. Uno de los aspectos que se presentó de modo particularmente significativo a lo largo del recorrido es el de los debates en el campo de la alfabetización inicial. La cuestión del “enfoque” se configuró como un elemento central al mirar las políticas de formación en alfabetización en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires por la tradición y predominio de un enfoque a lo largo de varias décadas. Sin embargo, los últimos años se presentan complejos en ese terreno. Una serie de acciones llevadas adelante por Escuela de Maestros en materia de formación en alfabetización muestran un interés particular en modificar el enfoque

de enseñanza que hasta ahora hegemoniza la formación de docentes en CABA. En este sentido, se constituye como un problema de relevancia a ser abordado por futuras investigaciones.

Asimismo, las indagaciones realizadas sobre las distintas políticas seleccionadas para esta tesis pusieron de relieve la ausencia de investigaciones específicas sobre el Programa Maestro+Maestro desarrollado en CABA desde finales del siglo pasado. La presencia por décadas y con un alcance cada vez mayor en las escuelas de la jurisdicción pone de manifiesto la necesidad de investigar en profundidad un programa no sólo muy extendido y de referencia para muchos/as docentes sino con características que modifican estructuras del formato escolar tradicional y que, en consecuencia, pueden resultar de relevancia para seguir profundizando sobre el trabajo docente.

## BIBLIOGRAFÍA

ALEGRÍA, Jesús (1985). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades. En: *Infancia y Aprendizaje*. No 29, 79-94.

ALEGRIA UGARTE, María Inés y CISTERNAS, Tatiana (2018). “Alfabetización inicial desde una perspectiva constructivista psicogenética: una entrevista con Delia Lerner y Mirta Castedo”. En: *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature* Vol. 11(2), May-June 2018, 100-119.

ALLIAUD, Andrea (2013). “Formar buenos en la artesanía de enseñar”. En: Terigi, Flavia, *VIII Foro Latinoamericano de Educación: saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué*. - 1a ed. - Buenos Aires: Santillana. 144 p.; 25x20 cm. ISBN 978-950-46-3258-0

ALTHUSSER, Louis. (1970). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Buenos Aires: Editorial Nueva Visión.

ARFUCH, Leonor (1995). *La entrevista, una invención dialógica*. Paidós. Barcelona.

ARMENDANO, Cristina (2010) “Presentación” En: Zamero, Marta. *La Formación Docente en Alfabetización Inicial*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

APPLE, Michael (1986). *Maestros y textos: una economía política de las relaciones de clase y sexo en educación*. Madrid: Morata.

ÁVALOS, Dolores (2002). *Identidad Normalista: antes y después de la implantación de la Licenciatura en Educación Primaria en la Escuela Nacional de Maestros (1960-1997)*. Tesis de maestría DIE-Cinvestav. México.

ÁVALOS, Dolores (2014). *Las maestrías para profesores de educación básica en el distrito federal. Procesos de resignificación y formación identitaria*. Tesis de doctorado. DIE-Cinvestav. México.

AVELAR, Marina (2016). “Entrevista a Stephen J. Ball Su Contribución a la Investigación de las Políticas Educativas”. En: *Archivos Analíticos de políticas educativas*. Vol. 24, N° 24.

- BALL, Stephen. (2002). Grandes políticas, un mundo pequeño. Introducción a una perspectiva internacional en las políticas educativas, en: Narodowsky, Mariano (comp.) *Nuevas tendencias en políticas educativas*, Buenos Aires: Granica.
- BAUDELLOT, Christian y ESTABLET, Roger (1971) (1977). *La escuela capitalista en Francia*. México: Siglo XXI.
- BEECH, John y MEO, Analía (2016). Explorando el uso de las herramientas teóricas de Ball. En: *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*. Vol 24, N°23.
- BIRGIN, Alejandra (2000). “La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión”. En: Gentili, P. y Gaudencio, F. (comp) *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*. Ed. CLACSO, Buenos Aires.
- BIRGIN, Alejandra (2006). “Pensar la formación de los docentes en nuestro tiempo” En: Terigi, Flavia (comp.) *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Fundación OSDE – Siglo XXI Editores. Buenos Aires.
- BIRGIN, Alejandra (comp.) (2012). *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Buenos Aires: Paidós.
- BIRGIN, Alejandra (coord.) (2014) *Estudio sobre criterios de calidad y mejora de la formación docente del MERCOSUR*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Teseo.
- BIRGIN, Alejandra. (2018). “Una nueva institución para el gobierno de la formación docente en Argentina: El INFD”. En: *Práxis Educativa*, 14(28), Article 28.
- BIRGIN, Alejandra. (2020). “La reconfiguración de la formación docente en Argentina: entre universidades e institutos de formación docente”. En: *Formação em Movimento* v.2, i.1, n.3. p. 20-36, jan./jun.2020. ISSN 2675-181X
- BIRGIN, Alejandra & DE MARCO, Luciano. (2021). “Los saberes en la formación docente inicial bajo la lupa: Disputas en la Argentina del siglo XXI”. En: *Práxis Educativa*, 17(46), 1-25.
- BORDOLI, Eloísa (2006). “El olvido de la igualdad en el nuevo discurso educativo”. En: Martinis Pablo, Redondo Patricia (comps.): *Igualdad y educación escrituras entre dos orillas*. Buenos Aires: del estante editorial.
- BORDOLI, Eloísa y MARTINIS, Pablo (2010). “Relaciones entre educación y pobreza. Continuidades y rupturas del discurso moderno”. En: Serna, Miguel (Coord.) *Pobreza*

*y(des)igualdad en Uruguay: una relación en debate*. Montevideo: UR. FCS-DS: ASDI: CLACSO.

BORZONE DE MANRIQUE, Ana María (1996). *El proceso de alfabetización en niños pequeños*. Tesis de Doctorado. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

BOTTE, Emilce y MELGAR, Sara (2017). *Clase Nro. 4: Introducción al Modelo Didáctico. Módulo Perspectivas para la Enseñanza de la Alfabetización Inicial. Especialización Docente Superior en alfabetización inicial*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean Claude (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.

BOWLES, Samuel y GINTIS, Herbert (1981). *La instrucción escolar en la América capitalista*. México: Siglo XXI.

BRASLAVSKY, Berta ([1962] 2014). *La querrela de los métodos de lectura: sus fundamentos psicológicos y la renovación actual*. Gonet: UNIPE: Editorial Universitaria.

BRASLAVSKY, Berta (1997). "Para una historia de la pedagogía de la lectura en la Argentina. ¿Cómo se enseñó a leer desde 1810 hasta 1930?" En: *Lectura y Vida*, 18 (4): 5-16.

BRASLAVSKY, Berta (2003). "¿Qué se entiende por alfabetización?" En: *Revista Lectura y Vida*, Año 24, No. 2, Buenos Aires, Argentina.

BRASLAVSKY, Berta (2008). *La escuela puede: una larga experiencia en la enseñanza de la lengua escrita*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

BRASLAVSKY, Cecilia (1985). *La discriminación educativa en la Argentina*. FLACSO. Buenos Aires: Miño y Dávila.

BRUNS, Bárbara y LUQUE, Javier (2014). *Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*, resumen. Washington, DC: Banco Mundial.

BUENFIL BURGOS, Rosa Nidia (1983). *El debate sobre el sujeto en el discurso marxista. Notas críticas sobre el reduccionismo de clase y de educación*. Tesis de maestría DIE-Cinvestav. México.

BUENFIL BURGOS, Rosa Nidia (1991). *Análisis de Discurso y Educación*. Conferencia dictada en el Centro de Investigación Educativa de la Universidad de Guadalajara. Publicada en 1993. Documentos DIE 26, México: DIE- Cinvestav.

BUENFIL BURGOS, Rosa Nidia (2011). *Apuntes sobre los usos de la teoría en la investigación social*. Saarbrücken: EAE-LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG.

BUENFIL BURGOS, Rosa Nidia (2019). *Ernesto Laclau y la investigación educativa en Latinoamérica: implicaciones y apropiaciones del Análisis Político del Discurso*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.

BUENFIL BURGOS, Rosa Nidia y NAVARRETE, Zaira (2011). "Aproximaciones político discursivas. A modo de introducción". En: Buenfil, Rosa Nidia y Zaira Navarrete (coords.) *Discursos Educativos, Identidades y Formación Profesional*. México, D.F: Plaza y Valdes-PAPDI.

CASTEDO, Mirta (1995). "Construcción de lectores y escritores". En: *Lectura y vida*, 16 (3). Memoria Académica.

CASTEDO, Mirta (2007). "Notas sobre la didáctica de la lectura y la escritura en la formación continua de docentes". En: *Lectura y vida*, 28 (2). Memoria Académica.

CASTEDO, Mirta y TORRES, Mirta (2012). "Un panorama de las teorías de la alfabetización en América Latina durante las últimas décadas (1980-2010)". En: CUCUZZA, Héctor Rubén (Dir.); SPREGELBURD, Roberta Paula (Codir.). *Historia de la lectura en la Argentina: del catecismo colonial a las netbooks estatales*. Buenos Aires: Editoras del Calderón.

CONNELL, Robert (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.

CORTÉS, Martín (2017). "Macri en América Latina. Una contribución argentina al cambio de época regional". En: *Documentos de coyuntura del Área de Política, tercera entrega, Primer año del gobierno de Macri*. Buenos Aires. IDH-UNGS.

CRUZ PINEDA, Ofelia (2007). *La reforma del profesorado. Configuración, tensiones y regulación. México 1989-2006*. Tesis de doctorado. México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.

DAVINI, María Cristina (2005 [2015]). *Estudio de la calidad y cantidad de oferta de la formación docente, investigación y capacitación en la Argentina: Informe final*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

DE ALBA, Alicia (1998). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.

DIKER, Gabriela y TERIGI, Flavia (1997) *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.

DUSCHATZKY, Silvia (1999) *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires: Paidós.

DUSSEL, Inés (1997). *Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media*. FLACSO – Publicaciones del CBC. Buenos Aires.

DUSSEL, Inés (2004) “Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista”. En: *Cadernos de Pesquisa*, Vol. 34, N° 122, pp. 305-335, maio/ago 2004.

DUSSEL, Inés (2005) “Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas”. En: Tedesco, Juan Carlos (comp.) *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?* Buenos Aires: IIPE – UNESCO.

DUSSEL, Inés y SOUTHWELL, Myriam (2004) “La escuela y la igualdad: renovar la apuesta”. En: *El Monitor de la Educación. Revista del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación*. Año I, Quinta Época, N° 1. Buenos Aires.

FELDFEBER, Myriam (2010). “De la profesionalización al desarrollo profesional. Algunas notas para pensar las políticas de formación docente”. En: Oliveira, Dalila Andrade y Feldfeber, Myriam (comp.) *Nuevas regulaciones educativas en América Latina. Políticas y procesos del trabajo docente*. Lima: Fondo Editorial Universidad de Ciencias y Humanidades.

FELDFEBER, Myriam (2019). Políticas educativas en el siglo XXI: analizar el presente para pensar el futuro. En: Saforcada, Fernanda y Feldfeber, Myriam (comp.) *La regulación del trabajo y la formación docente en el siglo XXI. Miradas desde*

Argentina. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.

FELDFEBER, Myriam (2020a). "La educación como derecho a partir del cambio de siglo: perspectivas democratizadoras y restauraciones conservadoras". En: Acevedo Mariela Alejandra (et al.); compilado por Felicitas Acosta. *Derecho a la educación y escolarización en América Latina*. - 1a ed. - Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento, 2020. 158 p.; 21 x 15 cm. - (Política, políticas y sociedad. Democracias en Revolución y Revoluciones en Democracia; 5).

FELDFEBER, Myriam (2020b). "Las políticas docentes en Argentina a partir del cambio de siglo: del desarrollo profesional al docente "global". En: *SISYPHUS JOURNAL OF EDUCATION*, VOLUME 8, ISSUE 0 1, 2020, PP.7 9-1 02.

FELDFEBER, Myriam., & OLIVEIRA, D. A. (2016). "Políticas Educativas en América Latina en el siglo XXI. Balance y perspectivas". En: *Revista del IICE*, (39), 7-10.

FELDFEBER, Myriam y GLUZ, Nora (2011). "Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de "nuevo signo". En: *Educ. Soc., Campinas*, v. 32, n. 115, p. 339-356, abr.-jun. 2011.

FELDFEBER, Myriam y GLUZ, Nora (2019). "Las políticas educativas a partir del cambio de siglo: Alcances y límites en la ampliación del derecho a la educación en la Argentina". En: *Revista Estado y Políticas Públicas*, No 13. octubre de 2019 - abril de 2020. ISSN 2310-550X, pp. 19-38

FERREIRO, Emilia y TEBEROSKY, Ana ([1979] 2005). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México, D.F.: Siglo veintiuno editores.

FERREIRO, Emilia (1991). "Desarrollo de la alfabetización: psicogénesis". En: Goodman, Yetta (comp.) *Los niños construyen su lectoescritura. Un enfoque piagetiano*. Buenos Aires: Aique.

FILMUS, Daniel (2017). "La restauración de las políticas neoliberales en la educación argentina", En: FILMUS, Daniel (compilador). *Educación para el mercado. Escuela, universidad y ciencia en tiempos de neoliberalismo*. Buenos Aires: Octubre editorial. Argentina.

FONTANA, Adriana (2014). *La construcción de la igualdad en la escuela desde la perspectiva de los directores: análisis y narrativa de tres casos*. Tesis de Maestría. Buenos Aires: FLACSO. Sede Académica Argentina.

FOUCAULT, Michel (2002) *Arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.

GENTILI, Pablo; SUÁREZ, Daniel; STUBRIN, Florencia; GINDIN, Julián (2004). "Reforma educativa y luchas docentes en América Latina". En: *DOSSIÊ "GLOBALIZAÇÃO E EDUCAÇÃO: PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE - II"*. *Educ. Soc., Campinas*, vol. 25, n. 89, p. 1251-1274, Set./Dez. 2004.

GIROUX, Henry (1985). "Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico". En: *Cuadernos Políticos*. No 44. México: Editorial Era.

GLASER, Barney y STRAUSS, Anselm (1967) *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.

GLUZ, Nora; CUTER, María Elena.; ALCANTARA, Aixa y WOLINSKY, Violeta. (2005). *Evaluación del Proyecto Maestro + Maestro. Programa ZAP (Zonas de Acción Prioritaria)*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, GCBA.

GOMEZ SOLLANO, Marcela (2018). "Ernesto Laclau: diálogo y horizonte para pensar la articulación pedagogía-política en la producción de alternativas pedagógicas en América Latina". En: Buenfil Burgos, Rosa Nidia y Navarrete Cazales, Zaira (coord.) *Ernesto Laclau: Apropiedades, debates y diseminación de su pensamiento en Latinoamérica*. México, D.F: Plaza y Valdes-PAPDI.

GOODMAN, Kenneth (1990). "El lenguaje integral: un camino fácil para el desarrollo del lenguaje". En: *Lectura y vida*, 11(2), 5-13.

HALL, Stuart (2003). "Introducción: ¿quién necesita identidad?" En: Hall, Stuart y Du Gay, Paul (eds.) *Cuestiones de Identidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

HALL, Stuart (2006). "Estudios Culturales: dos paradigmas". En: *Revista Colombiana de Sociología*, núm. 27, julio-diciembre, pp. 233-254 Universidad Nacional de Colombia Bogotá, Colombia.

HALL, Stuart (2010). *Sin garantías: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Eduardo Restrepo, Catherine Walsh y Víctor Vich (editores). Colombia: Envi3n editores.

HUNTER, Ian (1998). *Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y cr3tica*. Barcelona, Espa1a: Eds. Pomares Corredor.

JU1A1REZ N1MER, OCTAVIO (2009). *Discursos hegem3nicos en la producci3n de la pol3tica de formaci3n permanente en M1xico: Pronap*. Tesis Doctorado DIE-Cinvestav. M1xico.

LACLAU, Ernesto (1990). *New Reflections on the Revolutions of Our Time*. London: Verso. [Trad. espa1ol Laclau, E. (1993). *Nuevas Reflexiones sobre las revoluciones de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nueva Visi3n].

LACLAU, Ernesto (1993). "Discourse" En: Robert E. Goodin y Philip Pettit *A Companion to Contemporary Political Philosophy*. Oxford: Blackwell.

LACLAU, Ernesto (1996). *Emancipaci3n y diferencia*. Buenos Aires: Ariel.

LACLAU, Ernesto y MOUFFE, Chantal ([1985] 2001). *Hegemon3a y Estrategia Socialista. Hacia una radicalizaci3n de la democracia*. M1xico: Siglo XXI.

LERNER, Delia (2001). "El quehacer en el aula como objeto de an1lisis". En: *Textos de did1ctica de la lengua y la literatura*, a1o VII, n. 27, abril-junio; p. 39-52.

MADDONNI, Patricia (2014) *El estigma del fracaso escolar: nuevos formatos para la inclusi3n y la democratizaci3n de la educaci3n*. Buenos Aires: Paid3s.

MARTINIS, Pablo (2006) "Educaci3n, pobreza e igualdad: del 'ni1o carente' al 'sujeto de la educaci3n'". En: Martinis, Pablo y Redondo, Patricia (comps.). *Igualdad y educaci3n. Escrituras entre (dos) orillas*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.

MARTINIS, Pablo (2013). *Educaci3n, pobreza y seguridad en el Uruguay de la d1cada de los noventa*. Uruguay: Ediciones Universitarias.

MEO, Anal3a; DABENIGNO, Valeria; AUSTRAL, Rosario y ROMUALDO, Vanesa (2011). "Pol3ticas educativas como "texto" y "discurso" Una perspectiva te3rica para el estudio de las identidades laborales de los docentes en Escuelas de Reingreso". En: *IX Jornadas de Sociolog3a. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires*, Buenos Aires.

MIRANDA, Estela (2011). "Una caja de herramientas para el análisis de la trayectoria de la política educativa". En: (Re) *Pensar la educación pública: aportes desde Argentina y Brasil*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

MORAIS, J.; CARY, L.; ALEGRÍA, J. y BERTELSON, P. (1979). "Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously?" En: *Cognition* No 7.

MOUFFE, Chantal (2007). *En torno a lo político*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

NAVARRETE, Zaira (2015). *Proyecto de formación profesional del pedagogo en las universidades públicas de México: un estudio comparativo de casos*. Tesis Doctorado. México: DIE-Cinvestav.

OCDE (2018). *Políticas docentes efectivas: Conclusiones del informe PISA*. PISA, Edición de la OCDE.

OTERO, Juan (2018). *Marco político y pensamiento pedagógico latinoamericano*. Especialización Docente Superior en alfabetización inicial. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

PADIERNA, Pilar (2008) "Los usos de la narración en la investigación educativa". En: Cruz, Ofelia y Echavarría, Laura (coords.) *Investigación social. Herramientas teóricas y análisis político de discurso*. México, D.F.: Juan Pablos Editores-PAPDI.

PALTI, Elías (1998). *Giro lingüístico e historia cultural*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

PERAZZA, Roxana (2019). "Reflexiones sobre la carrera de maestros y profesores en la Argentina". En: Perazza, Roxana (Comp.) *Carreras docentes en América latina. perspectivas, conflictos y debates pendientes*. Buenos Aires: Aique.

PINEAU, Pablo (2001). "¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: "Esto es educación", y la escuela respondió: "yo me ocupo". En: Pineau, Pablo; Dussel, Inés y Caruso, Marcelo. *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.

PINEAU, Pablo (2012). "Historias del enseñar a leer y escribir". En: Potenze, Mercedes y Benítez, Fernanda (coord.). 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. 48 p.; 22x17 cm. (Serie Temas de Alfabetización; 4).

PINEAU, Pablo (2014). "Berta P. de Braslavsky: la utopía de alfabetizar a todos en la escuela". En: Braslavsky, Berta. *La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura: sus fundamentos psicológicos y la renovación actual*. - Gonnet: UNIPE: Editorial Universitaria

PINEAU, Pablo y FRIEDRICH, Daniel (2022). ¿Cómo enseñar a leer y a escribir? En: *Revista Anfibia* [Disponible en: <https://www.revistaanfibia.com/como-ensenar-a-leer-y-escribir/>]

PINEAU, Pablo y GAGLIANO, Rafael (2003). *Una aproximación al recorrido de la Escuela de Capacitación -CePA. (1980-2000)*. Secretaría de Educación. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

PINKASZ, Daniel (1992). "Orígenes del profesorado secundario en la Argentina". En: Braslavsky, C. y Birgin, A. (comps). *Formación de Profesores - Impacto, pasado y presente*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

PIOVANI, Juan Ignacio (2007) "La observación", "La entrevista en profundidad" y "Otras formas de análisis". En Marradi, Antonio, Archenti, Nora y Piovani, Juan Ignacio. *Metodología de las Ciencias Sociales*. Emecé. Buenos Aires.

PIOVANI, Verónica (2013). "Las políticas públicas de formación docente en la Argentina actual". En: Poggi, M. (coord.) *Políticas docentes: formación, trabajo y desarrollo profesional*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-Unesco.

PITMAN, Laura (2012). "Manual del capacitador. Capacitación docente, enfoque y método". En: Birgin, A. (comp.) *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Buenos Aires: Paidós.

POPKEWITZ, Thomas (1995.) "La reestructuración de la teoría política y social: Foucault, el giro lingüístico y la educación". En *Propuesta Educativa*, Año 6, Nº 13, Buenos Aires: FLACSO- Miño y Dávila.

POPKEWITZ, Thomas (2000a). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata.

POPKEWITZ, Thomas (2000b). "El rechazo al cambio en el cambio educativo: Sistemas de ideas, construcción de políticas y modelos de evaluación nacionales".

En: *Revista Perfiles Educativos*, tercera época, vol. XXII, núm. 89-90. México: CESU/UNAM, pp. 5-33.

POPKEWITZ, Thomas & MONARCA, Héctor (2022). "Conversación sobre teoría crítica y ciencias de la educación con Thomas Popkewitz". En: *Revista Educación, política y sociedad*.

PORTA, Luis y AGUIRRE, Jonathan (2017). "Las principales políticas públicas de Formación Docente desde las voces de los actores. El caso de los Polos de Desarrollo (2000-2001)". En: *Archivos de Ciencias de la Educación*, 11(12), e033.

PRADO, Silvina y ROSETTI, Mariana (2011) *Postítulos docentes. Origen y desarrollo en la Ciudad de Buenos Aires*. Dirección Operativa de Investigación y Estadística Ministerio de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

PUIGGRÓS, Adriana (1980). *Imperialismo y educación en América Latina*. México: Nueva Imagen.

PUIGGRÓS, Adriana (1990). *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Editorial Galerna.

REDONDO, Patricia (2004) *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Buenos Aires: Ed. Paidós.

REDONDO, Patricia (2019). *La Escuela con los pies en el aire. Hacer escuela, entre la desigualdad y la emancipación*. Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones.

REDONDO, Patricia y THISTED, Sofía (1999). "Las escuelas "en los márgenes". Realidades y futuros". En: AA.VV. *En los límites de la educación. Niños y jóvenes del fin de siglo*. Rosario: Homo Sapiens.

ROCKWELL, Elsie (1986). "La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela". En: *Memorias del Tercer Seminario Nacional de Investigaciones en Educación*, 15-29.

ROCKWELL, Elsie (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós. Buenos Aires.

ROSEMBERG, Celia (2004). "Niños y maestros por el camino de la alfabetización". En: Celia Rosemberg y Ana María Borzone de Manrique. – 1o ed. – Buenos Aires: Red de Apoyo Escolar, 2004. 216 p.: 28x21 cm.

SAFORCADA, Fernanda & VASSILIADES, Alejandro (2011), “Las leyes de educación en los comienzos del siglo XXI: del neoliberalismo al postconsenso de Washington en América del Sur”. En: Revista *Educação & Sociedade* (115).

SAUR, Daniel (2012). “¿Aplicar la teoría? Reflexiones en torno a la noción de aplicación en el análisis de discurso”. En: Buenfil, R. N., Fuentes S. y Treviño, E. (coord.) *Giros teóricos II. Diálogos en las Ciencias Sociales y Humanidades*, México, Facultad de Filosofía y Letras-UNAM, Colección Jornadas, 2012. (Pp. 217-230).

SAUTÚ, Ruth (2003). *Todo es teoría. Objetivo y métodos de investigación*. Buenos Aires: Ed. Lumiere.

SIRVENT, María Teresa (1995). *El proceso de investigación, las dimensiones de la metodología y la construcción del dato científico*. Ficha de Cátedra. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras – UBA.

SOUTHWELL, Myriam (1997). “Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente. El legado del espiritualismo y el tecnocratismo (1955-1976)”. En: Puiggrós, Adriana (dir.) *Dictaduras y Utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Buenos Aires: Galerna.

SOUTHWELL, Myriam (2000). “Nuevas herramientas para viejos debates. Un análisis de procesos educacionales desde el análisis político del discurso” En: *Propuesta Educativa* No 22. Año 10. Buenos Aires: FLACSO – Novedades Educativas.

SOUTHWELL, Myriam (2013). “Posiciones docentes y la productividad política de la escuela”. En: *Conferencia presentada en el X Simposio de Programa de Análisis del discurso*, UNAM, México (octubre).

SOUTHWELL, Myriam (2018). “Enunciación, interpelación y producción de políticas educativas recientes. Preguntas desde la teorización del populismo”. En: *Ferentario* 12 (1), 70-88.

SOUTHWELL, Myriam (2020). “Análisis político del discurso y la investigación educativa o la insistencia sobre la desactivación de determinismos”. En: Mónica de la Fare ... [et al.]. *Bastidores da pesquisa em instituições educativas*. Porto Alegre: EDIPUCRS: Universidad Nacional de la Plata; 79-100.

SOUTHWELL, Myriam (2021). *Ceremonias en la tormenta: 200 años de formación y trabajo docente en Argentina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; IUCOOP; CTERA; Facultad de Filosofía y Letras - UBA.

SOUTHWELL, Myriam y VASSILIADES, Alejandro (2014). "El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas." En: *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*. Volumen XI, No 11. General Pico, La Pampa: Instituto para el Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad.

SOUTHWELL, Myriam & BOULAN, Noralí (2022). "Análisis político del discurso e investigación educativa: Estudios sobre la interpelación y la performatividad del currículum de formación docente". En: *Revista Espaço do Currículo*, v. 15, n. 2, p. 1-15.

SPREGELBURD, Paula (2012). "¿Qué se puede leer en la escuela? El control estatal del texto escolar (1880-1916)" En: Cucuzza, Héctor Rubén (dir.); Spregelburd, Paula (codir.). *Historia de la lectura en la Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales*. Buenos Aires: Editoras del Calderón.

SUÁREZ Daniel H. (2011). "Gramsci, el estudio social de la educación y la tradición crítica en pedagogía". En: Hillert, Flora; Ouviña, Hernán; Rigal, Luis; y Suárez, Daniel H. *Gramsci y la educación: pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

SUASNÁBAR, Claudio. (2018). "Dossier Campo académico y políticas educativas en la historia reciente: a propósito del 30 aniversario de la revista Propuesta Educativa". En: *Propuesta Educativa*. Número 50. Año 27. Vol.2.

TERIGI, Flavia (2008). "Lo mismo no es lo común. La escuela común, el currículum único, el aula estándar y otros esfuerzos análogos por instituir lo común". En: Frigerio, G. y Diker G. (Comps) *Educación: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires: Del Estante.

TERIGI, Flavia (2010). *Conferencia "Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares"*. Santa Rosa, La Pampa.

TERIGI, Flavia (2013). *VIII Foro Latinoamericano de Educación: saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué*. - 1a ed. - Buenos Aires: Santillana.

TIRAMONTI, Guillermina (2001) *Modernización educativa de los '90 ¿el fin de la ilusión emancipadora?* Buenos Aires: TEMAS.

TIRAMONTI, Guillermina (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.

TORRES, Mirta y CUTER, María Elena (2012). “La alfabetización en los primeros años de la escuela primaria”. En: Potenze, Mercedes y Benítez, Fernanda (coord.). 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. 48 p.; 22x17 cm. (Serie Temas de Alfabetización; 2).

VASSILIADES, Alejandro (2011). “Posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa: disputas y tramas de sentido en torno de las regulaciones del trabajo de enseñar”. En: *Revista del IICE*, No 30.

VASSILIADES, Alejandro (2012). *Regulaciones del trabajo de enseñar en la provincia de Buenos Aires: posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa*. Tesis de doctorado. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras. UBA.

VASSILIADES, Alejandro (2014). “El discurso pedagógico oficial en Argentina (2003-2013): trabajo docente e igualdad”. En: *Cadernos de Pesquisa*, 154 (44), 1012-1027.

VASSILIADES, Alejandro (2019). La “nueva campaña del desierto”: políticas docentes, pedagogía y desigualdad en tiempos del macrismo. En: Saforcada, Fernanda y Feldfeber, Myriam (comp.) *La regulación del trabajo y la formación docente en el siglo XXI. Miradas desde Argentina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.

VASSILIADES, Alejandro (2020). “Impugnaciones de la enseñanza y desplazamientos de la pedagogía: Políticas docentes y discursos estandarizados en Argentina durante la presidencia de Mauricio Macri (2015-2019)”. En: *Espacios en Blanco. Revista de educación (Serie Indagaciones)*, 2(30), 247-262.

VEZUB, Lea (2009). “Notas para pensar una genealogía de la formación permanente del profesorado en la Argentina”. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa (COMIE)*, vol. 14, n°42.

VIGOTSKY, Lev (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica-Grijalbo.

VINCENT, Guy, LAHIRE, Bernard y THIN, Daniel (1994) "Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire". En: Vincent, Guy (dir.) *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon, Presses Universitaires de Lyon.

WANSCHERBAUM, Cinthia (2011). *Las políticas de educación de jóvenes y adultos durante el gobierno de Alfonsín (1983-1989) Un estudio de caso: el Plan Nacional de Alfabetización*. Tesis de Doctorado. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

WILLIS, Paul (1988). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal.

WILLIAMS, Raymond (1997). *Marxismo y literatura*. Península. Barcelona.

WITTGENSTEIN, Ludwig. (1953). *Investigaciones Filosóficas*. México DF: Alianza IIF-UNAM.

ZAMERO, Marta (coord.) (2010). *La formación en alfabetización inicial de los futuros docentes*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

ZAMERO, Marta (2017). *Clase 1. Alfabetización inicial: perspectiva histórica. Módulo Perspectivas para la enseñanza de la alfabetización inicial. Especialización Docente Superior en Alfabetización Inicial*. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes.

## **Normativa**

Consejo Federal de Cultura y Educación (1993). Resolución N° 32/93 "Alternativas para la formación, el perfeccionamiento y la capacitación docente".

Consejo Federal de Cultura y Educación (1994). Resolución N° 36/94 "Red Federal de Formación Docente Continua".

Consejo Federal de Cultura y Educación (1996). Resolución N° 52/96 "Bases para la Organización de la Formación Docente".

Consejo Federal de Cultura y Educación (1997). Resolución N° 63/97 "Transformación gradual y progresiva de la Formación Docente Continua".

Consejo Federal de Cultura y Educación (2004). Resolución N° 223/04. Políticas para la formación y el desarrollo profesional docente.

Consejo Federal de Cultura y Educación (2005). Resolución N° 241/05. Comisión Federal para la Formación Docente Inicial y Continua.

Consejo Federal de Educación (2007) Resolución N° 23/07. Plan Nacional de Formación Docente.

Consejo Federal de Educación (2007). Resolución N° 24/07 Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Inicial.

Consejo Federal de Educación (2007) Resolución N° 30/07 “Hacia una Institucionalidad del Sistema de Formación Docente en Argentina” (Anexo I). “Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional” (Anexo II).

Consejo Federal de Educación (2012) Resolución N° 167/12 Plan Nacional de Formación Docente 2012-2015.

Consejo Federal de Educación (2012) Resolución N° 174/12 Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares, en el nivel inicial, nivel primario y modalidades, y su regulación

Consejo Federal de Educación (2013) Resolución N° 201/13 Programa Nacional de Formación Permanente 2013 - 2016 (PNFP)

Consejo Federal de Educación (2016) Resolución N° 285/16 Plan Estratégico Nacional 2016 - 2021 “Argentina enseña y aprende”.

Consejo Federal de Educación (2016) Resolución N° 286/16 Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021.

Consejo Federal de Educación (2017) Resolución N° 316/17 Plan de acción 2017-2021 del Programa Nacional de Formación Permanente “Nuestra Escuela”.

Consejo Federal de Educación (2018) Resolución N° 337/18 Marco Referencial de Capacidades.

Dirección General Personal Docente y No Docente (2022). *Estatuto del Docente*. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa (2017). Principales cifras del sistema educativo nacional. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa. Ministerio de Educación y Deportes.

Ley de Transferencia N° 24.049/91

Ley Federal de Educación N° 24.195/93

Ley de Educación Superior N° 24.521/95

Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075 (2005). Ministerio de Educación de la Nación Argentina.

Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006). Ministerio de Educación de la Nación Argentina.

Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2014) Resolución N° 1978/14 Especialización Docente de Nivel Superior en Alfabetización Inicial.

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2011) Resolución N° 316/11 Especialización superior en alfabetización para la inclusión.

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2017) Resolución N° 2233 Plan de capacitación trianual 2017-2019 “Entre Maestros”.

Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2003) Resolución N° 489/03 Programa de Reorganización de las Trayectorias Escolares de los Alumnos con Sobreedad en el Nivel Primario.

Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2003) Resolución N° 2429/03 Proyecto Grados de Nivelación para el Nivel Primario.

Subsecretaría de Gestión Educativa y Coordinación Pedagógica del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2015) Resolución N° 532 Plan Curricular Institucional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Primaria.

### **Documentos oficiales**

Instituto Nacional de Formación Docente (2009) *Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares. Profesorado de Educación Primaria*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Instituto Nacional de Formación Docente.

Instituto Nacional de Formación Docente (2011). *Relato de una construcción política federal (2007-2011)*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la República Argentina.

Instituto Nacional de Formación Docente (2013). *Temas clave y articulaciones necesarias para la elaboración de proyectos de cátedra en alfabetización. Ciclo de Desarrollo Profesional Docente en Alfabetización Inicial*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la República Argentina.

Instituto Nacional de Formación Docente (2015). *La formación de maestros que enseñen a leer y escribir: el desafío de la Formación Docente*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Instituto Nacional de Formación Docente.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina (2003). *Descentralización y estrategias en educación. Caso Argentino*.

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires ([2004] 2012) *Diseño Curricular para la escuela primaria: primer ciclo de la escuela primaria, educación general básica*. Buenos Aires.

## ANEXO

Referencia en la tesis	Institución	Trayectoria profesional y formación en alfabetización	Año entrevista
Coordinadora INFD	Instituto Nacional de Formación Docente		2021
Coordinadora Plan Trienal EM	Escuela de Maestros		2021
Responsables alfabetización INFD	Instituto Nacional de Formación Docente		2018
Coordinadora Prácticas del Lenguaje EM	Escuela de Maestros		2019
Coordinadora de capacitadores/as, FDS, EM	Escuela de Maestros	Coordinadora de tutores del “Plan trienal de capacitación docente para el Nivel Primario” (2017-2019)	2019
Capacitadora PEC, M+M	Maestro+ Maestro	Capacitadora Problemáticas Educativas Contemporáneas del programa Maestro +Maestro	2021
Juana, asistente técnica	Maestro+ Maestro	Coordinadora de maestros/as del programa (experiencia como maestra del programa)	2021
Federico	D.E. 6°	Docente de grado Docente del programa M+M	2021
		Especialización Docente de Nivel Superior en Alfabetización Inicial (INFD)	
Silvana	D.E. 12°	Docente de grado Docente del programa M+M	2018
Sabrina	D.E. 19° Escuela de Maestros	Docente de grado Capacitadora Formación Docente Situada	2018
		Especialización en alfabetización para la inclusión (CePA)	

Lorena	D.E. 20°	Docente de grado	2018
		Especialización Docente de Nivel Superior en Alfabetización Inicial (INFD)	
Lucía	D.E. 12°	Docente de grado	2018
		Experiencia como maestra del programa M+M	
Vanesa	D.E. 12°	Docente de grado	2020
Mariela	D.E. 16°	Docente de grado	2020
Delia	D.E. 16°	Docente de grado	2020
Gabriela	D.E. 7°	Docente de grado	2021
		Licenciatura en Enseñanza de la lectura y la Escritura (Unipe)	
Soledad	D.E. 7°	Docente de grado	2021
Paula	D.E. 11°	Docente de grado	2021
		Especialización Docente de Nivel Superior en Alfabetización Inicial (INFD)	