



[60-66]

EDU

Ciencias de la Educación

Políticas educativas para enseñar en la diversidad

Una conversación con Delia Lerner y Mirta Torres

Sabrina Silberstein | Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires

Juan Emilio Iardelevsky | Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires

Delia Lerner es asesora de la Dirección Provincial de Educación Primaria del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires (2019 - actualidad). Es Profesora Consulta de la Facultad de Filosofía y Letras e investigadora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) (FFyL, UBA), especialista en Didáctica de la lectura y la escritura, autora de numerosas publicaciones de su especialidad.

Mirta Torres es Directora Provincial de Educación Primaria del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires (2019 - actualidad). Es especialista en Didáctica de la lectura y la escritura e investigadora del IICE, autora de diversidad de publicaciones en el área.

En marzo de 2025 nos encontramos con Delia Lerner y Mirta Torres quienes —en relación con su larga trayectoria en investigación didáctica y formación docente, así como su trabajo en la Dirección de Educación Primaria (DPEP) de la Provincia de Buenos Aires— nos acercaron reflexiones y análisis para pensar la enseñanza en la diversidad y sus desafíos.

S.S.: Gracias por compartir este espacio de reflexión. Les proponemos abrir este diálogo a partir del tema que aborda este número de la revista Pública: enseñanza e inclusión.

D.L.: Vamos a comenzar explicando por qué preferimos hablar de enseñar en la diversidad y no de inclusión. La palabra *inclusión*, o el concepto que evoca, últimamente se entiende en los medios educativos —y quizá también en el dominio público— como inclusión de *chicxs*¹ con necesidades especiales. Desde nuestro punto de vista, el concepto de inclusión es más amplio: se trata de asegurar la permanencia en el sistema escolar y el progreso en el aprendizaje no solo de *algunxs*, sino de *todxs lxs chicxs* que cursan la escuela primaria. Partimos de la base de que, **en cualquier aula, la diversidad es la regla y no la excepción**. Entonces, la construcción de conocimientos didácticos a través de la investigación, la formación docente y las políticas educativas tienen **la responsabilidad y la obligación de tomar en cuenta la cuestión de la diversidad**.

¹ Por definición de *lxs autorxs* se utiliza la "X" en atención al uso de formas lingüísticas inclusivas.

M.T.: En ese sentido, el regreso del largo periodo de la pandemia mostró, casi impudicamente, los diversos niveles de acercamiento de lxs chicxs, por ejemplo, a la lectura y a la escritura. En un sistema tan amplio como el de la Provincia de Buenos Aires —el segundo en extensión de nuestra región— optamos por recurrir a instalar algunos programas² de trabajo con los grupos de niñxs que estaban efectivamente muy alejados de una cierta relación con la lectura y la escritura y también con la matemática. Estos programas nos dieron resultados positivos en el momento de salir del atolladero de estos distanciamientos tan notables entre quienes habían mantenido relación con la escuela y quienes no. Sin embargo, todo programa se desarrolla con docentes que no pertenecen al conjunto de maestrxs estables de la escuela. Esa característica tiene ventajas y desventajas. Por un lado, permiten tener un grupo de maestrxs con la posibilidad de participar al menos una vez cada 15 días en instancias de planificación conjunta, de revisión de propuestas, análisis de las producciones y registros para ver avances y evaluar posibilidades de intervención docente. Pero, la/el docente que tiene disponibles las propuestas e intervenciones apropiadas para fortalecer a las y los niños que requieren acompañamiento, no siempre queda en la escuela al finalizar el programa.

Se trata de **tender lazos: que lo que se enseña en primaria sea contenido de enseñanza en la formación inicial de maestrxs**. La mayoría de lxs maestrxs del programa Maestros Alfabetizadores eran estudiantes avanzadx del profesorado que, además, contaban con el apoyo quincenal de la otra rama de la educación superior que es la formación permanente. El seguimiento de la tarea con las niñas y los niños se realizaba conjuntamente entre la DPEP y los Equipos Técnicos Regionales.

D.L.: Tal como plantea Mirta, una limitación de los programas específicos —para los cuales se contrata gente *ad hoc*— es que no aseguran la formación de lxs maestrxs que permanecen en el sistema. Pero **otros programas que pudimos desarrollar después de la pandemia apuntan a lograr un fuerte impacto** en quienes trabajan en el sistema educativo. **Empezamos con la formación de maestrxs y las pruebas escolares de tercero y sexto** a finales de 2022. Para ello, tuvimos encuentros con lxs maestrxs de esos años escolares que fueron prácticamente universales. El equipo de Prácticas del Lenguaje se encontró con casi todos lxs maestrxs de tercer y sexto grado que, en la Provincia, son cierre de ciclo.

J.E.I.: **¿Por qué se propuso realizar evaluaciones universales en esos grados? ¿Qué impacto tienen en la política educativa de la provincia?**

D.L.: Entendemos por **Prueba Escolar Bonaerense (PEB)** algo distinto de lo que se tomó en otros lugares o a nivel nacional: la prueba es también universal, pero **contempla lo que fue enseñado**. Para ello, se establecen ciertas secuencias didácticas para todo el año lectivo. Lxs docentes saben con antelación sobre cuál de esas secuencias se realizará la prueba. Es decir, lo que se toma no son textos que caen en paracaídas, sino textos con los cuales lxs chicxs trabajaron mucho.

M.T.: Incluso, y esto también completando el lugar en el que la gestión pone a la escuela, los textos de las pruebas escolares se entregan en propiedad a lxs niñxs. Los textos son libros, cuentos completos y no un texto de media página o de una página. Para tercero, el cuento empezó siendo “Ricitos de Oro”, pero, y lo decimos con orgullo, al año siguiente “Ricitos” era poco para los terceros que ya venían de primer y segundo grado en la escolaridad

² Se trata de los programas: Maestras fortalecedoras, ATR, Más ATR y Maestros alfabetizadores. Para ampliar ver más [acá](#).

plena. Entonces comenzaron a proponerse textos más complejos. En sexto pasó algo muy similar. Y nuestros resultados promediados de lectura son de algo más que 7,50 puntos.

D.L.: Todo esto tiene que ver con que nosotrxs entendemos que evaluación y fortalecimiento de la enseñanza están estrechamente entrelazados. Además, en los encuentros con maestrxs siempre trabajamos sobre cómo abordar las propuestas de enseñanza con chicxs que tienen diferentes posibilidades como lectores y como escritores. Se trata de ayudar a avanzar a todxs y en particular a los que más lo necesitan. Las pruebas remiten entonces a lo que entendemos como **evaluación didáctica**, es decir, **evaluar cómo se aprendió lo que fue enseñado**. En este sentido, **la evaluación como horizonte marca la enseñanza porque contribuye a que se planteen ciertas situaciones didácticas y a que efectivamente se intente ayudar a lxs chicxs que necesitan más apoyo para avanzar**.

M.T.: Retomando la idea de diversidad, quisiera destacar otro aspecto que muestran las PEB que cuentan con claves de corrección entre las que aparece la categoría “parcialmente correcto”. Es decir, dan cuenta de que hay niveles de aproximación que no se pueden considerar incorrectos, sino que son interpretaciones parciales, acercamientos progresivos a lo que se espera que las y los estudiantes lleguen. Se toman en cuenta la diversidad de interpretaciones de lo que la pregunta implica.

S.S: Esto que exponen remite directamente a cómo conciben la enseñanza y el aprendizaje. No es una cuestión de todo o nada, sino una construcción, un proceso.

D.L.: Nosotrxs entendemos que la clave del trabajo con la diversidad —y esto nos diferencia de otras concepciones didácticas— es tomar en consideración lo que piensan los sujetos del aprendizaje. Concebir a lxs chicxs como sujetos cognitivos que van elaborando su conocimiento a lo largo de un proceso, en interacción con los objetos de conocimiento y con los sujetos que los rodean —en particular con lxs maestrxs y sus compañerxs en el caso del aprendizaje escolar. **Como enseñamos en la diversidad, es esencial conocer qué piensan nuestrxs alumnxs y tender puentes desde esas conceptualizaciones para que puedan avanzar progresivamente hacia aquello a lo que queremos que lleguen**. En los diferentes trabajos de investigación que sustentan nuestra concepción didáctica esto ha sido siempre algo distintivo y también lo es en nuestros proyectos de enseñanza. Por ejemplo, en la investigación que desarrollamos en el IICE sobre leer y escribir para aprender historia,³ hemos dado gran importancia a conocer la forma en que lxs chicxs interpretan los textos que leen. Y eso es **trabajar con la diversidad, porque no poner en juego las conceptualizaciones o interpretaciones de lxs chicxs supone negarlas**. Si no pueden expresar y debatir sus interpretaciones en el aula, si no pueden hacerlas entrar en diálogo con las de sus compañerxs y con lo explícitamente dicho en el material que están leyendo, es difícil que puedan aproximarse a un sentido autorizado por el texto y consensuado por el grupo —docente incluido, por supuesto. Es esta **práctica compartida de lectura** —este debate a partir de las interpretaciones de lxs estudiantes, la corroboración con el texto y los aportes del/a docente— **la que va construyendo puentes que les permiten avanzar como lectores**. Son diferentes formas en las que estamos considerando la diversidad en los proyectos de enseñanza y de investigación, porque **analizamos cuáles son las condiciones que hacen posible que las intervenciones del/a docente sean productivas para el aprendizaje de todxs lxs chicxs**.

³ Una síntesis del proyecto actual de esta línea de investigaciones didácticas, desarrollada en el IICE desde 2000, se puede consultar en [la web](#).

S.S.: Aquí aparece fuertemente la concepción de sujeto que aprende, pero también la concepción del sujeto que enseña. Un docente que interactúa con lo que lxs niñxs piensan, que lo problematiza, que construye conocimiento. No hay un paquete de indicaciones a seguir sino criterios para intervenir que se estudian, que se construyen, que se ajustan a cada situación.

M.T.: Antes de cada prueba lxs maestrxs reciben orientaciones que se discuten en grupos con algún miembro del equipo curricular de la Dirección de Primaria o, en algunos casos, con inspectorxs que trabajan con el equipo previamente. Se trata de analizar y pensar esas situaciones de intercambio entre lxs lectores, anticipar qué pueden responder lxs chicxs y cómo promover la vuelta al texto para que junto a sus compañerxs encuentren qué es lo que leyeron que les permite interpretar lo que expresan durante el intercambio. En 2023 por la Unidad Pedagógica 1ero/2do grado realizamos **2.353 encuentros con maestrxs** y, a partir de las orientaciones y disponiendo del libro, lxs docentes diseñaron su propia secuencia. Una vez finalizadas las pruebas, intentamos que lxs maestrxs no corrijan individualmente, sino entre docentes para discutir los criterios. Es imprescindible que lo que las pruebas revelan se procese institucionalmente para advertir que un contenido podría plantearse más tempranamente y retomarlo en los años siguientes, por ejemplo. A la vez, la corrección de las PEB, una vez comunicados los resultados, debiera dar a lxs maestrxs la oportunidad de volver a trabajar ciertos temas a partir de lo evaluado. Es el objetivo, porque también creemos que nos tenemos que acercar al punto en el que lxs maestrxs están.

D.L.: Sostener el trabajo con lxs docentes es una variable central dentro de nuestra propuesta y permite entender lo que está sucediendo con lxs maestrxs y con las escuelas.

El plan de acción 2024-2025 puso como prioridad los dos primeros años de la escolaridad primaria. Se sigue trabajando con maestrxs de tercero y sexto, pero dedicamos una mayor cantidad de encuentros en el año a la Unidad Pedagógica. En 2024 se logró llevar adelante 6 encuentros con todxs lxs maestrxs de primer año y 4 con todxs lxs de segundo, a cargo de lxs mismxs coordinadorxs en cada región —y en la Provincia de Buenos Aires hay alrededor de 7500 docentes en cada año. Confieso que, a partir de mi experiencia en formación docente y en investigación de diferentes procesos formativos, al principio pensaba que eran muy pocos encuentros y no esperaba un efecto tan importante como el que realmente obtuvimos. En particular, esos seis encuentros con docentes de 1° produjeron resultados impactantes. No estoy hablando solo de los cuantitativos, sino de los *feedback* que tuvimos con videos y mensajes que nos mandaron lxs maestrxs contando y mostrándonos cómo avanzaban sus alumnx.

M.T.: En este sentido, una cuestión muy interesante es el efecto que produjeron en lxs maestrxs los sondeos vinculados con la conceptualización de la escritura de lxs chicxs. En la primera semana de abril, cuando lxs chicxs tenían poco tiempo de enseñanza, propusimos un sondeo. Se trata de una situación que permita observar la línea de base en que están lxs niñxs de primero respecto de pensar el sistema de escritura. Les propusimos escribir su nombre y una lista de siete animales, siguiendo lo ya probado por Ana María Kaufman.⁴

Si bien un alto porcentaje de lxs niñxs escribía su nombre de forma correcta o parcialmente correcta, respecto de los nombres de los animales, casi no llegaban al 10% de niñxs que escribieran con todas las letras. A partir

⁴ Se puede acceder a los protocolos de toma y los análisis en el libro *El desafío de evaluar... Procesos de lectura y escritura. Una propuesta para primer ciclo de la escuela primaria*, con coordinación de Ana María Kaufman y editado por Aique Grupo Editor en el año 2013.

de esa línea de base, en junio les propusimos la misma situación de escritura. En esa ocasión pasaron del 9,9% a más del 40%. El último sondeo, en noviembre, alcanzó a mostrar que prácticamente 150.000 niños (un 70%) terminaron primer grado escribiendo de manera completa, palabras en un contexto. Esto fue muy importante para las maestras. Algunas empezaron a realizar más sondeos, por su cuenta, para ver si avanzaban.

S.S.: ¿Los sondeos se realizan a partir del trabajo con los equipos técnicos? Pregunto esto porque ahora hay muchas propuestas en las que pareciera más importante la evaluación que la enseñanza.

D.L.: Ya habíamos tenido encuentros en febrero con docentes para trabajar las diferentes conceptualizaciones acerca de la escritura, pero con el sondeo de abril las maestras empezaron a creernos. Hasta ese momento muchos no se habían animado a pedirles a los chicos que escribieran tal como ellos pensaban que se escribía. A partir del sondeo se animaron porque vieron que era cierto que sus chicos escribían de diferentes maneras y que sus producciones coincidían con las producciones que les habían mostrado en los encuentros, que correspondían a diferentes conceptualizaciones de la escritura. Fue entonces cuando empezaron a entender que había que intervenir y qué diferentes intervenciones podían hacer para ayudar a avanzar a cada quien —en función de sus ideas acerca de la escritura. Y comenzaron a intervenir muchísimo más. Hubo un momento, después de mitad de año, en que los resultados de los sondeos del primer año eran mucho mejores que los del sondeo inicial de segundo grado de ese año.

M.T.: En el mes de noviembre un 70% de los niños tenía una escritura alfabética o con solo alguna omisión de letra, pero allí tenemos un atravesamiento con los porcentajes de inasistencia que son, en algunos casos, del 48%. Cuando se cruza el resultado del sondeo con las inasistencias, el 11% de los niños —en la provincia son 20.000 niños— que, aunque han avanzado, todavía no están tan cerca de completar el sistema de escritura, están concentrados en estos niños que no tienen continuidad pedagógica.

J.E.I.: Ese atravesamiento da cuenta del lugar de la enseñanza en la apropiación del sistema de escritura que realizan los alumnos. ¿Cómo se aborda con los docentes el trabajo sobre las intervenciones a realizar para promover esos avances?

D.L.: La investigación en enseñanza de la lectura y la escritura durante la alfabetización inicial —uno de cuyos ejes es la apropiación del sistema de escritura— se propuso en las dos últimas décadas intensificar la construcción de intervenciones del/a docente capaces de promover progresos en el aprendizaje y mostrar —a través del análisis del quehacer en las aulas— cuáles resultan productivas para chicos que están en momentos diferentes del proceso constructivo. Este propósito de la investigación está vinculado con el reconocimiento de la diversidad, con la necesidad de que las intervenciones tiendan ese puente entre dónde están los chicos y qué se les puede plantear para que problematicen lo que están pensando e intenten elaborar otra posibilidad. O bien para que adquieran conocimientos que no tienen, por ejemplo, que reconozcan nuevas consonantes y puedan utilizarlas al escribir. En cierto momento del trabajo con los docentes de primero, planteamos como objetivo de un encuentro que todos los chicos pudieran aumentar su repertorio de consonantes que correspondieran a un valor sonoro estable o bien que ellos pudieran relacionar con palabras conocidas y significativas.

M.T.: Con lo cual desmentimos algunas declaraciones públicas en las cuales se dice que les damos los libros para que deduzcan cuáles son las letras. La verdad es que nosotros les planteamos palabras en el contexto de lo que se está trabajando en el aula. Los nombres de los chicos, de los días de la semana, los nombres de los

personajes de los cuentos, etcétera. Son escrituras seguras que ellxs tienen que distinguir y conocer. Esa es una de las intervenciones de la que lxs maestrxs se apropiaron: remitir, para escribir o para leer algunas palabras, a escrituras conocidas. Conocidas quiere decir que saben dónde está escrito lo que saben que está escrito.

S.S.: ¿Y qué ocurre respecto de la lectura? Allí también hay propuestas —y declaraciones públicas— que dan cuenta de grandes diferencias respecto a cómo se concibe la lectura y su enseñanza.

D.L.: No podemos entrar aquí en el detalle de nuestra propuesta de enseñanza, pero podemos mencionar algunos aportes de investigación didáctica que compartimos con lxs docentes en los encuentros. **Nos centramos en las situaciones en las que lxs chicxs pueden aprender a leer leyendo** porque se garantizan condiciones didácticas para que puedan leer, para que el escrito sea previsible, para que encuentren allí indicios que les permitan verificar... Y después vamos planteando **situaciones que les permiten transitar hacia una lectura cada vez más autónoma. Las intervenciones del/a docente tienen que ir contribuyendo a esta construcción de autonomía. El trabajo está centrado en la comprensión.** Desde ahí resulta interesante problematizar estas evaluaciones que se están haciendo de lo que se llama *fluidez lectora*, que consiste en medir cuántas palabras por minuto lee alguien. Como señaló Mirta Castedo en una mesa redonda que hicimos recientemente en la Facultad, se ve como problema que lxs chicxs no comprenden lo que leen, pero lo que se ataca es la lectura en voz alta.⁵ ¿Qué se intenta modificar con esa técnica tan peculiar de medir las palabras por minuto? ¿Qué clase de relación se está estableciendo entre la construcción del sentido del texto y la velocidad de la lectura? Por investigaciones lingüísticas de los años setenta, sabemos que la lectura para otrxs es mucho más difícil que la lectura para unx mismx. Como el tiempo que demanda leer en voz alta es mucho mayor que el que demanda leer para sí mismx, quien lee en voz alta hace en realidad dos lecturas. Nosotrxs hacemos hincapié en que lxs chicxs tengan un **propósito lector vinculado con el sentido del texto. Y que puedan utilizar indicios significativos para verificar o no que allí diga lo que ellxs suponen que dice.**

Como reiteradamente han planteado Brousseau y Bronckart, no se trata de “aplicar” investigaciones psicolingüísticas a la enseñanza. Son las didácticas específicas las que eligen cuáles son los conocimientos producidos por las ciencias de referencia que es pertinente considerar —“importar”, diría Brousseau— porque están enmarcados en la perspectiva epistemológica que se asume y porque coinciden con los propósitos educativos hacia los cuales se está apuntando. **Nuestro propósito educativo con respecto a la lectura es formar lectorxs autónomxs y críticxs.** No se trata de formar locutores ni personas especializadas en la lectura en voz alta aunque, por supuesto, también es necesario que lxs chicxs puedan leer en forma comunicativa.

S.S.: Mencionaron el tema de la *fluidez lectora*. Algo similar ocurre con el *hashtag* “no entienden lo que leen” y luego “que entiendan lo que leen” que se difundió mucho durante los últimos años y que fue retomado en el Plan Nacional de Alfabetización del año pasado.

D.L.: Nos impresiona mucho que se haya generalizado esa idea de que lxs chicxs no comprenden lo que leen. Porque parece que existiera algún lector que comprende lo que lee trátase del texto del que se trate, sepa o no de ese tema. Está absolutamente demostrado que **la comprensión o el significado que un/a lector/a construye**

⁵ Puede accederse a una memoria del panel en el [Número 3 de la Revista Pública](#) y a la grabación completa en el [canal de Filo](#).

acerca de un texto está vinculado con las interacciones que puede producir con la información provista por el texto desde sus conocimientos previos acerca de ese tema.

M.T.: Qué es lo que alguien entiende de un texto que está leyendo depende de la relación con lo que ya sabe. Por ejemplo, en la comparación de la prueba de sexto grado en 2022, 2023 y 2024, los resultados son casi los mismos, pero con distintxs chicxs. Y cuando uno se preocupa por el estancamiento, empezamos a advertir la distancia que hay entre el texto que les dimos en el sexto 2022. Al salir de la pandemia, propusimos la lectura de “La guerra de los yacarés” de Horacio Quiroga. Se trata de un relato simple. En 2024, en cambio, se propuso un cuento de Andrea Ferrari más complejo en su trama. Fuimos dificultando los textos a medida que se fue instalando nuevamente la presencialidad. Además, contaban con una textoteca que habíamos ido nutriendo: habían leído “Aladino”, cuentos de Saki... Tenían un repertorio literario detrás. Se podía subir la apuesta. Entonces los resultados aparentemente iguales no lo son.

J.E.I.: Para finalizar, quisiéramos retomar el análisis sobre alfabetización y abordar el debate actual sobre la enseñanza directa de los sonidos de las letras.

D.L.: Hay una insistencia en enseñar la correspondencia fonema-grafema a todxs lxs chicxs, independientemente de qué piensen ellxs sobre la escritura, bajo el supuesto de que conocer esa correspondencia es pre-requisito para aprender a leer y a escribir. A veces me pregunto qué pensarán lxs chicxs que todavía están produciendo escrituras diferenciadas, es decir, que han hecho un buen recorrido en el camino de construcción de la escritura, pero todavía no descubrieron que la escritura tiene algo que ver —en nuestro sistema de escritura— con aspectos de la oralidad. Se propone, entonces, una intervención de enseñanza que es igual para todxs, como si aquellxs que aún no imaginan que pueden hacerse corresponder partes de la escritura con partes de la oralidad pudieran comprender lo mismo que quienes ya lo saben y están buscando cómo establecer esa correspondencia. ¿Cómo es posible que, a pesar de los aportes de tantas investigaciones, se siga haciendo caso omiso de las ideas que lxs niñxs construyen sobre la escritura? Múltiples investigaciones psicogenéticas (E. Ferreiro, S. Vernon, C. Zamudio, G. Quinteros, M. Alvarado, entre otras) mostraron que la escritura es central para tomar conciencia de las relaciones entre lo escrito y lo oral. Y hay también resultados didácticos que lo muestran. Desde nuestra concepción didáctica, lxs chicxs trabajan muchísimo sobre las **relaciones entre oralidad y escritura, pero lo hacen mientras se esfuerzan por leer y escribir. Interactuando con la escritura y no en un entrenamiento previo, despegado del sentido.** No ignoramos que lxs chicxs tienen que llegar a establecer relaciones entre sonidos y letras, pero lo planteamos en el marco de situaciones donde esas relaciones cobran sentido.

S.S. y J.E.I.: Emociona escucharlas. Emociona su pasión y compromiso porque el pensar y el decir se plasma en el hacer. Llevan adelante políticas educativas que permiten que niñxs y maestrxs tengan mejores oportunidades para aprender y enseñar. ¡Gracias siempre! ■