

Suplemento

octubre
2017

La educación en debate #55

 Universidad
Pedagógica
Nacional

Los nuevos roles en la escuela

por Diego Herrera*

Se repitió hasta el cansancio que la escuela permanece inalterable frente a los cambios vertiginosos que se producen en la sociedad. La maestra, o a veces el maestro, sigue metida en su guardapolvo blanco, con las manos manchadas de tiza, mientras unos treinta niños espían las pantallas de sus celulares inteligentes. La inadecuación entre la educación y su contexto social explicaría la pérdida de eficacia de la institución escolar, que ya no estaría en condiciones de hegemonizar el control de la cultura.

La escuela-máquina de la que habló Beatriz Sarlo, aquella institución que construía ciudadanos, moldeaba cuerpos obedientes y propiciaba la movilidad social, ya no funcionaría. A la vez, la escuela sería la misma máquina de siempre. Una mirada sobre la aparición de nuevos (y no tan nuevos) actores en los distintos niveles educativos de la escuela puede poner en entredicho la supuesta inalterabilidad de la máquina. Si Sarmiento volviera a la vida, tendría serias dificultades para comprender qué rol cumplen tutores, asesores pedagógicos, facilitadores pedagógicos digitales, promotores de la educación o referentes de alumnas madres. Se encontraría perdido en un mundo de siglas escurridizas: el DOE (Departamento de Orientación Educativa), ACP (ayudante de clases prácticas) o APND (acompañantes personales no docentes).

Ciertas representaciones de la escuela irrumpen en la imaginación como una película en blanco y negro. La señorita maestra, con el cabello bien sujeto, recibe a niños alegres e inocentes. Es rigurosa pero también cariñosa. Reúne la autoridad de la escuela y el afecto de la madre. La sobrevuelan las figuras del director y del inspector que, llegado el caso, pondrán límites a la maestra excesivamente

permissiva, que olvida la función disciplinadora. Pero, en definitiva, la escuela de los orígenes parecía reducirse a eso: la maestra que gobernaba con mano firme y afectuosa a sus alumnos. Todo empezaba y acababa en el aula; en la relación mano a mano entre educadora y educandos.

¿En qué momento ya no alcanzan maestros, profesores, directores, inspectores, preceptores y secretarios? ¿Qué otros roles empezaron a gravitar en las escuelas y los jardines de infantes? ¿Hay claridad sobre su importancia? ¿Tienen algún reconocimiento social? ¿Quiénes saben para qué están allí?

A partir de la transferencia de los “servicios” educativos a las provincias (primero durante la dictadura cívico-militar y luego en los noventa), no resulta sencillo construir un mapa homogéneo de todas las funciones pedagógicas. Pese a la implementación de algunas políticas de alcance nacional durante los gobiernos kirchneristas, el sistema continuó teniendo diferencias sustantivas en las distintas jurisdicciones. La mayoría de los roles relevados en este artículo corresponden a instituciones de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) y de la Provincia de Buenos Aires (PBA), que representan casi la mitad de la matrícula escolar.

Otros actores

En 2012, el Consejo Federal de Educación emitió la Resolución N° 174, que establece que “la trayectoria de alumnos y alumnas con discapacidad será abierta y flexible entre la escuela de educación especial y la de los niveles comunes, privilegiando siempre que sea posible la asistencia a la escuela de educación común”. A partir de entonces, las docentes integradoras pasaron a ser parte del paisaje cotidiano de muchas aulas del nivel inicial y primario y, en menor medida, del secundario. Pa-

tricia Ledesma, docente del Jardín de Infantes N° 905 de Magdalena, Provincia de Buenos Aires, sostiene que “antes los nenes con discapacidades no iban al jardín”. Aunque, dice la docente, también ocurre que estos niños muchas veces llegan al nivel inicial sin un diagnóstico previo y pasa mucho tiempo hasta que reciben el apoyo que necesitan. Y agrega: “Suele requerir de una burocracia total que nos manden a una maestra integradora. Pueden pasar meses hasta que la Inspección nos apruebe el pedido”. Hay instituciones del nivel inicial que también cuentan con equipos de orientación: el Jardín 905 dispone de una psicopedagoga, una fonoaudióloga y una trabajadora social. Sin embargo, no todos los jardines tienen estas posibilidades.

Asimismo, en la CABA (de acuerdo con la Resolución N° 3034-MEGC-2013) existe la figura del acompañante personal no docente. Este agente no cumple funciones pedagógicas, sino que se limita a asistir a los alumnos que tienen movilidad reducida o alguna condición que limite el tránsito por la escuela común. A esto se le agrega la presencia de maestros de apoyo pedagógico, que dependen de la Dirección de Educación Especial y se encargan de planificar estrategias pedagógicas para chicos que requieren otras modalidades de aprendizaje. Hace algunos años, estos maestros comenzaron a trabajar también en las escuelas medias –antes sólo lo hacían en los niveles inicial y primario–. La prioridad para tomar este cargo la tienen aquellas personas que sean, al mismo tiempo, psicopedagogos y profesores de nivel primario.

Interdisciplinarios

Los Equipos de Orientación (en PBA) o Departamentos de Orientación Escolar (en CABA) son grupos interdisciplinarios que se encargan de seguir, de forma indi-

vidualizada, las trayectorias escolares en la educación común. Cuando se requiere personal de apoyo docente o no docente, suelen ser el nexo con la Modalidad Especial. El DOE presenta una configuración estable: asesor pedagógico, psicólogo, psicopedagogo. El número de profesionales para cada uno de estos roles varía según la matrícula, las necesidades de cada institución y las gestiones que realicen las distintas direcciones escolares. Lo cierto es que no todas las escuelas cuentan con este equipo profesional completo.

El asesor pedagógico es la figura que, en las escuelas medias de la CABA, coordina los equipos interdisciplinarios. Lilianna Bortnik es licenciada en Educación y hoy está jubilada, pero fue asesora pedagógica entre 1982 y 2011. También se desempeñó como coordinadora de los asesores pedagógicos de las escuelas públicas de la CABA. “El origen de la figura del asesor pedagógico –cuenta– se remonta al Proyecto 13.” Esta propuesta, que data de 1970, fue puesta en marcha en escuelas secundarias nacionales con la idea de cambiar las horas cátedra de los docentes por cargos, es decir, por paquetes de horas en un mismo establecimiento. El objetivo principal era terminar con la dispersión del trabajo docente. Al mismo tiempo, el hecho de que los docentes concentraran más horas en una misma escuela permitió pensar en nuevas funciones, entre ellas la del asesor pedagógico y la del tutor (entonces llamado “consejero de curso”). Aunque este modelo de escuela no se impuso, muchas de sus creaciones perduraron en el ámbito educativo porteño y fueron retomadas con fuerza, particularmente a partir del nuevo milenio.

“La principal función del asesor pedagógico –dice Bortnik– es colaborar en la elaboración del Proyecto Institucional Educativo.” Desde ese marco general, el asesor identifica necesidades de la escuela y propone distintas acciones a sus directivos. Explica la profesional: “Cuando, por ejemplo, se observa que muchos chicos de primer año se llevan Matemática, se puede organizar una capacitación con las profesoras del área”. El rol del asesor pedagógico estuvo, en un principio, fuertemente marcado por la coordinación del trabajo de los tutores. No obstante, Bortnik cree que hoy en día esa tarea se ve desdibujada porque muchas escuelas no logran compatibilizar horarios para que los tutores confluyan en un mismo espacio de reunión. Otro problema, según la licenciada en Educación, es que cualquier docente puede tomar un cargo de asesor pedagógico, por más que no tenga una for- →



Fernand Léger, *Composition aux trois profils*, 1937 (gentileza Christie's)

→ mación específica. Además, no siempre se cuenta con un equipo de psicólogos y psicopedagogos, y no todos los directivos tienen en claro cuál es el rol que le corresponde al asesor pedagógico.

La masificación del nivel secundario había puesto de relieve la figura del preceptor: los adolescentes ya no se enfrentan a un único docente sino a una docena que se reparten las porciones del saber. El preceptor, como la maestra, permitió que los alumnos tuvieran un punto de referencia. El tutor del curso vino a apuntalar el trabajo de los preceptores. En algunas escuelas, los tutores de primer y segundo año del secundario forman parte de la Planta Orgánica Funcional, si bien sus horas deben renovarse al principio de cada ciclo lectivo. En la CABA, esta función cuenta con tres horas cátedra de dedicación: una frente a la clase y otras dos para atender padres y alumnos fuera del aula. El tutor debe hacer un seguimiento del desempeño académico de los estudiantes y es una figura clave para acompañar la difícil transición entre el primario y el secundario. También suele mediar cuando surgen problemas de convivencia en el aula o cuando se presentan conflictos entre docentes y estudiantes. Si bien la necesidad de que exista esta figura hoy parece fuera de discusión, su dedicación horaria es escasa y su efectividad depende mucho de que cada institución coloque en esa función a los docentes adecuados y de cómo se gestionan espacios de trabajo con preceptores, directivos y otros tutores.

También en el nivel secundario, los ayudantes de clases prácticas (CABA) y los ayudantes de laboratorio (PBA) pasaron a ser una especie de pieza multifunción. Estos docentes tienen un paquete de horas que cumplen fuera del aula. En ese tiempo, por ejemplo, hay quienes se han encargado de la gestión de los recursos tecnológicos o del reparto y desbloqueo de netbooks del agonizante Programa Conectar Igualdad. Aunque haya funciones que son asignadas

más frecuentemente a estos cargos, el rol que estos actores ocupan termina dependiendo de las necesidades de cada institución y de la imaginación de los directivos. Así, Mabel Boeykens, vicedirectora del turno vespertino de la Escuela de Educación Secundaria N° 7 de Monte Grande, relata: “Nosotros repartimos un poco el trabajo administrativo con ayudantes de laboratorio que tenemos. Por ejemplo, los informes de calificación”. En escuelas secundarias con tres turnos y varias divisiones por año, la tarea de los secretarios se vuelve realmente engorrosa. Por eso, nunca está de más que se cuente con algún colaborador.

En la CABA también existe la figura del Facilitador Pedagógico Digital. En las escuelas primarias y especiales es un cargo de 16 horas cátedra semanales. La tarea, de acuerdo con la facilitadora Sofía Luppino, “consiste en trabajar junto con los docentes para armar proyectos de trabajo que incluyan las TIC en el aula y, cuando fuera necesario, estar en el aula acompañando la actividad”. Algunas de las dificultades para llevar adelante este rol tienen que ver con la disparidad de perfiles profesionales al frente de la tarea (desde maestras hasta estudiantes de Sociología o de Ingeniería en Sistemas) y con que, como señala Luppino, “todavía hay gente en las escuelas que piensa que somos maestros de Informática”. La figura del facilitador existe desde 1999, aunque en ese entonces se lo llamaba coordinador escolar en tecnología. El plantel estaba conformado por unos pocos profesionales que atendían a una decena de escuelas. A partir del 2011, se incorporaron muchísimos más y hoy son unos 500. En su momento, llegaron para llenar de sentido pedagógico a la entrega de netbooks a los alumnos del nivel primario. La falta de disponibilidad de computadoras (las máquinas suelen romperse y las reparaciones se realizan con poca frecuencia) obliga a que muchas veces se trabaje con otros recursos: pizarras digitales, filmadoras, cámaras fotográficas, etc.

Por último, el reconocimiento de la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en la Ley de Educación Nacional (2006) puso en evidencia la existencia (y la necesidad) de docentes bilingües o con manejo de lenguas de los pueblos originarios. La antropóloga y especialista en Educación Intercultural Bilingüe Adriana Serrudo, coordinadora nacional de EIB entre 2009 y 2012, destaca que provincias como Chaco y Formosa cuentan con docentes bilingües desde la década de 1980. Hoy, las respuestas que las provincias encontraron para atender la especificidad de sus comunidades son variadas. Así, Formosa cuenta con maestros especiales de Modalidad Aborigen; Chaco, con maestros bilingües interculturales y profesores bilingües interculturales; Salta, con auxiliares bilingües, y Misiones, con auxiliares docentes indígenas. Serrudo, además, sostiene que la existencia de instituciones de formación docente específicas para la modalidad también es dispar en las distintas provincias.

Al borde de la informalidad

En el año 2009, a partir de varias resoluciones del Consejo Federal de Educación, comenzaron a implementarse los llamados Planes de Mejora Institucional (PMI) en el nivel secundario. Estos planes, que corren con la ventaja de alcanzar a todas las provincias, tuvieron como objetivo brindar apoyo económico para que las escuelas fortalecieran las trayectorias educativas de sus estudiantes. Así, los PMI habilitaron la creación de nuevas funciones dentro de la escuela. Tal es el caso de las parejas pedagógicas en las asignaturas con mayor tasa de desaprobación y de docentes con horas fuera del aula para brindar apoyo escolar o ayuda a los alumnos a preparar exámenes previos. El problema que presentan los PMI es la inestabilidad de los nombramientos docentes (no son horas “en blanco”) y que una nueva dirección en la escuela puede interrumpir proyectos o modifi-

car su desarrollo. Por otro lado, cada año surgen incertidumbres sobre la llegada de los recursos y, por consiguiente, sobre la continuidad de los proyectos.

En la CABA, el Área de Programas Socioeducativos ha permitido el afianzamiento de roles que cubrieron necesidades urgentes de muchas escuelas, sobre todo en el sur de la ciudad. Un caso muy interesante es el de los referentes institucionales que dependen del Programa de Retención Escolar de Alumnas/os Madres/Padres y Embarazadas. Este proyecto surgió por iniciativa de docentes de la zona sur y, en 1999, fue implementado formalmente en pocas instituciones. Con el paso del tiempo, se extendió a unas 150 escuelas.

Este programa es coordinado por un equipo técnico interdisciplinario: hay trabajadores sociales, psicólogos, licenciados en Ciencias de la Educación, antropólogos y profesores. Pero, además, cuenta en las escuelas con uno o más referentes institucionales. Esta función suelen cumplirla docentes, preceptores o asesores pedagógicos, quienes se encargan de trazar estrategias para garantizar la continuidad en los estudios de las alumnas madres o embarazadas y de alumnos padres. Las horas cátedra que se les pagan a estos referentes sufrieron distintos recortes presupuestarios: pasaron de cuatro a tres horas y se empezaron a postergar las fechas de alta de la designación. Es decir, si antes esas horas se empezaban a cobrar en marzo, ahora el cobro puede postergarse hasta mayo. Pese a estas dificultades, los referentes pasaron a ser actores reconocidos por las comunidades y se convirtieron en verdaderos garantes del derecho a estudiar de las estudiantes madres.

Otro programa socioeducativo de la CABA que vale la pena destacar es el de Promotores de la Educación. Cumplen un rol esencial en las instituciones que atienden población socialmente vulnerable: visitan las casas de los alumnos que abandonan la escuela o que se ausentan sin aviso por un tiempo prolongado. Aunque los trabajadores de este programa conquistaron la estabilidad laboral, no todos tienen el mismo tipo de contratación.

Los obstáculos en el funcionamiento de muchos de los roles relevados y el desconocimiento de estos por parte de otros actores del sistema tienen que ver con la existencia de altos grados de informalidad. El diagnóstico sobre la complejización de las funciones de la escuela se convirtió en un lugar común que nadie se anima a desconocer, pero los problemas surgen cuando quieren enfrentarse nuevas necesidades con gastos presupuestarios mínimos. Esto es llevado al paroxismo si se pretende que “jóvenes talentosos”, capacitados por la ONG EnseñAArgentina y que cobrarían un tercio del salario docente, ocupen un lugar en las aulas como “codocentes”. Algo similar sucede cuando se amplía la jornada escolar del nivel primario sin crear nuevos cargos docentes. La desigualdad jurisdiccional presenta otro grave problema: una alumna madre de la CABA cuenta con el apoyo de referentes para continuar sus estudios, pero ¿qué pasa en otras provincias? Estos roles nuevos o poco conocidos son muy importantes, pero requieren de una formalización de los requisitos para cumplirlos, de formación y capacitación, y de estabilidad en el puesto de trabajo, bajo el amparo del estatuto docente. Por otra parte, si se acuerda que son roles necesarios, debería garantizarse su distribución igualitaria en todas las jurisdicciones del país. ■

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

ROXANA MÉNDEZ, FUNCIONARIA

Respetar la singularidad del niño

Roxana Méndez es directora de Inclusión Educativa, Educación Especial y Asistencia Técnica de la Provincia de Río Negro. Tiene un recorrido de 24 años en el sistema de enseñanza rionegrino: fue docente en los niveles primario, secundario y universitario.

La Dirección que encabeza Méndez se conformó en 2013, a partir de la fusión de las direcciones de Educación Especial y Asistencia Técnica: “Se pensó que era necesaria una mirada integral sobre cuestiones que resultaban un obstáculo para la inclusión de estudiantes”. La Dirección coordina el trabajo en territorio de los equipos técnicos de apoyo pedagógico, que cuentan con más de 500 profesionales. “Algo característico de Río Negro –explica la funcionaria– es que tenemos equipos supervisivos.”

¿Cómo se conforman esos equipos supervisivos? ¿Qué otros actores incorporan al trabajo en las escuelas?

Ante la creación de una supervisión en cualquier nivel educativo, se conforma un equipo técnico de apoyo pedagógico que trabaja en territorio junto con el supervisor. Cada Supervisión –a cargo de unas diez escuelas– tiene un equipo técnico con al menos cinco perfiles profesionales: un psicólogo, un trabajador social, un pedagogo, un psicopedagogo y un fonoaudiólogo. Las intervenciones siempre se hacen junto con los actores de la escuela. En los casos de estudiantes con discapacidad, se parte de la caracterización que hace el equipo técnico y luego se hace una reunión con la modalidad de Educación Especial. Allí se evalúa qué tipo de apoyos necesita el niño.

A partir de esa caracterización, ¿se incorpora un profesional que acompañe al niño en la escuela?

No tenemos maestras integradoras: hablamos de inclusión y ya no de integración. Hay niños que requieren abordajes muy complejos, y para ellos siguen estando las escuelas especiales. En los casos de inclusión en instituciones que no dependen de Educación Especial, una de las figuras importantes es el Maestro de Apoyo a la Inclusión (MAI). Es un profesional que depende de escuelas especiales y está especializado en distintas discapacidades: auditiva, visual, motora, etc. Podemos tener un niño que no requiera de un apoyo y que, en cambio, el apoyo lo requiera el maestro para trabajar sobre las propuestas pedagógicas. Esto lo evalúa el equipo técnico.

¿Puede pasar que un niño requiera de un MAI constantemente con él?

Queremos generar sujetos autónomos. A veces cuesta mucho romper las lógicas que piensan la inclusión solo a través de un maestro que debe estar todo el tiempo. Cuando el niño lo necesita, el maestro tiene que estar. Pero, sobre

todo, debemos trabajar codo a codo con el maestro de grado para conformar una pareja que genere posibilidades para todos los chicos que están en el aula. Hablar de inclusión no implica pensar solo en el maestro de apoyo: hay que pensar en el derecho a tener una propuesta pedagógica acorde a la singularidad del niño.

¿En la secundaria existe la figura del MAI?

Hay otra figura de educación especial: el Técnico de Apoyo a la Escuela Secundaria (TAE). El TAE trabaja en las propuestas pedagógicas junto con los profesores. No trabaja uno a uno con el chico. Tenemos más de novecientos estudiantes con este tipo de apoyo y más de cien TAE.

¿Cómo es la situación laboral de los profesionales de los equipos técnicos?

A todos nos rige un mismo estatuto docente. No hay diferencias de licencias ni de contratación.

¿Qué otros roles colaboran con la inclusión educativa?

La figura del tutor en la escuela secundaria está. Son profes de otras materias que destinan horas a esa tarea. Pero hubo una demanda muy fuerte de figuras que no pertenecen al campo educativo. Por ejemplo, los acompañantes terapéuticos. Para ingresar a las escuelas, deben realizar los cursos específicos y regirse por las pautas y normas del campo educativo.

¿Cómo se incluye a niños y adolescentes en situación de vulnerabilidad?

Si tenemos un niño en situación de vulneración, se cuenta con el trabajo del Operador de Desarrollo Social: una figura que visita la casa de estos niños o adolescentes. Depende del Organismo Proteccional del Ministerio de Desarrollo Social, que toma las medidas para el cuidado y la protección de la infancia y de la adolescencia. Hemos tenido operadores que acompañan niños o jóvenes en los espacios junto a la escuela.

¿Qué otros roles faltaría cubrir?

No creo que pase solo por la aparición de figuras, sino de más políticas concurrentes y de trabajo colaborativo. Parece un enunciado liviano, pero no lo es. Por este pequeño escritorio circulan las situaciones que hacen que muchos chicos se queden por fuera del espacio escolar. Fracasamos cuando Desarrollo Social y nosotros no logramos acordar una intervención común; cuando pensamos que la solución es una sola. Tenemos que seguir construyendo un saber que nos permita encontrarnos con los docentes y pensar juntos. Nuestro trabajo está en las escuelas y con los docentes. ■

D.H.

ALEJANDRA RISSO Y JAVIER MEDINA, PROMOTORES ESCOLARES

Un trabajo cuerpo a cuerpo

El Programa de Promotores de la Educación se puso en marcha en la Ciudad de Buenos Aires en el año 2002. En ese momento, solo funcionaba en el barrio de Retiro. Hoy, 60 promotores –que trabajan junto a más de 60 escuelas– se sumaron al trabajo en toda la zona sur porteña y en Chacarita. La tarea básica que se desarrolla en el marco de este Programa es ir a buscar a los niños, niñas y adolescentes que dejan de asistir a la escuela.

“En el año 2004, cuando empecé a ser promotora, mi trabajo era una contraprestación por el cobro del Plan de Jefas y Jefes de Hogar”, cuenta Alejandra Riso, que realiza gran parte de su tarea en el barrio Ramón Carrillo de Villa Soldati. En el 2007, Riso pasó a ser trabajadora no docente del Estado: “Estoy en planta permanente pero no me rige el estatuto docente”, dice. En cambio, otros promotores comenzaron a trabajar en el Programa como docentes y, con el paso de los años, lograron titularizar sus horas. Es el caso de Javier Medina, maestro de Dibujo y actor nacional, que se desempeña como promotor desde el 2008: “Éramos un programa muy chiquito, sostenido sobre todo por compañeras de sectores populares. Creo que estas compañeras del Programa saben más del sistema educativo que un montón de docentes”.

Riso describe su rutina de trabajo: “Hay escuelas a las que venimos sistemáticamente una vez por semana. En la EMEM N° 2 de Villa Lugano, por ejemplo, tenemos una carpeta en la que los preceptores anotan los datos del chico, desde cuándo falta a la escuela y si hay algún adulto para poder contactar. Entonces, reviso la carpeta, voy a hacer la visita y a la otra semana hago la devolución escrita”. Y aclara: “Hasta que una se instala en la escuela, no es fácil el trabajo”. También hay establecimientos con los que no se trabaja cotidianamente, pero pueden pedir la asistencia de algún promotor a través de un mail institucional. Por su parte, Medina observa que hay instituciones que, aunque tengan situaciones de ausentismo, saben lo que está sucediendo en cada caso y pueden trabajar sin el apoyo constante de un promotor: “El tema fundamental es saber qué pasa con cada chico que falta a la escuela”.

No existe, aún, una institución que forme promotores. “Tuvimos algunas capacitaciones y vamos teniendo otras de acuerdo con las necesidades que surgen”, explica Riso. Sin embargo, el aprendizaje más importante, opina, se logra “caminando los barrios y construyendo vínculo con las escuelas y las familias”. Sólo de esa manera se puede saber cuál es la escuela adecuada

para derivar a un alumno sin que lo rechacen. Las reuniones de trabajadores del Programa también constituyen un espacio de formación: una vez por mes hay una reunión general de todos los promotores con la Coordinación; cada 20 días, reuniones regionales; y cada 15 días, reuniones distritales. “Yo tengo el secundario, pero entraron al Programa trabajadores sociales y otros profesionales –relata la promotora–. A lo mejor ellos pueden dar algún aporte teórico, pero siempre respetan nuestro trabajo de campo, de caminar los barrios. Ese intercambio a mí me fascina. Cualquiera puede aprender”.

Ambos promotores coinciden en que no hay un único motivo que explique el abandono escolar, aunque la vulneración de derechos está presente en la mayoría de los casos. Medina sostiene: “No todos en el sistema educativo están convencidos de que cualquier chico merece la escuela pública. El chico es un sujeto de derecho: garantizar la obligatoriedad no depende sólo de la familia; es una responsabilidad del Estado”.

A veces, hay mecanismos burocráticos que dificultan que los estudiantes sostengan la escolaridad. Cuenta Medina: “Todavía nos sigue pasando que convencemos a un chico para que vuelva a la escuela y quizá no lo dejan entrar porque no fue con el padre. Es perverso que el Estado te vaya a golpear la puerta para que vuelvas a la escuela y que ese mismo Estado te diga que no podés entrar hasta que no vuelvas en determinadas condiciones”.

La estructura organizativa del nivel secundario también suele ser un obstáculo para que todos los adolescentes estén en la escuela. “Hay pibes que se manejan solos porque sus padres están pasando por una situación difícil. A estos adolescentes los torturan porque llegan tarde y les siguen pasando media falta. Se los amenaza con que quedan libres y se les pide que vayan con un adulto”, ilustra Riso. “O les dicen que tienen que rendir incluso las materias que ya aprobaron porque faltaron mucho”, agrega Medina.

“Sería bueno que se armen más trayectos acordes a lo que los pibes pueden cumplir”, opina Riso. Si bien, para Medina, los Ministerios y las supervisiones están pidiendo que se piense en estos trayectos particulares, “en la práctica es complejo porque las escuelas no tienen muchísimos recursos, pero también es cierto que tiene que haber una decisión de la institución”. El mayor éxito del Programa consiste en que jóvenes que dejaron la escuela logran terminarla. “Si el Programa no hubiera dado con esos chicos, eso no hubiera sido posible”, afirma Riso. ■

D.H.

ANDREA BEDINI, DIRECTORA

Hay equipo

“Aquél que piensa que puede trabajar solo, sin escuchar la opinión de nadie ni pedir ayuda, está completamente equivocado”, afirma Andrea Bedini, directora de la Escuela Primaria N° 2 de Carlos Casares, Provincia de Buenos Aires.

Además de los docentes y directivos, ¿qué otras funciones existen en la escuela primaria?

Tenemos una maestra de apoyo que colabora con una alumna no vidente. Es un cargo del distrito para el Nivel Primario y se mueve por distintas escuelas, según las necesidades que surjan. Otro pilar fundamental es el Equipo de Orientación Escolar (EOE). No tiene la misma conformación en todas las escuelas ni en todos los niveles educativos. Nosotros contamos con una orientadora educativa, una orientadora de los aprendizajes y una orientadora social.

¿Cuál es el rol de cada una de estas orientadoras?

La orientadora social se ocupa de la comunicación con las familias, de visitar los domicilios de los alumnos y de acercarse a los organismos correspondientes en caso de que haya alguna situación judicializada. La orientadora de los aprendizajes se dedica a fortalecer el aprendizaje de los chicos: orienta al maestro cuando se requiere alguna adecuación en la enseñanza y trabaja en el gabinete con los chicos que necesitan fortalecer contenidos. La orientadora educativa cumple una función similar, pero la desarrolla en el aula. Periódicamente se reúnen el equipo directivo, los maestros de grado y el EOE. La nota del boletín, por ejemplo, no la pone el maestro de manera aislada, sino que se trabaja de manera conjunta.

¿Cuál es el perfil profesional de estas orientadoras?

La orientadora educativa es psicopedagoga; la de los aprendizajes es

maestra de escuela especial, y la social es asistente social. A veces estos roles pueden ocuparlos otros profesionales afines.

En casos de vulneración de derechos de los niños, ¿las escuelas trabajan con organismos y actores que no pertenecen propiamente al ámbito educativo?

Estamos siempre comunicados con organismos como el Servicio Local de Promoción y Protección de Derechos. Por ejemplo, cuando hay un chiquito que necesita tratamiento médico y los papás no le dan la medicación como corresponde.

¿Qué cambió en la escuela para que la tarea del EOE se volviera tan relevante?

La tarea educativa se complejizó, pero me parece que se tomó noción de que el trabajo en equipo es fundamental. No nos ocupamos nada más que de la enseñanza: nos interpelan muchas otras problemáticas. Sólo con trabajo en equipo se puede hacer frente a esto.

¿Qué otros roles falta cubrir?

Tenemos una escuela de 18 secciones, con matrícula elevada y dos turnos. Como los profesionales del EOE tienen un cargo simple –cubre un solo turno–, unos días vienen a la mañana y otros a la tarde. A veces surgen imprevistos y algunas necesidades nos quedan flojas. Lo mismo nos pasa con el maestro bibliotecario, que viene un día a la mañana y otro a la tarde. La biblioteca se usa continuamente y el bibliotecario se ocupa de los carritos tecnológicos que se usan para llevar las netbooks a las aulas.

¿Todas estas figuras son parte de la planta orgánica funcional?

Sí. Tenemos contrataciones en el caso de un proyecto escolar propio para brindar clases de Inglés a los niños del Primer Ciclo (1°, 2° y 3° grado), que no tienen Inglés curricular. Con fondos de la Cooperadora, extendemos 45 minutos el horario escolar para que estos chicos tengan clases de Inglés. Conseguimos la autorización de las autoridades para llevar adelante el proyecto. ■

D.H.

MANUEL OVANDO, ESTUDIANTE

Las exigencias de los chicos

“Venimos exigiendo que en las escuelas haya una persona formada específicamente para abordar las cuestiones de género”, expresa Manuel Ovando, estudiante de quinto año y vocero del Centro de Estudiantes de la Escuela Normal Superior Lenguas Vivas, ubicada en el barrio porteño de Palermo. “Es necesario que cada escuela tenga un lugar donde esa persona pueda asesorar, por ejemplo, a víctimas de noviazgos violentos”, insiste. Además, este nuevo rol sería fundamental para la implementación efectiva de la Ley de Educación Sexual Integral (ESI). “Muchas veces –afirma el estudiante– el abordaje de estas temáticas depende de que haya un centro de estudiantes que organice charlas o actividades.”

Si bien todas las escuelas deberían contar con un asesor pedagógico, no resulta sencillo conseguir profesionales idóneos para cumplir la función. “A pesar de que es un rol ya muy instalado –señala Ovando–, en varios colegios siguen faltando asesores pedagógicos, y el directivo no puede ponerse a hacer ese trabajo. Cuando se jubila un asesor pedagógico, es difícil que aparezca alguien capacitado para abordar esos temas.” Esta función, de acuerdo con el estudiante, es muy importante para tratar cuestiones ligadas a la conviven-

cia y para dar forma a distintos proyectos institucionales.

“Aunque la gran mayoría de las escuelas porteñas cuenta con tutores, su rol es bastante difuso”, opina Ovando. Y argumenta: “Muchas veces no pueden acompañar adecuadamente a los cursos, porque suele pasar que no hay un proyecto institucional concreto que le dé un marco a su trabajo”. El estudiante resalta la importancia de este rol, porque permite que se acompañe de muy cerca a los alumnos, pero observa que el buen desempeño de la función termina dependiendo del compromiso que tenga cada docente que toma la tutoría.

“Cuando exigimos un psicopedagogo, un psicólogo, una persona que se encargue de la real implementación de la Ley de ESI no es por capricho, sino porque estamos pensando en una educación inclusiva y que ofrezca un acompañamiento a cada uno de los estudiantes”, plantea Ovando. “Cada alumno tiene una realidad distinta y una historia de vida totalmente distinta que la escuela y el Estado tienen que contemplar. Hay que apostar siempre a que se sumen nuevos agentes que puedan acompañar al alumno en cada etapa del secundario y de su educación en general”, sostiene. ■

D.H.

Especialización y profesionalización

“La aparición de nuevos actores tiene que ver con la especialización y la profesionalización de la tarea docente. De hecho, hay muchos planteos que están en el aire y en debate en Argentina respecto de la necesidad de repensar la carrera docente. Hoy perdura una carrera sumamente en vertical, donde básicamente se es docente o se forma parte del equipo directivo. Podrían pensarse alternativas en la carrera que permitiesen algún grado de especialización para otros roles de la escuela. Sería interesante desarrollar esto, justamente por la complejización de la profesión. Por ejemplo, un rol fundamental tiene que ver con el docente co-formador, en particular para el acompañamiento de los estudiantes que realizan horas de práctica en las escuelas, los residentes en el último año de la formación, o incluso los docentes noveles en los primeros cinco años de trabajo. Son cinco años en los que ese docente aprende buena parte del ejercicio de la profesión. Es muy importante, y está demostrado, que ese docente novel pueda contar con un acompañamiento cercano.” (Cecilia Velea, directora ejecutiva del Instituto Nacional de Formación Docente)

COLECCIÓN HERRAMIENTAS - Descarga gratuita

► Libros para docentes con propuestas de trabajo en el aula, entre colegas y con los alumnos



u: unipe
editorial
universitaria

www.editorial.unipe.edu.ar

unipe | Universidad
Pedagógica
Nacional

Staff

UNIFE:
Universidad Pedagógica

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