XI Jornadas de Jóvenes Investigadorxs

Instituto de Investigaciones Gino Germani

26, 27 y 28 de octubre de 2022

Juan Luis Castro Quezada

Universidad Nacional de San Martín

jcastroquezada@estudiantes.unsam.edu.ar

Estudiante avanzado de grado, Licenciatura en Educación

Eje 14: Saberes, prácticas y procesos educativos

Eje 11 (alternativo): Estado, instituciones y políticas públicas

**Programa Maestro + Maestro: análisis de los cambios y continuidades en dos décadas de funcionamiento**

**Introducción**

Esta ponencia es una ampliación de mi trabajo final de egreso de la Licenciatura en Educación (UNSAM)[[1]](#footnote-0), en el cual reconstruí mi experiencia como maestro del Programa Maestro + Maestro (PM+M) que, junto a otros proyectos, formaban parte del Programa ZAP (Zonas de Acción Prioritarias) de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA). La experiencia la llevé a cabo entre 2009 y 2014 en la Escuela 3 del Distrito 21, en el barrio de Lugano, CABA. Ese año 2009 el Programa se ubicaba en la órbita de la Subsecretaría de Inclusión Escolar y Coordinación Pedagógica, y se desarrollaba en escuelas comunes dependientes de la Dirección de Educación Primaria. Al año siguiente, en 2010, tras varios años de reclamos y lucha gremial, la Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires sanciona la incorporación al Estatuto del Docente del “Área de Programas Socioeducativos”[[2]](#footnote-1) que comprendería varios programas entre los cuales se encuentra el de Alfabetización para la Inclusión que contendría, entre otros, el PM+M. Hoy continúa en el área bajo la Dirección General de Educación de Gestión Estatal del Ministerio de Educación, conformando los Programas dependientes del la Dirección de Primaria: Maestro+Maestro, Nivelación, Aceleración[[3]](#footnote-2).

 El Proyecto “Maestro de primer grado + maestro de primer grado = más éxito escolar” (M+M) fue creado en el año 1998 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, como uno de los componentes del Programa ZAP, con el objetivo central de la disminución del fracaso escolar en los alumnxs de primer grado. Esto se enmarca en las políticas compensatorias a término que adoptó Argentina en la década de los ‘90 para atender los problemas derivados de la pobreza y la desigualdad En ese momento, el Proyecto compartía algunas de sus actividades con otros componentes que integraban la ZAP como una política intersectorial y participativa junto a otras áreas del Estado (educación, salud, desarrollo social). El énfasis estuvo puesto en una propuesta integral de enseñanza que consistió en sostener un circuito intensivo de capacitaciones no sólo a los maestrxs de primer grado sino también a los supervisorxs, directorxs y maestrxs del Programa (MP). A partir de los diferentes cambios de gestión y de la reestructuración organizativa del Ministerio de Educación de la CABA, el Proyecto modificó no sólo su denominación sino también su alcance. El ahora denominado “Programa Maestro + Maestro” viró a una propuesta exclusivamente centrada en la didáctica de la alfabetización inicial y limitó los destinatarios de sus capacitaciones.

El objetivo de este trabajo es analizar las características que adoptó el PM+M a partir de la identificación de los principales cambios, rupturas y continuidades que se dieron en dos décadas de funcionamiento. Para ello, realizamos un abordaje metodológico que contempla dos ejes: el análisis documental, tomando en cuenta la normativa y documentos producidos por el propio Programa en tanto política pública, y un enfoque cualitativo que recupera las voces de sus protagonistas a través de entrevistas.

Reconstruí voces necesarias y protagónicas como la de mis compañerxs MP, la directora del establecimiento, la coordinación del Programa, colegas que trabajaron desde los inicios del Programa y lxs capacitadorxs que me formaron. Relevé los perfiles del MP que se definieron en distintos momentos para la escuela, para dar a conocer a las autoridades del distrito, para la gobernación ministerial, para los propios MP que ingresaban año a año y la bibliografía obligatoria que se les daba a lxs aspirantes a MP. Una compañera me facilitó textos muy bellos escritos por lxs MP organizadxs a partir de una iniciativa del Programa, en donde cada unx compartía escenas de aula y problematizaba sus experiencias pedagógicas. Recopilé registros de las progresiones de escrituras de niños y niñas. Miré cuadernos de clases, fotos, videos de excursiones, organicé y clasifiqué producciones realizadas por lxs estudiantes acompañadxs por sus docentes. Estas tareas de sistematización me ayudaron a volver a la experiencia y otorgarle nuevos sentidos. Indagué en el Censo 2001 los indicadores necesarios para dar cuenta del contexto socioeconómico en el cual se crea la ZAP y sus Proyectos. Luego relevé los mismos índices en el Censo 2010 para analizar los posibles cambios en las distintas variables sociales que pudiesen ser objeto de relación con los objetivos del Programa ZAP.

Es importante anticipar que, de las personas que entrevisté, muchas son actores que conozco, es decir mi posición es diferente porque trabajaron conmigo. Ahora bien, ¿cómo pensé las entrevistas? Elegí encontrarme con mis compañerxs, con lxs diferentes actores de la experiencia, a partir de entrevistas cualitativas ya que son más íntimas, flexibles y abiertas (Hernández Sampieri *et. al.* 2014), definidas como una reunión para conversar e intercambiar información. ¿Por qué elegí seleccionar unas frases y no otras? Porque son las palabras que representan las voces de quienes dan cuenta de los cambios y continuidades que caracterizan al funcionamiento del Programa. En la entrevista, a través de las preguntas y respuestas, se logró una buena comunicación y la construcción conjunta de significados.

He relevado y sistematizado normativas, resoluciones, para saber cómo fue la incorporación del Programa a la órbita del Ministerio de Educación, su entrada al Estatuto docente, las reglamentaciones que llegaban a las escuelas, la normativa para el desempeño del maestrx ZAP. Pude observar que la normativa puede funcionar como instrumento para la mejora social, pero también como simple símbolo de persuasión política partidaria. Es decir, reconocer en estas normativas el sentido político pedagógico de su función social nos ayudará para entablar puentes de análisis y armar articulaciones entre la norma escrita y la realidad social.

La normativa no brinda por sí misma toda la información para caracterizar una política educativa pero proporciona claves que habilitan su reconstrucción. Y nos ofrece algunas pistas sobre cómo el Estado define los temas y problemas educativos, las acciones propuestas para abordarlos, los sujetos responsables de llevarlas a cabo y los recursos que destina para ello. (Más Rocha, 2016:73)

¿Desde qué perspectiva mirar todo este material? Como estudiante que pretende investigar no puedo ser objetivo, porque lo que intento comprender no es una cosa inerte, es una experiencia entre sujetos, estoy frente a un objeto de estudio que es al mismo tiempo sujeto, portador de proyectos y que está inscripto en la historia y en el tiempo. Y es en este juego de subjetividades en el proceso dialógico (el cual se convierte en un modo privilegiado para construir conocimiento) donde me posiciono finalmente.

 Por último, pondré en tensión la búsqueda de un nuevo saber y la experiencia propiamente situada, en una historia y en una región particular, para orientar el análisis provisorio e inacabado. ¿En qué contexto socio-económico y educativo nos encontrábamos durante la experiencia del PM+M? ¿Qué había sucedido en la Argentina post 2001? ¿Cómo analizar la experiencia en una situación de tanta desigualdad social y educativa? Comparto y agrego algunos de los interrogantes a través de los cuales Bolaña (2006) nos interpela: ¿Cómo construir un nuevo saber que pueda dar soluciones y favorecer las transformaciones para una mayor igualdad y justicia entre las personas, un nuevo saber social que tome en cuenta la vida cotidiana? Preguntas que son indispensables para comenzar a pensar en un contexto social que deja a muchas personas excluidas del bienestar común.

 Qué sentido tiene el desarrollo de una teoría social crítica si no logra modificar las condiciones materiales de la vida cotidiana de la mayor parte de la población mundial, que vive en situación de pobreza […] ¿Por qué será necesario que la construcción de ese Nuevo Saber tome en cuenta la vida cotidiana? Porque es en la praxis cotidiana interpersonal donde el contexto es producido y reproducido; es de donde surge, de modo “paralelo, concomitante y simultáneo”, lo micro social (las subjetividades sociales individuales) y lo macro social (estructuras de relaciones sociales objetivas) (Bolaña, 2006:201)

Para acercarnos a este nuevo saber será necesario, entonces, posicionarse desde una mirada compleja, superar las concepciones epistemológicas que forjaron a la modernidad capitalista, nociones que fomentaron la instrumentalidad de una razón que entendería al mundo social como se entienden los fenómenos naturales. Epistemología moderna que supone a un sujeto, portador de la razón, que mira a un objeto externo y debe presentarlo o mejor dicho, representarlo, conocerlo y obtener utilidades de aquello. Si bien este esquema trajo certidumbres, certezas, previsibilidad y progreso que el **capital** necesitó para reproducirse, hoy observamos que **el progreso** no fue para todxs. Bastará con recorrer el distrito escolar 21 (Villa Lugano), entrar a las escuelas, a las aulas, mirar las instalaciones, los bancos, las sillas, el pizarrón y se verá que la **promesa** de la modernidad queda en **ruinas**. Elijo también destacar capital, progreso, promesa y ruinas, porque son palabras que tengo presente a lo largo de este trabajo, son sustantivos que forman parte de aquella estructura desde la cual miro la experiencia.

**El Programa ZAP, características principales**

A mediados de la década del noventa un grupo de directivos y supervisores del nivel primario de distritos de la zona sur de la Ciudad comienzan a plantear la necesidad de desarrollar nuevas estrategias para abordar la problemática del fracaso escolar, que afecta con mayor intensidad a la población que vive en condiciones de vulnerabilidad social. Esta preocupación se inscribe en otra más amplia, generada por los efectos más notorios del fenómeno de la “nueva pobreza” en la Ciudad entendida como consecuencia de la implementación de las políticas neoliberales.

Ante esa situación, representantes de distintos sectores del gobierno (Educación, Vivienda, Salud y Cultura, Centros de Gestión y Participación) se reunieron para abordar la problemática. Como resultado de estas deliberaciones se organizó a fines del año 1996 y principios de 1997 el Programa ZAP, con la pretensión de constituir una política intersectorial y participativa, para atender el problema de la pobreza en sus diversas manifestaciones. Comenzó en 1997, durante la gestión de M. Giannoni, y continuó a lo largo de la de D. Filmus al frente de la Secretaría de Educación. El Programa ZAP, a cargo de Gladys Kochen, se proponía achicar la brecha de las desigualdades socio-educativas. En 1997 comenzó con la implementación de tres experiencias anticipatorias en tres distritos (Soldati, Lugano y La Boca), y luego se extendería hasta llegar a diez. Hasta mediados de 1998, el Programa funcionó con comisiones de trabajo y sin presupuesto, haciendo diagnósticos situacionales en distritos y barrios con participación de lxs directorxs de las escuelas, lxs supervisorxs y personal de la Ciudad. En 1998, la Legislatura aprobó el presupuesto para el Programa cuando ya había proyectos que estaban funcionando.

*“Se quería armar una política que diera respuestas a las zonas más vulnerables”.* “*Al principio nos reunimos con diferentes referentes públicos, en asambleas territoriales de la ZAP, con gente que ya estaba trabajando en distintos proyectos ad honorem, los sumamos al Programa y luego cuando recibimos dinero del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) pudimos empezar a hacerles algún contratito”. “Hacíamos muchas reuniones con mucha gente que estaba trabajando en distintas zonas, por ejemplo en Lugano armamos una orquesta, en la Boca, campamentos, todos proyectos que salían de las necesidades de la gente”* (Gladys Kochen, primera coordinadora general de ZAP).

Este Programa tuvo dos etapas: en la primera de ellas se trabajó con una lógica de proyectos (1998 a 2001) como nos compartió Gladys Kochen, se trabajó con aquellos proyectos que ya estuviesen funcionando en el territorio y el armado de nuevos, como por ejemplo, el mencionado M+M, que se explicará a continuación. A su vez, desde la llegada de Daniel Filmus, como nuevo secretario de Educación, se tendió a pasar muchos proyectos del Programa a las distintas áreas de la Secretaría de Educación para que se convirtieran en políticas de Estado y, así, darles mayor estabilidad y posibilidades de perdurabilidad en el tiempo (Llinás, 2004).

 *“Decidimos que no fueran políticas compensatorias, conceptos antiguos, que ya se venían haciendo, sino que la propuesta era pensar, sobre la base común y universal en educación, pensar en zonas que se le dé priorización. Es decir, por ejemplo, con todos vamos a ir con robótica y voy a priorizar dándole más a determinadas zonas para llegar a esa robótica”* (Gladys Kochen, primera coordinadora general de ZAP).

Se inscribe el Programa en el marco de “las políticas compensatorias a término pensadas para dar respuesta a los embates más profundos de la crisis, hasta tanto –según se esperaba por entonces- la situación económica y social se recompusiera” (Padawer *et al.,* 2010: 6). La propuesta toma como referencia a la experiencia denominada Zonas de Educación Prioritaria (“Zones d’ Education Prioritaire” originalmente) desarrollada en Francia. Adoptó localmente el nombre de “Zonas de Acción Prioritaria” con la intención de poner de relieve que el área de incumbencia pretendía exceder lo estrictamente educativo. La prioridad estuvo definida por la situación de vulnerabilidad de dichas zonas entendidas como “aquellas en las que existe un elevado nivel de desarticulación y desajuste entre las necesidades y demandas de la comunidad y las respuestas que la sociedad organiza a través de sus instituciones” (Padawer *et al.,* 2010:7).

En el documento de evaluación del proyecto (Gluz *et. al.,* 2005), se sostiene que el diseño y la implementación de las políticas que se desarrollaron desde el programa ZAP para intentar dar respuesta a las necesidades de salud, educación y nutrición, se basaron en un criterio de focalización. Con la Secretaría de Educación como sede y por un período de diez años aproximadamente, el Programa reunió bajo su dependencia una gran cantidad de proyectos: “Residencia en escuelas ZAP”, “Historia Oral”, “Orquestas infantiles en Villa Lugano”, “Calidad de vida, calidad de agua”, “Alumnas madres y embarazadas”, “Radio”, “Cine”, “Juegotecas”, “Centro comunitario Ramón Carrillo”. Dentro de ese conjunto de acciones, el Proyecto M+M constituyó uno de los componentes principales de la iniciativa.

El Programa tuvo muchos cambios y eso se evidenció con las diferentes gestiones de gobierno, tal como lo recuerda una de las entrevistadas:

*“...el Programa ZAP tenía muchos vaivenes, de armados y desarmados en función de todo lo que era la problemática política, cambios de gobiernos. Después hubo otro cambio de gobierno importante, y se rearma el Programa, se cierran y se reabren proyectos del Programa ZAP, porque era un gran Programa con distintos proyectos. Bueno, ahí se va gente, viene gente, se va la coordinadora, Gladys…yo no me fui de la ZAP en el 2004, no, yo reduje mi carga horaria de la ZAP… Y en realidad me fui de la ZAP cuando asumió el PRO, y asumió Narodowski como Ministro de Educación en la Ciudad en 2008. Probamos quedarnos un año, el Programa ZAP quedó ideológicamente vacío de sentido para mí, porque era una cuestión muy difícil de entender, y ahí me fui…Permanentemente había cambios”* (Viviana Mancovsky, capacitadora M+M).

Los componentes anteriormente nombrados hoy también forman parte de “Programas Socioeducativos”, entre otros proyectos que funcionaban bajo la órbita de diferentes Direcciones de Área y Coordinaciones. A partir de los cambios de Estructura Organizativa que atravesó el Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (GCABA), a través de la Ley de Ministerios N° 4013 del año 2011, los Programas Socioeducativos se reorganizaron al interior de la Subsecretaría de Inclusión Escolar y Comunidad Educativa. Ésta pasó a denominarse Subsecretaría de Equidad Educativa (Art.2° del Decreto N° 226/GCBA/12), y allí se creó la Dirección General de Estrategias para la Educabilidad en la que quedaron subsumidas algunas de las acciones e incumbencias que le correspondían a la ex Dirección General de Inclusión Educativa.

Por su parte, la Ley N° 3623 sancionará en el año 2010 la incorporación del Área Socioeducativa al Estatuto Docente, dejando atrás entre otros similares al Programa ZAP, y constituyendo un nuevo escenario de estabilidad laboral, de ingreso, de derechos para lxs trabajadores de los distintos programas (normativa aún vigente). Ese año lxs docentes dejaríamos de firmar el alta y cese de tareas con fecha preestablecida. Es decir, lxs maestrxs ZAP hasta entonces éramos contratados cada año, como parte de la planta transitoria.

Las escuelas en las que funcionaba ZAP eran seleccionadas por la coordinación central, elegidas principalmente por pertenecer a la zona sur de la Ciudad, zona pobre, con altos índices de repitencia escolar comparados con el resto de la jurisdicción. Las conducciones de las escuelas que observaban un desordenamiento de las trayectorias escolares, acudían a lxs supervisorxs por recursos, solicitando ayuda para resolver los problemas de aprendizajes, y para revertir las tradiciones de enseñanza de sus maestrxs enfocadas en el no poder, en el malestar y en la crisis. No existen documentos disponibles que den formalidad normativa para determinar por qué se elegían a unas escuelas y no a otras para participar de ZAP ni cuánto tiempo funcionaría el Programa en cada institución. La investigación de Llinás (2004) traerá la voz de Gladys Kochen, que sintetizará la iniciativa y recuperará el sentido del Programa ZAP:

 El marco político sobre el que se definió el programa partía de diferentes premisas, como el trabajo articulado con otros sectores y la elaboración y desarrollo de proyectos acompañando las demandas de la comunidad. Al respecto, la encargada del programa nos dijo: “La idea era no armar los proyectos detrás de un escritorio, ni inventar nada. Los proyectos se elaboran por demanda de la comunidad, ZAP elabora y reelabora el proyecto y capacita. La metodología es participativa donde los errores son compartidos y se ajusta año a año. El programa trabaja para generar innovaciones con una lógica de intervención sobre los problemas” (Llinás, 2004:78)

En la actualidad, la participación de M+M no está restringida a una zona en particular. Las escuelas integrantes van definiéndose a través del cruzamiento de diversas variables: matrícula numerosa en los primeros grados, porcentajes elevados de repitencia, acumulación de sobreedad en el segundo ciclo y algunas condiciones institucionales para la tarea. La actual coordinación de M+M está a cargo de Victoria Viscarret y Mónica Salomón, dependiente de la Coordinación de Programas.

**Cambios y continuidades en el Programa M+M**

El proyecto “Maestro de primer grado + maestro de primer grado = más éxito escolar” (M+M) fue creado en el año 1998 como uno de los componentes del Programa “Zonas de Acción Prioritaria” (ZAP)[[4]](#footnote-3), con el objetivo central de la disminución del fracaso escolar en lxs alumnxs de primer grado. En la web del Programa Maestro + Maestro[[5]](#footnote-4) se aclara que el mismo se inició en 1998 y que la Dra. Berta Bravslavsky -prestigiosa pedagoga argentina reconocida en toda la región por su trabajo con poblaciones muy vulnerables- fue la referente del Programa durante los primeros años. Veremos que a lo largo de estos años existieron cambios y continuidades en diferentes aspectos del Programa. En este trabajo destacamos los cambios en la capacitación y acompañamiento a lxs MP, en la situación de revista de lxs maestrxs (incorporación al estatuto docente), continuidades en el enfoque de la enseñanza con algunos cambios en cuanto a la adquisición del sistema de escritura, y cambios en la función de lxs MP. Estas modificaciones son valoradas de distintos modos por sus actores y normadas con diferentes regulaciones.

**La capacitación y acompañamiento a lxs Maestrxs del Programa**

Una de las estrategias innovadoras de esta propuesta era la “incorporación de un segundo maestro**,** llamado maestro ZAP (M.ZAP)” que permitía la capacitación en servicio del maestrx de grado, a la vez que planteaba la organización de la tarea áulica en pareja pedagógica[[6]](#footnote-5).

Desde sus inicios hasta el 2010, y cambiando paulatinamente el dispositivo de capacitación en servicio y seguimiento, el proyecto Maestro + Maestro, coordinado por Berta Braslavsky durante los primeros años y Sandra Marder hasta mediados de 2009, brindaba un marco teórico desde la perspectiva socioconstructiva centrado en la articulación entre el quehacer didáctico del aula y la realidad social de las escuelas de las zonas de alta complejidad, aportando saberes que facilitaran el trabajo cotidiano del maestrx a través de la capacitación en servicio en Lectura y Escritura, Matemática y Problemáticas Educativas Contemporáneas (PEC), que constituían la realidad institucional. Para reformular las prácticas didácticas y pedagógicas el Proyecto M+M ponía en juego diversas estrategias de acompañamiento institucional acordadas previamente con supervisorxs, directorxs y coordinadorxs de 1º ciclo de las escuelas con quienes también se trabajaba en talleres de formación mensuales:

*“Y ahí se empieza hacer algo que a mí me encanta. Además de ir a acompañar a los maestros que van a ir a trabajar en pareja pedagógica, se hace algo que me pareció muy interesante que es el acompañamiento institucional a las escuelas que van a recibir al maestro ZAP”* (Viviana Mancovsky, capacitadora M+M).

En el área de PEC, docentes de diversas disciplinas con experiencia institucional y educativa abordaban, en los talleres mensuales y en las escuelas, temáticas relativas a la ética en la educación, la inclusión social, el fracaso escolar, la confianza en las relaciones, el lugar del otro en la institución, y los roles específicos de lxs maestrxs, lxs coordinadorxs de primer ciclo y directxr en las escuelas.

El área de Lectura y Escritura estaba conformada por tres instancias diferentes: los encuentros mensuales de fundamentación teórica, los laboratorios distritales y las visitas de capacitadorxs en el aula (modelado[[7]](#footnote-6)) y en la escuela. El laboratorio permitía el trabajo reflexivo tanto del maestrxs de grado como del M. ZAP sobre la práctica, y ofrecía tiempo y espacio destinado a la elaboración de secuencias didácticas para implementar en el aula. A su vez, y en forma conjunta con las acciones de asistencia técnica en el aula, se realizaba el seguimiento de los procesos de escritura y lectura de cada unx de lxs alumnxs de los grupos de 1º grado. Las acciones mencionadas pertenecientes al área de Lectura y Escritura estaban a cargo de un equipo de docentes coordinado por la Dra. Berta Braslavsky.

En el área de Matemática, desde el año 2003 hasta el 2008, se realizaba un trabajo en conjunto con la Escuela de Capacitación CePA[[8]](#footnote-7).

También funcionaba el taller de maestrxs escritorxs: espacio voluntario destinado a maestrxs, coordinadorxs y directorxs que quisieran ser “escritores reflexivos” de sus prácticas.

Por otro lado, la investigación de Gluz *et. al.* (2005) señala que la asiduidad de las capacitaciones y la asistencia técnica de capacitadores en las escuelas del Programa ZAP, fueron rescatadas por lxs maestrxs entrevistadxs como un avance en la relación entre la teoría y la práctica. Ya que tanto en las reuniones como en las entrevistas lxs maestrxs destacaron la particularidad interesante de las capacitaciones y su correlación con las clases modeladas para ver en acto la propuesta pedagógica. La investigación reconoce el desarrollo potente del dispositivo de la capacitación, tanto para revisar las propias prácticas pedagógicas como para posicionarse en una perspectivas superadora de la problemática. Lxs maestrxs que pertenecen al Proyecto M+M parecen tener representaciones y perspectivas diferentes a los que no pertenecen, en relación con las reuniones de ciclo, con las tareas y acuerdos comunes entre docentes, con las planificaciones cicladas y con la consecuente promoción de lxs estudiantes.

La investigación concluye además con que:“El docente dotado de un poder hacer puede ver a los alumnos dotados de un poder aprender”. “Todos pueden aprender”. “Se ha revitalizado el discurso pedagógico por sobre las preocupaciones asistenciales”. “El proyecto ha promovido el contacto con materiales de lecturas genuinos y variados al alcance de los alumnos” (Gluz *et. al.,* 2005:8 y 9).

A mediados de 2009, a partir de la asunción de una nueva coordinación, el sistema de capacitación llevado a cabo en el marco del proyecto experimentaría algunas modificaciones significativas que daría cuenta de la flexibilidad del dispositivo en función de las nuevas realidades, necesidades y demandas (Padawer *et al.* 2010: 13).

Los espacios de formación o capacitación contemplados por el proyecto M+M -vigentes hasta diciembre de 2009- fueron revisados y posteriormente modificados por parte de la nueva coordinación del Proyecto a cargo de Mirta Torres y la incorporación en la co-coordinación de Cinthia Kuperman (2010/2011-2020/2021). El objetivo de la misma era dar respuesta a dos problemas identificados: por un lado, el escaso tiempo real de trabajo en el aula como consecuencia de la cantidad de encuentros de capacitación semanal y, por otro, la responsabilidad del Proyecto en garantizar que todxs lxs alumnxs culminen su proceso de alfabetización inicial. Específicamente, se dieron por finalizadas las capacitaciones en Matemática y las capacitaciones mensuales con supervisores y directivos, se redujo la cantidad y frecuencia de capacitaciones PEC destinadas a lxs maestrxs, se redujeron la cantidad de encuentros en laboratorios distritales, con menor frecuencia se mantuvieron las reuniones de todxs lxs maestrxs del Programase donde se invitaba a un especialista a dar una clase magistral. Se profundizó en la didáctica de la enseñanza de la lectura y escritura en talleres distritales mayoritariamente concurridos por lxs maestrxs del Programa, se continuaría con la asistencia técnica en las escuelas, ya no necesariamente lxs capacitadorxs entrarían a las aulas a dar clases “modelo”, se siguió acompañando a las coordinaciones de ciclo y al equipo directivo desde PEC. Paulatinamente las acciones fueron cambiando, por ejemplo, las asistencias técnicas comenzaron a tener como interlocutor legitimado al maestrx del Programa. Es decir, si la idea original consistió en crear la figura del MP para cubrir el grado cuando su maestrx salía a capacitarse, eso viró de tal modo que la MP sale a capacitarse o a reunirse con lxs capacitadorxs cuando visitan la escuela y lxs maestrxs de grado se quedan en las aulas sin tener, en muchos casos, ninguna comunicación con lxs capacitadorxs.

Estos cambios y continuidades se ven expresados en las valoraciones que lxs protagonistas de la experiencia fueron recuperando durante las entrevistas:

*“Cuando empecé en el 2005, íbamos a capacitarnos en matemática, estábamos en el aula en pareja pedagógica y dábamos todas las áreas”* (Maestra del Programa)*.*

*“Con la nueva coordinación, los de PEC tuvimos que ir a trabajar a otros Programas”, “La nueva coordinadora no entendía para qué estábamos”, “...de a poco fuimos viendo que nuestro rol se iba acotando, y por otro lado la cantidad de compañeros y compañeras de PEC se redujo a más de la mitad”* (Capacitador de PEC)*.*

*“Existía un grupo grande de capacitadores de PEC que íbamos a trabajar con las supervisiones, con las directoras; luego estaban las chicas de Berta, de lectura y escritura que entraban a las aulas y daban clases modelos”* (Capacitadora M+M).

*“No sé qué pasó, de un año a otro dejamos de ir a los laboratorios, cosa que me gustaba muchísimo, aprendíamos con otrxs a armar una secuencia didáctica con un cuento que estábamos leyendo, nadie venía y nos decía- esto es lo que tienen que hacer- nos daban libertad para crear”* (Maestra del Programa).

*“A veces que llega la capacitadora a mi escuela y nos reunimos en una salita, luego la maestra del grado me dice ¿a qué vino esa señora?”*(Maestra del Programa)

**Enfoques de la enseñanza en el Programa M+M**

El Proyecto M+M tomaría como eje el problema de la alfabetización inicial, ya que el diagnóstico del que partía era que la repitencia tenía que ver con que lxs niñxs no aprenden a leer y a escribir en los tiempos esperables. Y la principal estrategia de intervención que propuso para mejorar las prácticas pedagógicas de alfabetización fue la capacitación docente. La investigación constató que lxs docentes de primer grado de estas escuelas eran o lxs de menor experiencia o aquellxs cercanxs a jubilarse. Por ello se debía desarrollar una capacitación sistemática, y para eso se necesitaría un maestrx más (maestrx ZAP) que cubriera el aula cuando la o el maestrx de grado fuera a capacitarse.

Con respecto a la enseñanza de la lectura y la escritura, la investigación de Gluz *et. al.* (2005) observó que el Proyecto M+M tomó como fundamento conceptual a las teorías socioconstructivistas. Se reconocería que la apropiación de la lengua escrita se da en el contexto de las prácticas sociales que la involucran; y lxs niñxs que provienen de hogares iletrados han tenido menores oportunidades de practicarlas. Es por ello que se plantearía como hipótesis principal que, si la escuela ha sido hasta el momento, partícipe de la configuración del fracaso escolar, es también capaz de atenuarlo, mejorando las condiciones para la alfabetización inicial al considerar los factores socio económicos y culturales como un punto de partida y no como un impedimento para el aprendizaje.

En cuanto a la adquisición del sistema de escritura, el Proyecto promovería la conciencia léxica y fonológica y la construcción del principio alfabético, es decir, la relación fonema-grafema. “La Conciencia Fonológica forma parte de los conocimientos metalingüísticos, que no se desarrolla al mismo tiempo que se aprende a producir y percibir el habla. En un sentido más específico, sería la capacidad de ser consciente de las unidades en que puede dividirse el habla: desde palabras que componen las frases hasta las unidades más pequeñas, los fonemas (conciencia fonémica)” (Castedo y Torres, 2012: 10). En las aulas donde participaba el Proyecto M+M se ejercitaban tareas tales como: comparación de duración acústica de las palabras, identificación de la cantidad de palabras que contiene un enunciado dicho, identificación de unidades dentro de las palabras escuchadas, identificación de rimas orales, clasificación de palabras orales por sus sonidos iniciales, identificación de sonido inicial, conteo de sonidos en una palabra dada, análisis de palabras en sus sonidos, agregado de sonidos a palabras, sustitución de unidades, supresión de unidades, especificación de unidades suprimidas, inversión de unidades, pronunciación lenta para separar entre sí unos sonidos de otros (Castedo y Torres, 2012: 11).

Estas conceptualizaciones epistemológicas, en relación a la adquisición del sistema de escritura, cambiarán con la llegada de nuevas coordinaciones de M+M, con miradas enfocadas en la psicogénesis, propuestas de enseñanzas elaboradas a partir de las investigaciones acerca de “Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño” realizadas por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, obra que inaugura la investigación psicolingüística en adquisición de la lengua escrita desde la perspectiva psicogenética. Si bien la investigación psicogenética tuvo un impacto decisivo sobre las prácticas de enseñanza en la alfabetización inicial, serán los avances en la didáctica de las prácticas del lenguaje quienes darán cuerpo al propósito principal del Proyecto M+M. Éste, a partir de 2010 y en articulación con el enfoque del Diseño Curricular de CABA vigente, abogó por formar a lxs alumnxs como practicantes de la cultura escrita. Se promueven posicionamientos didácticos para concebir que, desde el primer día de clases, lxs niñxs comienzan a formarse como lectores y escritores, es decir, no hay una primera etapa donde se aprende a leer y a escribir y luego otra donde se lee y escribe “realmente” (Castedo y Torres, 2012).[[9]](#footnote-8)

**Acceso al Programa e incorporación al Estatuto del Docente**

Hasta el año 2011 lxs maestrxs ingresaban a M+M a través de un examen escrito y una entrevista. La inscripción era durante el mes de octubre. La primera semana de noviembre se entregaba la bibliografía obligatoria para todxs lxs aspirantes. La última semana de noviembre se realizaba un examen de ingreso que consistía en planificar una situación de enseñanza acorde al enfoque del diseño curricular vigente (Prácticas del lenguaje, lxs niñxs aprenden a leer leyendo y a escribir escribiendo, los quehaceres del lector y del escritor). Luego, en segunda instancia, se observaba un fragmento de una película y se analizaba oralmente en torno a variados ejes (fracaso escolar, violencia institucional, inclusión, vulnerabilidad social) propuestos por el equipo de PEC:

*“Hacíamos como un casting, miraban tu perfil, si dabas para trabajar en ZAP o no, no era para cualquiera” (Ex-Maestra M+M).*

*“Después me llamaron del Programa y me dijeron [cuáles eran] las escuelas que tenía disponibles, elegí la que más accesible tenía desde mi casa y allí fui, sin saber qué tenía que hacer” (Ex-Maestra M+M).*

*Mi primer día llegué a la escuela, había pasado a buscar la designación del cargo por [la calle] Bolívar, así que llegué tarde, no entendía nada, la Vicedirectora me recibió y me llevó al aula. Lo demás lo fui aprendiendo de mis compañerxs más experimentadxs, me acuerdo que me facilitaron secuencias y así arranqué (Ex-maestra M+M)*.

A partir de 2010 el Programa M+M pasa a depender (junto con algunos otros proyectos como “Grados de Nivelación y Aceleración”, “Puentes Escolares”, “Primera Infancia” y “Alternativas didácticas para el Nivel Medio”) de la Coordinación de Inclusión Educativa en ZAP que, a su vez, forma parte de la Dirección de Inclusión del Ministerio de Educación; mientras que otros componentes que inicialmente también estaban comprendidos en ZAP fueron derivados a otras dependencias.

Ese mismo año los principales sindicatos docentes (UTE, ADEMyS, SEDEBA, UDA)[[10]](#footnote-9)presentaron los reclamos de lxs maestrxs, hasta entonces contratados, ante la Legislatura porteña para incorporar a todxs lxs trabajadores de los distintos proyectos y programas de ZAP como de otras áreas y niveles, al Estatuto del Docente. ADEMyS comunicaría al año siguiente:

 “Sobre el final del año pasado, la asociación PRO-UTE frenó lo que hubiera sido la TITULARIZACIÓN de todos los actuales integrantes de todos los Programas en los que se desempeñan laboralmente docentes precarizados. Promediando el 2010, habíase presentado en la Legislatura un Proyecto de Ley concebido y escrito, a instancia de nuestro sindicato, por los propios trabajadores. Ese Proyecto creaba todos los cargos y en ese mismo acto, sí nos titularizaba. Por la ventana diputados macristas, kirchneristas y de Proyecto Sur, operando sobre el campo de desesperación creado para quienes venimos desde hace en algunos casos desde hace más de 10 años trabajando de forma flexibilizada, votaron la creación del Área Socioeducativa, la cual crea en nuestro Estatuto un Área flexibilizada en la que regirá el anti organización de los trabajadores” (ADEMyS, 2011).

La Ley N° 3623 sancionada en noviembre de 2010 da pie al surgimiento de la Junta Socioeducativa de Clasificación Docente[[11]](#footnote-10) de la cual el ahora renombrado Programa Maestro+Maestro formará parte. A partir de entonces, M+M, Puentes escolares, Red de Apoyo a la Escolaridad, Aceleración y Nivelación comprenderán el Programa Alfabetización Para la Inclusión.

*“Si bien pasaríamos a congregar todos los Programas en la misma área, nunca más se articularían acciones en las escuelas”* (Capacitadora M+M).

[...] el proceso de regulación de la Junta de Clasificación, en paralelo introduce importantes avances en el campo de los derechos laborales de quienes trabajan en los programas, a la vez, produce paradojas al cercenar sentidos históricos sobre la educación y el quehacer pedagógico llevado a cabo en las propuestas socioeducativas. Contradicciones, a las cuales los mismos trabajadores responden e interpelan desde sus prácticas cotidianas (Soto, 2022: 236).

 Actualmente, el acceso a los cargos de interinatos y suplencias de Maestro+Maestro, Nivelación, Aceleración pertenecientes a los Programas de Dirección de Primaria, se organizan desde la Junta de Clasificación Docente del Área Socioeducativa.

**El rol de lxs Maestrxs del Programa**

Las escuelas ZAP contaban con el reglamento que describía el rol de lxs maestrxs del Programa. Documento confeccionado desde la coordinación de M+M que mencionaba el objeto del proyecto, el rol, deberes, derechos, acciones que podíamos cumplir y otras que no estaban permitidas. Allí se afirmaba que la figura del segundo maestrx en el grado permitiría la reflexión, planificación y establecimiento de acuerdos acerca de la tarea necesaria para el trabajo en pareja pedagógica, y su presencia brindaría mayor atención al colectivo de alumnxs posibilitando el seguimiento de los diferentes niveles de aprendizaje. En cuanto a derechos, se señalaba la contratación en el Programa como personal de planta transitoria y se fijaba el fin del contrato previsto al 31 de diciembre del mismo año. Se explicitaba que la escuela debía tomar asistencia a lxs maestrx del programa en una lista aparte del resto de lxs maestrxs y enviarla al distrito escolar. En cuanto a las licencias, se nombraban los artículos del estatuto docente que se podían hacer uso.

Para las tareas que debíamos hacer, el documento que llegaba a las escuelas decía: trabajar en las secciones de primer grado (o segundo, en el caso en el que el Programa lo haya estipulado) que le fueron asignadas junto con el maestro de grado, ya sea con el grupo total y/o con aquellos niños que requieren trabajo más personalizado. Participar en las reuniones de ciclo, reuniones del personal de la escuela, reuniones con el personal de Orientación Educativa, así como en las reuniones con los padres. Conjuntamente con el/la maestro de grado planificar las clases, preparar materiales, secuencias didácticas, de acuerdo al diseño curricular vigente. Participar de la evaluación de los alumnos, y trabajar con la coordinación de ciclo en la instancia de promoción. Cubrir el grado cuando el maestro de grado concurre a la capacitación. ¿Qué tareas no debíamos hacer? Cubrir otros grados que no sean a los que fue asignado, y tareas administrativas tales como firmar registros, boletines, informes (GCBA, 2008).

En el año 2012, el Programa M+M tendrá que comenzar a convivir con dos políticas educativas que impactarían ineludiblemente en las trayectorias de lxs estudiantes. Por un lado, se promoverá la Unidad Pedagógica[[12]](#footnote-11) específicamente para primer y segundo grado, y por otra parte, la resolución de la Promoción Acompañada[[13]](#footnote-12) para el resto de la primaria. Las funciones de M+M se irán reconfigurando hacia el interior de cada escuela. Se promoverá el acompañamiento cercano en un espacio focalizado a lxs niñxs que necesitan más intervenciones del maestrx para avanzar en sus saberes. Estos cambios permitirán a lxs maestrxs del Programa acompañar a través del primer ciclo a aquellxs niñxs que aún no hayan adquirido por completo el sistema alfabético:

*“La llegada de Mirta Torres, como nueva coordinadora, fue una segunda fiesta, encontrarme con nuevos materiales, volvía a nacer, sentía que era algo que se transformaba para mejor”* (Victoria Viscarret, co-coordinadora de M+M).

El foco puesto en la enseñanza de la lectura y la escritura, en la formación de maestrxs del PM+M, como “especialistas” en alfabetización, se verá representada en el año 2018, en los festejos por los veinte años del Programa. Muchxs de lxs MP participaron de la construcción y de la puesta en común de diversas presentaciones de experiencias de enseñanza de la lectura y la escritura en torno a lo literario, a un contexto de estudio, a situaciones habituales; es decir, modalidades organizativas que ofrecen contextos previsibles a contenidos, que desde las Prácticas del Lenguaje, se ponen en acción en las aulas. Como resultado de estas presentaciones, colectivos de MP asumieron la tarea de escribir artículos para la revista 12ntes[[14]](#footnote-13), en donde sistematizaron las propuestas de enseñanza trabajadas. Dirá Mirta Torres en la presentación de la jornada, a través de la página web del Programa: *Los años han pasado... Con otros niños y otros maestros, Maestro+Maestro sigue avanzando... Se han elaborado secuencias de trabajo, se distribuyeron libros para cada lector, se siguen formando maestros para la atención de los niños que requieren algo más de tiempo para leer y escribir por sí mismos[[15]](#footnote-14).*

Hoy, el Programa asigna un nuevx maestrx para acompañar la propuesta alfabetizadora en los primeros grados; nuestrx maestrx del programa es ­acompañadx por sus asistentes técnicos (de Lectura y Escritura y de PEC) que se acerca muy frecuentemente a su escuela. Ahora bien, lxs MP necesariamente deben coordinar la enseñanza con el maestro de grado. “Esta participación conjunta exige planificar, distribuir intervenciones que resulten consonantes con los propósitos de la propuesta, comunicarse mutuamente lo que cada uno va advirtiendo sobre la situación de cada niño en relación con cómo piensan la escritura y cómo están leyendo” (Torres y Kuperman, 2018).

**El Programa como los puentes ¿son para cruzarlos?**

De acuerdo al análisis censal realizado por Más Rocha (2006), en esta región, en el período 1991-2001, la población se incrementó un 26,2%, contrariamente a lo que sucedió en el resto de la Ciudad de Buenos Aires donde se produjo una disminución de la población, a excepción de los distritos en los cuales trabajaba la ZAP. Así mismo, las villas ubicadas en esta zona de la jurisdicción fueron las que más crecieron en este período de tiempo. “Es el distrito más pobre de la Ciudad y el que presenta la peor situación en todos los indicadores socio- habitacionales y en la mayoría de los educativos” (2006: 117).

En la investigación de Gabriela Lizzio (2010) se recuperan los datos del censo 2001, el 7,8 % de la población de la Ciudad, es decir 212.489 personas, tenían sus necesidades básicas insatisfechas (NBI). Los mayores porcentajes de NBI se concentraban en los distritos que se ubicaban al sur de la jurisdicción, siendo pronunciada la diferencia porcentual con los distritos al norte. Por ejemplo, el distrito con menor porcentaje de NBI con 1,8 % es el XVII, perteneciente a la zona norte, mientras que el mayor porcentaje corresponde al distrito XIX, ubicado al sur, con el 23,2 %. En el Censo 2010 podemos ver que hubo un descenso en todos los porcentajes, sin embargo en el sur de la Ciudad de Buenos Aires, específicamente en la comuna 8 (Villa Lugano, Soldati y Villa Riachuelo) de 58.204 hogares censados[[16]](#footnote-15), 6.085 tienen el techo de chapa de metal sin cielorraso, y 512 hogares tienen piso de tierra. Lo que nos devela la alta vulnerabilidad socioeconómica que perdura al sur de la Ciudad.

En el Informe de la Dirección General de Estadísticas y Censos de la Ciudad (2014) se releva que la tasa de analfabetismo de la Ciudad es de 0,5%, siendo igual entre varones y mujeres. El promedio de la tasa de analfabetismo del país se eleva a 1,9% y es similar entre los sexos (2,0%, varones y 1,9%, mujeres). Entre los Censos 1991 y 2010 el porcentaje de analfabetismo de la Ciudad de Buenos Aires bajó de 0,7% a 0,5%; sin embargo, en los varones se mantuvo prácticamente constante (alrededor del 0,5%), mientras que en las mujeres descendió de 0,8% a 0,5%. Nos preguntamos si estas mejoras tienen que ver con la incidencia del Programa M+M. Sin embargo podemos ver que en 2010 los datos censales de la Ciudad de Buenos Aires según su distribución político territorial muestran que las comunas de la Zona Norte presentan las tasas de analfabetismo más bajas, oscilando entre 0,2% y 0,3%. La mayoría de las comunas de la Zona Centro también asumen valores inferiores al promedio de la Ciudad (0,4%). Por otro lado, las Comunas de la Zona Sur presentan las tasas de analfabetismo más altas, con mayor importancia en la última, donde alcanza el 1,1%, porcentaje que representa 1.732 analfabetos. (GCBA. 2014) Precisamente el PM+M sigue actualmente trabajando en esta última zona donde concentra la gran mayoría de sus MP.

Porque fue en concomitancia que se realizaron las prácticas de la enseñanza y las políticas públicas expresadas en la experiencia ZAP, con la situación socioeconómica de la población que asistía. Políticas públicas focalizadas que se efectivizaron en una etapa estatal del neoliberalismo (Ezcurra, 1998), que como resultado de sucesivos aggiornamientos, presentaron la necesidad de hacer productiva la pobreza y de reorientar el gasto público entre otras “ideas fuerzas” que se mantienen constantes.

[...] Ante la restricción del gasto público y el crecimiento de la pobreza –ocasionados por las políticas macroeconómicas recomendadas por el FMI y el BM a los países de América Latina - el Banco Mundial plantea la necesidad de implementar programas focalizados en la población más pobre. Propone, entre sus objetivos principales, el financiamiento de políticas que propicien la equidad – desplazando al concepto de igualdad – destinadas a una población seleccionada. Así, niñas, indígenas, minorías raciales o pobres serán objeto de políticas y programas específicos con el fin de mantener mínimos niveles de gobernabilidad ante las crisis y protestas sociales y sin generar cambios sustanciales en las condiciones de vida de esa población (Vior. y Oreja Cerrutti, 2013: 7).

Comparto con la igualdad en términos universales, la distribución de la riqueza, la imperiosa necesidad de abolir la desigualdad social, por lo tanto no puedo aceptar la imposición del término equidad por sobre la igualdad (Saviani, 1998). Porque en la idea de equidad se esconde la idea de focalizar la ayuda, la asistencia ya no como derecho universal sino como una utilidad necesaria para quien le corresponda. ¿Quién decide a quién le corresponde la “ayuda” del Estado, en este caso, la alfabetización? ¿Quiénes son lxs destinatarixs y quiénes son lxs que quedan excluidxs?

Comparto con la noción compleja del Estado como articulador de relaciones sociales, el Estado es una relación social, como lo es el capital; y su rasgo característico es la dominación (Thwaites Rey, 2005). Es la relación básica de dominación que existe en una sociedad, es, por supuesto, una relación capitalista, es decir, el Estado no es el mero representante de las clases dominantes, sino que es el lugar donde pueden unificarse los intereses en competencia de los capitalistas. “Por eso el Estado es el garante de la relación global del capital, y al garantizar tal relación, asegura ciertos derechos de los trabajadores para permitir su reproducción en tanto fuerza colectiva de trabajo” (Thwaites Rey, 2005: 66). A esto la autora lo denomina “límite negativo” o “garantía negativa”, ya que el Estado pone un límite a la dominación, le pone un límite a la competencia capitalista para que no la lleven hasta la destrucción total del sistema. Señala también, y a modo de recordatorio, que “los ricos siempre han anhelado menos Estado, desembolsar menos expensas comunes e invertir lo mínimo en legitimar su lugar dominante en la estructura social” (2005: 66).

La expresión material, las instituciones en las que se encarna y se expresa el Estado, las objetivaciones de las cuestiones socialmente problematizadas, cambian a medida que el capitalismo se desarrolla, y a partir de las transformaciones que se desprenden de conflictos de intereses (Thwaites Rey, 2005). Esto significa que a través de la institución, en este caso Programa ZAP, Proyecto M+M, la intervención del Estado tiene que entenderse entre un dilema y una contradicción: garantizar la acumulación del capital y estar sujeta a la influencia inevitable de diferentes luchas de clase, democráticas y populares que se dan al interior de cada institución.

Una cuestión socialmente problematizada es sin duda el fracaso escolar. Esta problemática reconocida e incluida en la agenda política, requiere una necesaria toma de posiciones de múltiples actores sociales. La autora entiende como “política social el conjunto de tomas de posición de diferentes agencias del aparato estatal que expresa una determinada modalidad de intervención del Estado, en relación con esta cuestión que despierta interés en distintos sectores de la sociedad civil” (2005: 31). En este sentido, el Programa ZAP y sus proyectos funcionaron como expresión material, como aparato del Estado que interviene para dar solución a la repitencia y al fracaso escolar.

Pero las instituciones se perciben también como una “sutura”, un intento de solución que congela (institucionaliza) el problema planteado por el sector social que encaró la lucha por resolverlo (Thwaites Rey, 2005). Entonces, deja de ser un problema para convertirse en institución pública, para gobernarse con la lógica de lo estatal y adquirir su dinámica peculiar (luchas, contradicciones, intereses contrapuestos, ejecuciones y subejecuciones presupuestarias económicas, aumento o disminución del gasto social).

Aquí nos detendremos en un punto central, Mabel Thwaites Rey señala que estas instituciones públicas, estos aparatos creados para dar cuenta de determinadas problemáticas sociales, se pueden trastocar, pueden ser cambiados y pasar a ser “cáscaras vacías”, que no obstante, pueden seguir manteniendo su nombre original. “Instituciones que lejos de ser suturas, dejan abierta la herida original, la cuestión problemática, que pretenden resolver. El capital entonces, traerá una solución, eliminar la institución y con ello el problema” (2005: 64). Finalmente, sacarlo de la agenda pública y arrojarlo a la competencia reguladora del mercado.

Estos puntos, los percibo como advertencias e invitaciones para quienes formamos parte de estas experiencias pedagógicas, para tener presente los peligros de transitarlas, reconocer las tensiones que suceden en la contradicción y los desafíos que de allí se desprenden. Me pregunto, como maestrxs, como escuela, como Programa ZAP, como Proyecto M+M ¿éramos/somos cáscaras vacías?

 *Al Programa Zap, ideológicamente o teóricamente le cabía el encuadre de crítica que se le hacía desde la sociología de la educación. Estaba todo de la mano, venía atrás, todo lo que fueron los planes sociales de los años 90´ y la ZAP era como que se metía en esa lógica de crítica. Los planes sociales, ese libro de Duschatzky “Tutelados y Asistidos” de los 90´… tenían esa crítica de asistir y en la asistencia reforzar la marginalidad.* (Viviana Mancovsky, capacitadora de M+M)

Silvia Duschatzky y Patricia Redondo (2000) señalan que el crecimiento de la pobreza y de las inequidades educativas parecieron imponer la opción por la focalización en la dirección de las llamadas políticas de discriminación positiva. Dirán que nuevas profecías invitan a abandonar la vieja lógica del sistema de educación (homogéneo y común) incapaz de contener las necesidades educativas de lo heterogéneo. “En este sentido, la retórica de la diversidad cabe como anillo al dedo para afirmar el carácter democratizador de las líneas focalizadas” (2000: 124).

Las autoras reconocen a estas políticas focalizadas como suturas que pueden impactar o no en la reconstrucción de un tejido social profundamente fracturado. Entonces, me atrevo a pensar si el Programa ZAP, M+M, Orquesta infantiles, Alumnas Madres, etc. pueden ser entendidos como políticas focalizadas que, al mismo tiempo, “pueden ser leídas como un gesto de sensibilidad de las políticas educativas hacia la pobreza o como una respuesta de gestión eficaz frente a la emergencia educativa” (2000: 125).

Las autoras presentan una discusión a las políticas compensatorias de la década de 1990, años atravesados por las reformas del Estado, por las transferencias de escuelas realizadas de Nación a las provincias, de reformas estructurales en el plano social y económico, que afectarían gravemente la situación del país. Y, aunque sea duro, peligroso, provocador, el señalamiento febril debe ser expuesto:

[…] la focalización educativa no hace otra cosa que revelar el fracaso de una política educativa común. De una escuela que, por cierto, marginaba y neutralizaba diferencias en la operación de integrar, pasamos a una escuela que instituye la fragmentación como nueva tecnología de gobernabilidad (Duschatsky y Redondo, 2000: 135).

**Conclusiones**

Aprendí, al revisar las investigaciones realizadas por Nora Gluz y su equipo, que el Programa fue modificando la estructura de las escuelas en las que se implementó. Demostró nuevas miradas con respecto al aprendizaje de lxs niñxs, fortaleció la herramienta de capacitación sistemática que contribuyó a empoderar a lxs maestrxs en sus prácticas de enseñanza.

¿Contamos con la posibilidad de crear un informe actualizado que nos sirva para orientar o reorientar los caminos a recorrer para favorecer avances en los aprendizajes de nuestros estudiantes? ¿Se podría investigar esta experiencia ZAP a más de veinte años de su creación? Porque… los puentes, ¿no son para cruzarlos?

Una de mis primeras capacitadoras con quien trabajé en esos años y trabajo actualmente, me señaló la importancia de la formación de cada docente. Remarcó que, a pesar de las dificultades que encontremos en el camino, es fundamental que lxs maestrxs sigan capacitándose, aprendiendo a enseñar mejor. ¿Tendremos oportunidad de invitar a lxs nuevos del mundo a conocerlo para transformarlo? Para ello, les debemos ofrecer muchas oportunidades de encontrarse con situaciones de lectura y escritura con sentido, lo más parecido a las prácticas sociales donde se lee y se escribe con un propósito:

“*Los problemas que se presentaban en el aula, no tenían que ver con los chicos y las chicas, con un supuesto déficit, sino con oportunidades, con muchas oportunidades de leer y escribir. Y en términos de responsabilidad de la escuela, en asegurar esas oportunidades y en acercar la enseñanza al aprendizaje”* (Victoria Viscarret,co-coordinadora M+M)*.*

Viviana Mancovsky, capacitadora de PEC del Programa, entre los años 1998 y 2008 aproximadamente, me hizo pensar en la importancia de lo integral, de la articulación entre programas, de la apuesta subjetiva de cada integrante, de la implicación que se pone en juego en cada escena. De estas conversaciones aprendí que no todo está sujeto a la reproducción de un sistema perverso, digitado por los organismos internacionales. Somos capaces de enseñar y somos felices al hacerlo. No en soledad, sino articulados en un colectivo de sujetos con ganas de hacer algo:

“*Esas problemáticas no eran sólo educativas, eso era lo genial. Porque nosotros nos encontrábamos trabajando, o en distintos festejos o jornadas, con gente de salud, de medio ambiente, de cultura. Educación era la sede donde trabajaba el programa. Pero había un clima te diría, muy afectuoso de trabajo, yo creo que era un poco la impronta de Gladys Kochen, y otro poco eran las ganas de contrarrestar algo de lo que se venía instalando desde los 90 que era un neoliberalismo cruel, desigual y muy cruento, muy marcado. Entonces era una forma de encontrarnos para pensar, bueno hay que hacer algo”* (Viviana Mancovsky, capacitadora PEC).

Aprendí que las prácticas de enseñanzas pueden ser mejores; que las transformaciones, los cambios de gestión, de personas, de conducciones en el Programa, soporta las *“idas y venidas”,* y las *“creaciones particulares”.* Expresiones como *“lo pensamos y lo hicimos”, “nadie nos decía nada”, “no había una receta”, “estaba todo por hacerse”*…pueden aparecer como obstáculos o como oportunidades para crear algo nuevo. Comparto la idea de Victoria Viscarret, de pensar al Programa como una privilegiada ocasión para pensar la enseñanza con otrxs, en instancias de capacitaciones, laboratorios distritales, encuentros en la biblioteca del docente; escuchar, “*discutir con colegas lo que se había hecho en el aula”.* Y en este marco, apostar por una formación cada vez más profesional en la enseñanza de la lectura y la escritura en los primeros años de la escuela primaria. Desde allí, brindar muchas oportunidades para que nuestros niñxs participen activamente, con autonomía y críticamente de la cultura escrita.

Para concluir, y como se podrá observar, la propuesta de M+M se centra en las prácticas de enseñanza de la lectura y escritura, promueve situaciones fundamentales de lectura y escritura (a través del docente y por sí mismo), enseña a encontrarse con las grandes obras literarias, acerca libros de alta calidad, concibe a lxs niñxs como lectorxs y escritorxs plenxs desde los primeros años de su escolaridad, promueve en lxs niñxs la reflexión sobre el sistema de escritura y el uso del lenguaje escrito[[17]](#footnote-16), favorece espacios donde se lee y se escribe en torno a un objeto de estudio o para saber más acerca de un tema, ofrece situaciones en donde se ponga en juego los quehaceres del lector y escritor experto. Pero no es sólo eso, sino que también acompaña a las instituciones que reciben el Programa, trabaja con la coordinación del ciclo, piensa la planificación en conjunto, se dispone a resolver conflictos que se susciten en la trama institucional, se hace presente, escucha, se muestra disponible, construye lazos colectivos, promueve el aprendizaje y uso de las herramientas culturales junto a los propósitos de las prácticas sociales.

Sin embargo, se observa que en sus inicios el énfasis estuvo puesto en definir una política integral perteneciente al Programa ZAP, en coordinación con otras áreas y dependencias del Estado; en sostener un circuito intensivo de capacitaciones tanto para lxs supervisorxs, directorxs, maestrxs de grado y maestrxs del Programa. A partir de los diferentes cambios de gestión, el programa M+M viró hacia una propuesta exclusivamente centrada en la didáctica de la alfabetización inicial y continuó únicamente con la capacitación distrital de lxs maestrxs del Programa.

De todos modos, como toda institución, será el resultado de luchas, pujas, disputas, intereses y deseos, enfoques y perspectivas, imaginarios y representaciones constitutivas de lxs actores que le damos vida. Esto quiere decir, que aún hoy, los cambios y continuidades están en movimiento, y se entrelazan en una dinámica propia de la cultura institucional de M+M.

[...]Como el Estado es más que la mera expresión de la lógica del capital, en sus aparatos se materializan las complejas relaciones de fuerzas que especifican a la relación social capitalista entendida como un todo. Entonces, no puede resultar indiferente para los trabajadores, por ser capitalista, cualquier institución estatal. No es lo mismo tener leyes laborales protectoras que flexibilización total. No es lo mismo contar con prestaciones de seguridad social garantizadas legalmente, que dejarlas libradas a las fuerzas del mercado. (Thwaites Rey 2005: 64)

 Agrego que no es lo mismo tener la oportunidad de alfabetizarse, de participar de la cultura escrita que quedar afuera y no poder intervenir en ella. No da lo mismo crear dispositivos que piensen en cómo mejorar propuestas para la enseñanza, que dejar librado el aprendizaje sólo al capital cultural que se posea previamente. No da lo mismo. Ahora bien, si las políticas focalizadas, implementadas supuestamente para la emergencia, persisten por décadas vale preguntarse por qué eso es así.

 Para finalizar reconozco que, como programa, como política focalizada, como proyecto que pone el foco en la enseñanza, M+M puede ser parte de la articulación social del Estado capitalista como garante de la continuidad hegemónica. Pero este estudio me demostró que, también, puede funcionar como oportunidad, como tecnología política de los pueblos para reorganizarse, para crear espacios donde proyectar nuevos sentidos.

**Bibliografía**

BOLAÑA, M. (2006): “¿Un nuevo saber social que tome en cuenta la vida cotidiana?”. En Sotolongo Codina, C. y Delgado Diaz, C. *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social: Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo*. Buenos Aires. CLACSO.

CASTEDO, M. y TORRES, M. (2012): Un panorama de las teorías de la alfabetización en América Latina durante las últimas décadas (1980-2010) . EN: *Historia de la lectura en la argentina: Del catecismo* colonial *a las netbooks estatales*. Buenos Aires: Editoras del Calderón.

DUSCHATZKY, S. y REDONDO, P. (2000): “Las marcas del Plan Social Educativo o los indicios de ruptura de las políticas públicas”. En Duschatzky, Silvia (comp.): *Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*, Paidós, Buenos Aires.

EZCURRA, A. M.a (1998): *¿Qué es el neoliberalismo? Evolución y límites de un modelo excluyente*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

GLUZ, N., CUTER, M., ALCÁNTARA, A. y WOLINSKY, V. (2005): *Evaluación del Proyecto Maestro + Maestro. Programa ZAP (Zonas de Acción Prioritaria)*. Ciudad de Buenos Aires: Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, R. *et al.* (2014): *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.

KAUFMAN, A. M. (coord.) (2013): *Leer y escribir: el día a día en las aulas.* Buenos Aires: Editorial Aique.

KAUFMAN, A. M. CASTEDO, M. TERUGGI, L. y MOLINARI, C. (2015) Fundamentación teórica. En *Alfabetización de niños: construcción e intercambio. Experiencias pedagógicas en Jardín de Infantes y Escuela Primaria*. Buenos Aires, Aique.

LARROSA, J. (2003): *Entre lenguas. Lenguaje y educación después de Babel.* Barcelona: Laertes.

LIZZIO, G. (2010) Tesina: *Las condiciones materiales y simbólicas del trabajo docente: El caso de los docentes y capacitadores laborales del Programa de Alfabetización, Educación Básica y Trabajo para jóvenes y adultos de la Ciudad de Buenos Aires*. Universidad Nacional de San Martín.

LLINÁS, P. (2004): Informe jurisdiccional N° 24 - CABA. En Rivas, A. (dir): Proyecto “Las provincias educativas”. Estudio comparado sobre el Estado, el poder y la educación en las 24 provincias argentinas”. Buenos Aires: CIPPEC.

MÁS ROCHA, S. M. (2016): “El Estado y la regulación de la participación estudiantil: la normativa sobre Centros de Estudiantes Secundarios”. En *Revista de Educación Polifonías*, N° 8, Departamento de Educación de la UNLu, Buenos Aires.

MÁS ROCHA, S. M. (2006): *Un proyecto de educación secundaria en los 90. El caso de las Escuelas Municipales de Educación Media (EMEM) de la Ciudad de Buenos Aires*, Maestría en Política y Gestión de la Educación, Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján.

PADAWER, A., PITTON, E., DI PIETRO, S., MIGLIAVACCA, A., MEDELA, P., & TÓFALO, A. (2010): *La enseñanza primaria en contextos de desigualdad social y diversidad sociocultural. Estudio sobre políticas de atención al fracaso escolar en escuelas de educación común*. Disponible en: <https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/2010_la_ensenanza_primaria_en_contextos_de_desigualdad_social_y_diversidad_sociocultural_0.pdf>

SAVIANI, D. (1998): “¿Equidad o igualdad en educación?”. En *Revista Argentina de Educación* N° 25, AGCE, Buenos Aires.

SOTO, M. F. (2022): “Tensiones sobre la educación de los sectores populares: los programas socioeducativos de la Ciudad de Buenos Aires y su Junta de Clasificación Docente”. En *Entramados*, Vol. 9, Nº11, enero - junio, pp. 232-249.

THWAITES REY, M. (2005):"Estado: ¿qué Estado?" y “El Estado como contradicción”. En THWAITES REY, Mabel y LÓPEZ, Andrea (ed): *Entre tecnócratas globalizados y políticos clientelistas. Derrotero del ajuste neoliberal en el Estado argentino.* Buenos Aires: Prometeo Libros.

TORRES, M. y KUPERMAN, C. (2018): *Enseñar a escribir: relatos de maestras y maestros*. En: <https://12ntes.com.ar/revista-digital/ensenar-a-escribir/>

VIOR, S. y OREJA CERRUTI, M. (2013): “El Banco Mundial y su incidencia en la definición de políticas educacionales en América Latina (1980/2012)”. En Pereira, João Márcio Mendes y Pronko, Marcela (orgs.): *Políticas do Banco Mundial para educação e saúde no Brasil* (1982-2012). Fundação Oswaldo Cruz/CNPq, Brasil. En prensa.

**Fuentes y materiales consultados**

ADEMyS (2011): *Ley Área Programas Socioeducativos.* https://www.ademys.org.ar/v2/ley-area-programas-socioeducativos/

Documento ZAP (s/f). Algunas pautas para la iniciación de la Lectura y la Escritura en una tendencia socio constructiva. <https://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/niveles/primaria/programas/zap/pautas.pdf>

GCBA (2014): Situación educativa de la población de Buenos Aires. Censo 2010. Dirección General de Estadísticas y Censos. Ministerio de Hacienda. Disponible en: https://www.estadisticaciudad.gob.ar/eyc/wp-content/uploads/2015/04/ir\_2014\_632.pdf

Documento ZAP (s/f). <https://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/niveles/primaria/programas/zap/maestromaestro/carta_presentacion_criterios_08.pdf>

GCBA (2007): ¿Quién precisa un Maestro que escriba? Red de Maestros Escritores Programa ZAP. Ministerio de Educación. Disponible en: <https://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/niveles/primaria/programas/zap/maestromaestro/feria07.pdf>

GCBA (2008) MINISTERIO DE EDUCACIÓN. PROGRAMA ZONAS DE ACCIÓN PRIORITARIA. DESCRIPCIÓN DEL ROL DEL MAESTRO ZAP. Disponible en: <https://buenosaires.gob.ar/areas/educacion/niveles/primaria/programas/zap/maestromaestro/areas_de_incumbencia.pdf>

GCBA (2018) Estructura organizativa del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires -Actualización Enero 2018 <https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/2018_informe_nueva_estructura__organizativa_min_educ.pdf>

1. Trabajo de egreso de la Licenciatura en Educación “Sistematización de mi experiencia como Maestro del Programa Maestro + Maestro 2009-2014” dirigido por Stella Maris Más Rocha. [↑](#footnote-ref-0)
2. Ley N° 3623/(2010) Estatuto del Docente <http://www2.cedom.gob.ar/es/legislacion/normas/leyes/ley3623.html> Área de Programas Socioeducativos. (Incorporado por art. 1 de la Ley N° 3623). [↑](#footnote-ref-1)
3. Estos tres programas tienen su propia coordinación y son parte de una misma Coordinación General. [↑](#footnote-ref-2)
4. Fuente: <https://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/niveles/primaria/programas/zap/>

<https://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/niveles/primaria/programas/zap/maestromaestro.php?menu_id=14745> [↑](#footnote-ref-3)
5. Fuente: <https://www.maestromasmaestro.com.ar/programa/historia/> [↑](#footnote-ref-4)
6. Fuente: <https://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/niveles/primaria/programas/zap/maestromaestro.php?menu_id=14745> [↑](#footnote-ref-5)
7. El modelado consistió en la demostración de una clase preparada por la capacitadora de lectura y escritura, a lxs estudiantes de 1° grado. [↑](#footnote-ref-6)
8. Escuela de Capacitación Docente de la Ciudad de Buenos Aires. Centro de Pedagogías de Anticipación. Hoy (2022) se conoce como Escuela de Maestros. El CePA ofrecía cursos y postítulos gratuitos en todas las áreas curriculares, para toda la población docente y otorgaba puntaje a sus egresadxs. [↑](#footnote-ref-7)
9. Si bien no es el objeto de estudio de este trabajo, sería interesante para otras investigaciones, indagar cómo impactan estos cambios en la enseñanza de la adquisición del sistema de escritura, por un lado, en la caracterización del Programa Maestro + Maestro y, por otro, en el rendimiento escolar de lxs estudiantes. [↑](#footnote-ref-8)
10. Unión de Trabajadores de la Educación (UTE); Asociación Docente de Enseñanza Media y Superior (ADEMyS); Sindicato de Educadores de Buenos Aires (SEDEBA); Unión de Docentes Argentinos (UDA). [↑](#footnote-ref-9)
11. Programas que la componen: A) Actividades Científicas, B) Ajedrez, C) Alfabetización para la Inclusión que comprende a Maestro/a + Maestro/a, Puentes Escolares, Red de Apoyo a la Escolaridad, Aceleración y Nivelación, D) Centro de Actividades Infantiles y Juveniles, E) Centros Educativos, F) Formación de Espectadores, G) Acciones Socioeducativas para la Inclusión (Red – Escuela y Comunicación, Cine – ZAP, Educación Ambiental, Campamentos Escolares, Promotores de Educación, Becas, PIIE, Escuelas Lectoras y Salud Escolar), H) Programa de Retención de Alumnas Embarazadas, Madres y de Alumnos Padres, I) Teatro Escolar, J) Primera Infancia, k) Vacaciones en la Escuela, L) Medios en la Escuela, M) Programa de Alfabetización, Educación Básica y Trabajo para Jóvenes y Adultos, N) Contexto de Encierro, O) Incorporación de Tecnologías, P) Centro de Actividades Culturales y Orquestas Juveniles e Infantiles, Q) Intensificación en un Campo del Conocimiento, R) Fortalecimiento Institucional de la Escuela Media, S) Bachillerato a Distancia Adultos 2000, T) Investigación y Estadística.

 [↑](#footnote-ref-10)
12. Resolución CFE N 174/12. Buenos Aires, 13 de junio de 2012. Art. 22. “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. Por lo tanto se reformularán los regímenes de promoción a los efectos que rijan a partir del segundo año/grado. Estas modificaciones normativas se podrán implementar de manera gradual a partir del año 2013, hasta alcanzar en el año 2016 a todas las escuelas de nivel primario del país”. [↑](#footnote-ref-11)
13. Idem. Art. 25. “Por tanto, para fortalecer la continuidad de las trayectorias y respetar la singularidad de los procesos que cada alumno/a realiza en su aprendizaje, las jurisdicciones implementarán un régimen de promoción acompañada desde el segundo grado de la escuela primaria. Se entiende por promoción acompañada a la que permite promocionar a un estudiante de un grado/año al subsiguiente, siempre y cuando en el transcurso del mismo pueda garantizársele el logro de los aprendizajes no acreditados en el año anterior”. [↑](#footnote-ref-12)
14. <https://maestromasmaestro.com.ar/wp-content/uploads/2018/10/Programa-MM.pdf> [↑](#footnote-ref-13)
15. idem [↑](#footnote-ref-14)
16. Censo 2010. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Comuna 8. Hogares por material predominante de los pisos de la vivienda, según material predominante de la cubierta exterior del techo y presencia de cielorraso.

 [↑](#footnote-ref-15)
17. “Entendemos por sistema de escritura a la escritura como sistema de notación gráfica, cuya comprensión consiste en conocer sus elementos (letras, signos, etcétera) y las reglas por las cuales se rigen las relaciones entre ellos. El lenguaje escrito, que Claire Blanche-Benveniste (1982) denominó lenguaje que se escribe, alude a la particularidad de un lenguaje más formal que el lenguaje oral e incluye las diferentes variedades discursivas que forman parte de ese lenguaje: noticias, poemas, recetas, cuentos, textos científicos, etcétera”. (Kaufman, 2013) [↑](#footnote-ref-16)