

La educación en debate #79

Suplemento

abril
2020UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL

¿Funciona el trabajo colectivo docente?

por Marcelo Krichesky, Rafael Gagliano, Silvio Giangreco y Julia Lucas*

La obligatoriedad de la educación secundaria consagrada en la Ley de Educación Nacional conllevó enormes desafíos vinculados con el desarrollo de variaciones organizacionales y pedagógicas para la mejora de las trayectorias escolares y la finalización de los estudios secundarios. En la actualidad, se suma como un nuevo desafío en las reformas de la educación secundaria la organización del trabajo docente colegiado, lo cual se expresa en diferentes documentos nacionales, entre ellos el Plan Secundaria Federal 2030 (Consejo Federal de Educación, 2017). Si bien esta forma de labor tiene una larga historia en el sistema educativo, desde el siglo XIX hasta la gestión del Proyecto 13 (régimen de profesores designados por cargo hacia 1970), sus prácticas y experiencias resultaron derrotadas por la persistente concepción hegemónica del trabajo individualista de maestros y profesores.

Esa larga historia se entrama contradictoriamente con experiencias institucionales de trabajo en pareja pedagógica que comenzó a instalarse para algunos tramos de la educación primaria y secundaria en diferentes jurisdicciones. Durante el año 2018, en Buenos Aires, a partir de la experiencia Escuelas Secundarias Promotoras (ESP), promovida por la Dirección General de Cultura y Educación, se puso el acento en el trabajo colegiado en 587 instituciones (48% de gestión estatal y 52% de gestión privada) con un incremento de escuelas del 60% planificado para el 2019. La experiencia de ESP se focaliza en tres ejes: la figura del profesor acompañante de trayectoria (PAT), el aprendizaje basado en proyectos (ABP) y la evaluación colegiada a partir de que se le ofrecen, entre otros aspectos, dos horas adicionales a cada profesor de primero y segundo año que posea una carga horaria mínima de cuatro, a fin de garantizar un

espacio conjunto para las reuniones obligatorias de trabajo pedagógico institucional. ¿Qué potencial sostiene esta modalidad laboral para imaginar desde allí un cambio educativo ampliado? Una investigación desarrollada en la UNIPE durante 2018 y 2019, basada en entrevistas a directivos y docentes de escuelas secundarias promotoras del Partido de Avellaneda y a diferentes informantes clave de la gestión central y de equipos de inspección del conurbano, permite esbozar algunas respuestas.

La figura del PAT

El perfil del PAT se apoya en la Ley de Educación Nacional y en la Resolución del Consejo Federal Educativo N° 103/2010, que buscan favorecer una mayor concentración institucional de las horas cátedras para los cargos de profesores con el propósito de generar un mejor acompañamiento en las trayectorias escolares de los jóvenes. El supuesto que orienta su acción se liga con la construcción del oficio de estudiante en la transición de la escuela primaria al colegio secundario. Por otra parte, durante el Ciclo Básico, el PAT tendrá como función orientar al grupo de estudiantes en el proceso de apropiación de los conocimientos, a partir del desarrollo de técnicas de aprendizaje según la lógica de saberes coordinados, que pretende articular interdisciplinariamente conocimientos y estrategias cognitivas. El accionar pedagógico del PAT no se desarrolla de manera individual; funciona como un nexo entre todos los docentes que comparten la tarea de enseñanza con el mismo grupo de estudiantes, generando mayores posibilidades de afianzamiento de la propuesta educativa al mejorar su articulación interna y los procesos de evaluación.

En la práctica, estos procesos adquieren diferentes significados. De los diálo-

gos sostenidos con profesores que asumieron este rol en dos escuelas secundarias, se deduce la necesidad de priorizar el seguimiento de las trayectorias de los estudiantes, el trabajo con las familias y con el equipo de orientación escolar. Como señala un docente de una de las escuelas ubicadas en el humilde barrio de Villa Domínico: “es hacer el seguimiento del chico, de cómo le va, del rendimiento escolar, realizar entrevistas con los padres para plantear la situación del alumno. Implica interactuar con el equipo de

En las entrevistas se identificó la ausencia de espacios para evaluar la experiencia colegiada.

orientación, con los directivos y con los preceptores. Es seguirlos en todo”. Si bien en esta institución algunos de los PAT cumplen un papel significativo en la planificación de los proyectos escolares y en la evaluación, de acuerdo a las entrevistas realizadas, la cuestión tutorial centrada en el acompañamiento constituye una tarea priorizada en desmedro del ideal de articulación de saberes coordinados. Si nos detenemos en el análisis de puesta en marcha de proyectos y evaluación, se puede observar el trabajo colegiado con mayor detalle.

Los proyectos en la escuela

El aprendizaje basado en proyectos se relaciona con la necesidad de plantear

prácticas de enseñanza signadas por la interdisciplinariedad como una forma de romper con la enseñanza tradicional por disciplinas. Dado que esta modalidad aún resulta incipiente, la tensión entre proyectos y disciplinas estaría en el corazón de las ESP. Allí radica un campo de problemas epistemológicos surgidos de las dificultades originadas en la formación inicial de los profesores. Es necesario enfatizarlo: el trabajo colaborativo interdisciplinario a través de los saberes coordinados se encuentra en contradicción con la formación inicial y básica del profesorado. A una tradición pedagógica que ha girado en torno al trabajo autónomo y personal derivado de las lógicas disciplinares se le superpone un desarrollo profesional sustentado en un espacio colegiado e interdisciplinario.

Las dificultades que tienen los profesores para encontrarse en los días de reuniones asignados por el proyecto revelan preocupaciones comunes de las instituciones. Las escuelas avanzan y retroceden bajo condiciones simbólicas y materiales de la organización institucional, al ritmo de sus precariedades, fortalezas y resiliencias, procurando escuchar los intereses de los estudiantes. Los docentes que tienen mayor carga horaria disponen de mayores posibilidades para construir propuestas con sus colegas. Quien tiene pocas horas en la escuela suele quedar afuera.

La política educativa recomienda la conformación de equipos de trabajo, con una mayor concentración horaria de los docentes en una sola escuela. El objetivo consiste en posibilitar un mejor trabajo colectivo, tal como se observó en una de las escuelas. El director de un establecimiento de Villa Domínico ejemplifica: “En las diferentes asignaturas hay mucha concentración horaria. Hay dos profesores por cada materia. Es más fácil proyectar, generar vínculos, equipos de trabajo. Antes era mucho más difícil. Porque de Geografía tenías cinco o seis profesores. Ahora se comunican entre dos, entre tres, es más sencillo”.

Directivos y docentes entrevistados señalan que el aprendizaje basado en proyectos ha generado una mayor motivación y entusiasmo por parte de los estudiantes, quienes aprenden y se apropian más de los contenidos, y de una manera distinta. Para algunos docentes, especialmente aquellos que han tenido experiencia de trabajo en escuelas primarias, el ABP no ha sido una novedad. Así lo manifiesta un profesor secundario de Wil- →



P de Pensamiento, Isol (Gentileza Galería Mar Dulce)

→ de: “Con este tipo de proyectos trabajé en primaria mucho tiempo. Me parece bien, es un formato que hace que el chico relacione todo. El aprendizaje no es una isla: tenés que aprender esto en Lengua, tenés que aprender esto en Matemática. Me pareció bien la propuesta y al chico le interesó más”. Para otros colegas, este tipo de trabajo implicaría un vaciamiento de los contenidos: “La primera oposición de los docentes era contenidos sí o contenidos no. Una de las primeras dudas fue: ‘¿Entonces no damos algunos contenidos?’ Porque cada docente defiende su materia, eso los desestabiliza un poco”, describe el director de la misma institución. Una posible hipótesis para explicar esta tensión es que la formación de docentes de secundaria se ha centrado tradicionalmente en la importancia del saber disciplinar.

Una segunda cuestión radica en la elección de los temas. A pesar de los esfuerzos para que el ABP genere mayores grados de autonomía en los estudiantes, son los docentes quienes, en ambas escuelas, han elegido los temas que se llevarán adelante. Entre otros se han tratado “Las sociedades hidráulicas”, “La alimentación”, “Los juegos olímpicos”. Si bien a partir de los proyectos se pretende interpelar las culturas juveniles y complejizar diferentes conocimientos de las áreas curriculares, se observa en escasa medida la posibilidad de problematizar realidades locales y saberes comunitarios. Al mismo tiempo, los estudiantes no participan en los diseños ni en la definición de proyectos, con lo cual quedan en un lugar de externalidad en el diseño y concepción de esta estrategia pedagógica, afectándose así la calidad en el acompañamiento de sus trayectorias formativas.

Evaluación colegiada

En el debate educativo existe consenso con respecto a que la evaluación debe es-

tar al servicio del aprendizaje más que al de la selección. En ese sentido, la experiencia de las escuelas secundarias promotoras adopta un enfoque respetuoso de ese acuerdo al presentarse como una profundización del concepto de evaluación formativa a través de los proyectos de saberes coordinados. El estudiante se ubica en el centro del proceso pues es quien comparte y conoce los criterios de evaluación para incorporarlos a su desempeño. Conscientes de que parte de su evaluación se basa en su labor en los proyectos, los estudiantes se preguntan si su participación en ellos funciona como otra oportunidad para el aprendizaje o es parte de una decisión pragmática, ajena a sus propósitos. Para precisar los niveles de avance de cada estudiante, se propone que los docentes construyan colectivamente un proceso continuo de recopilación, análisis y valoración de la información para alcanzar mayor objetividad y una perspectiva más integral en las decisiones pedagógicas. Se plantean dos maneras. Por un lado, la calificación recibida por el desempeño en cada materia y, por otro, la que surge del ejercicio de la evaluación colegiada vinculada con los proyectos realizados. Se produce así una menor variación entre las calificaciones de las diferentes asignaturas al ingresar el juicio de valor de cada docente en la discusión colectiva.

La evaluación colegiada se realiza mediante una rúbrica, un cuadro de doble entrada que describe rasgos y cualidades de un desempeño concreto en distintos niveles que definen los aspectos que se quieren evaluar y los posibles grados de logro. La rúbrica se presenta como el resultado del acuerdo del equipo docente organizado a partir de los niveles progresivos de dominio de las capacidades, transversales a los contenidos disciplinares, alcanzadas por los estudiantes. Las capacidades propuestas son: pensa-

miento crítico, resolución de problemas, aprendizaje autónomo, comunicación y expresión, trabajo colaborativo y ciudadanía democrática. Este es uno de los temas más complejos de la experiencia, por las dificultades que entraña su implementación. Los docentes consultados plantean la necesidad de más capacitación. “Las que existen no las veo bien, faltan cosas y es muy reducido el horario”, señala un PAT, mientras otra expresa que “no hay algo que te diga: ‘esto es así, hay que hacerlo así’. Es ensayo y error”. Las opiniones expresan cierto desconocimiento de la existencia de los documentos provinciales de evaluación y acreditación; lo que indicaría desajustes en la difusión de la normativa.

“Cada profesor le pone una nota a cada alumno por categorías, por ejemplo, cómo se vinculó con los compañeros, cómo hizo el proyecto individualmente, cómo le fue en la parte oral”, explica una profesora. Incluso hay una apropiación de las capacidades como si hubiesen sido elaboradas por los docentes de la escuela. Pero la producción de la nota general no deriva de la discusión y el acuerdo docente, sino que hay una delegación en la figura del PAT que produce una síntesis instrumental. “Cada uno de los profesores –explica uno de ellos– pone una nota en la planilla de rúbrica. Después yo hago el promedio, que es lo que le tiene que ir al chico.” ¿Hay efectivamente una evaluación colegiada o se generan formas de acuerdo que la debilitan? Al respecto, una PAT plantea: “En realidad la evaluación tendría que ser colegiada, o sea, todos nos tendríamos que reunir a evaluar a cada uno de los chicos con esa rúbrica, pero eso no se logra. Estoy de acuerdo con esta evaluación por rúbricas si se hace como corresponde. Como la estamos haciendo ahora, no”.

En síntesis, el trabajo colaborativo no se limita a una integración de saberes en-

tre pares. Presupone desarrollar comunidades de aprendizaje mediante interacciones estratégicas entre profesores, estudiantes y familias, y requiere una sostenida intencionalidad de directores y supervisores a lo largo del tiempo. En las entrevistas realizadas se identificó la ausencia de espacios para evaluar y aprender de la experiencia colegiada, dificultándose la construcción de un conocimiento profesional colectivo. Las condiciones materiales y de conducción institucional fijan las posibilidades y límites del trabajo colaborativo y operan sobre tradiciones pedagógicas que moldean lecturas y prácticas de una determinada política pública. Es el caso de aquellas escuelas que cuentan con mayor concentración y compatibilización de carga horaria de los profesores, y que cuentan con una memoria de trabajo colegiado que catalizaría favorablemente el desarrollo de proyectos e intentos de evaluación colectiva. En otras, una mayor dispersión y menores tradiciones en el trabajo colectivo constituyen obstáculos difíciles de sortear. Asimismo, cuando el diseño y la temática surgen de una buena asociación profesional, los proyectos interdisciplinarios actúan como organizadores de las actividades académicas, permiten una circulación de saberes y distribución horizontal de poder. En definitiva, para que los trabajos colaborativos de los docentes se expresen en resultados académicos reales en los estudiantes, es necesario incluir su voz y ampliar los ecosistemas formativos con otras escuelas públicas e instituciones de la comunidad, lo que podrá catalizar oportunidades de inclusión en renovados lazos de solidaridad intergeneracional. ■

*Director de la Especialización y Diplomatura en Políticas Educativas y docentes de la UNIPE, respectivamente. Además, el estudiante Pablo L. Calvo participó en el relevamiento de la información institucional.

MERCEDES JARA, MINISTRA DE EDUCACIÓN DE RÍO NEGRO

Otro modelo secundario

por Diego Herrera*

Mercedes Jara asumió como ministra de Educación de la provincia de Río Negro en diciembre de 2019. “Si el objetivo es la obligatoriedad del nivel secundario, no se puede seguir pensando en la vieja escuela en la que los alumnos se iban y no importaba dónde. Si hay tres primeros años en una institución, tienen que terminar tres quintos años”, dice. Desde 2017, funciona en la provincia patagónica la nueva Escuela Secundaria de Río Negro (ESRN) que, entre otras modificaciones, eliminó la repitencia.

¿En qué estado se encuentra la implementación de la ESRN?

Ya cubrimos el 100% de las escuelas públicas. En general este tipo de reformas se implementan gradualmente, es decir, un año por vez. Acá decidimos implementarla en los cinco años del nivel en simultáneo. La verdad es que para los chicos significó la posibilidad de asistir a una escuela que responda mucho más a sus necesidades. La ESRN redujo el abandono un 74,88%. Además, la tasa de egreso pasó de 74,7% en 2016 al 92,9% en 2019.

¿Qué cambios se aportaron al formato tradicional de la escuela media?

Pasamos, por ley, de una escuela que no era obligatoria en todos sus años a la obligatoriedad. Esto nos puso en otro lugar y, por lo tanto, las mismas prácticas que se venían realizando no se podían sostener si quería garantizarse esa obligatoriedad. Esto significó repensar prácticas y sentidos, y construir otras miradas para acompañar las trayectorias escolares. Creo que lo más importante es que comenzó a pensarse en las múltiples trayectorias de los estudiantes que transitan la escuela. La ESRN fortaleció a los equipos directivos y a los docentes para habilitar estas múltiples trayectorias.

¿De qué manera?

El diseño curricular, favorecido por nuestra Ley de Educación N° 4.819, tuvo en cuenta varios aspectos. Primero, la integración del trabajo por áreas de conocimiento. Eso significó armar espacios que ya no responden a una estructura disciplinar, sino multi e interdisciplinar. Así, se generaron otras formas de organización de los espacios y los tiempos.

Eso quiere decir que pueden compartir un aula docentes de dos o más espacios curriculares.

Exactamente. Esto es posible porque se organizó un trabajo docente que pasó de la hora cátedra a la hora reloj, y a un cargo docente que también reconoce el trabajo fuera del aula para la planificación y para realizar tutorías. Con ese fin, se crearon cargos de 25, 16 y 9 horas reloj. Un docente con un cargo de 25 horas está en la misma escuela de lunes a viernes. Esto permite que el equipo directivo cuente con un grupo de docentes más o menos estable con el cual llevar a cabo el proyecto educativo.

¿Cómo se organizó la escolaridad para eliminar la repitencia?

Se pensaron formatos curriculares, modalidades de cursada y criterios de evaluación, acreditación y promoción que responden a la inclusión de los jóvenes y garantizan trayectos escolares continuos y completos. No hablamos ya de cursos, sino de agrupamientos. Los alumnos pueden ir generando trayectorias diversas según los grados de avance en las áreas curriculares.

¿Puede suceder que un estudiante curse en un aula Matemática de segundo año y en otra Lengua de tercero?

Podría pasar, pero también puede estar con su mismo grupo y realizar trabajo diferenciado con los saberes. Las clases ya no son las mismas para todos y todas, sino que empieza a verse la heterogeneidad de la planificación puesta al servicio de las trayectorias de los estudiantes. Con tutorías y con más docentes en el aula, se favorece esta posibilidad. Otro aspecto importante es que las escuelas secundarias cuentan con dos horas semanales en las que todos los docentes planifican. También hay un espacio institucional llamado “Espacio de vida estudiantil”, en el que los estudiantes, junto con una persona a cargo del espacio y los preceptores, trabajan proyectos significativos para ellos.

¿Podés mencionar algún ejemplo de ese tipo de proyectos?

Los proyectos solidarios y de salida a la comunidad han sido los más elegidos durante los dos años de implementación del espacio. Se han organizado roperos escolares, jornadas recreativas en jardines, escuelas primarias y hogares de ancianos, colecta de juguetes para el Día del Niño, colecta de alimentos para merenderos de las localidades, jornadas de concientización a la comunidad sobre la importancia del cuidado del ambiente, jornadas contra el maltrato y abandono animal, etc.

¿Con qué obstáculos se encuentran para la implementación de la ESRN?

Quizá, al comienzo, los docentes dudaban de que esa concentración horaria significara una pérdida de puestos de trabajo. Eso no pasó. Al contrario, se demandaron más cantidad de horas docentes. Otra de las cosas que venimos trabajando es el trabajo colaborativo por áreas de conocimiento y la planificación. Cuesta porque no estamos acostumbrados a trabajar con otros en las aulas. Es un aprendizaje y seguimos trabajando fuertemente para abordar los objetos de manera interdisciplinaria. ■

*Licenciado en Ciencias de la Comunicación e integrante del equipo editorial de UNIPE.

ESTRELLA MARTÍNEZ Y SANDRA ARAYA, INSPECTORAS

“Se requiere mayor financiamiento”

En 2017, un año antes de que el gobierno bonaerense implementara la experiencia de las escuelas promotoras en 600 instituciones del nivel secundario, el equipo de supervisión de Hurlingham comenzó a poner en marcha el proyecto Trayectorias Educativas Protegidas (TEP). La iniciativa involucra a las veinticinco escuelas secundarias orientadas y a los tres establecimientos técnicos del distrito y cuenta con el apoyo de la Universidad Nacional de Hurlingham. Se trata de un dispositivo diseñado para proteger las trayectorias de los estudiantes que transitan situaciones de desigualdad social, emocional y pedagógica, explican Estrella Martínez y Sandra Araya, ambas inspectoras de educación secundaria de esta localidad. Martínez, en el momento en que se diseñaron las TEP, también tenía a su cargo las escuelas técnicas.

Esta propuesta está enmarcada en una serie de normativas que alientan la promoción de los medios necesarios para garantizar la inclusión y la continuidad educativa, entre ellas, la Ley de Educación Nacional, la Ley de Educación Provincial, las resoluciones del Consejo Federal de Educación N° 84/2009, 93/2009 y 103/2010, y el Plan Estratégico Nacional 2016/2021. “Una vez consagrada la obligatoriedad del nivel secundario, era imprescindible el desarrollo de mecanismos de acompañamiento de estudiantes en situaciones de desventaja pedagógica, para así evitar el abandono o la repitencia escolar”, considera Martínez. “Si bien se realizaban acciones esporádicas, espontáneas y desarticuladas para acompañar trayectorias escolares, no existía la decisión planificada de organizarlas en un dispositivo institucional y distrital”, agrega Araya.

La colaboración de los equipos directivos de las distintas escuelas resultó fundamental para la implementación de las TEP, dado que debieron presentar proyectos institucionales que, por un lado, detectarían situaciones de vulnerabilidad escolar y biográfica y, por el otro, ofrecerían acciones planificadas de acompañamiento y sostenimiento pedagógico. Las inspectoras dan cuenta de algunas situaciones que deben ser contempladas de manera particular: repitencias reiteradas, ausentismo intermitente, trabajo adolescente, enfermedades crónicas, embarazos, maternidad y paternidad, cuidado de hermanos, discapacidad (certificada o no), vulnerabilidad social, vulnerabilidad emocional y conflictos con la ley. Relata Martínez: “Se desarrollaron acciones de sensibilización con equipos directivos y equipos docentes, se construyeron diagnós-

ticos institucionales y se articuló con equipos de orientación escolar”. Por otra parte, se trabaja codo a codo con instituciones territoriales, tales como el Servicio Local de Promoción y Protección de Derechos, la Secretaría de Salud, la Dirección de Niñez, el Centro de Articulación Penal para Jóvenes, la Dirección de Género, la Comisaría de la Mujer, entre otras.

En cada escuela, las TEP fueron llevadas adelante por equipos de protección de trayectorias, cuyos actores principales son preceptores, equipos de orientación escolar, profesores tutores y vicedirectores. “La metodología de trabajo –informa Araya– se basó en la planificación colectiva, colegiada, situada y colaborativa, orientada a la conformación de proyectos y de saberes integrados.” Además, dice Martínez, “los proyectos institucionales incorporaron las propuestas de flexibilidad del Régimen Académico planteadas en su Anexo 6, que permiten el trabajo en aulas de aceleración y la implementación de nuevos formatos de escuela”. De esta manera, un régimen académico más flexible permite la promoción de estudiantes con más de dos materias pendientes, las cursadas de materias a contraturno, la semipresencialidad y la evaluación personalizada y colegiada.

Solo en tres de las veinticinco escuelas secundarias orientadas de Hurlingham se desarrolló el proyecto de escuelas promotoras. Por eso, el resto de las instituciones no cuentan con recursos específicos del Estado provincial para financiar, por ejemplo, los cargos de profesores de acompañamiento de las trayectorias (PAT). Pese a esto, afirma Martínez, “tratamos de desarrollar algunas propuestas que también contemplan las escuelas promotoras en el resto de las instituciones (la evaluación colegiada, el aprendizaje basado en proyectos y la semana dedicada a recibir y preparar a estudiantes de primer año). Pero para cubrir cabalmente estas necesidades en todas las escuelas se requiere de un financiamiento mayor”.

Las inspectoras aseguran que las TEP mejoraron notablemente los indicadores de promoción de estudiantes en riesgo, aunque los números están en proceso de elaboración. “Entendemos que las TEP iniciaron en nuestro distrito una propuesta contracultural, que se opone a la pedagogía del mérito –señala Araya–. Se habilitaron otras formas de transitar la escuela secundaria y, de esta manera, se dio un paso importante hacia la construcción de una pedagogía de la protección.” Y añade Martínez: “Repensar una escuela secundaria para todas y todos es construir una propuesta pedagógica para cada estudiante”. ■

D.H.

WALTER D'ANDREA, DIRECTOR

Menos repitencia

“Hay que salir del paradigma de la homogeneidad”, afirma Walter D'Andrea, director de la Escuela Secundaria N° 75 “Xul Solar” de Gonnet, La Plata. La institución ofrece dos orientaciones (en artes visuales y teatro) y, desde 2018, funciona como Escuela Secundaria Promotora.

¿Qué balance hace de los dos años de funcionamiento de este nuevo formato de escuela?

Los resultados fueron muy buenos. En 2018, la mayoría de los alumnos promovieron a segundo año. Y en 2019, cuando el proyecto empezó a aplicarse también para los alumnos de segundo, los informes contienen mejores calificaciones que el año pasado.

¿Hay números que reflejen esa mejora?

Si bien esta no es una escuela con grandes problemas de desgranamiento y repitencia, en 2017 repetía primer año un 10% de los alumnos y bajamos ese porcentaje a un 3 o 4%.

¿Cómo funciona la figura del Profesor Acompañante de Trayectoria (PAT)?

Las escuelas promotoras forman parte de los establecimientos de nuevo formato y tienen como dispositivo la figura del PAT, que cumple un rol pedagógico y también en la dimensión comunitario-social: enlaza a familia, docentes, preceptores e integrantes del Equipo de Orientación Educativa. El PAT es un miembro importante de enlace, pero se focaliza en el acompañamiento de la trayectoria pedagógica del alumno: lo ayuda a organizarse, le brinda clases de apoyo, lo acompaña en el aula, asesora a su familia. También colabora con los profesores para que se lleven adelante los proyectos.

¿Esos proyectos tienen que ver con el aprendizaje basado en proyectos (ABP) que contempla este nuevo formato?

Claro. Se trata de proyectos de investigación o aprendizaje basado en problemas. Su denominador común es que siempre contemplan el interés del alumno, sin salirse del diseño curricular. La idea es que tengan conexión con la vida cotidiana del estudiante. El ABP, además, es interdisciplinario e involucra a más de un docente. Para ello, los módulos institucionales para el docente (MID) son otro aspecto importante de las escuelas promotoras. Son horas que se cumplen en la institución para llevar adelante los proyectos junto a los pares, y no frente a alumnos.

¿Qué docentes tienen MID?

Con la Resolución N° 5.222, hubo una reconfiguración de esos módulos. En 2018, el proyecto arrancó con dos horas semanales para todos los docentes que estuvieran frente a primer año. En 2019, tanto para primero como para segundo año, los docentes que pueden obtener esas dos horas son solo aquellos que cumplen con cuatro módulos frente a los alumnos involucrados. Entonces, se redujo la cantidad de profesores que pueden reunirse semanalmente.

¿Cuántos PAT hay por escuela y cuántas horas le dedican a su tarea?

Depende de la cantidad de alumnos. Puede ser un PAT con siete u ocho horas semanales para un docente, o dos PAT con cuatro horas para dos docentes. En nuestro caso, tenemos un PAT para los dos primeros años y un PAT para los dos segundos. En primer año, hay 62 estudiantes; y en segundo, 57.

¿Funciona la evaluación colegiada?

Es algo novedoso, porque los docentes hacen una evaluación conjunta a través de una rúbrica común que busca evaluar capacidades más que conocimiento. La evaluación busca que no haya una diferencia de nota abrupta entre materias: la idea es que no varíe más de dos puntos entre una y otra. El alumno que no aprueba queda en proceso de aprendizaje en lugar de llevarse directamente la materia. Para completar su aprendizaje, debe trabajar durante el período de compensación con los distintos dispositivos que cada profesor piense. Esto modificó bastante el escenario y generó preguntas: ¿qué nota pongo?, No se trata de aprobar o desaprobar, sino de aprender más. Llevó un tiempo, pero hoy los profesores lo viven como algo positivo. ■

D.H.

STELLA MARIS LAZO, DOCENTE

“Sin tiempo ni formación para el trabajo en equipo”

“Tendría que haberme jubilado en marzo, pero postergué el trámite para dedicarme a un nuevo proyecto como Profesora Acompañante de Trayectoria (PAT)”, dice Stella Maris Lazo, docente de la Escuela Secundaria N° 9 de la localidad bonaerense de Tristán Suárez, partido de Ezeiza. Lazo también es profesora en el Instituto de gestión privada Nueva Gente. Dio clases durante once años en el nivel primario hasta que obtuvo el título de Profesora de Biología y comenzó a desenvolverse en el nivel secundario. Actualmente, cursa la Licenciatura en Psicopedagogía.

“Nuestra institución adoptó el formato de escuela promotora en 2019. Presenté un proyecto para postularme como PAT, siguiendo algunas pautas que propuso la directora. La idea es que trabajemos por proyecto. Ya no rige más la vieja modalidad de segmentación de contenidos en que cada maestro estaba con su librito”, explica Lazo. Si bien formalmente el nuevo formato de escuela comenzó a regir para el primer año, la Escuela N° 9 decidió hacer partícipes del proyecto también a segundo y tercer año. “Pusimos en marcha un proyecto llamado Fútbol como deporte en el ADN argentino –relata la docente–. Aprovechamos que este año tuvo lugar el Campeonato Mundial de Fútbol Femenino para destacar la importancia de que chicos y chicas trabajen juntos. El proyecto permitió abordar de manera integral aspectos vinculados con Educación Física, Construcción de la Ciudadanía, Geografía y Biología. Cuenta Lazo que un alumno que jugaba un partido de fútbol mixto le dijo: “Profe, el glucógeno en mi cuerpo no está funcionando. Tengo un calambre tremendo”.

El cargo de PAT de la docente involucra cuatro horas adicionales para dedicarlas al seguimiento de aquellos chicos que lo necesitan. “No se acompaña solamente al chico –aclara–, sino también al docente. Quizá un chico en el

área de Ciencias Naturales puede estar bien, pero no así en Matemática. Entonces, buscamos la manera de que otros docentes puedan afianzar las potencialidades de los estudiantes”. El trabajo del PAT se realiza codo a codo con los miembros del Equipo de Orientación Docente y con los preceptores. Para facilitar el seguimiento de los estudiantes que presentan mayores dificultades en el aprendizaje, la institución decidió agrupar a los repitentes en una misma sección de primer año. “Tenemos un curso de 42 chicos repitentes –cuenta la docente–. A esos chicos les ponemos toda la energía del mundo”.

Según Lazo, algunos docentes presentaron resistencias a incorporar las nuevas modalidades de trabajo: “No todos tienen horas adicionales para trabajar fuera del aula. Somos solo cuatro PAT. Además, no estamos acostumbrados a trabajar en equipo. En los profesoradores tampoco se forma para trabajar en proyectos, pero de ahora en más vamos a tener que habituarnos a hacerlo”. Otra dificultad que se presenta para el seguimiento personalizado de los alumnos es la cantidad de inasistencias de muchos de ellos.

Lazo advierte que este nuevo formato es una prueba piloto: “Los cambios siempre generan desequilibrios. Los PAT nos reunimos los martes y solemos ser los agentes reproductores de lo que se habló, porque muchos profesores trabajan en otras instituciones y no pueden participar de esos encuentros. Hacemos una capacitación muy casera entre colegas”. El hecho de que gran parte del cuerpo docente del nivel secundario siga trabajando en varias instituciones conspira contra el éxito del nuevo formato. Dice la docente: “Los horarios son un punto que dificulta el trabajo. Se puede proponer ir el sábado a la escuela, pero la realidad es que muchos docentes no cobran por eso. Los capacitaríamos ese día pero no cobrarían”. ■

D.H.



Imagen y mito.
Un intercambio epistolar entre Benjamin y Adorno precedido por Filosofía del sueño
Barbara Chitussi

Charly García, 1983.
Acerca de Clics modernos
Oscar Conde



Palabras claves en la historia de la educación argentina
Flavia Fiorucci y José Bustamante Vismara (eds.)

La colonización Pedagógica (o la yapa)
Arturo Jauretche



Staff

UNIPE: Universidad Pedagógica Nacional

Rector
Adrián Cannellotto

Vicerrector
Carlos G.A. Rodríguez

Editorial Universitaria

Directora editorial
María Teresa D'Meza

Editor de *La educación en debate*
Diego Rosemberg

Redactor
Diego Herrera

NOVEDADES EDITORIALES

www.editorial.unipe.edu.ar

unipe EDITORIAL UNIVERSITARIA



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL