

Iniciativas institucionales para la retención y promoción de los aprendizajes en el primer año de la escuela secundaria

diciembre 2014

Valeria Dabenigno (coordinadora)
Rosario Austral
Silvina Larripa
Yamila Goldenstein Jalif

buenosaires.gob.ar/educacion

[f](https://www.facebook.com/BAeducacion) [t](https://twitter.com/BAeducacion) /BAeducacion



Buenos
Aires
Ciudad



EN TODO
ESTÁS VOS

INICIATIVAS INSTITUCIONALES PARA LA RETENCIÓN Y PROMOCIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN EL PRIMER AÑO DE LA SECUNDARIA

Resumen Analítico

En este informe se presentan resultados de una investigación llevada a cabo por el equipo de Nivel Secundario de la Gerencia Operativa de Investigación y Estadística (GOIyE)¹ en once escuelas estatales de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires entre fines de 2012 y 2013. Se trata de un estudio cuyo punto de partida está dado por la contundencia de los diagnósticos que indican que los mayores niveles de repetición y abandono se registran en el primer año de estudio.

El objetivo general de la investigación es indagar y analizar cómo los actores escolares conciben y despliegan las iniciativas institucionales dirigidas a promover la retención y apoyar las propuestas de enseñanza y los aprendizajes en el primer año del nivel secundario, e indagar algunas perspectivas de estudiantes, docentes y directivos acerca el inicio de la escolaridad en este nivel. El análisis de las iniciativas institucionales halladas se realizó considerando los lineamientos de las políticas educativas en que se inscriben las experiencias.

En el marco de la investigación se entiende por iniciativas institucionales a todas aquellas experiencias en las que, siguiendo propósitos compartidos por actores clave de una institución, se articulan recursos diversos (propios y aportados por las políticas y programas jurisdiccionales o nacionales) para poner en marcha un conjunto de actividades que buscan promover la retención y fortalecer la enseñanza y los aprendizajes en el primer año del nivel secundario.

La investigación se basa en una estrategia metodológica cualitativa, con recopilación documental y entrevistas a diferentes actores escolares realizadas entre 2012 y 2013. Las escuelas del estudio fueron seleccionadas por desarrollar iniciativas especialmente orientadas a la retención y promoción de los aprendizajes en el primer año de estudios. Las instituciones se hallan ubicadas en diferentes zonas de la ciudad y son de distinto tipo: cuatro técnicas (ET), dependientes de la Dirección de Educación Técnica (DET); una Escuela Normal, dependiente de la Dirección de Formación Docente (DFD); y dos Liceos, dos Colegios y tres Escuelas de Educación Media (EEM), dependientes de la Dirección de Educación Media (DEM). Las precisiones relativas a los objetivos específicos y a la estrategia metodológica de investigación se despliegan en el **Capítulo 1**.

¹ La Gerencia Operativa de Investigación y Estadística, dependiente de la Dirección General de Evaluación de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, funcionó como tal hasta la creación de la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa UEICEE

En el **Capítulo 2** se analizan los indicadores globales de promoción, repetición y abandono por año de estudio para el nivel secundario estatal de la CABA. Allí se constata que la repetición es mayor en primer año, donde alcanza al 23%, dato que resulta consistente con los bajos niveles promoción. A la vez, el abandono escolar intranual también es mayor en primer año (11%). Además de este diagnóstico global, se analiza la relación entre la repetición y el abandono escolar a nivel institucional, y se observa una moderada relación lineal entre ambas variables. Finalmente, se construye una tipología de perfiles institucionales en base a la combinatoria de tres niveles de repetición y de abandono (bajos, medios y altos).

En el **Capítulo 3** se presentan las escuelas del estudio tanto “en cifras” (mediante un análisis combinado de indicadores educativos de cada institución) como “en proyectos” (con una descripción resumida de las características contextuales y de iniciativas dirigidas a primer año). Esta descripción de los casos permite dar cuenta de la variedad de perfiles, condiciones e iniciativas impulsadas en las escuelas.

En el **Capítulo 4** se presentan los lineamientos de las principales políticas educativas en las que se sustentan las iniciativas institucionales indagadas: el Programa de Fortalecimiento Institucional de la Escuela Secundaria, el Plan de Mejoras del INET, el Plan de Mejora Institucional de la Escuela Secundaria, el Proyecto Pedagógico Complementario y el Proyecto 13.

El **Capítulo 5** propone una clasificación de las principales iniciativas institucionales halladas en las escuelas en estudio en cuatro grandes categorías: a) fortalecimiento de las propuestas de enseñanza, b) apoyo y seguimiento de la asistencia y de los aprendizajes, c) promoción del involucramiento socioemocional y la convivencia, y d) abordaje de temáticas relevantes para los adolescentes. Cada tipo se ejemplifica con una síntesis de las experiencias encontradas, algunas de las cuales son objeto de un análisis exhaustivo en el cuerpo del capítulo, con excepción de las parejas pedagógicas y tutorías que se desarrollan en profundidad en los últimos dos capítulos.

El **Capítulo 6** se centra en la exploración de la pareja pedagógica, definida como una experiencia de trabajo en la que dos docentes son coparticipes en el desarrollo de las clases con cierta periodicidad, que puede abarcar también las instancias de planificación y/o evaluación. Luego de revisar antecedentes del dispositivo en las escuelas de la ciudad, se describen y analizan diferentes aspectos de las parejas, tales como sus propósitos, composición disciplinar, extensión o cobertura en los primeros años, contribución al involucramiento escolar de los estudiantes, y los roles y responsabilidades asumidos en la dupla. A partir de los testimonios de los docentes entrevistados pudieron identificarse tres propósitos principales de la pareja pedagógica: a) el fortalecimiento de la enseñanza en una o más áreas de conocimiento, b) la promoción de un clima de clase propicio para el trabajo académico, y c) la formación y desarrollo profesional docente. En el trabajo también se explora la vinculación de estos propósitos con el involucramiento escolar de los estudiantes, en sus múltiples dimensiones (académica, cognitiva, conductual y emocional). Además se identifican diferentes configuraciones de roles en las duplas pedagógicas (conducciones “compartidas” de la enseñanza con carácter más o menos simétrico en la toma de decisiones, y conducciones “repartidas” con mayor diferenciación de roles). Otro aspecto de las parejas abordado en el informe es su potencialidad para la construcción de prácticas colaborativas en

el espacio del aula, que posibiliten el aprendizaje y re-aprendizaje profesional y una reflexión compartida acerca de la enseñanza.

En el **Capítulo 7** se analizan las tutorías como espacios claves para el apoyo, seguimiento y orientación a los estudiantes de primer año. A partir de los testimonios, se identificaron como propósitos más destacados: la socialización en el nivel secundario, el seguimiento de la escolaridad (tanto a nivel grupal como individual), la prevención de conflictos, la atención a problemáticas de interés para los jóvenes, y la constitución de una identidad grupal y de un sentido de pertenencia institucional.

Finalmente, en el apartado de **conclusiones** se sistematizan, integran y ponen en perspectiva los resultados de los capítulos precedentes.

Palabras claves: escuela secundaria - retención - enseñanza y aprendizaje - tutorías - pareja pedagógica.

Listado de abreviaturas

CABA (Ciudad Autónoma de Buenos Aires)
CFE (Consejo Federal de Educación)
DEM (Dirección de Educación Media)
DET (Dirección de Educación Técnica)
DFD (Dirección de Formación Docente)
DOE (Departamento de Orientación Estudiantil)
EEM (Escuela de Educación Media)
ET (Escuela Técnica)
INET (Instituto Nacional de Educación Técnica)
ME (Ministerio de Educación)
PFIES (Programa de Fortalecimiento Institucional de la Escuela Secundaria)
PM - INET (Planes de Mejora del Instituto Nacional de Educación Técnica)
PMI (Plan de Mejora Institucional)
POF (Planta Orgánico Funcional)
PP (Pareja Pedagógica)
PPC (Proyecto Pedagógico Complementario)

Índice

Introducción	8
Capítulo 1. Intereses analíticos, objetivos y estrategia metodológica	11
Capítulo 2. Aproximación cuantitativa: la repetición y el abandono escolar en primer año	15
2.1. La repetición y el abandono escolar en la secundaria común estatal...	15
2.2. Perfiles institucionales de repetición y abandono	18
Capítulo 3. Los casos institucionales en estudio	22
3.1 Las escuelas en cifras	22
3.1.1 Escuelas con niveles bajos de repetición y abandono	23
3.1.2 Escuela con repetición y abandono medios	25
3.1.3 Escuelas con repetición alta y abandono medio	27
3.1.4 Repetición media y abandono alto	29
3.1.5 Escuelas con altos niveles de repetición y abandono	22
3.2 Las escuelas en proyectos.....	32
3.2.1 Escuelas con niveles bajos de repetición y abandono	32
3.2.2 Escuela con repetición y abandono medios	35
3.2.3 Escuelas con repetición alta y abandono medio.....	37
3.2.4 Repetición media y abandono alto	42
Capítulo 4. La inscripción de las iniciativas institucionales en las políticas educativas	50
4.1. Las políticas de creación jurisdiccional.....	51
4.2. Las políticas nacionales	53
Capítulo 5. Cartografía de iniciativas institucionales dirigidas al primer año de la educación secundaria	57
5.1. Iniciativas orientadas al fortalecimiento de las propuestas de enseñanza	60
5.1.1. Elaboración de secuencias didácticas y actividades para el aula ..	60
5.1.2. Enfoques lúdicos para la enseñanza y la evaluación.....	63
5.1.3. Diseño de proyectos que involucran producciones diversas de estudiantes	64
5.2. Iniciativas para el apoyo y seguimiento de la asistencia y de los aprendizajes	66
5.2.1. Clases de apoyo y consultorías: dispositivos de apoyo académico a contraturno.....	66
5.2.2. Propuestas que buscan fortalecer prácticas de lectura y escritura como eje transversal del trabajo académico.....	70
5.2.3. Producción de materiales dirigidos a los estudiantes.....	71
5.2.4. Nuevos roles de la preceptora: uso pedagógico de las horas libres	73

5.3. Construcción del involucramiento socioemocional y la convivencia.....	75
5.3.1. Talleres expresivos, espacios de recreación y prácticas deportivas	75
5.3.2. Talleres de convivencia y mediación entre pares.....	77
5.3.3. Acompañamiento de alumnos del último año a los ingresantes al nivel.....	77
5.4. Abordaje de temáticas de relevancia para los adolescentes	81
5.4.1. Educación sexual y abordaje de problemáticas como la violencia de género	81
5.4.2 Proyectos integrales de salud	83
5.4.3. Talleres de promoción de derechos	83
5.4.4. Nuevos roles de la preceptoría: propuestas que recuperan intereses de los adolescentes.....	84
Capítulo 6. La pareja pedagógica: antecedentes, prácticas y aportes	86
6.1. Antecedentes y abordajes conceptuales de la pareja pedagógica	86
6.2. La pareja pedagógica en los lineamientos de la política educativa	91
6.3. Parejas pedagógicas en acción: experiencias institucionales	93
6.4. Propósitos de la pareja pedagógica y contribución al involucramiento escolar.....	96
6.4.1 Propósitos de la pareja pedagógica	96
6.4.2. Pareja pedagógica e involucramiento escolar	103
6.5. La dupla pedagógica: hacia un trabajo colegiado	107
6.5.1 Entre la conducción compartida y repartida de la enseñanza	107
6.5.2. Formación entre pares y prácticas pedagógicas colaborativas en escenarios complejos.....	114
Capítulo 7. Las tutorías en acción: de las teorías y las políticas a las prácticas institucionales	117
7.1 Las tutorías como soporte de la escolaridad secundaria: aportes de otros estudios.....	117
7.2 La tutoría en la “letra grande” de las políticas educativas	119
7.3. La “letra chica” del trabajo tutorial en las escuelas	122
7.3.1. Un rol ampliado y complejo	123
7.3.2 Los propósitos de las tutorías.....	128
7.3.3 Desafíos y tensiones del trabajo del tutor	136
Síntesis y reflexiones.....	1383
Bibliografía	1392
Anexo de cuadros.....	147

INICIATIVAS INSTITUCIONALES PARA LA RETENCIÓN Y PROMOCIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN EL PRIMER AÑO DE LA SECUNDARIA²

Introducción

Establecida ya desde hace una década, la obligatoriedad de la escuela secundaria en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (en adelante CABA) plantea desafíos persistentes respecto de la capacidad de garantizar retención y aprendizajes significativos para los jóvenes que por ella transitan. Tanto la mirada global de los indicadores de retención –que se expondrán más adelante– como el estudio de las trayectorias escolares de los estudiantes secundarios, muestran las dificultades que enfrentan quienes inician este nivel para sostener su escolaridad. Las pérdidas más vertiginosas de matrícula se registran entre primero y segundo año, y los mayores niveles de abandono y repetición se observan en el primer año de estudios. Al seguir las trayectorias escolares, se confirma que un tercio de los jóvenes de escuelas estatales y privadas que empiezan la secundaria en la CABA no logran concluir su escolaridad al término de cinco años (Canevari, Catalá, Montes, Coler, Con, Lacal, Lara y Susini, 2011). Y al posar la mirada exclusivamente en el sector estatal, la situación es aún más compleja: alrededor de cinco de cada diez estudiantes con edad teórica (trece años) al inicio del nivel, no llegan a finalizar la escuela secundaria en el tiempo teórico (Dabenigno y Austral, 2012 y 2009).

La magnitud de estos indicadores en primer año y las estrategias institucionales y jurisdiccionales para afrontar la situación, han sido y son preocupación central para los actores que participan en distintos ámbitos del Ministerio de Educación: desde los directivos de escuelas, supervisores, directores de área, equipos técnicos y responsables de programas educativos, hasta quienes ocupan cargos en los más altos niveles de decisión en materia de política educativa en la jurisdicción. Es interés de este estudio conocer con mayor profundidad qué está pasando en el tramo inicial de la escolaridad secundaria, para acercar conclusiones y resultados a quienes toman decisiones en esos diferentes niveles de gestión del sistema educativo.

Pero no solo los datos estadísticos y la agenda de la política educativa jurisdiccional fundamentan la necesidad de un estudio con foco en primer año del nivel secundario. También se puede identificar cierta vacancia al revisar

² El equipo agradece la predisposición y colaboración de los directivos, asesores pedagógicos, miembros de los equipos de orientación, docentes, preceptores y estudiantes de las escuelas que participaron e hicieron posible esta investigación. Asimismo, se agradece la colaboración de la coordinación del Programa de Fortalecimiento Institucional de la Escuela Secundaria por sus valiosos aportes a versiones preliminares de este informe y la valiosa contribución de los asistentes técnicos del programa que fueron entrevistados y que facilitaron la selección de casos. Se agradece, asimismo, el apoyo de la coordinación del Programa de Mejora Institucional de la Escuela Secundaria dependiente del Área de Educación Media para la difusión de los resultados preliminares del estudio entre actores escolares y equipos técnicos del área en sucesivas reuniones convocadas por la DEM.

los antecedentes de investigaciones locales. Si bien muchos trabajos han analizado la miríada de elementos que conducen al abandono en la secundaria (Con, 2010; Dabenigno, Larripa, Austral, Tissera y Goldenstein Jalif, 2010; PNUD, 2009)³, hay menos evidencia acerca de qué hacen las escuelas que afrontan con proyectos específicos estos desafíos de retener y enseñar al inicio de la escuela secundaria. Por eso esta investigación se propone analizar casos institucionales donde el trabajo con los docentes y estudiantes de primer año constituya un eje central de la agenda escolar, y donde ese interés se vea expresado en estrategias institucionales dirigidas a fortalecer la retención, la enseñanza y los aprendizajes en el primer año de estudios. Se considera que existe una gran potencialidad para aprender de los avances y pendientes de estas experiencias que muchas veces resultan desconocidas para otras escuelas y para los especialistas. Estas experiencias, en muchos casos innovadoras, podrían además inspirar el diseño de nuevas estrategias para el trabajo institucional desde la política educativa.

Recientemente, el estudio sobre Permanencia e involucramiento escolar de los estudiantes secundarios (Dabenigno et al., 2010), puso de manifiesto la necesidad de indagar en profundidad los dispositivos institucionales que tienen especial presencia en los primeros años de la escolaridad. En aquella investigación se identificó la relevancia que presenta para la continuidad educativa y para la construcción de vínculos positivos con la escuela y la escolaridad, la presencia sostenida de prácticas institucionales y pedagógicas orientadas a apoyar la escolaridad (asistencia, rendimiento académico, etcétera). Aunque aquella investigación no hizo foco en el inicio de la escolaridad secundaria, los actores entonces entrevistados aludieron una y otra vez a los mayores desafíos académicos y en materia de convivencia que se presentan en el trabajo cotidiano de docentes y directivos.

Como supuesto de esta investigación, se asume que la existencia de proyectos orientados al primer año de estudios –sustentados en el trabajo comprometido de docentes, directivos y demás actores escolares– facilitará el involucramiento escolar de los estudiantes. No existen en el ámbito local trabajos que hayan examinado cómo se va construyendo el proceso de involucramiento escolar de los estudiantes secundarios en planos tan diversos como el afectivo y académico. No obstante, investigaciones propias y de otras latitudes (Rumberger y Rotermund, 2012; Fredricks, Paris y Blumenfeld, 2004; Finn y Rock, 1997; Wehlage, Rutter, Smith, Lesko y Fernández, 1989) han demostrado que el involucramiento estudiantil desalienta la deserción.

En este informe se analizan entrevistas a informantes claves, directivos y docentes y otros referentes de los principales proyectos identificados, tutores y estudiantes de las once escuelas estatales donde se desarrolló este estudio.

A continuación, en el Capítulo 1, se presentan los objetivos y la estrategia metodológica de la investigación. En el Capítulo 2, se analizan los indicadores de repetición y abandono escolar para el total del nivel y para el primer año de estudios. Luego, en el Capítulo 3, se presentan los casos elegidos para el estudio desde una perspectiva cuantitativa y cualitativa. En el Capítulo 4 se describen las políticas en las que se inscriben las iniciativas institucionales luego analizadas. Los tres capítulos siguientes ya ponen el foco en las

³ En las explicaciones del abandono confluyen elementos sociales, institucionales, problemas por la desarticulación entre niveles de enseñanza, por el cambio abrupto de formato institucional de la escuela secundaria y la mayor cantidad de asignaturas, entre otros aspectos destacados.

iniciativas institucionales identificadas: el Capítulo 5 propone una clasificación y mapea las experiencias de cada tipo construido, el Capítulo 6 analiza en profundidad el dispositivo de pareja pedagógica y el Capítulo 7, los desafíos, configuraciones y propósitos de las tutorías.

Finalmente, en el apartado de conclusiones se sistematizan, integran y ponen en perspectiva los resultados de los capítulos para luego abrir interrogantes que, se espera, resulten fructíferos para las agendas políticas y de investigación sobre el nivel secundario de la ciudad.

CAPÍTULO 1

Intereses analíticos, objetivos y estrategia metodológica

El tema que aborda esta investigación proviene de emergentes de las investigaciones previas del equipo de Nivel Secundario de la Gerencia Operativa de Investigación y Estadística (GOIE), de otros estudios referidos sobre nivel secundario realizados a nivel nacional y regional, y de la agenda de actores clave que participan en diferentes ámbitos de gestión del sistema educativo de la Ciudad de Buenos Aires.

Entre las investigaciones realizadas por el equipo de Nivel Secundario de la GOIE en los últimos años vinculadas con la retención, el abandono y la experiencia de los estudiantes secundarios, cabe citar el estudio sobre *Permanencia e involucramiento escolar de los estudiantes secundarios*, el cual identificó la relevancia que presenta para la permanencia de los alumnos en el sistema educativo y para la construcción de vínculos positivos con la escuela y la escolaridad, la presencia sostenida de prácticas institucionales y pedagógicas orientadas a apoyar la continuidad educativa de los estudiantes en diferentes aspectos como la asistencia escolar y el rendimiento académico (Dabenigno *et al.*, 2010). Los relatos de entrevistas aludían una y otra vez a los mayores desafíos –académicos y de convivencia– que se presentaban al trabajo de docentes y directivos en el primer año de estudio. En tal sentido, esta investigación puso de manifiesto la necesidad de indagar en los dispositivos institucionales que tienen especial presencia en los primeros años de la escolaridad.

La focalización inicial de la investigación propuesta en el primer año es atribuible al mayor impacto del abandono y la repitencia en ese año, que hace necesario producir conocimiento para luego intervenir mejor mediante políticas de mejora de la retención inicial en el nivel. Trabajos anteriores del equipo, de corte cuantitativo, pusieron de manifiesto –en consonancia con datos aportados por tantas otras investigaciones locales⁴–, la mayor incidencia que presentan la repitencia y abandono en el tramo inicial de la educación secundaria: al seguir la cohorte de alumnos que entre 2003 y 2007/8 cursó en los plazos teóricos este nivel de enseñanza, se observó un desgranamiento más pronunciado entre el primer y el segundo año de estudio (aproximadamente 2 de cada 10 alumnos que cursaron el primer año de estudio en 2003 con 13 años no pasaron a segundo año en 2004) (Dabenigno y Austral, 2009). Asimismo, los datos provenientes del Anuario de Estadística Educativa de la Ciudad de Buenos Aires, disponibles al iniciarse esta investigación, indicaban que en 2010 la repetición era en el sector estatal del 23% en el primer año de estudio, del 20% en segundo y caía al 15% en tercer año. En cuanto al abandono, el porcentaje de alumnos salidos sin pase durante el ciclo lectivo 2009 también era mayor en primer año (10,5%), rondando el 7% en segundo y en tercer año.

⁴ Entre muchas otras, pueden verse para el caso nacional, la investigación del Programa Naciones Unidas para el Desarrollo de 2009: *Abandono escolar y políticas de inclusión en la educación secundaria*, Buenos Aires: IIPE; y para una perspectiva regional, Jacinto, C. y F. Terigi (2007): *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana*. Buenos Aires: UNESCO-IIPE/ Editorial Santillana.

Esta preocupación por los altos niveles de repitencia y abandono registrados en los primeros años de la educación secundaria en la jurisdicción ha sido y es central para los actores que participan en distintos ámbitos del Ministerio de Educación: desde los directivos y supervisores, los directores de nivel, los responsables de programas específicamente orientados a fortalecer la gestión institucional y pedagógica de las escuelas, hasta quienes ocupan los cargos vinculados con los más altos niveles de decisión en materia de política educativa en la Ciudad de Buenos Aires.

A partir de este diagnóstico es que se elaboró un proyecto de investigación que proponía un abordaje cualitativo que posibilitara la realización de un estudio en profundidad acerca de cómo funcionaban y se desplegaban en instituciones concretas diversos dispositivos que, enmarcados en políticas educativas nacionales y jurisdiccionales, se orientaban a promover los aprendizajes y la continuidad educativa de los alumnos en los primeros años de estudio. De este modo, en el marco de la problemática delineada en la introducción, se planteó como objetivo general de investigación:

- Indagar y analizar cómo los actores escolares conciben y despliegan las iniciativas institucionales dirigidas a promover la retención y a apoyar las propuestas de enseñanza y los aprendizajes en el primer año del nivel secundario, atendiendo a las diferentes políticas educativas en las que se inscriben; e indagar las perspectivas de los estudiantes, docentes y directivos acerca del inicio de la escolaridad. El estudio se desarrolló en un grupo de once escuelas de gestión estatal de la CABA entre fines de 2012 y principios de 2014.

En esta investigación las iniciativas institucionales incluyen actividades, proyectos y experiencias en curso dirigidas a promover la retención, fortalecer la enseñanza y/o los aprendizajes. Puede tratarse de iniciativas curriculares o extracurriculares, llevadas adelante dentro o fuera del horario escolar, por actores escolares, o por profesionales y/o por miembros de otras instituciones. A la vez, pueden incluir tanto proyectos dirigidos a docentes como a estudiantes de primer año. Se propuso indagar entonces acerca de las perspectivas y modalidades de trabajo institucional que –apoyadas en las políticas educativas nacionales o jurisdiccionales y/o aquellas auto gestionadas por las propias instituciones– se hallaban dirigidas a promover la retención y apoyar los aprendizajes de los cursantes de primer año. Mirar este tipo de iniciativas requirió “mapear” la diversidad de propuestas existentes en las escuelas del estudio.

En particular, se consideró oportuno indagar el trabajo de tutorías como espacio de seguimiento individual y grupal de los alumnos, considerando las dimensiones académicas y sociales. En el caso de las tutorías, la política educativa jurisdiccional asigna recursos para cargos docentes en primer y segundo año y/ u horas institucionales para años superiores. Sin embargo, a partir de una iniciativa central se observan diferentes tipos de prácticas y actividades realizadas en los espacios de tutoría. De acuerdo con lo observado en investigaciones anteriores, en las tutorías se trabajan desde problemáticas vinculadas a los aprendizajes hasta cuestiones relacionadas con la convivencia e integración de los estudiantes en la escuela. Esta variedad de abordajes ha sido objeto de análisis en esta investigación.

En cuanto a las iniciativas orientadas a la mejora de las propuestas de enseñanza y de los aprendizajes, la pareja pedagógica viene siendo, entre otras, una estrategia didáctica de creciente utilización en el nivel secundario e impulsada desde políticas de nivel nacional y jurisdiccional. En la investigación anterior del equipo se vio cómo la misma era particularmente ponderada por profesores y directivos como modo de apoyar los aprendizajes y el involucramiento de los estudiantes con la escuela en el primer año de estudio. En esta investigación interesó conocer entonces cómo se desplegaba esta modalidad de trabajo en las escuelas del estudio.

Por su parte, se definieron como objetivos específicos de la investigación:

- Reconstruir las iniciativas institucionales dirigidas a promover la retención y fortalecer la enseñanza y/o los aprendizajes, desde la perspectiva de los directivos, docentes y estudiantes de las escuelas en estudio.
- Analizar las perspectivas y desafíos que reconocen los equipos directivos y docentes en el funcionamiento de las iniciativas desplegadas, en diálogo con los propósitos institucionales que las fundamentan.
- Explorar las perspectivas de los estudiantes acerca del inicio de la escolaridad secundaria y de las iniciativas institucionales dirigidas a ellos.

La investigación tuvo una estrategia metodológica cualitativa, aunque para la descripción de las instituciones educativas comprendidas en el estudio se han empleado, también, datos cuantitativos (véase la sección 3.1 de este informe). El diseño cualitativo consistió en un estudio de casos múltiples (Stake, 1994) que permitió combinar e integrar diferentes técnicas de producción de datos, materiales empíricos y “voces” de actores escolares. El alto contenido descriptivo de los estudios de casos permite mostrar la complejidad de cada escuela y contextualizar los dispositivos bajo análisis (Coller, 2000).

En la primera etapa del trabajo de campo –a fines del año 2012– se realizaron entrevistas a informantes claves sobre las iniciativas institucionales, que fueron los asistentes técnicos del Programa de Fortalecimiento Institucional de la Escuela Secundaria (en adelante PFIES) y a los equipos directivos de las once escuelas de la investigación. En los primeros meses de 2013 se avanzó en entrevistas semiestructuradas a tutores y docentes-referentes –es decir, directamente involucrados– de los proyectos dirigidos a primer año identificados en la primera etapa de la investigación, entre ellos a profesores tutores y en pareja pedagógica. A la vez, se recabaron también –en la medida en que las escuelas lo avalaran– algunos documentos institucionales referidos a las propuestas pedagógicas analizadas. Finalmente, entre fines de 2013 y principios de 2014 se volvió al campo para realizar entrevistas grupales e individuales a estudiantes de primer año.

Las once instituciones de educación secundaria de gestión estatal elegidas cubrían diferentes tipos de establecimientos y se ubicaban en distintos zonas de la CABA, a saber:

- cuatro escuelas técnicas (en adelante ET): dos en zona sur y dos en la zona del centro de la ciudad (de acuerdo con la zonificación definida en 2012 por la Dirección General de Estadística y Censos;

- seis escuelas dependientes de la Dirección de Educación Media (en adelante DEM): dos liceos y un colegio de ubicación céntrica, una Escuelas de Educación Media (EEM) en la zona norte de la ciudad, una EEM ubicada en zona sur y un colegio ubicado en el oeste de la ciudad;
- una escuela dependiente de la Dirección de Formación Docente (DFD) ubicada también en la zona oeste.

Tres de estas instituciones ya habían participado de una investigación anterior del equipo, cuyos resultados mostraron la necesidad de continuar profundizando la indagación del funcionamiento de los primeros años. Las otras ocho escuelas fueron elegidas a partir de información e intercambios con el equipo de coordinación y los asistentes técnicos del PFIES. El criterio de selección priorizó las instituciones donde existiera una problematización de las dificultades de los estudiantes al inicio de la trayectoria educativa secundaria y donde se desarrollaran experiencias y proyectos que apostaran fuertemente a la retención y la promoción de los aprendizajes en el primer año de estudios. En tal sentido, se trató de casos reputados (elegidos por expertos), en términos de la clasificación de Goetz y Le Compte (1988) acerca de los tipos de selección de casos en los diseños cualitativos.

Cabe señalar que el proceso de selección también se nutrió de la información cuantitativa disponible en la GOIyE (fundamentalmente, indicadores de repitencia y abandono), que es analizada a partir de criterios nuevos aportados por el equipo (ver sección 2.2 del presente informe).

CAPÍTULO 2.

Aproximación cuantitativa: la repetición y el abandono escolar en primer año

Como se anticipó en la introducción, la necesidad de prestar atención al análisis de las problemáticas vinculadas con el inicio de la escolaridad secundaria se sustenta en investigaciones cualitativas previas así como en los resultados de las estadísticas educativas más recientes. Este capítulo del informe se centrará en analizar los indicadores educativos del total del nivel secundario y del primer año de estudios de las escuelas estatales de la CABA.

En la sección 2.1 se presentan indicadores de repetición y abandono escolar intranual para la secundaria común de gestión estatal, considerando el año de estudio y su evolución durante el período 2008-2011. En una segunda sección se analiza la relación entre ambos indicadores como vía de aproximación a diferentes perfiles institucionales.

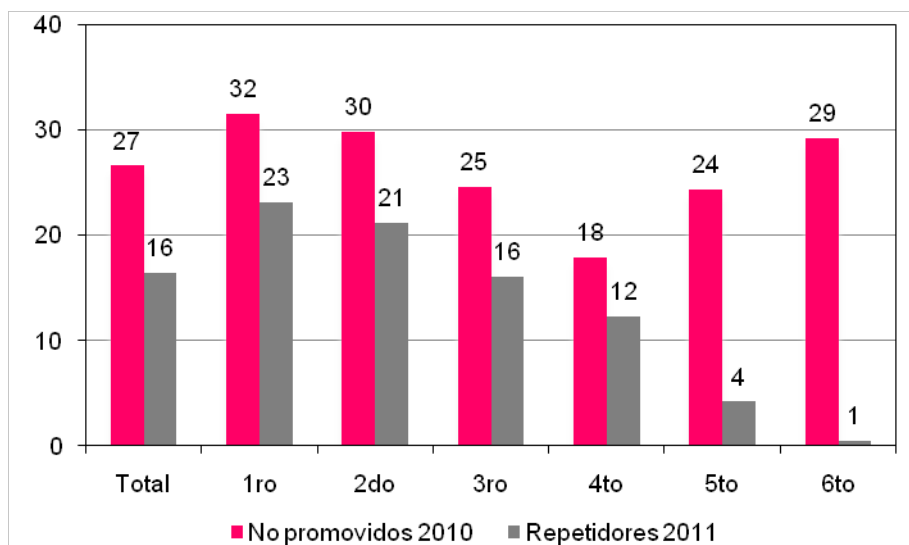
2.1. La repetición y el abandono escolar en la secundaria común estatal

De acuerdo con los datos del Relevamiento Anual disponibles al momento de iniciarse esta investigación, en 2011 el porcentaje de alumnos repetidores en el nivel secundario común era del 16%. La repetición presenta una pauta decreciente por año de estudio; con valores más altos en los primeros dos: 23% en el primero y 21% en el segundo (Gráfico 1). En tercer año baja cinco puntos y en cuarto año desciende otros 4 respecto del año de estudio anterior, hasta llegar a valores mínimos en quinto y sexto año (que corresponde a planes técnicos).

Considerando como telón de fondo los niveles de no promoción de los alumnos matriculados al último día de clases de 2010 –universo que incluye a los no promovidos a dicha fecha y a marzo de 2011– se deduce que los mayores niveles de repetición en los dos primeros años de estudio responde a que las mayores dificultades de promoción también se registran en esos años. Si se analiza el tramo de primero a cuarto año, se observa que la disminución de la no promoción por año de estudio al término de un ciclo lectivo se traduce en una disminución paralela de la repetición en el ciclo lectivo siguiente. Los mayores niveles de no promoción y de repetición en primer año justifican la relevancia de iniciar una investigación que dé cuenta de iniciativas, experiencias y dispositivos vigentes en ese año de estudio, y que pueden resultar fructíferas para enfrentar dichas problemáticas⁵.

⁵ Cabe señalar que la no promoción también es alta en quinto y sexto año. La baja repetición en el último año (quinto en las orientaciones bachillerés y sexto en las técnicas) se debe a que son pocos los estudiantes que vuelven a cursar este año de estudio.

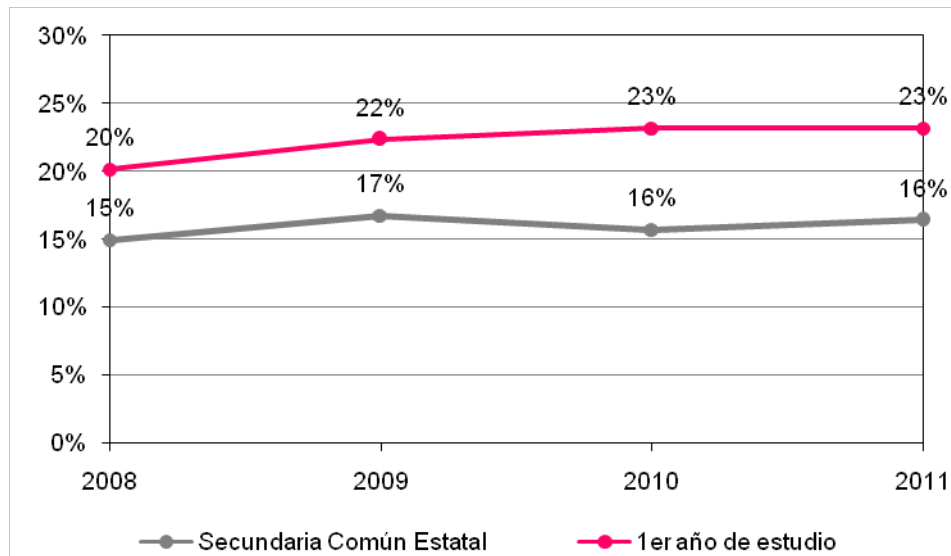
Gráfico 1. Alumnos no promovidos en 2010 y alumnos repetidores en 2011 por año de estudio (en porcentajes).



Fuente: Relevamiento Anual 2011, GOlyE/DGECE-ME-GCABA.

En cuanto a las tendencias interanuales, el porcentaje de alumnos repetidores en la secundaria común del sector estatal aumentó del 15% en 2008 al 17% en 2009, para luego descender al 16% en 2010, valor que se mantiene en 2011 (Gráfico 2; Anexo, Cuadro A1). La repetición en primer año se mantuvo entre 5 y 7 puntos porcentuales por encima de la repetición global durante todo el período: aumentó del 20% en 2008 al 22% en 2009 y al 23% en 2010 y 2011 (años en los que más se aleja este porcentaje del valor para el total del nivel).

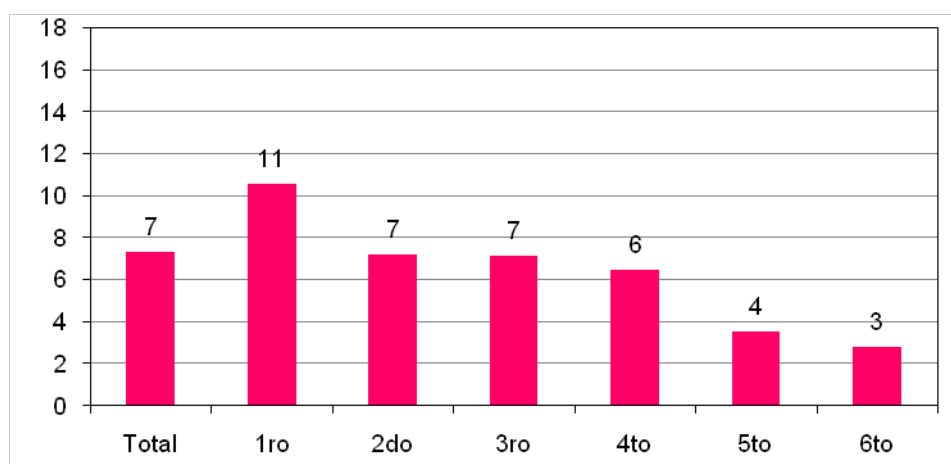
Gráfico 2. Secundaria Común Estatal. Evolución 2008-2011 del porcentaje de alumnos repetidores. Total y primer año de estudio



Fuente: Relevamiento Anual 2008-2011, GOlyE/DGECE-ME-GCABA.

En cuanto al abandono escolar durante el periodo de clases, en el año 2010 se registró para el conjunto del nivel secundario estatal un 7,4% de alumnos salidos durante ese ciclo lectivo que no solicitaron pase a otros establecimientos (Gráfico 3). Al igual que con la repetición, el abandono intranual resultó más elevado en el primer año de estudios, donde el 11% de los estudiantes abandonó los estudios sin pedido de pase a alguna otra escuela.

Gráfico 3. Alumnos salidos sin pase durante el ciclo lectivo 2010 por año de estudio (en porcentajes).



Fuente: Relevamiento Anual 2011, GOIyE/DGECE-ME-GCABA.

Ya en segundo año el porcentaje de alumnos salidos sin pase desciende 4 puntos porcentuales, manteniendo ese nivel en tercero, y con un punto menos en cuarto año. La tendencia decreciente volvió a ser notoria en los últimos años de estudio (del 4% en quinto año y del 3% en el sexto año de las escuelas técnicas). En suma, el análisis del indicador de abandono intranual por año de estudio permite entrever que también este fenómeno reviste mayor gravedad en el primer año de la escuela secundaria.

En cuanto a la evolución del abandono intranual, los datos indican que hubo una disminución marcada entre 2008 y 2009, manteniéndose estable hacia 2010 (sólo subió 0,2 puntos porcentuales), tanto en el conjunto de la secundaria común estatal como en el primer año de estudios⁶ (Cuadro 1).

Cuadro 1. Secundaria Común Estatal. Evolución 2008-2010 del porcentaje de alumnos salidos sin pase durante el ciclo lectivo. Total y primer año de estudio.

	Secundaria Común Estatal	1er año de estudio
2008	8,7%	12,1%
2009	7,2%	10,4%
2010	7,4%	10,6%

Fuente: Relevamiento Anual 2009-2011, GOIyE/DGECE-ME- GCABA.

⁶ Al momento de iniciarse la investigación, aún no se hallaban disponibles los datos de abandono escolar correspondientes al año 2011, provenientes del Relevamiento Anual 2012.

Durante el trienio 2008-2010, el abandono en el primer año de estudio se mantuvo unos 3 puntos porcentuales por encima del abandono global.

Hasta aquí, la mirada sincrónica y diacrónica de cada indicador para el total del nivel y para el primer año de estudios. En otras producciones, el equipo ha profundizado esta perspectiva macro-sistémica de los indicadores, dado que son muchos los actores en el sistema educativo de la ciudad que se muestran altamente preocupados frente a los fenómenos de la repetición y el abandono escolar. Es así como en varios Informes para la Gestión elaborados durante 2012, se ha señalado la dispersión de los indicadores cuando son analizados a nivel geográfico, por año de estudio, por orientación del plan de estudios o por turno donde se cursa⁷.

A la necesidad de analizar los indicadores educativos a la luz de las especificidades regionales, curriculares y los momentos de la carrera escolar, se suma la de considerarlos de manera integrada y a nivel institucional. En tal sentido, los resultados de la investigación anterior advirtieron acerca de la potencialidad de analizar cómo los indicadores por escuela permiten aproximarse al perfil institucional (en aquella oportunidad, el estudio se centró en cuatro instituciones fuertemente inclusivas que presentaban altos niveles de sobreedad en combinación con bajos niveles relativos de abandono). A modo de ejemplo, un nivel de repetición o de sobreedad superior al promedio de la ciudad, no es necesariamente un indicador de fracaso, sino que, por el contrario, combinado con una baja deserción escolar, puede ser la expresión de una fuerte apuesta institucional a la retención escolar, y también de una alta receptividad de estudiantes provenientes de otras instituciones o que han discontinuado sus estudios. La perspectiva micro-institucional desarrollada en la investigación cualitativa anterior fue el germen para la perspectiva macro-institucional que se propone en la siguiente sección, en la cual se parte precisamente de la formulación de interrogantes acerca de los supuestos de linealidad de la relación entre los fenómenos de repetición y abandono, medidos a nivel institucional. Se trata de un uso novedoso de indicadores que originalmente han sido pensados para descripciones macro del sistema educativo.

2.2. Perfiles institucionales de repetición y abandono

Una primera aproximación al análisis de la relación entre repetición y abandono está dada por la evaluación de su linealidad. Suponiendo que los estudiantes repetidores tendrían más probabilidades de abandonar la escuela que los no repetidores, se considera la repetición como variable independiente y el abandono como variable dependiente. La hipótesis en juego es que el porcentaje de alumnos salidos sin pase aumentaría con el porcentaje de alumnos repetidores⁸.

Al trabajar con los datos correspondientes al año 2010 y cruzar los porcentajes de alumnos repetidores y de alumnos salidos sin pase en las 145 escuelas

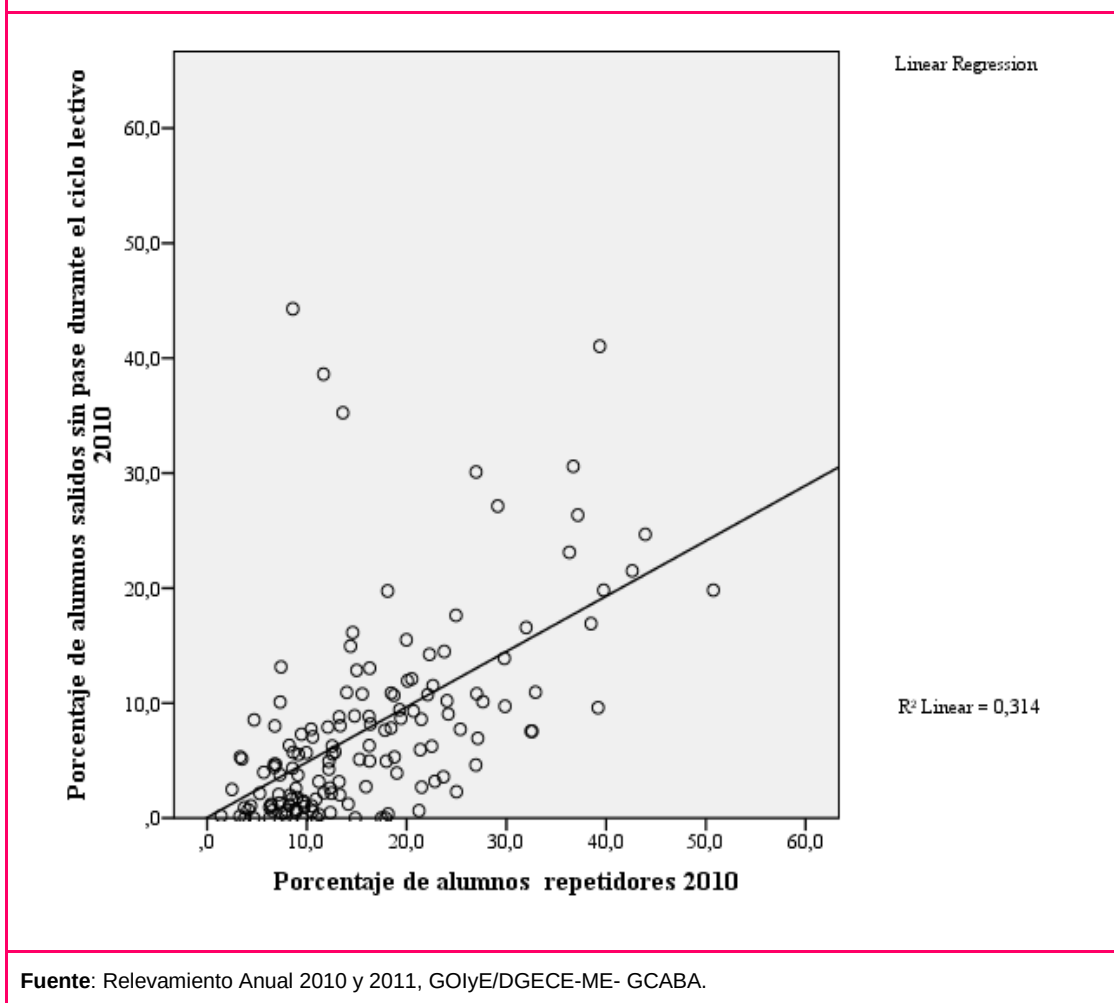
⁷ Los Informes para la Gestión son documentos de circulación interna elaborados por los equipos técnicos de la GOIyE. En este informe se hace referencia a producciones realizadas por el equipo de Secundaria, donde se analizan indicadores referidos al nivel.

⁸ Esto significa que, en base a una ecuación de la forma $y = mx + b$ donde y representa a la variable “abandono escolar” y x a la variable “repetición”, el abandono (y) aumenta m veces por cada unidad de aumento de la repetición (x). Gráficamente esto se representa con una recta.

secundarias estatales de la CABA, se obtiene un *R* de *Pearson* de 0.56, valor que expresa una asociación lineal moderada entre ambas variables⁹.

En el Gráfico 4 se puede observar la recta que mejor se ajusta a los datos observados. Un coeficiente de determinación R^2 igual a $0.314 \approx 0.3$ muestra el moderado grado de ajuste de dicha recta a los datos¹⁰, esto es, la existencia una cierta dispersión de las observaciones. El valor de R^2 obtenido significa que se consigue explicar aproximadamente el 30% de las variaciones del porcentaje de abandono mediante la recta ajustada en base al porcentaje de repetición.

Gráfico 4. Porcentaje de alumnos salidos sin pase por porcentaje de repetidores. Año 2010



Fuente: Relevamiento Anual 2010 y 2011, GOIyE/DGECE-ME- GCABA.

La lectura de estos datos deja entrever la existencia de una heterogeneidad de situaciones en lo que respecta a la combinación de los indicadores a nivel institucional. Así como algunas escuelas registran muy altos porcentajes de repetición y de abandono, en el otro extremo, otras se presentan como escenarios donde ambas problemáticas están prácticamente ausentes.

⁹ Dicho valor de *R* se obtuvo con una significancia menor a 0.001. Cabe señalar que los valores extremos que puede asumir dicho coeficiente son 0 (ausencia de relación) y 1 (relación lineal perfecta).

¹⁰ También este coeficiente varía entre 0 (máxima dispersión de los datos) y 1 (ajuste perfecto a la recta de regresión).

La combinación de bajos niveles de repetición y abandono escolar podría ser considerada como un indicio de la prevalencia de trayectorias escolares regulares (INET, 2009; Terigi, 2007), siempre que no se fundara en fuertes barreras de acceso a alumnos con trayectorias escolares que pudieran cambiar estos perfiles; por ejemplo, el caso de instituciones menos permeables a que ingresen estudiantes con sobreedad o con experiencias de repetición o abandono (INET, 2009).

Una estrategia posible de análisis consiste en cambiar los niveles de medición de las variables consideradas, transformando los porcentajes de repetición y abandono en variables ordinales que permiten distinguir entre distintos < de ocurrencia de ambos fenómenos. Para esto, se tomaron como puntos de corte los terciles¹¹ de las distribuciones de ambos porcentajes. Los terciles de la distribución del porcentaje de repetidores por escuela en el año 2010 son: 9,6 (punto de corte entre el primer y el segundo tercil) y 18,4 (punto de corte entre el segundo y el tercero). En el caso del porcentaje de salidos sin pase para ese mismo año, los dos puntos de corte de la distribución son: 2,6 y 8,6. Estos valores permiten definir entonces tres niveles de repetición y abandono intranual –bajo, medio y alto–, los cuales concentran aproximadamente al 33% de los casos y que, al cruzarse, resultan en una combinatoria de situaciones. El siguiente cuadro presenta la distribución al año 2010 de las 145 escuelas secundarias estatales de la ciudad, considerando el cruce de ambas variables.

Cuadro 2. Unidades educativas de secundaria común por nivel de repetición según nivel de abandono escolar intranual. Año 2010

Nivel de abandono intranual	Total	Nivel de repetición		
		Bajo (<9,6%)	Medio	Alto (> 18,4%)
Total	145 100%	48 33%	49 34%	48 33%
Bajo (≤ 2,6%)	48 33%	30 21%	16 11%	2 1%
Medio	49 34%	15 10%	21 14%	13 9%
Alto (≥ 8,6%)	48 33%	3 2%	12 8%	33 23%

Fuente: Relevamiento Anual 2010 y 2011, GOlyE/DGECE-ME- GCABA.

La mayor parte de las escuelas –el 58%– se concentra en la diagonal principal del cruce, lo cual condice con la moderada linealidad de la relación entre ambas variables. En dicha diagonal, las escuelas se concentran principalmente en las categorías extremas: el 21% (30 escuelas) presentan bajos niveles de repetición y de abandono, mientras que el 23% (33 instituciones) registran los niveles más altos en ambas variables¹².

¹¹ Los terciles de una distribución son los dos valores que cortan a la misma en tres partes iguales: los porcentajes o puntajes observados más bajos (hasta el primer tercil), los puntajes medios (entre el primer y el segundo tercil) y los puntajes más altos (mayores al segundo tercil).

¹² La combinación de altos niveles de repetición y abandono no remite necesariamente al peor escenario institucional posible, dado que una institución con altos niveles de deserción y pocos repetidores puede estar reflejando estrategias fuertemente selectivas.

Cabe destacar que el 42% de las instituciones se ubica por fuera de la diagonal y que tan solo el 3% se concentra en las celdas que combinan categorías opuestas: 2 escuelas presentan altos niveles de repetición en combinación con bajos niveles de abandono, mientras que otras 3 presentan baja repetición junto con alto abandono. Las otras combinaciones (cuatro grupos con medio-bajo o medio-alto en los indicadores) concentran entre doce y dieciséis escuelas cada una.

Cabe señalar que, más allá de esta investigación, el equipo ha elaborado, con datos más actualizados, una tipología institucional basada en la consideración conjunta de los niveles de repetición y de abandono escolar. En el desarrollo de ese ejercicio metodológico, los escenarios institucionales resultantes del cruce fueron caracterizados considerando otros indicadores como los niveles de promoción, la proporción de nuevos ingresantes al inicio del ciclo lectivo, así como el flujo entrante y saliente de alumnos entre el inicio y la finalización de clases, entre otros. El análisis de la combinación de indicadores en el nivel institucional dio pie a algunas reflexiones que interpelan la carga valorativa que conllevan algunas lecturas usuales. De ese modo, el pensar a priori que un cierto nivel de repetición en una institución es bueno o malo per se resulta relativizada por un abordaje de este tipo. Así, por ejemplo, un alto nivel de repetición en un contexto de bajo nivel de abandono puede ser indicio de iniciativas institucionales orientadas a la retención de estudiantes con trayectorias escolares que se alejan de las teóricas (Austral y Dabenigno, 2014a, 2014b; Austral, 2014).

CAPÍTULO 3.

Los casos institucionales en estudio

Como insisten los referentes que escriben acerca del método de estudio de casos (Coller, 2000; Stake, 1994; Serrano Blasco, 1995), es crucial definir de qué tipo de caso se trata cada uno de los elegidos en la propia investigación. Responderemos a este interrogante de dos maneras complementarias: a través de una descripción cuantitativa de las once escuelas (sección 3.1) y de una presentación de los proyectos y perspectivas institucionales, hallados durante el trabajo de campo cualitativo realizado en 2012 y 2013 (sección 3.2).

3.1 Las escuelas en cifras

La investigación en curso se inició con una preselección de ocho escuelas secundarias estatales donde se desarrollaban experiencias y proyectos que apostaban fuertemente a la retención y la promoción de los aprendizajes, especialmente en el primer año de estudio. A las mismas se sumaron tres escuelas donde se había desarrollado la investigación anterior y donde podía ser interesante el seguimiento de experiencias aprovechando el conocimiento previo que se tenía acerca de ellas.

Las once instituciones seleccionadas a partir de criterios cualitativos –cuatro técnicas y siete no técnicas–, fueron clasificadas considerando los niveles de repetición y abandono escolar intranual, siguiendo la misma lógica del capítulo anterior. En dicha combinatoria, las escuelas quedaron ubicadas de la siguiente manera:

- o Dos escuelas (1 Escuela Normal y 1 EEM) con niveles bajos de repetición y abandono
- o Una EEM con niveles medios de repetición y abandono
- o Tres escuelas técnicas con repetición alta y abandono medio
- o Tres escuelas (1 liceo, 1 escuela técnica y 1 colegio) con repetición media y abandono alto
- o Dos escuelas (1 colegio y 1 liceo) con niveles altos de repetición y abandono

Las once escuelas se ubicaron en las categorías que, a nivel global con datos al año 2010, concentraban al 75% de las instituciones¹³; y cinco de ellas quedaron en la diagonal del cruce, allí donde se concentraba casi el 60% de las escuelas.

Dos instituciones se presentaron como escenarios “ideales” con bajos niveles de repetición y abandono intranual. En el otro polo, dos escuelas presentaron escenarios más complejos con alta repetición y abandono.

¹³ Esto es, en todas las combinaciones de niveles de repetición y abandono, con excepción de las siguientes: baja repetición con alto abandono y alta repetición con bajo abandono.

Cuadro 3. Escuelas seleccionadas por nivel de repetición según nivel de abandono escolar intranual. Año 2010

Nivel de abandono	Nivel de repetición		
	Bajo	Medio	Alto
Bajo	Escuela Normal EEM B		
Medio		EEM A	ET A ET B ET D
Alto		Liceo B ET C Colegio B	Colegio A Liceo A

Fuente: Relevamiento Anual 2010 y 2011, GOIyE/DGECE-ME-GCABA.

Otras seis instituciones se ubicaron en categorías intermedias: alta repetición junto con niveles medios de abandono (tres escuelas) y niveles medios de repetición junto con altos niveles de abandono (tres escuelas).

Cinco de las siete escuelas no técnicas quedaron ubicadas en la diagonal del cruce, mientras que las cuatro escuelas técnicas se ubicaron fuera de la misma (tres de las mismas registraban alta repetición y abandono medio).

A continuación, se presenta una mirada más detallada de las escuelas del estudio, considerando sus perfiles institucionales de repetición y abandono escolar intranual.

3.1.1 Escuelas con niveles bajos de repetición y abandono (2 escuelas)

Los estudiantes de estas dos escuelas desarrollan una carrera escolar hipotéticamente ideal¹⁴, logrando bajos niveles de repetición y de abandono.

Las dos escuelas que presentaban bajos niveles de repetición y de abandono son instituciones pequeñas. La matrícula de la Escuela Normal no llega a los 300 estudiantes¹⁵ –distribuidos en dos turnos diurnos– y se halla conformada en gran parte por alumnos que provienen del nivel primario de la misma institución y residen muy cerca de la escuela¹⁶. Se trata de una escuela con alto reconocimiento dentro de la comunidad educativa y barrial. La EEM B es una escuela de tamaño aún más reducido, que funciona en un único turno. Tiene algunas particularidades en la configuración de la matrícula, que por razones de anonimato no se describen, y es reconocida por la supervisión y asistentes técnicos de diversos programas del Ministerio por su trabajo de retención, de innovación pedagógica e involucramiento de los docentes con la escuela.

¹⁴ Se conjetura como “ideal” pues solo sería válido afirmarlo si se pudieran descartar mecanismos de selección de los estudiantes al ingresar a estas escuelas, cuestión que trasciende las posibilidades de los datos aquí utilizados.

¹⁵ Para preservar el anonimato de las escuelas, se presentan números redondos sobre su nivel de matriculación.

¹⁶ En el nivel primario se prioriza la inscripción de estudiantes que residan en un radio de diez cuadras alrededor del establecimiento.

Ambas instituciones registraban en 2010 bajos niveles de repetición (4% en ambos casos) y abandono escolar intranual (1%)¹⁷, aunque se diferenciaban en cuanto al perfil etario de sus alumnos. Mientras que en la Escuela Normal sólo el 15% de los alumnos tenía sobreedad, en la EEM B la sobreedad alcanzaba al 30%. La sobreedad relativamente mayor de las EEM es un rasgo típico de este tipo de establecimientos –creados a inicios de los años '90 en el ámbito de la ciudad con el fin de escolarizar a una población más vulnerable– así como la baja sobreedad también es atributo de escuelas normales de la ciudad.

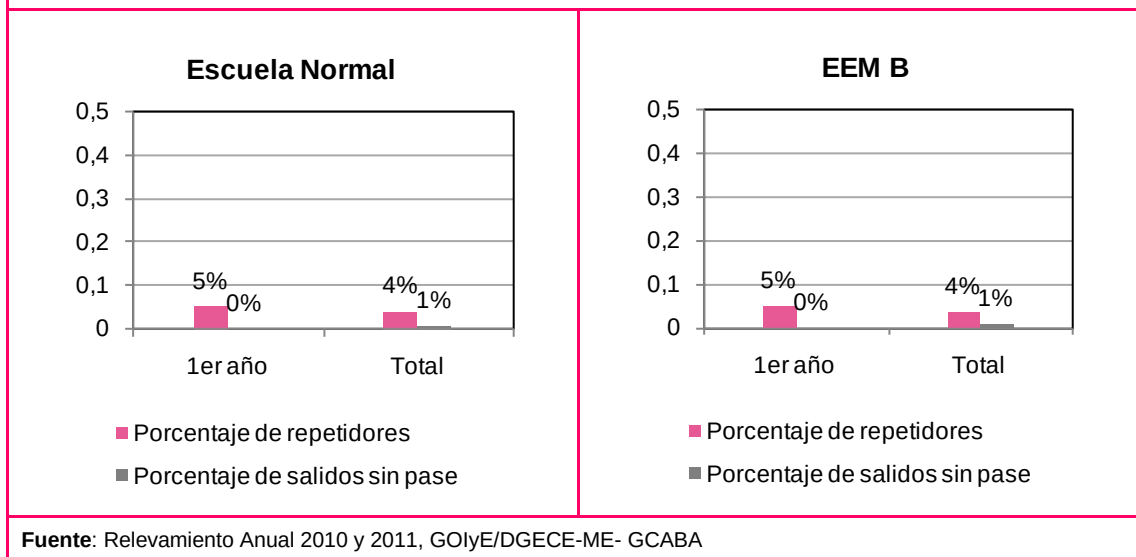
En 2010, la Escuela Normal presentaba algunas diferencias significativas por turno: mientras que la repetición era de solo el 1% en el turno matutino, alcanzaba al 8% en el turno tarde (Anexo, Cuadro A2)¹⁸. De todos modos, estos repetidores de la tarde son relativamente la mitad de lo que representa ese mismo indicador para el total de escuelas secundarias (16% según Gráficos 1 y 2). A partir de las entrevistas realizadas hasta el momento, se supo que la matrícula del turno mañana se hallaba conformada mayoritariamente por alumnos que habían cursado el nivel primario en esa misma escuela, mientras que muchos estudiantes del turno tarde provenían de otras instituciones del mismo barrio. El muy bajo abandono escolar intranual –apenas 1% en 2010– es un indicio de sostenidos esfuerzos institucionales en pos de la permanencia de todos los estudiantes, inclusive de los repetidores del turno tarde.

En 2010, en ambas instituciones la repetición en el primer año de estudio era apenas más alta que en el total de la escuela, y prácticamente no se registraban alumnos salidos sin pase en ese año de estudio (Gráficos 5 y 6; Anexo, Cuadro A3). A falta de estadísticas sobre el origen social de los estudiantes, las entrevistas cualitativas dan cuenta de un contrastante panorama social de estas dos escuelas. Los directivos de la Escuela Normal señalan que sus estudiantes son de la misma zona donde funciona el establecimiento –emplazado en el centro geográfico de la ciudad en un barrio de baja vulnerabilidad social– que recibe, en su mayoría, estudiantes con trayectorias educativas continuas, mientras los de la EEM B son estudiantes de clases sociales medias y más bajas, algunos provenientes del interior del país, con itinerarios educativos más complejos. En ambos casos, los indicadores del primer año de estudios muestran marcadas diferencias con los analizados a nivel de toda la secundaria común estatal, donde la repetición y los salidos sin pase eran considerablemente más altos en el primer año.

¹⁷ Para dejar en claro la distinción que implica un nivel de abandono tan bajo, caben recuperar los datos correspondientes a las comunas de pertenencia de estas dos escuelas: la Comuna 11 donde se halla la Escuela Normal, tiene un 6,4% de abandono intranual y la Comuna 13, un 4,4%.

¹⁸ Estas diferencias tenían un correlato en los porcentajes de alumnos con sobreedad: menor en el turno mañana (11%) que en el de la tarde (18%).

Gráficos 5 y 6. Escuela Normal y EEM B. Porcentaje de repetidores y de salidos sin pase. Primer año de estudio y total. Año 2010



En cuanto a la evolución entre 2008 y 2010/11, ambas escuelas mantuvieron estables sus niveles de matriculación y repetición (con mayor estabilidad en el caso del Normal). Un patrón similar se observó en el porcentaje de alumnos salidos sin pase, en ambas escuelas en torno al 1% hacia el año 2010 (Anexo, Cuadro A4).

Cabe mencionar que se trata de instituciones con características particulares: cuentan con matrículas reducidas y que permanecen estables en el tiempo. En un caso, el alumnado proviene mayoritariamente del nivel primario del mismo establecimiento; en el otro, parte de la matrícula se integra por jóvenes que llegan a la institución por residir en el mismo predio de la escuela.

Como pauta sorprendente en ambas instituciones, se señaló que los valores de los indicadores de repetición y abandono para primer año son semejantes a los de la escuela en su conjunto, lo que refuerza la conjetura de instituciones que logran sostener desde un inicio la permanencia de sus estudiantes. En ambos casos hay además buena retención escolar y sólo emergen problemáticas puntuales –y sin cifras preocupantes– en materia de repetición en el turno tarde de la Escuela Normal.

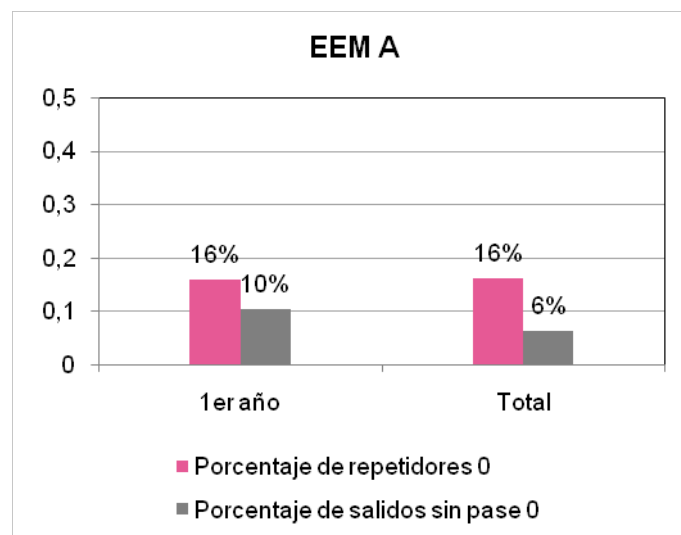
3.1.2 Escuela con repetición y abandono medios (1 escuela)

La **EEM A** es una Escuela de Educación Media de la zona sur. Se trata de una de las instituciones estudiadas por el Equipo de Nivel Secundario de la GOIyE en la investigación anterior. Ese trabajo de campo habilita una mínima descripción de la escuela, previa a la lectura de sus indicadores. Se trata de una escuela próxima a una villa de emergencia, de la cual proviene la mayoría de sus alumnos. Las trayectorias educativas de ellos son irregulares y con huellas de discontinuidad, y pertenecen a sectores sociales de alta vulnerabilidad social (mucho más que los de la escuela EEM B analizada en la sección anterior¹⁹).

¹⁹ Aunque cueste hacer este tipo de afirmaciones sin datos “duros” disponibles, la permanencia del equipo en el trabajo de campo funda estas descripciones.

En el año 2010, la escuela contaba con algo menos de 600 alumnos, de los cuales, el 16% eran repetidores. La repetición era bastante pareja en los turnos mañana y tarde, al igual que la sobreedad (que incluía a algo más del 60% de los matriculados). El porcentaje de alumnos salidos sin pase era por entonces del 6% (Anexo, Cuadro A2), coincidiendo con el valor de la comuna de zona sur a la que pertenece (Informe *Tu Comuna en Cifras*, 2012).

Gráfico 7. EEM A. Porcentaje de repetidores y de salidos sin pase. Primer año de estudio y total. Año 2010



Fuente: Relevamiento Anual 2010 y 2011, GOIyE/DGECE-ME- GCABA.

En la EEM A, la repetición en el primer año de estudio resultaba en 2010 semejante a la del total de la institución (16% en ambos casos), mientras que se registraba una mayor brecha al observar el abandono escolar intranual (10% en primer año vs. 6% en el total de la escuela) (Gráfico 7; Anexo, Cuadro A3).

En la EEM A se observa una tendencia decreciente de la repetición (pasó del 19% en 2009 al 10% en 2011) y del abandono escolar intranual (del 8% en 2008 al 6% en 2010) (Anexo, Cuadro A4), probablemente propiciado por proyectos e iniciativas institucionales orientadas a hacer frente a estas problemáticas. La investigación anterior mostró la constancia e innovación de los proyectos orientados al trabajo de retención en los primeros años de estudio que vienen llevando adelante los equipos directivos y docentes de esta escuela. Esto parece traslucirse en una mejora de los indicadores a lo largo del tiempo; asimismo, en esta institución la repetición en primer año – que alcanza el 23% en el sistema estatal– llegó a ser del 16% en 2010, valor semejante al del total de la escuela. Sin duda, se trata de una escuela inclusiva de sectores en situación de vulnerabilidad social, aún cuando los indicadores no la posicionen en un escenario ideal (como las dos escuelas analizadas en la sección previa). Habida cuenta de las relaciones esperables entre vulnerabilidad social y educativa (Dabenigno y Tissiera, 2003a), sería difícil esperar que una escuela con jóvenes con difíciles condiciones de vida y que portan trayectorias educativas que no son las ideales, se posicione en un agrupamiento con bajo abandono y repitencia.

3.1.3 Escuelas con repetición alta y abandono medio (3 escuelas)

Las escuelas técnicas A, B y D (ET) presentan altos niveles de repetición y niveles medios de abandono escolar intranual. La ET B es una institución de tamaño medio de poco más de 700 alumnos, ubicada en un barrio céntrico de la ciudad. Las ET A y la ET D son escuelas técnicas más grandes: la ET A cuenta con más de 800 estudiantes y la ET D²⁰ aproximadamente con 900 alumnos. Estas dos últimas escuelas formaron parte de la investigación anterior, lo que permite caracterizar su alumnado antes de entrar al análisis de los indicadores. La ET A se sitúa en el área central de la ciudad, próxima a una estación de trenes y grandes avenidas, con buen acceso a medios de transporte de diferentes zonas de la ciudad. De hecho, su población escolar no es barrial sino proveniente de diferentes zonas y villas de emergencia del sur de la ciudad. La otra escuela –la ET D– está más próxima al límite del sur de la ciudad con la provincia de Buenos Aires, de la cual provienen muchos de sus estudiantes; tampoco ésta es una escuela de inserción barrial sino poblada de estudiantes de diferentes barrios del sur de la ciudad. En cambio, la escuela ET B sí tiene una inserción territorial más focalizada, puesto que gran parte de sus alumnos llega de una villa de emergencia próxima, aunque también se encuentra emplazada en una zona céntrica, de alto tránsito y grandes avenidas.

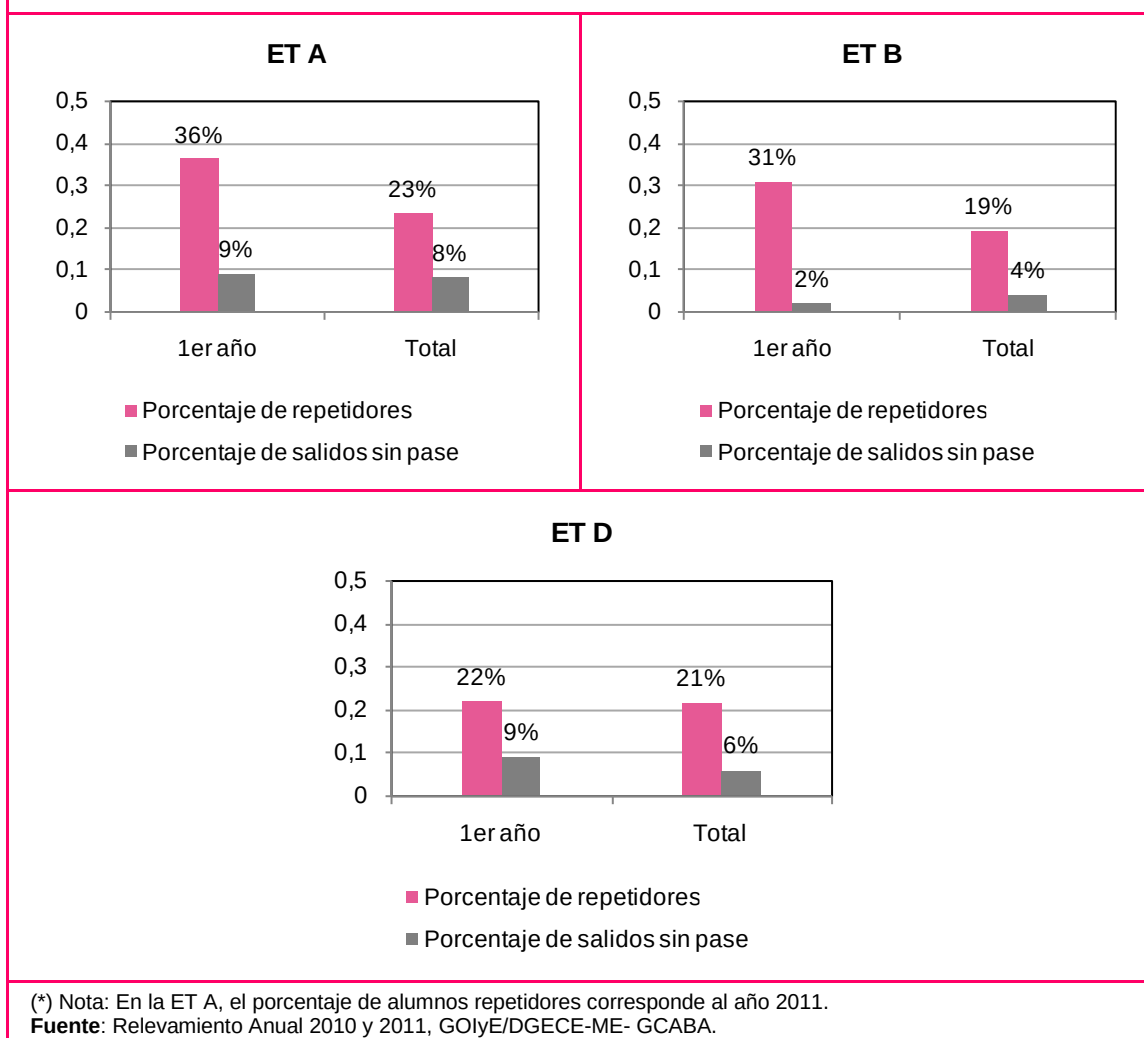
Las tres escuelas funcionan en tres turnos y, tal como se registra típicamente, los mayores niveles de repetición y sobreedad se registran en los nocturnos (Anexo, Cuadro A2)²¹.

Tal cual se observó para las tres escuelas antes analizadas (en secciones a y b), en la ET D la repetición de primer año es muy próxima a la del total de la escuela (con una diferencia de apenas un punto porcentual). En cambio, en las Escuelas ET A y ET B la repetición en el primer año de estudio supera ampliamente a la repetición global de la escuela (13 puntos porcentuales de diferencia en la ET A y 12 en la ET B (Gráficos 8, 9 y 10; Anexo, Cuadro A3).

²⁰ Se trata de una de las escuelas donde se realizó la investigación anterior.

²¹ En el caso de la ET A, dado que los datos de repetición y sobreedad en 2010 presentaron algunas inconsistencias a nivel del turno, se optó por presentar la información correspondiente a 2011. La matrícula también corresponde a dicho año.

Gráficos 8, 9 y 10. Escuelas ET A, ET B y ET D. Porcentaje de repetidores y de salidos sin pase. Primer año de estudios y total. Año 2010^(*)



En cuanto al porcentaje de alumnos salidos sin pase durante el ciclo lectivo, en las ET A y D tienen niveles semejantes de abandono intranual (6% y 8%%), siendo esos valores algo mayores en el primer año de estudio. En la ET B, en cambio, se registra menor nivel de abandono en el primer año (2% frente a un total de 4% para toda la escuela, siendo ambos valores los más bajos entre las tres instituciones de este grupo) (Gráficos 8, 9 y 10; Anexo, Cuadro A3).

En estas tres escuelas, la repetición en el año 2011 era mayor a la registrada en 2008. En cuanto al abandono intranual en el año 2010, las ET A y ET D registraban porcentajes similares a los que se habían registrado en 2008. En la ET B, en cambio, se había registrado una reducción significativa de los salidos sin pase en el periodo (de 10 puntos porcentuales) (Anexo, Cuadro A4). Estas variaciones sugieren además que años atrás, estas escuelas hubieran pertenecido a otras categorías de esta tipología de perfil institucional, pues vienen reduciendo en algún caso la deserción y aumentando, en otros, la repetición (por ejemplo, las ET A y D podrían haber provenido de niveles medios en ambos indicadores). De todos modos, el dato a destacar es que en estas escuelas viene creciendo la repetición sin que ello haya implicado un incremento del abandono, dando cuenta así de que trabajarían en pos de la continuidad escolar de los alumnos que repitieron en el establecimiento.

3.1.4 Repetición media y abandono alto (3 escuelas)

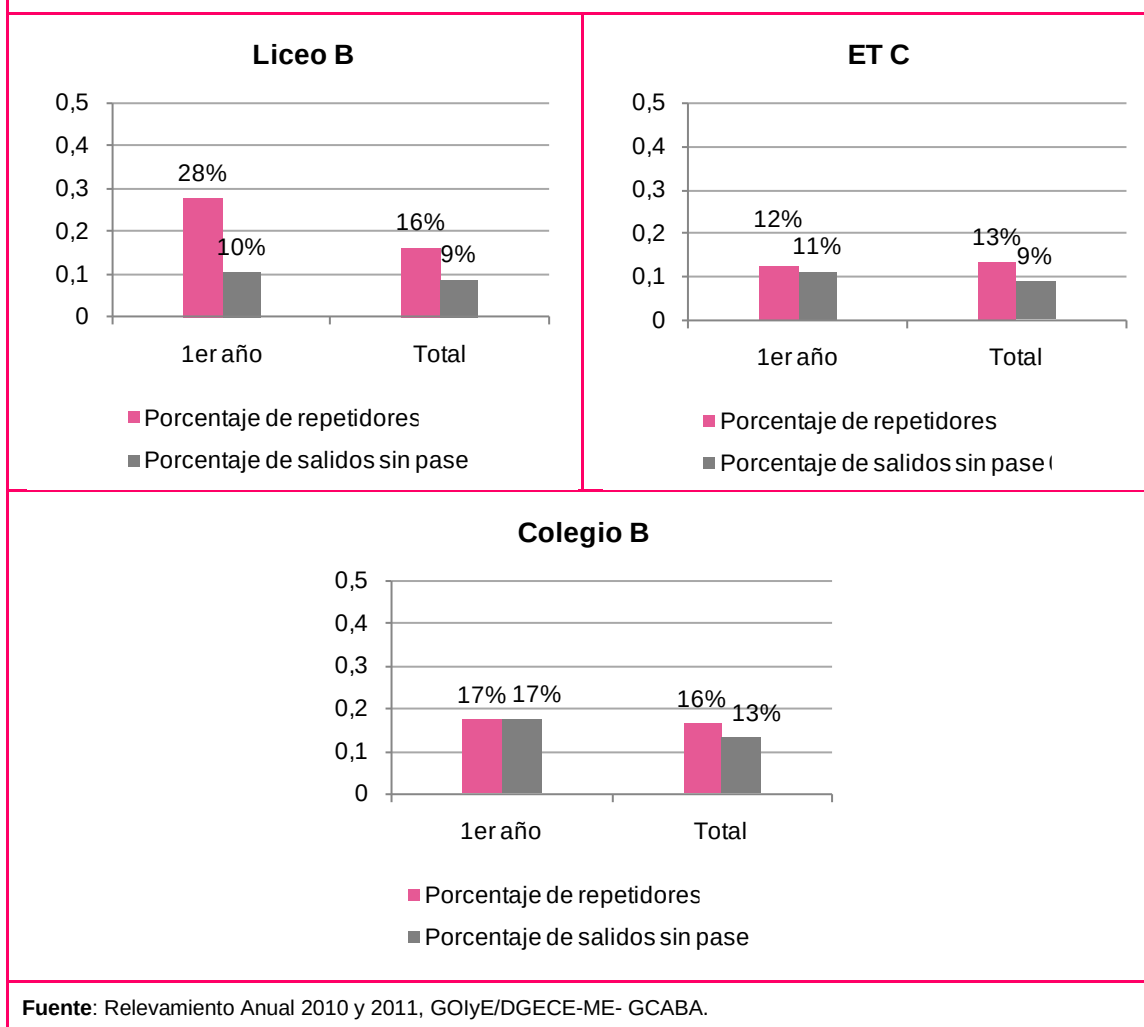
Entre las once escuelas seleccionadas para el estudio, tres instituciones presentaban un escenario algo más preocupante, registrando en el año 2010 niveles medios de repetición junto con altos niveles de abandono: se trata del Liceo B, la ET C y el Colegio B.

El Liceo B está ubicado a metros de una estación, cuenta con alrededor de 500 alumnos y funciona en los turnos mañana y tarde. La ET C está ubicada en un barrio del sudoeste de la Ciudad con algo menos de 1.000 alumnos repartidos en 3 turnos, aunque con una matrícula un poco más reducida en el turno nocturno. Por último, el Colegio B está ubicado la zona central de la ciudad y es de gran tamaño (más de 1.200 estudiantes) que funciona en tres turnos. De las tres instituciones, es esta escuela la que registra mayores niveles de abandono intranual (Anexo, Cuadro A2).

En términos de lo que ocurre en materia de repetición y abandono en el primer año de estudio, es posible observar que el Liceo B y la ET C resultan más semejantes entre sí. En ambas instituciones, la repetición en ese año de estudio resulta semejante a la del total de la escuela (en la ET C, se halla un punto porcentual por debajo del total), mientras que en el Liceo B se observa una brecha de 12 puntos porcentuales (Gráficos 11, 12 y 13; Anexo, Cuadro A3). Al respecto, la rectora del Liceo B, señaló que el aumento de los repetidores en primer año en el año 2012 se debió al ingreso de estudiantes repetidores de otras instituciones, lo cual alerta acerca de la importancia de considerar el flujo entrante de estudiantes como otro posible factor interviniente, que no necesariamente remite a los niveles de repetición de la propia institución. En la ET C los informantes claves mencionan la tradición de la escuela en albergar a sus propios repetidores, lo que da cuenta de una estrategia no selectiva, pese a que no se trata de una institución “escasa” de matrícula (“nunca quedan vacantes” según su director).

En las tres instituciones, el abandono en primer año es levemente mayor al del total de la escuela, con una brecha mayor en el Colegio B.

Gráficos 11, 12 y 13. Liceo B, ET C y Colegio B. Porcentaje de repetidores y de salidos sin pase. Primer año de estudio y total. Año 2010



El Liceo B presentó una disminución paulatina del abandono escolar intranual durante el trienio 2008-2009, a la par de una disminución de la repetición, la cual aumentó luego en el año 2011. Se trata de una institución donde los actores manifiestan gran preocupación por la retención escolar y se observan diferentes estrategias institucionales dirigidas a tal fin. En la ET C se registró, durante esos años, una tendencia ascendente del porcentaje de alumnos repetidores, con un aumento del abandono entre 2009 y 2011. En el caso del Colegio B, los niveles de repetición y abandono oscilaron conjuntamente, con aumentos en 2009 y descensos en 2010 (Anexo, Cuadro A4).

En los tres casos de este grupo, la proximidad entre los porcentajes de repetición y abandono es mayor que en los valores de esos indicadores para el total del nivel, lo que resulta un dato al que debe atenderse en la medida en que manifiesta que una alta proporción de los estudiantes que no logran pasar de año, terminan dejando la escuela.

3.1.5 Escuelas con altos niveles de repetición y abandono (2 escuelas)

De las escuelas preseleccionadas, dos instituciones se ubicaron en la categoría que combinaba altos niveles de repetición y de abandono intranual. Las escuelas dentro de este grupo son el Colegio A y el Liceo A.

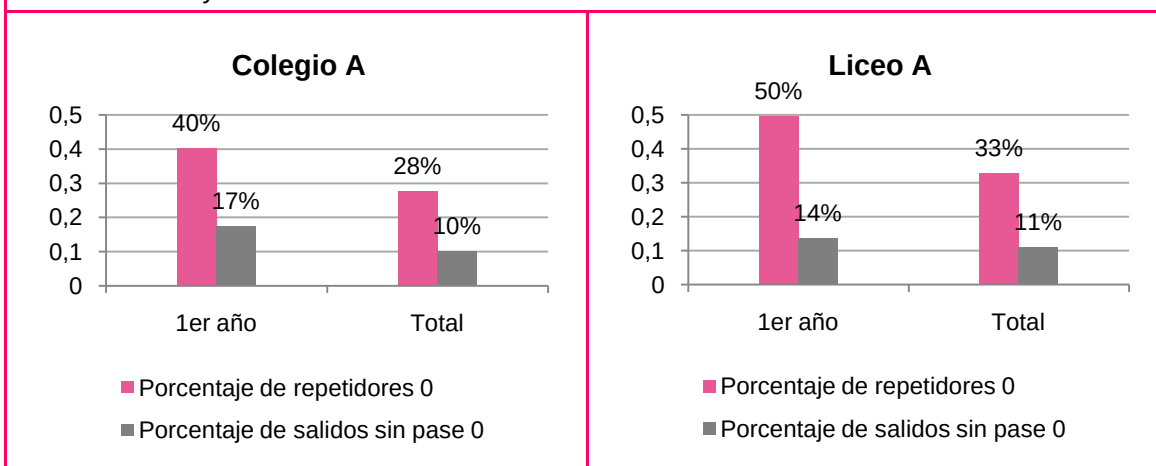
El Colegio A se halla ubicado en un barrio céntrico de la ciudad; cuenta con alrededor de 700 alumnos que cursan en los turnos mañana y tarde. Presenta alta sobreedad y repitencia en ambos turnos.

El Liceo A tiene cerca de 600 alumnos en un único turno, y está ubicado también en un barrio céntrico; es la institución que presenta más repetición pero menor sobreedad entre las once escuelas analizadas (Anexo, Cuadro A2).

Las dos escuelas presentan grandes brechas entre los indicadores de repetición, al comparar el primer año de estudio con el total de la escuela. Algo similar ocurre con el abandono intranual, el cual resulta 7 puntos porcentuales mayor en primer año en el Colegio A, no así en el Liceo A donde la brecha es de 3 puntos (Gráficos 14 y 15; Anexo, Cuadro A3).

En el Colegio A, la repetición y el abandono tienen cambios en el mismo sentido: aumentos en 2009 y disminuciones en 2010. En el Liceo A, la repetición aumenta hacia 2010, mientras que el abandono aumenta y vuelve a disminuir (Anexo, Cuadro A4).

Gráficos 14 y 15. Colegio A y Liceo A. Porcentaje de repetidores y de salidos sin pase. Primer año de estudio y total. Año 2010



Fuente: Relevamiento Anual 2010 y 2011, GOIyE/DGECE-ME- GCABA.

De acuerdo con la información recabada en el campo, puede afirmarse que estas dos escuelas se caracterizan por recibir alumnos repetidores de otras instituciones, en parte asignados desde los Centros Regionales de Asignación y Distribución de Vacantes. No obstante, aún cuando ambas instituciones registran altos niveles de abandono, los mismos no resultan tan elevados considerando los altísimos niveles de repetición registrados (principalmente en el primer año de estudios). Si en el total de ciudad el abandono en el primer año representa casi la mitad del nivel de repetición, en estas escuelas esa razón representa alrededor de un 30%.

3.2 Las escuelas en proyectos

3.2.1 Escuelas con niveles bajos de repetición y abandono (2 escuelas)

La Escuela Normal tiene cuatro niveles educativos (inicial, primario, secundario y superior no universitario orientado a la formación docente), lo que la distingue fuertemente de las otras diez escuelas del estudio. Esto le permite al Departamento de Orientación Estudiantil (en adelante DOE) desarrollar un seguimiento de los estudiantes desde el nivel inicial en adelante (de todos modos, los directivos y docentes advierten gran continuidad y estabilidad de los estudiantes que pasan del nivel inicial, luego al primario, y más tarde a la secundaria, pero mucho menos en el caso de superior, puesto que son pocos los que continúan en la institución, optando por el ingreso a la universidad). Como se señaló, se trata de una escuela pequeña (menos de 300 estudiantes), con dos divisiones por año de estudio (una por turno), con un plantel docente no muy numeroso, de larga trayectoria en la escuela y abocado al desarrollo de diversos proyectos institucionales, muchos consolidados y otros, más recientes. Los directivos cuentan con un extenso recorrido en la institución, habiéndose iniciado allí como docentes hace más de tres décadas. Respecto del plantel docente y su relativa estabilidad, la rectora afirma:

El equipo perdura, es un equipo consolidado desde muchos años, la mayoría entramos con veintipico de años y ahora tenemos cincuenta y pico de años y bueno, eso también hace a la escuela, hace a la escuela y al sentimiento de pertenencia (Rectora, Escuela Normal).

La institución tiene un alto reconocimiento dentro de la comunidad educativa y barrial. La rectora relata que año a año son muchos los aspirantes a ingresar a este establecimiento y también muchos los que no logran acceder a las escasas vacantes disponibles. Esto impacta en la configuración de los dos turnos en los que funciona el nivel secundario, puesto que en el turno mañana siguen los estudiantes que realizaron la primaria en la misma institución y a la tarde, ingresan estudiantes de otras escuelas primarias de la zona. Esta distribución de los alumnos por turno explicaría el mayor nivel de repetición de los estudiantes del turno tarde frente a los de la mañana (tal como se observó en la sección 3.1). De todos modos, tal como se anticipó, para el año 2010 el abandono intranual es de apenas el 1% en ambos turnos, lo cual evidencia que existen sostenidos esfuerzos institucionales en pos de la permanencia de todos sus estudiantes.

Respecto del lugar de residencia de los estudiantes, los directivos señalan que provienen del barrio en que se sitúa la escuela, el cual está emplazado en el centro geográfico de la ciudad. Los datos disponibles de la comuna donde se ubica la institución, muestran que se trata de un área sin villas ni asentamientos precarios, con un 13% de sus habitantes sin cobertura de salud; un altísimo porcentaje –en relación a los totales para la CABA– de la población usa computadoras (90%) y un nivel medio de vulnerabilidad social (0,079) (Informe *Tu Comuna en Cifras*, 2012). El nivel de los ingresos per cápita de la población era relativamente bajo en 2010 (\$ 3.300.-).

La mayoría de los estudiantes de la escuela ha tenido trayectorias educativas continuas en el nivel primario (hecho que se expresa en la baja sobreedad de los alumnos de primer año: 11% para el turno mañana y 18% para la tarde).

En cuanto al proyecto institucional, se trata de un entramado de iniciativas de larga data que han sido positivamente valoradas (interna y externamente) y que han logrado sostenerse en el tiempo. La rectora explica al respecto:

[Conversando sobre las Jornadas Institucionales del año]... *estuvimos trabajando (en) la escuela que tenemos y la escuela que queremos. Entonces fuertemente en lo que hacemos hincapié es que ya tenemos una escuela consolidada con un proyecto de escuela muy sólido y eso los chicos lo ven. Entonces, incluso lo que piden es que no se pierda esto, o sea, que no se pierdan las características que tiene la escuela, que tiene un montón de proyectos y proyectos que son muy viejos, que van más allá de los programas del Ministerio, que están de cuando esto no existía* (Rectora, Escuela Normal).

La existencia del nivel superior en el propio establecimiento, sumada a la orientación generalista del plan de estudios (bachiller), le imprimiría a la función propedéutica un lugar destacado entre los ejes *de trabajo de la escuela*:

¿El proyecto más fuerte para nosotros es el pre universitario (...) nosotros pensábamos bueno, qué salida se les puede dar, o laboral o de estudios, sin tener orientación? Entonces pensamos hacer en cuarto y en quinto año, o sea en el ciclo superior, pensamos primero en cambiar todo lo que es el régimen de evaluación, o sea, nos parecía que cambiando la evaluación cambiabas hasta el dictado de las clases. Entonces pusimos la modalidad de parciales. ... esto de tomarles parciales con, cambia totalmente, o sea, cambia... desde la bibliografía hasta la dinámica de la clase, la práctica en la clase... (Rectora, Escuela Normal).

Tal como explica la rectora, el proyecto “preuniversitario” se desarrolla en los dos últimos años de estudio y propone una modalidad de trabajo (con bibliografía y materiales habitualmente utilizados en el nivel superior), de evaluación (con parciales) y de asistencia (por materia, en quinto año) semejante a la que rige en la universidad. Sin duda, esto se relaciona con la percepción de que la mayor parte de los egresados continúa sus estudios en el nivel superior universitario.

La institución implementa variados proyectos dirigidos a fortalecer la enseñanza en el primer año, financiados principalmente a través del Plan de Mejora Institucional (en adelante PMI)²². Entre ellos se destaca un proyecto de acompañamiento de los estudiantes del último año a los nuevos ingresantes al nivel (iniciativa que se desarrollará en el Capítulo 5, sección 5.2.3). Otra iniciativa se dirige a fortalecer la enseñanza en el área de Lengua. Para ello se elaboraron documentos de trabajo dirigidos a los estudiantes (ver sección 5.3.3). El DOE tiene un rol protagónico en el apoyo al primer año de estudios, ámbito desde el cual se desarrolla un taller de “estrategias cognitivas” dirigido a los estudiantes de primer año con bajas calificaciones. Asimismo, la institución cuenta con un proyecto de fortalecimiento de la enseñanza a través de la incorporación de nuevas tecnologías al trabajo en distintas asignaturas y en talleres de expresión artística.

²² Los recursos del PFIES, en cambio, se abocaban desde hace largos años a apoyar las iniciativas del ciclo superior.

La **EEM B** es de creación relativamente reciente (menos de diez años) y funciona en el turno tarde. Se trata de una institución pequeña que –según los actores escolares entrevistados– es poco conocida en el barrio, con algo más de 100 estudiantes en total y una división por año. El edificio es de escasas dimensiones. Una proporción considerable de los alumnos proviene del interior del país (alrededor del 30% según los directivos) y se alojan en el mismo predio en el que funciona la institución. Algunos de ellos cuentan con una beca deportiva del estado nacional. También, según los directivos, componen la matrícula alumnos de barrios de la zona y estudiantes derivados de otras escuelas por la supervisión de la región.

Aún cuando no toda la población escolar proviene del barrio donde se emplaza la escuela, vale la pena recuperar algunos datos de contexto. La comuna de pertenencia –ubicada en la zona norte de la ciudad– es un área sin villas ni asentamientos precarios y presenta una situación privilegiada frente a las demás comunas de la ciudad: solo un 7% de sus habitantes carece de cobertura de salud; casi la totalidad de la población usa computadoras –93%–, el ingreso per cápita familiar es el más alto entre las comunas –\$ 3.367– y el índice de vulnerabilidad social (que combina indicadores habitacionales, sociales, educativos y económicos) muestra un nivel muy bajo (el IVS es de 0,054, el menor valor entre las 15 comunas de la CABA) (Informe *Tu Comuna en Cifras*, 2012).

Luego de un periodo de alta rotación, desde hace tres años el equipo directivo se mantiene estable. El equipo docente, si bien es pequeño (por el tamaño de la escuela), cuenta con profesores que, según testimonios de los directivos y la asesora pedagógica, se muestran muy comprometidos con el proyecto institucional. La rectora de la institución señala la existencia de consensos de trabajo entre los miembros del plantel docente:

Se fueron quedando los profesores que tenían una misma visión, el mismo criterio (...), entonces es como que todo se fue acomodando a una línea, por más que haya diferencias obviamente, hay individualidades, pero se fueron acomodando a una manera de trabajar, a un mismo criterio de la concepción de lo que es un alumno, a como un profesor tiene que estar al lado de ese alumno, a como lo tiene que contener (Rectora, EEM B).

El DOE, los directivos y los docentes trabajan en equipo impulsando iniciativas interdisciplinarias variadas (a describir en el Capítulo 5), que amalgaman propuestas de los programas ministeriales con proyectos auto gestionados que tienen como propósito potenciar la retención e involucramiento estudiantil. Entre ellas se destaca el uso de parejas tutoriales. Las tutorías constituyen una línea estructurante del trabajo institucional buscando “no salir atrás del emergente, sino mantener una postura propositiva que permita adelantarse y trabajar en pos de propósitos comunes” (Asistente técnica de programa educativo). Desde esa concepción, han armado parejas de tutores en todos los primeros y segundos años para lograr un trabajo de seguimiento más exhaustivo. Otra iniciativa institucional a destacar es la pareja pedagógica (ver Capítulo 6), recurso institucional destinado a potenciar las estrategias didácticas en distintos espacios curriculares.

Por último, se desarrolla el proyecto de “evaluación lúdica” mediante recursos provistos por PMI²³, que surge a partir de una preocupación por evaluar de manera “no tradicional” en una escuela en que la enseñanza se desarrolla por medio de talleres, juegos, etc. (ver sección 5.2.1). En ese marco, los docentes elaboran material didáctico para el desarrollo de las clases y la evaluación de diferentes materias.

La escuela ofrece además “talleres de educación sexual” que se integran a las materias curriculares y donde tutores y docentes trabajan interdisciplinariamente y para los cuales también se confecciona material didáctico específico. Por su parte, el proyecto de “lectura y escritura como instrumento de aprendizaje transversal en la escuela” se lleva a cabo de segundo a quinto año con el propósito de fomentar la producción escrita de los alumnos en el área; en este marco, se han producido obras de teatro para representar, y cuyo material de escenografía se realizó, según cuentan los entrevistados, en trabajo interdisciplinario en el marco de la asignatura plástica.

De este modo, se trabaja interdisciplinariamente en geografía, historia y biología –entre otras materias– entrelazando en cada curso donde hay parejas de tutores, un trabajo interdisciplinar enriquecido.

3.2.2 Escuela con repetición y abandono medios (1 escuela)

La EEM A es una escuela de inserción barrial: los alumnos provienen mayoritariamente de una villa de emergencia muy próxima al establecimiento. Los jóvenes llegan a esta escuela media con trayectorias educativas irregulares y con una carga de trabajo importante en sus vidas cotidianas. Muchos de ellos, además de alumnos, son trabajadores, madres, padres o cumplen roles estratégicos dentro de la reproducción social de sus hogares; en informes previos se señaló las responsabilidades adultas de los estudiantes de esta escuela (GCABA/ME/BEP 9, 2011).

Los datos por comuna brindan información social, económica y educativa del barrio de la zona sur en el que se ubica la escuela: uno de cada tres habitantes reside en una villa o asentamiento precario y el nivel de vulnerabilidad social de la población es del 0,241 (siendo éste el valor más alto de las 15 comunas de CABA) (Informe *Tu Comuna en Cifras*, 2012). Además, el promedio de ingresos per cápita familiares es el menor entre las 15 comunas (solo \$ 1.065 para 2010) y un 43% de sus habitantes no tiene cobertura de salud; como otro indicador del nivel socioeconómico de la población, cabe agregar que sólo un 65% de la población de 6 a 59 años usa computadora (siendo este valor muy superior en todas las otras comunas).

El equipo directivo y la asesoría pedagógica, según surge de las entrevistas realizadas y de los citados informes previos, tienen un alto compromiso con la inclusión educativa de los jóvenes del barrio, lo cual les exige revisar sostenidamente sus prácticas y plantear nuevas estrategias e innovaciones para mejorar la retención y los aprendizajes.

El rector –con una antigüedad en el cargo de un lustro– hizo carrera en la escuela, y la asesora pedagógica trabaja allí desde su creación. Las entrevistas a diferentes actores escolares muestran lineamientos comunes de trabajo

²³ La experiencia se inscribe en la línea “innovación educativa” del PMI.

institucional que, desde su perspectiva, no se han apartado del momento fundacional de la escuela, se ha centrado en la inclusión educativa de los jóvenes del barrio. La asistente técnica del PFIES que trabaja con esta institución lo describe con precisión:

Es una escuela que intentó hacer diferencia, ¿diferencia en qué sentido?: en el sentido de qué significa incluir, qué significa que los chicos estén obligatoriamente en la escuela media; se preguntan estas cosas todo el tiempo (...) No se corren de la responsabilidad, tomaron la responsabilidad de educar al pibe, ¿me entendés? (...) La conducción está preocupada porque la inclusión educativa no se conciba solamente como "tenerlos en el aula", y por eso impulsa proyectos que buscan que los docentes (con especial foco en primer año) revisen sus prácticas de enseñanza (Asistente técnica de programa educativo, EEM A).

Con esta orientación, se trata de una escuela muy atenta a los sucesos y situaciones del barrio, que trabaja en red con otras organizaciones e instituciones de la comunidad y con las familias (aún cuando reconozcan muchas dificultades en lograr que los adultos se acerquen a la escuela) (GCABA/ME/BEP 16, 2013).

Entre los docentes de la EEM A, hay un grupo con alto involucramiento con la escuela (GCABA/ME/BEP 16, 2013) que propone y participa activamente de los proyectos institucionales. En sus entrevistas, los directivos relatan que, como en otras secundarias de la zona sur, más allá de ese núcleo de docentes, hay muchos otros con pocas horas cátedra en la escuela, que trabajan en varios establecimientos educativos de la ciudad. El DOE de la escuela es sistemáticamente mencionado en las entrevistas a docentes como un apoyo fundamental para la tarea de los tutores de curso y de los docentes que requieren su intervención.

El trabajo de campo de la investigación anterior constató que primer año era un eje central en la agenda institucional (Dabenigno *et al.*, 2010). Las entrevistas de esta nueva investigación dan cuenta de que hoy perdura el interés en fortalecer el acompañamiento pedagógico, no solo de los estudiantes, sino de los docentes a cargo de cursos del primer año:

Hay una mirada tendiendo a primer año; generalmente también respondiendo a los profes, ¿eh? Es una escuela que escucha al profe, a lo mejor 'sacado' con: 'Con este primer año no puedo'. Y esto, no dicen: 'Bueno, andá vos solo y resolvelo en el aula'. En este sentido es una escuela que siento que escucha y que dice 'Bueno, a ver, ¿qué hacemos con esto' (Asistente técnica de programa educativo, EEM A).

Según los directivos, asesores y docentes entrevistados, los estudiantes llegan al primer año con pocos hábitos escolares y con muchos problemas de convivencia y, asimismo, señalan lo difícil que es sostener su tarea formativa en este tramo inicial. En palabras de uno de los actuales directivos, la escasa contención afectiva de muchas familias y algunos déficits formativos de la escuela primaria, son las problemáticas centrales que la escuela actualmente.

Están viniendo un grupo con mucha problemática de abandono, abandono de los padres pero no abandono porque no estén con los

padres, abandono afectivo,...Y son chicos que vienen con ciertas carencias porque a nivel algunos vienen mejor formados y preparados pero otros vienen con un déficit enorme de la primaria y quedan grupos bastante heterogéneos (Rector, EEM A).

En este sentido, hacia allí se dirigían dos proyectos centrales que hoy siguen vigentes: el de Recreación y el de parejas pedagógicas. El primero tiene por objetivo mejorar la integración y la convivencia entre compañeros, instalar hábitos escolares, forjar el diálogo como modo de resolución de conflictos y establecer lazos de confianza con los adultos de la escuela (GCABA/ME/BEP 10, 2011).

El proyecto de Recreación organiza, junto a los estudiantes, los eventos más importantes de cada año escolar (un día de convivencia y la celebración por el Día del Estudiante) y se trabaja intensamente con la inmersión de los estudiantes de primer año en el nivel, a partir de un diagnóstico de falta de hábitos escolares y de la relevancia de mejorar la convivencia y la integración en la escuela. En cuanto al proyecto de parejas pedagógicas, el equipo directivo destaca que han sido creadas para trabajar en los primeros años de la escuela, incluso antes de que las gestiones y políticas hoy vigentes las promovieran como una estrategia potente para fortalecer los aprendizajes (en esta escuela las parejas se financian con horas del Proyecto Pedagógico Complementario y del PMI).

Se hallaron también otras variadas iniciativas, entre ellas, una experiencia de integración de estudiantes con necesidades especiales a la educación común (con maestras integradoras); proyectos de producción de materiales para mejorar la enseñanza de materias en las que se registra un mayor fracaso escolar (cuadernillos de Matemática para uno de los trimestres de primer año, elaborados por los docentes, ver sección 5.2.3); talleres de reflexión acerca del rol docente en el primer año, promovido desde la asesoría pedagógica; un proyecto de articulación con escuelas del barrio de nivel primario (los alumnos de séptimo van a la escuela, donde se les brinda una charla acerca de la escuela secundaria); un taller introductorio al nivel para los ingresantes (con trabajo en pareja pedagógica durante los primeros meses de primer año, con maestras de una de las escuelas primarias del barrio con las que se establece la articulación), y las tutorías y las parejas pedagógicas para el apoyo de los primeros años.

3.2.3 Escuelas con repetición alta y abandono medio (3 escuelas)

La **ET A** funciona en un edificio escolar muy antiguo. La escuela tiene tres turnos: mañana, tarde y noche. Se encuentra ubicada en un barrio próximo al centro geográfico de la Ciudad de Buenos Aires, cerca de grandes avenidas, con buen acceso a diversos medios de transporte que comunican a la escuela con diferentes zonas de la ciudad. Se trata de una escuela grande, que cuenta con más de 800 estudiantes que provienen del mismo barrio donde se emplaza el establecimiento y también de zonas aledañas, entre las que se incluye una villa de emergencia de la zona sur.

La institución pertenece a una comuna situada en el centro de la ciudad. En esta comuna se registra un mayor porcentaje de población residente en villas y asentamientos (12%) y de población sin cobertura de salud (casi 24%), así como una mayor tasa de mortalidad infantil (7,8 por mil nacidos vivos), en comparación con el comportamiento del total de la CABA. Casi el 19% de su

población es extranjera y la tasa de desocupación era del 7,3%, mayor a la registrada en el total de la CABA en 2010.

Como se expuso en el Capítulo 3, la ET A presenta niveles medios de abandono y alta repetición. En el primer año de estudio la repetición (36%) supera ampliamente al valor global de la escuela (23%); mientras que en el caso del abandono escolar intranual no hay diferencias entre el total de la escuela (9%) y el de primer año (8%).

El equipo directivo se mantiene estable desde hace varios años, al igual que la asesora pedagógica. En el plantel docente, hay un grupo de profesores con mucha antigüedad en el establecimiento; otros, en cambio, se han incorporado más recientemente y cuentan, en general, con menos concentración de horas en la escuela.

En cuanto a los ejes de trabajo institucional, las entrevistas dan cuenta del foco de preocupación en los alumnos de los primeros años de los turnos tarde y noche (donde hay mayor población estudiantil que ha repetido o presenta sobreedad). También, en este sentido, el eje de trabajo institucional desde las tutorías y PEI está enfocado en la “inclusión”. Al respecto, la docente coordinadora del proyecto de inclusión en 2013 sostiene en las entrevistas:

La escuela tiene un proyecto educativo que se fue conformando durante muchos años, y creo que todos los proyectos se unen en algún punto; que eso es lo más interesante. Porque fijate si la tutoría funciona está ayudando al proyecto de inclusión, o sea que está tan interrelacionado todos los proyectos que estamos manejando, es más, incorporamos desde hace dos años el Proyecto de Educación Sexual Integral que también es otra mirada para la inclusión (Profesora coordinadora del Proyecto de Inclusión, ET A).

La ET A ha realizado, en los últimos años, un cambio de estrategia institucional para los alumnos de primer año, desandando el agrupamiento que existía anteriormente de los ingresantes repetidores y con sobreedad en un mismo curso –analizado durante nuestra anterior investigación en esta misma institución (Dabenigno *et al.*, 2010)–, y ha virado de enfoque hacia un proyecto destinado a generar propuestas de enseñanza innovadoras para todos los primeros años (ver sección 5.1.1). El testimonio de la docente coordinadora del proyecto de inclusión, da cuenta del por qué de este viraje:

Primero, a ver, el primer año fue las divisiones especiales, pero después nosotros mismos dijimos "No, realmente no tenemos que catalogar y separar de esa manera, es preferible la diversidad como para que todos se sientan bien y que pueden estar con otras personas que no, viste, que bueno repetiste primaria hace... dejaste la primaria y después de tres años, cuatro años, ingresas a la secundaria". En realidad, eso con el tiempo nos dimos cuenta que no daba los resultados esperados porque caían, o sea, hicimos un pequeño muestreo y, de aquellos chicos que entraron en divisiones especiales, dos se recibieron. Bueno, uno es ambicioso también, ¿viste?, decís bueno "¿Qué está pasando? Y desde el año pasado estamos todos en todas las divisiones (Profesora coordinadora del proyecto de inclusión, ET A).

Otras iniciativas mencionadas por los actores entrevistados son: Aprender Trabajando, Escuela de Vecinos, Previas por Parciales, Terminalidad, y dos proyectos puntuales, propuestos por la institución: en el área de Informática se propuso un proyecto para el uso responsable de las *netbook* y de tercer a sexto año un proyecto de Consejerías que busca extender las tutorías, garantizadas por POF en el primero y segundo año de estudios, al resto de los años del nivel.

La **ET B** es una escuela grande (alrededor de 700 alumnos), con buenas condiciones edilicias, que funciona en los turnos mañana, tarde y noche y brinda tres especialidades. Se ubica en el este de la ciudad, en un punto neurálgico donde confluyen muchas líneas de colectivos y de trenes.

La comuna en la que se emplaza la escuela tiene el 14,3% de la población que reside en villas y asentamientos y cerca del 28% sin cobertura de salud. Casi el 25% de la población es extranjera, las tasas de mortalidad infantil (9,6 por cada mil nacidos vivos) son altas en comparación con los totales de la ciudad y también es alto el nivel de vulnerabilidad social (0,146). En cuanto a los indicadores educativos, se puede decir que la comuna presenta tasas más bajas de escolarización de los adolescentes de 13 a 17 años (88,8%).

La escuela recibe a jóvenes que residen en una villa de emergencia cercana, con trayectorias educativas irregulares resultantes de experiencias previas de abandono o repetición, y muchos de ellos, son trabajadores o tienen responsabilidades en el cuidado y apoyo del grupo familiar (en particular, en el cuidado de menores).

El equipo directivo es el mismo desde hace más de cinco años, y el rector desempeña ese cargo desde hace 15. Todo el equipo demuestra compromiso con el apoyo y seguimiento de la escolaridad de los alumnos y conocimiento de la población con la que trabaja.

El trabajo del DOE –en articulación con el equipo directivo– resulta fundamental para la coordinación de los tutores, parejas pedagógicas y demás iniciativas institucionales, así como para el seguimiento de los estudiantes (a través de la elaboración de legajos individuales que continúan durante toda la escolaridad).

El plantel docente es heterogéneo, ya que cuenta con profesores de antigüedad variable en la institución. Sin embargo, hay un núcleo de docentes que, junto a algunos preceptores y al DOE, motorizan los proyectos. Según lo expresa el rector:

Nosotros tenemos un grupo de pertenencia de profesores, chico pero bueno, que son los que tomaron las horas institucionales, son los que se hacen cargo de las coordinaciones de área (Rector, ET B).

La tutoría cumple un rol importante como dispositivo para enfrentar la deserción, especialmente en los primeros años. Tal como expresa el rector:

Hay mucho trabajo de los tutores (...). El año pasado la Dirección de Técnica nos pidió que hiciéramos un resumen con los diez logros de la escuela, y a pesar de que la escuela tuvo algunos premios, algunas cosas por afuera, yo como número 1 puse el trabajo de tutorías. Es impresionante el trabajo de las tutoras, digo las tutoras porque, en general, son mujeres. En los primeros años el seguimiento de los chicos, el trabajo con los padres, eso creo que es lo mejor de la

escuela... eso es lo que mantiene las cifras como las mantiene, si no hiciéramos eso, las cosas estarían mucho peor (Rector, ET B).

También hay varios proyectos que buscan compensar la falta de espacios y tiempos de estudio de los alumnos en sus casas, promoviendo el uso de las instalaciones y de otros recursos institucionales para la realización de trabajos prácticos y tareas escolares. En esta línea, las horas libres, junto con los momentos del almuerzo y cambio de turno, se utilizaron para reforzar los aprendizajes de los alumnos y brindarles condiciones para estudiar dentro de la escuela. Así nace, en 2012, el proyecto “Hora Libre Cero” por iniciativa de los preceptores de primer año. Las horas libres se utilizaron, inicialmente, para juegos de ingenio y luego, para completar trabajos y estudiar (ver sección 5.2.1). Este proyecto se articuló con el de “Espacio Complementario”, también dirigido a los primeros años, donde los alumnos trabajan en pre- o pos hora con un profesor que los ayuda a terminar los trabajos, a estudiar y a organizarse. Este espacio es obligatorio, está dentro de la carga horaria y es coordinado por el DOE (ver sección 5.2.1).

Más allá de estos proyectos, la escuela desarrolla otras iniciativas para los distintos años de estudio, que buscan promover y fortalecer los lazos de los alumnos con la institución; entre otros: talleres deportivos (de fútbol, básquet y natación), talleres de "Cine y Género", teatro y ajedrez. Asimismo, un grupo importante de alumnos participa de un Club de Ciencias.

Para finalizar, la institución desarrolla un trabajo en pareja pedagógica (PP) en las áreas de Lengua y Matemática de todos los primeros años (ver Capítulo 6), organizado desde el DOE y financiado con recursos del PFIES. El trabajo en PP abarca la planificación departamental y el trabajo conjunto dentro y fuera del aula, siendo supervisado por el DOE y los coordinadores de ambas áreas.

La **ET D** es una escuela técnica ubicada cerca del límite del sur de la ciudad con la provincia de Buenos Aires, de la cual provienen muchos de sus estudiantes; otros viajan a la escuela desde diferentes barrios y villas de emergencia del sur de la ciudad, según relatan sus directivos. Parte de la población son jóvenes hijos de inmigrantes de países limítrofes. La ET D funciona en los tres turnos y es una institución de gran tamaño, contando con cerca de 1000 alumnos.

La escuela se ubica en una comuna del sur de la ciudad, donde el 16,3% de la población reside en villas y asentamientos, el 38% no cuenta con cobertura de salud, y se presenta el promedio más bajo de años de escolaridad en la población adulta (10, 4 años). El índice de vulnerabilidad socioeconómica es alto (0,190). El promedio de ingreso per cápita familiar es de \$1.588, inferior al de la CABA en su conjunto. La tasa de desocupación es del 6,4%. En cuanto a los indicadores educativos, cabe mencionar que casi el 58% de las escuelas de esta comuna son estatales, y el 70% de la matrícula concurre a instituciones de ese sector de gestión. Las tasas de escolarización de los adolescentes de 13 a 17 años (87,8%) resultan menores a las del total de CABA.

El perfil de alumnos está contemplado por el equipo directivo en la mirada que ofrece. El rector expresa la complejidad vinculada a los aprendizajes de los alumnos más vulnerables:

La escuela por estar en una zona desfavorable y con el perfil del alumnado que tiene, hace que el aprendizaje sea más complejo; el 90% de la población casi la tenemos becada (Rector, ET D).

Como se expuso en el Capítulo 3, esta institución presenta altos niveles de repetición y niveles medios de abandono escolar intranual. Al comparar los valores registrados en primer año y en el total de la escuela, se observan niveles semejantes de repetición (total escuela: 21%, primer año: 22%), mientras que el abandono intranual se presenta de manera más marcada en el primer año (total escuela: 6%, primer año: 9%). En el marco de la entrevista realizada, el rector vincula situaciones de “bajo rendimiento” con inasistencias reiteradas de los estudiantes:

La cantidad de faltas de los alumnos en esta institución es muy alta y eso hace bajar el rendimiento, indudablemente (Rector, ET D).

El equipo directivo ha sufrido varios cambios en los últimos años. En este sentido, el rector es nuevo en el cargo y también en la escuela (ocho meses). En el momento en que asumió su cargo, se produjo también un recambio de vicerrector –por jubilación– y de la regencia técnica. También se licenció el jefe general de talleres y debió ser suplantado. Afirma el Rector respecto de este cambio de autoridades: “El cimbronazo fue grande” (Rector, ET D). Tres años atrás, en una investigación anterior en la que también participó esta escuela, el equipo directivo estaba mucho más estabilizado, contando con décadas en sus cargos.

Esta rotación también se viene registrando en el plantel docente, donde si bien hay varios profesores con extensa trayectoria en la institución, otros se han jubilado recientemente, lo que ha producido cambios en el cuerpo docente.

Esta escuela se destaca por presentar un conjunto amplio de proyectos institucionales, muchos de los cuales cuentan con una importante trayectoria dentro de la escuela, como producto de su inscripción en el histórico Proyecto 13: desde iniciativas centradas en ofrecer otros modos de abordar los contenidos de distintas áreas y asignaturas (a través de aulas de estudio, proyectos de investigación o desarrollo de productos en los laboratorios y talleres), hasta clases de apoyo y un importante trabajo de seguimiento en el espacio de tutorías, que se complementan desde el DOE con talleres para ingresantes y otros espacios destinados a toda la comunidad educativa, como el club de jóvenes que se lleva a cabo los días sábados.

En materia de evaluación, implementan desde hace varios años la modalidad de previas por parciales, que tiene muy buena recepción entre los estudiantes. También la escuela cuenta con pasantías, y una bolsa de trabajo para los estudiantes próximos a egresar.

El rector comenta que dentro de estos proyectos se contempla uno nuevo: armar un “aula taller” en el marco de la orientación en Química que ofrece la institución:

La idea es la familiaridad del recurso, que no es, ‘vamos al laboratorio’ (...) Esto es una cosa nueva. Porque a medida que las prácticas tengan los elementos dando vueltas por ahí, uno se familiariza con el instrumento. Esas son partes de la nueva propuesta (Rector, ET D).

La nueva propuesta a la que refiere el rector, es la centralidad del taller como un ambiente enriquecido en el que se desarrollan condiciones favorables para el aprendizaje, permitiendo la experimentación, simulación e investigación, y poniendo en diálogo la teoría y la práctica (GCBA/ME/BEP 12, 2011): "Aunque hayan pasado años del taller, el alumno nunca se va a olvidar de esos quehaceres que tuvo que hacer" (Rector, ET D).

3.2.4 Repetición media y abandono alto (3 escuelas)

El **Liceo B** se halla ubicado en un barrio céntrico de la CABA, próximo a una estación de tren. La escuela funciona en una casa antigua y concurren unos 500 alumnos. Funciona en los turnos mañana y tarde. El Liceo B es una de las tres escuelas del estudio que presenta niveles intermedios de repetición y alto abandono escolar.

En 2010, la repetición en el primer año de estudio alcanzaba al 28%, mientras que, al considerar la escuela en su conjunto, la misma se ubicaba en un 16%, valor similar al total jurisdiccional en el sector estatal. También esta institución recibe alumnos repetidores provenientes de otras escuelas. Si se observa el abandono escolar intranual, los porcentajes resultan similares al comparar primer año y el total de la escuela, en torno al 10% y 9%, respectivamente. En la institución explican que parte de la pérdida de matrícula se debe a migraciones familiares hacia otras provincias del país. En el apartado 3.1 de presentación de las escuelas en cifras, se observa que en esta institución ha habido una disminución del abandono escolar entre los años 2008 y 2010.

La población escolar del Liceo B es heterogénea. Hace ya varios años que la escuela recibe población con ascendencia extranjera. Muchos estudiantes viven en la ciudad y otros provienen de las zonas sur y oeste del conurbano bonaerense. De acuerdo con la asesora pedagógica, en los últimos años la escuela se ha dado a conocer entre los séptimos grados de las escuelas primarias de la zona, con el fin de atraer a estudiantes del barrio. Un problema asociado a la zona de residencia de los alumnos es el ausentismo de los estudiantes, ya que muchos viajan varias horas desde zonas muy alejadas. En palabras de la asesora pedagógica:

Es una escuela muy característica por la ubicación geográfica. Nosotros hemos recibido a lo largo de todos los años, todas las inmigraciones que hubo (...). Por estar cerca de [nombre de plaza] el mayor porcentaje es de zona sur, y después chicos del oeste que vienen, y también de Capital Federal. Es una escuela con una población heterogénea totalmente (Asesora pedagógica, Liceo B).

El Liceo B pertenece una comuna céntrica de la ciudad, la cual se caracteriza por una mayor proporción de población sin cobertura de salud (cerca del 20%) y menores niveles de ingreso per cápita familiar, en comparación con los valores del total de la ciudad. El 16% de la población residente es de origen extranjero. A la vez, en esta comuna se registran –dentro de la secundaria estatal– mayores niveles de abandono intranual (8,5%, valor semejante al del Liceo B) y menores tasas de escolarización de la población de 13 a 17 años (91,4%) (Informe *Tu Comuna en Cifras*, 2012).

Hasta 2012, muchos profesores contaban con poca carga horaria en la institución, y al momento de realizarse el trabajo de campo se estaba por implementar el régimen de profesor por cargo. Asimismo, recientemente hubo un recambio de autoridades (rectora y vicerrectora). Las mismas, al momento de la entrevista, manifestaron tener altas expectativas con respecto al régimen de profesor por cargo, anticipando que así se vería favorecido el sentido de pertenencia de los docentes a la escuela. La asesora pedagógica, según los entrevistados, es una figura de peso en los diversos proyectos que se impulsan. Por su parte, los preceptores son históricos (hay varios ex alumnos) y resultan figuras clave en el trabajo de seguimiento de los alumnos.

Algunos de los proyectos con lo que contaba la escuela en 2012 son, entre otros: pareja pedagógica en Historia, pareja pedagógica interdisciplinaria de Biogeografía (incluida en el análisis del Capítulo 6), taller de mediación, articulación con un hospital de la zona, talleres de educación sexual y talleres de plástica. Otros proyectos son los de lecto-comprensión, taller de expresión con la participación de una profesora de Lengua, así como diversas salidas y viajes. No obstante, una de las limitaciones que presenta la escuela es la falta de espacio. Las aulas son pequeñas, y al no contar con aulas extra o espacios alternativos, se dificulta la realización de talleres y actividades a contraturno.

En esta institución se observa un trabajo consolidado en materia de tutorías (esto se desarrollará con mayor profundidad luego). Se organizan reuniones de tutores los sábados y a lo largo del tiempo se ha consolidado un sólido equipo de trabajo. Los tutores trabajan codo a codo con los preceptores, y para primer año se elaboran cuadernillos de actividades.

Para 2013 planificaban extender las actividades de articulación con un hospital de la zona en dos líneas: un proyecto de atención a estudiantes con problemas de aprendizaje y otro de acompañamiento de las alumnas-madres tras el nacimiento de sus hijos (orientaciones para el cuidado, vacunación, alimentación, etc.).

En la escuela también se impulsa el proyecto de materias "Previas por Parciales" en asignaturas puntuales y, según algunos entrevistados, los alumnos ansían que más materias se puedan rendir de ese modo. Se trata de una modalidad aprovechada también por los estudiantes que han terminado de cursar quinto año y adeudan alguna materia. Asimismo, en 2012 se llevó a cabo una experiencia piloto de "tercera previa": durante el mes de marzo los alumnos que adeudaban tres materias podían ir rindiendo alguna de las mismas.

La **ET C** está ubicada en una zona sur de la ciudad, cercana a un gran parque público. En la zona hay varias escuelas secundarias, técnicas y no técnicas. Como se anticipó, es una escuela de gran tamaño (alrededor de 900 alumnos), con más de medio siglo de antigüedad, que forma en una especialidad clásica: mecánica. Al igual que en otras escuelas porteñas de la misma especialidad, son varones 9 de cada 10 alumnos de la institución (Dabenigno, 2012).

La población de la escuela proviene de diferentes zonas de la ciudad. Su cercanía a los barrios del sur de CABA explica que lleguen muchos jóvenes desde allí. A modo de información contextual de la zona donde se emplaza la escuela, cabe señalar que la vulnerabilidad social de la población de la comuna es alta (0,145) y el nivel medio del ingreso per cápita familiar es considerablemente bajo (de \$ 1834, ocupando el doceavo lugar entre las 15

comunas); además, un cuarto de la población no cuenta con cobertura de salud y 5 de cada 100 personas reside en villas o asentamientos precarios. De todos modos, más allá de su emplazamiento, no debe olvidarse que los estudiantes provienen en su mayoría de barrios de la Comuna más pobre de la CABA.

La otra razón de ingreso de los estudiantes a esta escuela es la valoración positiva de las familias por "tratarse de una institución con reglas y límites". Al contar que las familias eligen la escuela con conocimiento de cómo se trabaja allí, afirma:

Es una escuela que lo contiene, lo controla, que no lo deja simplemente fluir y que haga lo que quiera (...). La ventaja que tenemos con referencia a los chicos es que muchos están viniendo, a ver, o porque el papá pasó por la escuela y es egresado o porque el tío estaba en esta condición o porque un amigo la conocía o porque el vecino había venido, en general no se da tanto esto de que vengan a la escuela porque simplemente porque son del barrio y les queda cerca (Rector, ET C).

Por tratarse de una escuela técnica, su equipo directivo es amplio y, en este caso, aparece muy consolidado y con larga trayectoria de trabajo en la institución. El actual director fue alumno de la escuela y evidencia un alto sentido de pertenencia e involucramiento emocional con la institución:

Muchos de los que estamos en esta escuela somos egresados de la escuela (...) Yo vivía acá a dos cuadras, a veces lo comento como esas películas, ¿no?, pasaba todas las tardes de chiquito con mi abuelo que me llevaba al parque y espiaba por estas ventanas y ahora estoy del otro lado... (...) Cada uno la siente, esto vale la pena aclararlo, como su casa (Rector, ET C).

Se trata de una escuela donde se observa a través de las entrevistas realizadas el involucramiento de sus docentes y directivos en el marco de una cultura institucional y lineamientos de trabajo consolidados y compartidos, elementos que ayudan a comprender por qué el equipo docente no "tambalea" ante la rotación de docentes (por ejemplo, ante el ingreso de nuevos profesores en reemplazo de los históricos que se van jubilando). Desde la mirada del rector:

La gente que viene de afuera [se refiere a docentes] se integra a esta cultura, a esta inercia cultural que tiene la escuela, por lo tanto, se suma. Y también nos resultan útiles algunas otras miradas (Rector, ET C).

En este sentido, ciertamente se evidenció en las entrevistas realizadas a docentes un alto involucramiento con la escuela.

En cuanto a los proyectos e iniciativas institucionales de la ET C, al contar con Proyecto 13, destina muchos recursos a tutorías y clases de apoyo. Si en muchas escuelas las clases de apoyo presentan dificultades para la asistencia de los estudiantes, en la ET C esto no aparece como problema. El rector lo atribuye a que funcionan en horarios próximos al medio día, que permiten que asistan tanto lo del turno mañana como los de la tarde. También cuenta con recursos del PFIES y del PM-INET. Estos últimos han sido utilizados para la compra de tecnología y maquinaria (se mencionan como ejemplos, la compra de tornos a control numérico computarizado, electroerosionadoras, inyectoras de plástico, vistos durante nuestra visita al taller). Los proyectos destinados a

los primeros años que se mencionan en las entrevista son entre otros: clases de consulta, Club de Ciencias, talleres para el abordaje de temáticas específicas (por ejemplo, de género y violencia). Pero además de las iniciativas más ligadas a la especialidad (desarrollada centralmente en el ciclo superior), se trata de una escuela preocupada por la formación general que debe brindar el ciclo básico de una escuela técnica.

El que se recibe o el que abandona la escuela no es un técnico, no es solamente un técnico, sino que antes de ser un técnico es una persona, es un ciudadano, por lo tanto en especial en los primeros años hacemos hincapié en la formación general y en la formación cívica de ese chico. La escuela es un pequeño ámbito público que tiene sus normas, cada uno tiene sus derechos y también sus obligaciones. Entonces tratamos de que haya un clima de libertad dentro de un espacio de respeto (Rector, ET C).

Entre las iniciativas institucionales que más destacan los actores entrevistados, cabe mencionar el taller de Matemática Recreativa dirigido a estudiantes del ciclo básico técnico, que busca despertar el interés en una materia central a partir del juego, con la expectativa de mejorar el rendimiento en la materia (ver sección 5.1.2). En primer año, también se desarrolla el Club de Ciencias que consiste en una introducción al trabajo de los estudiantes en el laboratorio que finaliza con la construcción colectiva de dispositivos, y que se liga con un proyecto del área de química, desarrollado en el ciclo superior acerca de las energías renovables y con desarrollo tecnológico (ver sección 5.1.1). En cuanto a los años superiores, se desarrollan talleres artísticos y sobre problemáticas sociales y de salud, y algunas pasantías.

El **Colegio B** se ubica en un barrio próximo al centro geográfico de la Ciudad de Buenos Aires, cerca de una estación de ferrocarril, así como de grandes avenidas. Funciona desde mediados de los años 1950 en un edificio antiguo, en los turnos mañana, tarde y noche. Es una institución de gran tamaño, cuenta con más de 1.200 estudiantes.

La escuela se ubica en una comuna donde se registra un mayor porcentaje de población residente en villas y asentamientos (12%) y de población sin cobertura de salud (casi 24%), así como una mayor tasa de mortalidad infantil (7,8 por mil nacidos vivos). Casi el 19% de la población es extranjera. Asimismo, la tasa de desocupación en esta comuna era en 2010 del 7,3%, más alta que la registrada en el total de la CABA. También el Índice de Vulnerabilidad Social superaba en dicho año al del total de la ciudad, con un valor igual a 0,122.

Según testimonios de directivos y docentes, los alumnos provienen de barrios relativamente cercanos a la escuela, residen en viviendas precarias y son trabajadores (los cuales asisten, casi en su totalidad, al turno noche). En palabras de la asesora pedagógica:

La población escolar mayoritariamente viene de los barrios periféricos, mucha viene de la zona de Villa X; en algún otro caso, porque estamos linderos al tren, vienen chicos de la provincia, muchas veces son los chicos que los papás trabajan por acá (Asesora Pedagógica, Colegio B).

Por otra parte, como se expuso en el Capítulo 3, se trata de una institución que presenta un nivel medio de repetición y un alto abandono escolar intranual; para ambos indicadores, no se observan diferencias significativas entre los valores globales y los registrados en primer año (repetición total: 16%, y en primer año: 17%; abandono intranual total: 13%, y en primer año: 17%).

La rectora asumió su cargo en la escuela antes del año 2008, pero el resto del equipo de conducción sufrió en los últimos años algunos cambios en su composición. En cuanto al plantel docente, en 2012 comenzó a implementarse paulatinamente la asignación de profesores por cargo, luego de un proceso de recambio por jubilaciones. No obstante, aún son muchos los profesores con poca carga horaria en la escuela (algunos se desempeñan también en otras instituciones cercanas).

Entre los proyectos del Colegio B, cabe destacar para los alumnos de primer año el proyecto de “Aulas de Estudio”, que se desarrolla tanto en las horas libres como a continuación del horario escolar. Los alumnos son acompañados por una preceptora, que tiene formación docente, para realizar trabajos de apoyo académico. El foco está puesto en la comprensión lectora. Se trabaja sobre interpretación de consignas y el abordaje de actividades que los docentes de las distintas asignaturas encomiendan a los alumnos. Este proyecto inicialmente estuvo a cargo de los preceptores del turno de la tarde, aunque se extendió también al turno de la mañana durante 2013 (en este último caso, la actividad funciona en el espacio de pre-hora, y son profesores de la escuela los responsables de ayudar y orientar a los estudiantes en la realización de diversas actividades que otros docentes les encargan en calidad de trabajos prácticos, tareas extraclase, etc.) (Ver sección 5.2.2). Otra iniciativa destacada en las entrevistas por la asesora pedagógica de la institución está integrada por un conjunto de talleres (de música, danzas, murales, entre otros) que complementan la jornada obligatoria, a continuidad de los turnos. Los talleres están orientados a distintas expresiones artísticas, y funcionan para todos los alumnos de la escuela. Es el llamado proyecto “Acompañ-arte”, en el que participan también tutores que acompañan a los alumnos en las actividades extracurriculares. Luego de transcurrido el primer año de implementación de este proyecto se debió convocar a más docentes por la demanda que tuvieron los talleres. En palabras de la asesora pedagógica, estos espacios promovieron en los alumnos un sentimiento de pertenencia a la institución (ver sección 5.3.2).

Asimismo, otros proyectos de la escuela se vinculan con la incorporación de TIC en el área de inglés (donde, además, los docentes ofrecen un espacio o taller complementario en el que trabajan en pareja pedagógica); y, en materia de evaluación, la escuela ha incorporado el sistema de previas por parciales.

3.2.5 Escuelas con altos niveles de repetición y abandono (2 escuelas)

El **Colegio A** está ubicado en un barrio céntrico de la Ciudad de Buenos Aires, próximo a una estación de ferrocarril. Esta escuela funciona en un edificio antiguo, en los turnos mañana y tarde (en el turno noche existe otra unidad educativa que también imparte educación secundaria común).

La escuela pertenece a una comuna del centro que, en comparación con el total de la Ciudad, se caracteriza por una mayor proporción de población sin cobertura de salud (casi 20%) y niveles más bajos de ingreso per cápita

familiar (\$ 2.377 en 2010) (Informe *Tu Comuna en Cifras*, 2012). En esa comuna, la población de origen extranjero asciende al 16%. En cuanto a los indicadores educativos, la zona registraba en 2010 mayores niveles de abandono intraanual en la secundaria estatal (8,5%) y menores tasas de escolarización de la población de 13 a 17 años (91,4%).

En los últimos años se ha registrado en esta institución un incremento de la matrícula, y en el año 2012 cursaban alrededor de 450 alumnos en el turno mañana y 400 en el turno tarde. Algunos de los estudiantes que concurren a esta escuela residen en el conurbano bonaerense, y otros viven en el barrio.

Se trata de una escuela que presenta niveles relativamente altos de repetición y de abandono escolar intraanual (el porcentaje de alumnos salidos sin pase se ubicaba en 2010 en el 10%, superando al valor de la comuna donde está emplazada la escuela). La repetición en primer año, cercana al 40% se debe en parte a la recepción de alumnos de otras escuelas (de acuerdo con la Matrícula Inicial 2012, el porcentaje de alumnos nuevos ingresantes era muy elevado). Al momento de iniciarse la investigación, parte de la matrícula se componía de alumnos a los que se les asignaba esta escuela desde los Centros Regionales de Asignación y Distribución de Vacantes. Como se explica en el apartado de presentación de las escuelas del estudio en cifras, los niveles de abandono no resultan tan elevados si se los considera en relación con los porcentajes de repetición.

Respecto del equipo directivo, en los últimos dos años hubo algunas variaciones en la composición del mismo. La vicerrectora asumió el cargo recientemente, proveniente de la vice dirección de otra escuela media. Por su parte, el rector actual –profesor histórico de la escuela– asumió a fines de 2011 y se desempeña como docente de la institución desde los años '80. Al respecto, puede decirse que tiene un gran involucramiento afectivo con la escuela. En palabras de él mismo: “es el primer colegio donde yo trabajé, entonces para mí es todo un desafío, porque hay una cuestión afectiva”.

El rector hace referencia a los desafíos que implicó el pasaje de docente a rector en la institución: “conozco a todos los profes, y entonces también me costó mucho el rol, algunos amigos tenían que entender que yo cambié el rol, no es lo mismo ser par que tener que tomar una decisión”.

El plantel docente está conformado por alrededor de 130 profesores. El rector hace referencia a la heterogeneidad del plantel docente: “es un espacio que es bastante heterogéneo, hay diferencias en muchos espacios, yo noto el intento de lograr acuerdos para meterle para adelante...”. Recientemente se comenzó a implementar paulatinamente la asignación de profesores por cargo.

Uno de los ejes de trabajo en el Colegio A es el sostén de la escolaridad de los jóvenes. Esto resuena en varios de los testimonios recabados durante el trabajo de campo. Como señala la asistente técnica de PFIES, es una escuela reconocida por su “hospitalidad”. El rector caracteriza a la institución como “viva” y “dinámica”. Es sobre todo en el ciclo básico donde se presentan los mayores desafíos en pos de lograr el sentido de pertenencia a la escuela. Durante 2012, se hizo hincapié en la elaboración de estadísticas propias, tanto relativas a la matriculación y al flujo de alumnos, como a las valoraciones de los estudiantes acerca de distintos proyectos vigentes en la escuela. La información recabada se constituyó en un insumo para la planificación posterior.

El proyecto escuela es un plan quinquenal y, de acuerdo con la información recabada a fines de 2012, algunos de los proyectos vigentes durante dicho año, fueron: un proyecto de Promoción de la Salud (Prosal), Consultorías Académicas (espacios de apoyo escolar en coordinación con las tutorías), rendición de materias previas por parciales y tutorías en tercer año. También un proyecto de Laboratorio, la Revista Escolar, talleres para los primeros años en las horas libres, y pareja pedagógica en Matemática con una profesora externa.

El **Liceo A** se halla ubicado en el centro de la Ciudad de Buenos Aires y funciona en un único turno. Concurren al Liceo alrededor de 600 alumnos distribuidos en unas ocho secciones. La escuela comparte el edificio con otras instituciones y está distribuida en tres plantas; según el relato de una asistente técnica del PFIES en la escuela, “se pierde en el espacio”.

Este Liceo es una de las escuelas del estudio que presenta niveles relativamente altos de repetición y de abandono escolar intraanual. La particularidad de esta escuela es que presenta una muy alta repetición en primer año –en torno al 50%– producto en gran medida de la recepción de matrícula de otras instituciones (según varios de los entrevistados, en parte asignadas desde los Centros Regionales de Asignación y Distribución de Vacantes). A la vez, el abandono escolar intraanual en primer año supera en 3 puntos porcentuales al registrado en el total de la escuela (14% vs. 11%).

La comuna del noreste de la CABA en la que se emplaza esta escuela tiene características distintivas si se la compara con la ciudad en su conjunto. En primer lugar se observa una baja proporción de población sin cobertura de salud (6,7%), un promedio más alto de ingreso per cápita familiar (\$3.958 en 2010) y un bajo valor del Índice de Vulnerabilidad Social (0,065). Cabe señalar que varias escuelas estatales de esta comuna reciben población proveniente de una villa cercana de grandes dimensiones. Al tratarse de población más vulnerable en términos socioeducativos, el abandono escolar intraanual en la secundaria estatal resulta elevado (17,2%). Por lo tanto, podría decirse que si bien el Liceo A presenta un nivel alto de abandono escolar (11%), el mismo se ubica por debajo del valor comunal.

Hace varios años que en esta institución se impulsan acciones en pos de la retención escolar. De acuerdo con el testimonio de una asistente técnica del PFIES “han logrado retener a los pibes desde hace bastante tiempo”. Varios entrevistados aluden al impulso y al sostenimiento de distintos proyectos en pos de mejorar los aprendizajes de los alumnos y la retención escolar. También, en palabras de la misma referente, se han reconsiderado y reformulado proyectos “que terminan no aportando nada, que terminan haciendo ruido”.

El plantel docente está conformado en gran parte de profesores con poca carga horaria en la escuela. No obstante, según los distintos actores entrevistados, se ha podido conformar un núcleo de profesores comprometidos con la inclusión. El rector trabaja codo a codo con el EOE de la escuela y en conjunto definen a la institución como una “escuela de puertas abiertas”. En palabras de una de las psicólogas del equipo, “para muchos jóvenes, la posibilidad de ir a la escuela es una posibilidad de vida”.

La escuela lleva a cabo un trabajo muy intenso en articulación con otras instituciones, en pos de sostener la escolaridad de los estudiantes. Han incorporado a profesores externos para el desarrollo de algunas experiencias

con horas institucionales del PMI. Esto es valorado como posibilidad de sumar “profesores” al plantel, y desde la escuela esta es una herramienta valiosa.

Algunos de los proyectos de la escuela que se pueden mencionar son, además de las tutorías por POF: un proyecto de pareja pedagógica (PP) interdisciplinaria de Lengua e Historia, talleres de formación en Derechos (no exclusivos de primer año) y tutorías académicas.

CAPÍTULO 4.

La inscripción de las iniciativas institucionales en las políticas educativas

Las experiencias halladas en las escuelas serán analizadas en los siguientes capítulos del informe. Antes de ello, corresponde presentar las políticas educativas con las que se sostienen, para conocer el encuadre político y las posibilidades y compromisos de las instituciones de acuerdo a cuál sea su inscripción. Los programas principales con los que se sustentan las iniciativas encontradas son: el PFIES del Ministerio de Educación del GCABA, los Planes de Mejora del Instituto Nacional de Educación Técnica (en adelante PM del INET) y el Plan de Mejora Institucional (en adelante PMI) para la educación secundaria del Ministerio de Educación de la Nación. Las otras fuentes de financiamiento de las iniciativas identificadas –con menor cantidad de escuelas secundarias incluidas– son el Proyecto Pedagógico Complementario (PPC) y el Proyecto 13.

Los PM del INET y PMI de la escuela secundaria son programas del ministerio nacional ejecutados por cada jurisdicción que se inscriben, respectivamente, en marcos normativos previos: la Ley de Educación Técnica N° 26.058 de 2005 y la Ley Nacional de Educación N° 26.206 de 2006 que estableció la obligatoriedad de la educación secundaria. Por su parte, entre las políticas educativas de creación local el PFIES se creó anteriormente (en 2001) y los PPC en 2002, una vez que la obligatoriedad de la educación secundaria se hiciera efectiva en el ámbito de la CABA (Ley N° 898/02)²⁴.

Asimismo, y desde su reglamentación en marzo de 2011, se está introduciendo paulatinamente en las escuelas secundarias de la ciudad el régimen de profesores designados por cargo docente (Ley 2905). El mismo prevé que las designaciones de los profesores del nivel sean efectuadas por cargos de 12, 18, 24, 30 o 36 horas, terminando con los nombramientos por horas cátedra “sueltas”. Además, la ley establece que por lo menos un 30% del total de horas de cada cargo debe destinarse al trabajo extraclase, permitiendo a los docentes la participación y el desarrollo de diversos proyectos en las instituciones.

En todos estos casos, se trata de políticas que posibilitan a los directivos sustentar y desarrollar iniciativas institucionales autogeneradas y atentas a las necesidades y problemáticas de cada escuela, con encuadre en los lineamientos políticos de la gestión central del gobierno local. Se trata de políticas con nivel de prescripción relativamente bajo (Ball, Maguire y Braun, 2012), precisamente por este carácter permeable a las orientaciones y propuestas de cada equipo de conducción, más allá de que exista regulación y supervisión del Estado. La indagación de las iniciativas institucionales en acción permitirá, en un sentido más amplio, comprender cómo las escuelas actúan y traducen las políticas educativas (Ball *et al.*, 2012; Braun, Maguire y Ball, 2010).

²⁴ Cabe aclarar que también existen Planes de Mejora del Instituto Nacional de Educación Técnica (desde 2006) dependiente del Ministerio de Educación de Nación, creados luego de promulgarse la Ley de Educación Técnica de 2005 (N° 26.058).

Más allá de los atributos que comparten, los grados de libertad no son los mismos entre estas políticas: mientras algunas ofrecen mayor apertura y posibilidades sobre cómo destinar sus recursos (por ejemplo, PPC o las Horas Extra-Clase del Proyecto 13), otras plantean mayores regulaciones sobre los destinos y tipos de proyectos institucionales en los que aplicarse (tal es el caso del PM del INET). Cuestión que quedará en claro a partir de la descripción de cada una de ellas.

4.1. Las políticas de creación jurisdiccional

El PFIES y PPC son políticas relativamente jóvenes, ambas del primer quinquenio de la primera década de este siglo. Y más reciente aún es el régimen de profesores designados por cargo docente. Las tres políticas tienen inscripción jurisdiccional.

Los PFIES y PPC se inscriben en una serie de políticas educativas que el GCBA desplegó desde inicios de la década pasada y que hacia 2004 tomaron forma con el Programa Deserción Cero, cuyo propósito central era mejorar la cobertura y garantizar la inclusión educativa en el nivel secundario²⁵. Se trató de un repertorio variado de políticas, entre las cuales el Programa de Becas Estudiantiles²⁶ y el PFIES fueron las que tuvieron mayor alcance poblacional y temporal (perdurando hasta el presente). Otras iniciativas inscriptas en Deserción Cero fueron (sin enumeración exhaustiva): el programa de Retención Escolar de Alumnas Embarazadas, Alumnas Madres y Alumnos en situación de paternidad (preexistente desde 2001), los Clubes de Jóvenes (desde 1999), las Orquestas Juveniles, la creación de Escuelas de Reingreso (2004) para jóvenes desescolarizados, el Programa de Asistencia a las Escuelas Medias en el Área Socioeducativa (2005) y el programa Aprender Trabajando (2003), entre otros. A continuación se describe con mayor precisión el PFIES dada su amplia difusión entre las experiencias halladas en las escuelas en estudio.

El PFIES se creó en 2001 (según Resolución 439/GCBA/2001) con la finalidad de dotar de recursos adicionales a las escuelas para el despliegue de proyectos institucionales que contribuyeran al objetivo de retener y apoyar la enseñanza y los aprendizajes de los jóvenes; se buscaba “generar y consolidar aquellas condiciones institucionales favorables al trabajo de equipos docentes en proyectos que se orienten hacia la inclusión educativa de todos los estudiantes” (ME/PFIES, 2011, 1). En palabras de Sinisi (2003), se pretendía:

Intervenir sobre las condiciones institucionales que participan en la producción del fracaso [...]. Es un programa que parte del diagnóstico de la situación conflictiva y de alta vulnerabilidad que viven los jóvenes hoy, pero que focaliza en el accionar de la escuela para fortalecer la enseñanza, el trabajo docente y mejorar la calidad de los aprendizajes de estos mismos (Sinisi, 2003, 16).

En cuanto a su foco, se destinaba prioritariamente a iniciativas dirigidas a estudiantes de primero y segundo año (Sinisi, 2003).

²⁵ Otras precisiones acerca del “Programa Deserción Cero”, pueden consultarse en: http://www.buenosaires.edu.ar/areas/educacion/noticias/?modulo=ver&item_id=9758&contenido_id=1407&idioma=es.

²⁶ El Programa de Becas Estudiantiles se configuró como un subsidio a la escolaridad de los jóvenes provenientes de hogares con altos niveles de vulnerabilidad social. Desde sus inicios, priorizó las becas para estudiantes de los primeros años de estudio, dada la contundencia de los indicadores educativos en ese trayecto inicial (Dabenigno y Tissera, 2003b).

El PFIES asigna módulos institucionales a las escuelas, que son unidades de cuarenta minutos que permiten costear el trabajo docente de algunos de los profesores de la escuela²⁷. La asignación de módulos no es exactamente la misma en todas las instituciones, puesto que varía en función de la matrícula, la cantidad de alumnos promovidos, de repetidores, salidos sin pase y alumnos con sobreedad, así como de la cantidad de turnos y la utilización de módulos realizada el año anterior. El equipo directivo de cada escuela debe formular uno o varios proyectos que ameriten esos recursos, inscribiéndolos en el Proyecto Escuela. Estas iniciativas son analizadas desde el programa y las direcciones de área (a través de los supervisores). Desde su origen, el PFIES promueve proyectos que involucren trabajo en equipo y revisión y optimización de prácticas educativas (GCBA/ME/PFIES, 2011). No obstante, su trabajo no se restringe a analizar los proyectos e iniciativas presentadas por las escuelas, sino que acompaña a las instituciones durante el diseño, implementación y evaluación de cada iniciativa. Para ello, el PFIES cuenta con un equipo de asistentes técnicos que realiza el seguimiento de los proyectos en un conjunto de escuelas a su cargo, evaluando uso de recursos, procesos y resultados esperados y alcanzados; en esto último versa el Sistema de Monitoreo y Evaluación –conocido en las escuelas como SIME, por su sigla– que examina estas cuestiones dos veces al año en reuniones en las que participan directivos, docentes de los proyectos, coordinadores de áreas de materias afines, asesores pedagógicos, asistentes técnicos y otras personas significativas para cada iniciativa puesta en juego (GCABA/ME/PFIES, 2011). A partir de 2013, año en el que el programa pasa a depender de la Dirección General de Planeamiento Educativo, el PFIES trabaja con todas las escuelas secundarias públicas de la ciudad, dependientes de las distintas direcciones de área: de Educación Media, Técnica, Artística, del Adulto y del Adolescente, y de Formación Docente.

Varias investigaciones concluyen que la recepción del programa es buena en el sistema (Sinisi, 2003; Krichesky, Cabado, Falcone, Greco, Quintero, Saguier y Zanelli, 2010). En clave de hallar algunas explicaciones posibles, esos trabajos argumentan que los módulos del PFIES: “reafirman ciertas estrategias y políticas que se vienen dando en las escuelas, por su flexibilidad curricular o por el estilo de gestión de los equipos docentes y directivos ‘proactivos’ que preceden las lógicas de los programas” (Krichesky *et al.*, 2010, 77). Sinisi (2003), por su parte, señala que los lineamientos en torno a las características y contenidos de los proyectos son definidos centralmente, aunque se propende cierto margen de acción que las escuelas aprovechan de acuerdo a sus proyectos institucionales.

Por su parte, el PPC comenzó en 2004 para apoyar la escolaridad de los estudiantes secundarios en escuelas de creación reciente ubicadas en zonas de acción prioritaria para el Ministerio de Educación del GCABA. Según la Resolución que le dio origen (GCBA/ SED, Resolución 512/04) apoyaba proyectos que contemplasen dimensiones académicas y extraacadémicas de la escolaridad. Respecto de las académicas, promovía tareas y experiencias de apoyo a la enseñanza y aprendizaje con el propósito de mejorar el rendimiento de los estudiantes. En cuanto a aspectos extraacadémicos, se proponía apoyar la asistencia escolar, abordar las problemáticas juveniles que atravesaran la escolaridad, brindar tutoría y orientación a los estudiantes y, finalmente, promover la participación estudiantil en diferentes actividades que diversificaran sus intereses y fortalecieran su vínculo con la comunidad. Los dos ejes que

²⁷ Cabe precisar que no se trata de horas cátedra contempladas en la POF y asignadas a una persona, sino de módulos horarios “a término” (es decir, que finalizan año a año), que no pertenecen a un docente (como los cargos o las horas cátedra) sino a la institución.

explícitamente promovía esta política son: a) tutorías y b) espacios de orientación y enseñanza individualizada al estudiante. En cuanto a las tutorías, el PPC permitía el uso de tres horas cátedra para el desempeño de esa función en primer y segundo año de estudios. El PPC definía que la función del tutor era la de contribuir a que los alumnos que recién ingresaban a la secundaria aprendieran a organizar sus tareas escolares y adquirieran hábitos de estudio; para ello el tutor podía utilizar de manera versátil sus horas para trabajar con el curso entero, con grupos o bien hacer entrevistas individuales o a los padres según lo considerara conveniente. En cuanto a los espacios de orientación y enseñanza individualizada, se recomendaba abordar en clases de apoyo los temas y asignaturas que presentasen mayores dificultades. El financiamiento del PPC se realiza vía horas cátedra a docentes, disponiendo de 17 para cada división de primer y segundo año de las escuelas²⁸. Cada institución debe hacer llegar su proyecto con antelación a la Dirección de Educación Media para que sea evaluado y aprobado. Actualmente está vigente en siete escuelas medias de la ciudad, dos de las cuales forman parte de la muestra de este estudio.

Finalmente, el “Régimen de profesores designados por cargo docente” se estableció en la ciudad por la Ley 2.509 de 2008, aunque se reglamentó recién en marzo de 2001. Creando cargos que combinan horas frente a alumnos con horas extraclase, este régimen busca “propiciar la concentración horaria del personal docente para profundizar el compromiso y la pertenencia a la institución educativa, y mejorar las condiciones laborales de los educadores”, además de “promover actividades institucionales extra clase que complementen las acciones áulicas, para promover, mejorar y optimizar la formación integral de los alumnos” en el marco de los proyectos institucionales.

4.2. Las políticas nacionales

Las tres políticas de alcance nacional que también sustentan las iniciativas institucionales en estudio son los Planes de Mejora y el Proyecto 13, siendo los primeros de creación reciente y el último, en cambio, implementado desde la década del setenta del siglo anterior.

Los planes de mejora nacionales se crearon a mediados de la década de 2000. Los PMI de la escuela secundaria comienzan una vez establecida la obligatoriedad del nivel (a partir de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 de 2006), mientras que los PM del INET surgen con la Ley N° 26.058 de Educación Técnico Profesional de 2005. Los primeros llegan a las escuelas secundarias comunes y los segundos al conjunto de escuelas secundarias técnicas. En la ciudad el PMI alcanza a 104 escuelas medias en 2013 (GCBA/ME/DEM, 2013) y el PM de INET a las 38 escuelas secundarias de la ciudad.

Para caracterizar e historiar brevemente estos programas, cabe comenzar por el PM del INET pues la educación técnica fue precursora en el desarrollo de planes de mejora. Su creación ya estaba prevista en la Ley de ETP de 2006, que definía tres entes para regular y fortalecer la Educación Técnico Profesional: el registro federal de instituciones, la homologación de títulos y planes y el Plan de Mejoras. En sus primeras implementaciones –desde 2006–, el PM se destinaba a gastos de equipamiento y reforma edilicia. Recién en 2008 –de la mano de la Resolución N°

²⁸ Es importante señalar que se trata de horas a término, que pueden ser desempeñadas tanto por docentes del establecimiento como por especialistas externos según lo amerite el proyecto institucional.

62/08– se avanza en la implementación del PM y se definen nueve líneas de acción. Esa resolución también señala tres actores clave: la escuela (que diseña los PM institucionales), la jurisdicción (PM jurisdiccionales) y el INET en el nivel nacional (que define los PM federales). En 2008 comienzan además a trabajar en cada una de las jurisdicciones los equipos de asistentes técnicos del programa en la CABA (cabe recordar que ese mismo año se conformó la DET como dependencia diferenciada del resto de las escuelas secundarias no técnicas). En esos primeros años la ciudad no presentaba gran cantidad de PM, pero con el paso del tiempo se fue afianzando e institucionalizando esta intervención. En ese camino de fortalecer el PM del INET, en 2010 se comienza a exigir a las instituciones que presenten PM como condición para ser registradas (en el registro federal) y para la homologación de sus títulos. Finalmente, en 2012 las resoluciones 175/12 y 850/12 definieron y ajustaron los campos programáticos y líneas de intervención. De hecho, a partir de 2012 todas las ET de la ciudad presentan sus PM para todas líneas de acción del campo programático 3, siendo el único reservado al nivel institucional –es decir, “abierto” a la definición de los equipos de conducción–, el cual tiene por objetivo “asegurar las condiciones básicas relativas a equipamiento, instalaciones y contextos en que se llevan a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje pertinentes con las trayectorias formativas, los perfiles profesionales y las capacidades a desarrollar” (Art. 40 de Res. 175/12). Desde ese campo se pueden diseñar proyectos para mejorar el equipamiento e insumos de talleres y laboratorios, articular con el sector científico tecnológico y/o socio productivo, desarrollar visitas didácticas, viajes de estudio u olimpiadas, proyectos tecnológicos, mejora de la biblioteca, de las condiciones de seguridad del ámbito formativo, y para instalaciones y adecuación edilicia.

Los Planes de Mejora de la educación secundaria (no técnica) comenzaron en 2009 a partir de la resolución N° 86/09 del Consejo Federal de Educación (en adelante, CFE) que establecía la necesidad de construcción de la institucionalidad y fortalecimiento de la educación secundaria como prioridades para el nivel y definía además un ordenamiento y marco normativo de base para todas las regiones y jurisdicciones. Esta resolución de creación es inmediatamente posterior a dos resoluciones que fundamentan el PM: la Res. CFE 79/09 que establece el Plan Nacional de Educación Obligatoria y la Res. 84/09 que define los “Lineamientos Políticos y Estratégicos para la Educación Secundaria Obligatoria”. La primera de ellas (N° 79/09) brega por la construcción conjunta de políticas nacionales, provinciales y locales, de estrategias para enfrentar los desafíos de la educación obligatoria y la articulación con las intervenciones intersectoriales de otros ministerios y organizaciones sociales. Por su parte, la resolución del CFE 84/09 apunta a establecer acuerdos en torno a las finalidades y estrategias para garantizar la obligatoriedad de la educación secundaria, definiendo como aspectos centrales: el derecho a la educación; la inclusión, permanencia y egreso de los estudiantes de modo tal que la educación secundaria se configure como una experiencia “vital y significativa”, la mejora de las condiciones pedagógicas y materiales del nivel, la necesidad de brindar una formación relevante, garantizar trayectorias escolares continuas y completas y fortalecer las estrategias de articulación con los niveles primario y superior.

La estructuración de estos PMI tiene muchos puntos de contacto con la organización observada para los PM de INET: también aquí existe un plan jurisdiccional y planes institucionales (véanse capítulos 3 y 6 de la Resolución, respectivamente), que deben encuadrarse en los lineamientos del primero. Los propósitos de los PMI son: 1) planificar una propuesta institucional a mediano y corto plazo para mejorar la calidad de la enseñanza y las trayectorias educativas

de los estudiantes; 2) promover cambios en la cultura institucional para renovar las tradiciones pedagógicas acorde a nuevos desafíos de la enseñanza con nuevos estudiantes; 3) propiciar la inclusión y permanencia de los alumnos en la escuela y el desarrollo de propuestas de enseñanza que posibiliten aprendizajes consistentes y significativos para todos y, 4) desarrollar propuestas curriculares que atiendan a intereses, necesidades y potencialidades de los alumnos y al lugar de transmisión cultural que tiene la escuela (Art. 42).

Los lineamientos para que las instituciones planteen sus propuestas se inscriben en dos dimensiones: trayectorias educativas y propuesta y organización institucional. Sobre las trayectorias se sugerían luego: propuestas de incorporación gradual de los adolescentes y jóvenes que están fuera de la escuela (vía espacios formativos “extraclase”); b) retención de los estudiantes (vía, por ejemplo, prevención del ausentismo); c) disminución de los índices de repetición y desarrollo de acciones de apoyo a las trayectorias educativas ; d) implementación de estrategias de específicas para alumnos con sobreedad y/o formatos específicos de escolarización para alumnos con necesidades específicas diversas; e) articulación con el nivel primario y superior así como entre el ciclo básico y orientado; f) vinculación con diferentes ámbitos del Estado u organizaciones sociales, culturales y productivas. Sobre la propuesta y organización escolar, se promueve: a) el desarrollo de propuestas de enseñanza de los núcleos de aprendizaje prioritarios en el ciclo básico; b) el fortalecimiento del carácter orientador de la escuela secundaria ; c) la implementación de diversos formatos de organización escolar; d) la adecuación de las regulaciones y prácticas institucionales a la normativa jurisdiccional referida al régimen académico, a los mecanismos de evaluación y a las estrategias de apoyo a los estudiantes; e) el desarrollo de estrategias institucionales que mejoren el vínculo que se establece entre educadores y alumnos y f) la formación específica de los docentes.

Si bien el financiamiento también en este caso proviene del ministerio nacional, su implementación es jurisdiccional (descentralización operativa), puesto que los asistentes técnicos trabajan desde las dependencias del Ministerio de Educación del GCABA. El PMI también financia horas de trabajo docente y profesional variables de acuerdo al tamaño de la escuela, que habilitan la posibilidad de contratar profesionales y profesores que no trabajan en la escuela), pero permite además la compra de equipos, herramientas y materiales.

La DEM del ME/GCBA plantea su PM jurisdiccional y establece una serie de guías y lineamientos para las escuelas (versiones anuales de “Criterios para el Diseño del Plan de Mejora Institucional”). Por ejemplo, en 2013 el eje de trabajo del área de DEM fue promover “aquéllas acciones que contribuyan esencialmente a mejorar los aprendizajes de los alumnos” (GCBA/ME/DEM, 2013, 1). Sus objetivos fueron mejorar la propuesta áulica y el contexto de enseñanza para que impacte en el aprendizaje de los alumnos y posibilite disminuir los índices de desaprobación, repitencia y abandono, y definir estrategias en función de las prioridades detectadas por la escuela en relación con el plan jurisdiccional y la obligatoriedad de la escuela secundaria. Allí también se brindan orientaciones para la formulación de un PM en línea con cada Proyecto Escuela. En cuanto a su implementación y evaluación, se insiste en la necesidad de estimar el impacto de cada intervención en los indicadores educativos pertinentes para cada una de ellas.

Por último, el “Proyecto 13” se desarrolló desde los años setenta dentro de las escuelas que, a inicios de los años noventa, fueron transferidas desde la Nación.

Este proyecto brinda “tiempos institucionales” para que las escuelas dispongan de trabajo docente rentado que no sea solo destinado a dictar clases. En la actualidad abarca a veintiocho escuelas estatales (once escuelas secundarias dependientes de la DEM, ocho técnicas dependientes de la DET, seis de la DFD, tres de la DEA). En una investigación desarrollada desde la GOIyE (ex DIE), Ferrata, Otero, Duschatzky y Belmes (2005) afirman que el Proyecto 13:

Tiene profesores designados por cargo, con una parte de su salario destinado a dar clase, y otra, a la realización de otras tareas (coordinación, apoyo a los alumnos, implementación de proyectos “extracurriculares”, etcétera). Cuando se trata del “Proyecto 13 total”, la planta orgánica casi completa se encuentra en esas condiciones; cuando se habla del “Proyecto 13 parcial”, se trata de una planta mixta, en la que coexisten profesores designados por cargo y por horas-cátedra (Ferrata et al., 2005, 11).

En otro estudio, Hillert, Bravin y Krichesky (2005) hacen un breve recorrido histórico de este proyecto, y argumentan que tiene una doble finalidad: por un lado, posibilitar la implementación de “innovaciones dirigidas a todos los años y todos los alumnos de una institución, por medio de designaciones por cargo –con horas extra clase– de una parte del personal docente” (Hillert et al., 2005, 2); por otro, a nivel del sistema, evitar la fragmentación de la tarea y mejorar las condiciones de trabajo del docente que se desempeña en muchas instituciones y que solo se dedica a dictar clase. La creación de las horas extraclase (que representan alrededor del 25% del tiempo semanal de cada cargo docente), asume que:

...las actividades habituales con los alumnos en horas de clase son insuficientes para paliar deficiencias de aprendizaje o producir cambios pedagógicos y mejorar la calidad y el rendimiento escolar, por lo que propende a la construcción de espacios de aprendizaje compensatorios y/o innovadores para la enseñanza media (Hillert et al., 2005, 2).

En el proyecto original este *quantum* de tiempo extraclase se definió para ser utilizado en actividades con y sin alumnos, reconociendo que los docentes también requieren tiempos para la gestión institucional, las actividades previas y posteriores a enseñar, las tareas administrativas y de capacitación. Este estudio realizado a mediados de la década de 2000 constató que el tiempo extra clase del Proyecto 13 se orientaba a clases de apoyo y tutorías, sin que se hallaran otras experiencias con un abordaje innovador o planes de capacitación docente, tal cual proponía el proyecto original.

No obstante, los autores confluían que el proyecto había logrado contribuir a la retención y promoción de los alumnos y a mejorar las relaciones sociales al interior de las escuelas y con la comunidad. Entre las escuelas del estudio, solo dos de las técnicas cuentan con este proyecto.

En este capítulo se ha ofrecido una introducción a las políticas en que se sustentan muchas de las iniciativas institucionales que son objeto de este estudio. Los tres capítulos siguientes despliegan los proyectos y experiencias llevados adelante en las escuelas al momento del trabajo de campo. Se propone una tipología de iniciativas institucionales a partir del análisis de diversos proyectos y experiencias (capítulo 5), para luego profundizar en dos dispositivos: la pareja pedagógica (capítulo 6) y las tutorías (capítulo 7).

CAPÍTULO 5.

Cartografía de iniciativas institucionales dirigidas al primer año de la educación secundaria²⁹

En el marco de esta investigación se entiende por iniciativas institucionales a todas aquellas experiencias en las que, siguiendo propósitos compartidos por actores clave de una institución, se articulan recursos diversos (propios y aportados por las políticas y programas jurisdiccionales o nacionales) para poner en marcha un conjunto de actividades que buscan promover la retención y fortalecer la enseñanza y los aprendizajes en el primer año del nivel secundario.

Las iniciativas dirigidas al primer año de estudios que se consideraron en la investigación (sintetizadas en la Tabla 1) se inscriben en los diversos programas y políticas nacionales y jurisdiccionales ya presentados en el Capítulo 4 (Proyecto 13, PFIES, PPC, Profesor por cargo y PMI). En el caso de las tutorías, se contemplan en la Planta Orgánico Funcional de los establecimientos desde 2005.

La Tabla 1 presenta, a continuación, una clasificación de las iniciativas institucionales en cuatro grandes categorías, conforme su propósito principal, reconstruido a partir del análisis de las entrevistas a actores escolares clave y documentos institucionales: 1) fortalecimiento de las propuestas de enseñanza, 2) apoyo y seguimiento de la asistencia y de los aprendizajes, 3) construcción del involucramiento socioemocional y la convivencia, y 4) abordaje de temáticas relevantes para los adolescentes.

La primera categoría reúne aquellas propuestas orientadas centralmente a repensar y proponer abordajes pedagógico-didácticos que atienden los desafíos que plantea la organización curricular del nivel medio a los profesores y estudiantes (más aún tratándose del primer año de estudios). Las instituciones y los docentes involucrados en estas iniciativas buscan poner en marcha nuevos modos de abordar los contenidos de enseñanza con los alumnos, a fin de trascender un tratamiento fragmentado y favorecer su apropiación significativa. El funcionamiento en pareja pedagógica centrado en el tratamiento innovador o pedagógicamente potente de contenidos por parte de dos profesores que comparten el aula de un modo colaborativo, aportando cada uno sus conocimientos y perspectivas, se inscribe en este tipo de iniciativas.

²⁹ Esta sección amplía los contenidos de un artículo recientemente publicado (Dabenigno, Larripa, Austral y Goldenstein Jalif, 2014a).

Tabla 1. Repertorio de iniciativas dirigidas al primer año del nivel secundario en 11 escuelas-CABA

1. Fortalecimiento de las propuestas de enseñanza

Pareja pedagógica para el abordaje de contenidos.

- Pareja pedagógica como dispositivo de desarrollo profesional.
- Elaboración de secuencias didácticas con nuevas actividades para el aula.
- Enfoques lúdicos para la enseñanza y la evaluación.
- Diseño de proyectos que involucran producciones diversas de estudiantes.

2. Apoyo y seguimiento de la asistencia y de los aprendizajes

- Tutorías con acento en la formación de los alumnos de primer año como estudiantes del nivel secundario.
- Tutorías con acento en seguimiento de la asistencia y del rendimiento académico.
- Pareja pedagógica con acento en la promoción de ambientes favorables para el aprendizaje en aula.
- Clases de apoyo y consultorías
- Propuestas que buscan fortalecer prácticas de lectura y escritura como eje transversal del trabajo académico.
- Producción de materiales dirigidos a los estudiantes.
- Nuevos roles de la preceptoría: uso pedagógico de las horas libres.

3. Construcción del involucramiento socioemocional y la convivencia

- Tutorías con eje en la convivencia, el seguimiento y apoyo en aspectos socioemocionales grupales e individuales.
- Talleres expresivos, espacios de recreación y prácticas deportivas.
- Talleres de convivencia y mediación entre pares.
- Acompañamiento de alumnos del último año a los ingresantes al nivel.

4. Abordaje de temáticas de relevancia para los adolescentes

- Tutorías con acento en el abordaje de temáticas relevantes para los jóvenes.
- Educación sexual y abordaje de problemáticas como la violencia de género.
- Proyectos integrales de salud.
- Talleres de promoción de derechos.
- Nuevos roles de la preceptoría: propuestas que recuperan temas de interés y relevancia para los adolescentes.

También integra el primer grupo de iniciativas institucionales, la experiencia de pareja pedagógica hallada en una de las instituciones del estudio, conformada por un docente novel y un profesor con más trayectoria, destinada a fortalecer la propuesta didáctica y el despliegue en el aula del docente con menor experiencia. Finalmente, se inscriben en esta categoría diversos proyectos que propician modos de trabajar los contenidos en el aula que se alejan de la enseñanza usual, como aquellos que introducen nuevos materiales o recursos para la enseñanza, involucran el juego o se organizan en torno a una determinada producción realizada por los estudiantes.

El segundo grupo incluye iniciativas que buscan ofrecer apoyo y seguimiento a los estudiantes para promover su participación en las clases en un doble sentido: alentando el trabajo académico cotidiano y bregando por su concurrencia regular a la escuela. Las tutorías se presentan como un espacio privilegiado para la realización de diversas tareas vinculadas con ambos propósitos. Un denominador común del trabajo tutorial es, en el caso de los cursos de primer año, la inmersión de los nuevos ingresantes en las pautas que regulan el trabajo académico y la asistencia, aspectos clave del régimen académico de la escuela secundaria (Baquero, Terigi, Toscano, Briscioli y

Sburlatti, 2009)³⁰. En algunas experiencias de trabajo tutorial se pone el acento en fortalecer las estrategias de los alumnos para abordar diversas tareas de aprendizaje, monitorear sus avances y posibles dificultades en las distintas asignaturas y realizar un seguimiento de su asistencia. Los tutores entrevistados operan –muchas veces en red con otros profesionales de la escuela– para que los estudiantes puedan asistir y participar, sistemática y activamente, de los diversos espacios de formación que se les ofrece; atendiendo a problemáticas escolares o extraescolares que puedan obstaculizarlas. Otra de las iniciativas institucionales que integra este segundo grupo es la pareja pedagógica donde la presencia de un segundo docente en el aula busca propiciar ambientes favorables para el aprendizaje. Este tipo de pareja se despliega en una de las instituciones del estudio donde los roles entre los docentes están claramente repartidos: el profesor de apoyo es quien alienta y colabora con los estudiantes para que logren abordar las distintas actividades que el docente a cargo de la asignatura les va proponiendo durante la clase. Otros tres dispositivos resultan apoyaturas del desempeño académico de los estudiantes: las consultorías y las clases de que, a diferencia de las experiencias antes mencionadas, funcionan usualmente fuera del horario de asistencia obligatoria; las propuestas transversales de fortalecimiento de la lectura y la escritura en diferentes asignaturas y finalmente, las producciones realizadas por docentes de materiales de estudio dirigidos a los estudiantes. Finalmente, en algunas escuelas se encontraron experiencias de aprovechamiento de las horas libres que también son parte de este segundo grupo. En ellas, los preceptores o docentes acompañan a los estudiantes en la realización de diversas tareas que los profesores de las asignaturas les encomiendan: desde actividades de investigación en biblioteca, hasta resolución de ejercicios pendientes, preparación de exposiciones, y revisión de la carpeta de trabajos con el fin de completarlas.

Un tercer conjunto de propuestas se orienta a promover el involucramiento socioemocional de los alumnos (Dabénigno *et al.*, 2010; Fredricks, Blumenfeld, y Paris, 2004), propiciando la construcción de lazos que favorezcan, en cada uno de ellos, sentimientos de pertenencia a un grupo y a la institución, posibilitando, al mismo tiempo, mejores condiciones para la convivencia cotidiana en la escuela. Se incluyen en esta categoría las tutorías que destacan entre sus objetivos principales el abordaje de aspectos relativos a la conformación de los grupos y a la convivencia en el aula y en la escuela. También persigue estos propósitos un conjunto diverso de actividades expresivas, deportivas y recreativas (algunas escolares, otras extraescolares), con acento en la conformación de lazos entre pares y con los adultos de la institución. Asimismo, se hallaron otras dos experiencias incluidas entre las iniciativas promotoras del involucramiento escolar donde los estudiantes cobran gran protagonismo para el logro de objetivos vinculados con la convivencia y la pertenencia institucional: en un caso, los alumnos asumen un rol clave en la prevención y el abordaje de conflictos en el marco de un taller de formación de mediadores; en otra institución, los estudiantes del último año asumen la responsabilidad de acompañar y alentar el involucramiento de los nuevos alumnos con la escuela, constituyéndose en referentes institucionales de estos.

³⁰ Baquero y otros (2009) retoman la definición de Camilloni que entiende por régimen académico al "conjunto de regulaciones sobre la organización de las actividades de los alumnos y sobre las exigencias a las que éstos deben responder" (292).

Finalmente, el cuarto grupo de iniciativas se caracteriza por abordar o atender diversas temáticas o problemáticas que atraviesan la vida de los adolescentes en distintos planos (personal, familiar, comunitario, social), que resultan de relevancia para su formación en tanto sujetos de derecho. Así, en esta categoría se incluyen desde espacios dedicados a la educación sexual y el abordaje de problemáticas como la violencia de género y las adicciones hasta proyectos integrales de salud dirigidos a los estudiantes y sus familias, incluyendo también diversas actividades que las instituciones educativas organizan para dar respuesta a demandas o necesidades que los alumnos plantean o expresan, tales como talleres sobre derechos y atención a problemáticas vinculadas con las adicciones, la violencia doméstica, entre otras. En algunas instituciones, muchas de estas actividades tienen lugar en el espacio regular de tutoría, mientras que en otras, se realizan en el marco de talleres o espacios puntuales de trabajo, siendo en algunos casos asumidas por los preceptores de cada institución.

En los apartados que siguen se analizan las iniciativas halladas en las once escuelas siguiendo la clasificación propuesta, con excepción de las parejas pedagógicas y las tutorías, dispositivos sobre los que se hizo foco durante el trabajo de campo y que serán abordados en capítulos específicos (6 y 7, respectivamente).

5.1. Iniciativas orientadas al fortalecimiento de las propuestas de enseñanza

Se describen a continuación tres tipos de iniciativas institucionales orientadas a fortalecer la enseñanza en el primer año de estudio (más aún tratándose del primer año de estudios) que fueron halladas en las escuelas en estudio, enriquecidas con los relatos de los actores directamente involucrados en las mismas (asistentes técnicos, directivos, docentes, tutores y estudiantes). Las experiencias de PP correspondientes a este eje son objeto de análisis del Capítulo 6.

5.1.1. Elaboración de secuencias didácticas y actividades para el aula

Durante el ciclo lectivo 2012, la ET A desarrolló un proyecto dirigido a los estudiantes de primer año de los turnos tarde y noche denominado “Nuevas propuestas para promover la inclusión escolar”.

De acuerdo con el documento institucional en el que se presenta esta iniciativa, el proyecto se inscribe en dos de las categorías propuestas por PFIES que permite su funcionamiento: “proyectos que potencian la enseñanza de disciplinas y áreas del conocimiento” y “proyectos dirigidos al apoyo y seguimiento de la escolaridad de los alumnos” (GCABA/ME/PFIES, 2011). Si bien el objetivo final de la propuesta se vincula con mejorar las condiciones en que los estudiantes aprenden, la lectura de los propósitos de la iniciativa, así como el análisis de las entrevistas con actores clave (directivos, asesor pedagógico y asistente técnico del PFIES a cargo del seguimiento de las acciones), permiten señalar que se trata de un proyecto centrado en la reflexión y mejora de las propuestas de enseñanza dirigidas a los alumnos de primer año en diversos espacios curriculares, motivo por el cual se lo incluye dentro de la primera categoría de iniciativas institucionales que son objeto de estudio de la presente investigación.

Conforme el documento del proyecto, son algunos propósitos generales del mismo:

- *Continuar la reflexión sobre las propuestas didácticas que se pueden poner en juego en el aula, ampliando el espectro de respuestas frente a las problemáticas que se presentan. Superar la idea de que “todo lo posible ya fue hecho”.*
- *Fortalecer el trabajo en equipo de los docentes (...)*
- *Conformar equipos con otros docentes de los primeros años en función de la generalización de las actividades propuestas (...)*
- *Introducir innovación en las prácticas educativas, dándose permiso para poner en juego diversidad de estrategias, superando preconceitos y estereotipos...* (Documento "Nuevas propuestas para promover la inclusión escolar", ET A).

Por su parte, la asistente técnica del PFIES que acompañó a las autoridades y a docentes de la institución en el proceso de formulación del proyecto, se refiere así al objetivo general de la iniciativa:

Lo que se propuso es generar un espacio de trabajo colectivo, de discusión docente, de generación de propuestas innovadoras para implementar en el aula y de ese modo hacer más interesante la tarea, particularmente pensando en los alumnos de primer año, los repetidores y los que tienen sobreedad (Asistente técnica de programa educativo, ET A).

La misma entrevistada explica que, si bien la institución cuenta con tres turnos, el proyecto se desarrolla en los turnos tarde y noche debido a la mayor presencia de población estudiantil con trayectorias educativas que se alejan de las teóricas. Asimismo, resulta interesante señalar que este proyecto tiene su origen en otra iniciativa de la institución, desplegada en 2011, que fue revisada y reemplazada por la presente a raíz de distintas intervenciones y espacios de trabajo que incluyeron intercambios entre actores de la escuela y una capacitadora del CePA, así como espacios de diálogo con la AT del PFIES que comenzó a trabajar en esta institución a partir de 2012. La propuesta anterior incluía el agrupamiento en dos secciones de primer año de nuevos ingresantes con sobreedad o experiencias de repetición, con el objetivo de fortalecer el apoyo institucional y pedagógico a estos estudiantes en pos de favorecer su permanencia y continuidad en la escuela (Dabenigno *et al.*, 2010; GCBA/ME/BEP 10, 2011). Esta experiencia pudo ser revisada desde una perspectiva crítica por parte del equipo directivo, que consideró necesario discontinuarla.

En el texto del nuevo proyecto de "Inclusión" se da cuenta de este viraje:

A raíz del proceso reflexivo generado en el marco del propio proyecto, la escuela decidió dejar de conformar esos "cursos especiales". A partir del 2012, los seis cursos de primer año del turno tarde reciben a alumnos con sobreedad y repetidores de otras escuelas (Documento *Nuevas propuestas para promover la inclusión escolar*, ET A, p. 1).

Finalmente, cabe señalar que el proyecto asume algunas diferencias entre los turnos tarde y noche. En este último, la iniciativa presenta una lógica interdisciplinar: los profesores de Diseño y de Comercialización colaboran en

diversas tareas en el marco de un proyecto de varios meses que contempla el diseño y la comercialización de remeras estampadas por parte de los estudiantes. En cambio, en el turno tarde, la mayoría de los profesores participa del proyecto desarrollando secuencias de trabajo para alguno de los cursos de primer año que tiene a su cargo.

Entrevistadora: –*¿Y cuántos cursos tenías el año pasado?*

P: –*Acá en la escuela tenía dos, y lo hice con uno, porque era para un solo curso.*

Entrevistadora: –*¿Se definió así como una especie de piloto hacerlo con uno? ¿Cómo se eligió ese grupo y no el otro?*

P: –*Yo lo quería...en realidad al grupo lo elegía yo para trabajar. Yo tengo dos primeros, podía trabajar tanto con uno como con el otro. Y yo elegí el que tenía más dificultades* (Profesora de Lengua, ET 5).

Solo en algunos casos se llevó adelante un trabajo en parejas pedagógicas en el marco de este proyecto de "Inclusión" (ver Capítulo 6, donde se analiza en profundidad este dispositivo). El siguiente testimonio de una de las profesoras de Lengua del turno tarde da cuenta de esto:

Es un proyecto que se llevó adelante en distintas materias. Lo ideal también, se había planteado en un momento, era trabajar con pareja pedagógica, cosa que se complica porque a veces los horarios no coinciden, un profesor con el que vos querés trabajar porque trabajas bien, justo no tiene horas en el mismo curso que vos, o las tiene, sí, pero justo en la misma escuela pero en otro curso. Se hizo cuesta arriba, pero hubo muchos profesores que trabajaron con pareja pedagógica y les fue bárbaro y estaban muy contentos (Profesora de Lengua, ET 5).

En el caso de esta docente, la concreción del proyecto se vehiculizó mediante una secuencia de trabajo en el aula que partía de la lectura de un cuento, para luego proponerle a los alumnos la producción de historietas. La profesora relata el trabajo con el grupo no sin antes referirse a él aludiendo a los desafíos que se le presentaron:

El año pasado estábamos desesperadas todas las profesoras -no solamente las del área de Comunicación- porque era muy difícil trabajar con los chicos. Eran chicos que no tenían hábitos, que costaba hacerlos permanecer sentados, que no les peguen a sus compañeros, que no griten, que no se insulten, que no digan malas palabras, que traten de escuchar, de entender, bueno... y con esos grupos sí se implementó el proyecto de inclusión escolar del cual yo trabajé la historieta. Trabajamos un cuento de un autor argentino, en profundidad, para hacer de ese cuento una adaptación en la historieta. Fue muy difícil, fue muy difícil, nos pasó de todo. La idea era que ellos pudieran aprender, casi sin darse cuenta, como jugando, de una forma mucho más lúdica, más entretenida, y la verdad es que a veces nos fue bárbaro y a veces no tanto (...) La idea con el proyecto era que ellos aprendieran a leer, pero no a leer lo que dice una palabra después de la otra, sino a interpretar, a hacer diferentes lecturas de un solo texto (Profesora de Lengua, ET 5).

La profesora relata cómo el balance final de la actividad contribuyó a que los estudiantes reflexionaran sobre sus aprendizajes:

... cuando a ellos se les reveló todo lo que habían aprendido, ahí empezaron a caer y a darse cuenta y a valorar lo que sabían, pero ellos pensaban que mientras hacían la historieta no estaban aprendiendo nada. (...) Porque cuando terminamos el proyecto les pregunté. "A ver, ¿qué sienten? ¿Qué piensan qué aprendieron con esto?" Y ellos decían "Nada, leímos, hicimos una historieta, y bueno...". Como que tampoco lo podían explicar con palabras. Entonces empezamos a ver parte por parte que aprendieron a interpretar, que aprendieron a hacer diferentes versiones de un solo texto, aprendieron a poder hacer un recorte de lo que leían y contar de eso la propia historia; como hace un director de cine con una película; lo que es el paratexto. Y ahí empezaron a darse cuenta de todo lo que habían aprendido, y a valorarlo (Profesora de Lengua, ET 5).

Los estudiantes, por su parte, también se refieren algo tímidamente a este tipo de experiencias aunque, como se refleja en el siguiente testimonio, resultan valoradas positivamente. En este caso, la misma se desarrolla en PP:

Hicimos una historia, de Egipto, hicimos cuentos sobre dioses (...) Y después en la computadora, en un Word, la profe de Taller I, ella te explicaba cómo hacer las cosas (...)
Entrevistadora: *–¿Y cómo fue?, ¿Pensás que aprendiste mejor, quizás, con dos profesores o...?*
Estudiante: *–Con dos profesores, sí. Porque uno te explica la historia, para expresarte mejor, y el otro te enseña 'computarización'. Así que eso me gustó. (...) antes de eso hicimos una historia, y después de Castellano viene a arreglar que faltan comas, acentos (Estudiante varón, ET 5).*

5.1.2. Enfoques lúdicos para la enseñanza y la evaluación

En la EEM B se desarrolla desde hace unos años un proyecto institucional que busca darle al juego y al uso de diversos recursos pedagógicos (desde visitas virtuales a museos y salidas para conocer la historia de la ciudad, hasta muñecos y maquetas, entre otros) un espacio central, tanto para fortalecer las propuestas de enseñanza como para repensar situaciones de evaluación de los aprendizajes. La iniciativa ha ido involucrando diversos espacios curriculares.

En algunos casos, los profesores diseñaron actividades que comprometieron aportes de diferentes asignaturas. Tal es el caso, por ejemplo, de los docentes de Historia y Geografía, quienes propusieron a los alumnos un recorrido virtual por Europa conociendo su geografía y su historia a partir de la visita a sitios web de los museos más importantes de ese continente. También se diseñó otra secuencia didáctica que incluyó el estudio de lugares históricos de la Ciudad de Buenos Aires: se inició con un recorrido virtual (los alumnos exploraron documentación e imágenes de sitios web clave) y continuó con visitas de los alumnos a algunos de esos sitios. Con la orientación de los docentes, los estudiantes elaboraron finalmente mapas con distintos itinerarios de interés turístico y cultural. Esta actividad de cierre, además del trabajo de los alumnos durante el proceso, reemplazó las evaluaciones convencionales (trabajando con cuestionarios y mapas).

Otras actividades involucraron varias asignaturas. Tal es el caso de un proyecto que se inició con el objetivo de abordar la enseñanza del cuerpo humano en

Biología, para involucrar –en algunos casos desde el inicio y en otros, a medida que el proyecto fue desplegándose– aportes de espacios curriculares como Plástica, Física, Química, Lengua y Teatro. En las clases de Biología los alumnos investigaron para construir, en las horas y con apoyo del docente de Plástica, un muñeco de tamaño real y un cerebro de gomaespuma, como vehículos para conocer y comprender mejor el funcionamiento de los distintos sistemas y órganos del cuerpo. Estos materiales se revisitaron en un segundo trabajo que, con aportes de los docentes de Física y Química, tuvo como objetivo analizar, específicamente, los efectos y daños que provoca el consumo de alcohol y estupefacientes. Las discusiones que se produjeron en el marco de este segundo proyecto inspiraron la escritura posterior de una obra de teatro (y aquí intervinieron docentes de esa disciplina y de Lengua), para ser finalmente expuestos (junto con otros materiales producidos por los estudiantes) como proyecto interdisciplinario en la Feria de Innovaciones Pedagógicas impulsada por autoridades educativas de la jurisdicción en 2013. El testimonio del docente que gestó la iniciativa deja entrever cómo el proyecto creció con el aporte de los docentes de las distintas áreas, que se fueron sumando a la propuesta:

El (proyecto) del cerebro arrancó como el proyecto de Biología (...) con el tema de los alcoholes y demás, ahí se sumó la profe de Física, de Química, ahí es cuando tienen el diálogo el cerebro y la botella. Después lo seguimos modificando otra vez (...) todo arrancó con “Don cerebro” (...) Se fueron sumando todos. (...) Y así también empezamos con la obrita, con las publicidades (...) hacemos la formación y tiramos todos para el mismo lado (Profesor de Biología, EEM B).

En el marco de esta misma iniciativa institucional se desarrollaron, además, juegos y materiales para talleres destinados a la enseñanza de contenidos de educación sexual y para el abordaje de temas complejos, como la violencia de género (véase sección 5.5.2).

5.1.3. Diseño de proyectos que involucran producciones diversas de estudiantes

Este apartado presenta el proyecto "Club de ciencias", en el marco del cual se desarrolla un circuito productor de energía hidráulica en el laboratorio de una escuela técnica. El Club de Ciencias (si bien existente en varias escuelas y promovido desde la gestión central) es un proyecto destinado a los alumnos de primer año de la ET C, originado en la rectoría de la institución. El mismo busca introducirlos en las actividades de laboratorio e incluye la generación de un producto a partir de una temática científica que los alumnos eligen entre un conjunto de opciones.

Esta iniciativa comenzó en 2012 en el horario del mediodía, para favorecer la asistencia de estudiantes de los turnos mañana y tarde. Desde el primer año de funcionamiento y de acuerdo con el testimonio del docente a cargo (ex alumno de la institución y estudiante avanzado del profesorado de Física en una universidad pública), la convocatoria fue exitosa, por lo que participa del espacio un número importante de alumnos. Considerando que la institución cuenta con cuatro divisiones de primer año, el club funciona distintos días de la semana, de mayo a noviembre. Los alumnos asisten voluntariamente y de acuerdo con sus posibilidades.

Cabe señalar que esta iniciativa funciona como antesala de un proyecto institucional para el desarrollo de una pila de hidrógeno a partir del segundo año de estudios. Así lo relata el docente a cargo del Club de Ciencias:

Este año nos asociaron con el (proyecto) de la pila de hidrógeno, nosotros trabajamos (...) energías alternativas y entonces este año el proyecto que mejor terminó fue una rueda, sí, que le hacemos caer el chorro de la canilla –porque otra cosa no podíamos– y la rueda gira y tiene un dínamo que es el que produce electricidad. Y entonces prendemos una serie de leds, iluminamos una parte, bueno. Y, digamos, esto sirve también como anticipo para que si estos chicos, que ahora estuvieron en primero, por ahí cuando están en tercero puedan trabajar con la pila y ya tengan un montón de conceptos incorporados, que no haya que empezar desde cero (Docente a cargo del Club de Ciencias, ET C).

El responsable del club agrega que se trata de un espacio introductorio, donde lo importante es que los alumnos entren en contacto con diversas experiencias y experimentos en el espacio del laboratorio, aunque aún no dispongan de todos los conocimientos teóricos que les permitan comprender en profundidad los fenómenos y procesos involucrados:

Yo trato de que vean experimentos, les explico cosas que sean sencillas, si vemos algún experimento muy complicado no vemos el fundamento pero sí la consecuencia y bueno, y eso lo voy manejando también de acuerdo a, digamos, al grupo de chicos que tengo (Docente a cargo del Club de Ciencias, ET C).

El docente realiza un balance positivo de la experiencia, destacando el compromiso e interés que despierta en los alumnos el desarrollo sistemático de un proyecto que han elegido, y que sienten como propio:

El proyecto ellos lo ven muy personal, digamos, o del grupo, entonces por ahí se comprometen más. Si yo hoy lunes hacemos un experimento (en la clase regular) y ellos se pierden el experimento del lunes siguiente, por ahí no pasa nada porque al otro lunes vamos a hacer otro experimento. En cambio en el proyecto ellos tienen que ir trabajando día a día (Docente a cargo del Club de Ciencias, ET C).

El mismo entrevistado alude también al caso de un estudiante que se destacó en el Club, aunque al término de 2011 no había logrado promover primer año y su desempeño en 2012 en los espacios curriculares regulares no estaba volviendo a ser, en términos generales, muy satisfactorio:

...el caso de un chico en particular de primero cuarta (...) que repitió primero, conmigo se destacó (...) se destacó mucho, se ve que era su lugar (...) En las materias de aula el pibe era un ‘desastre’...era un chico que era como muy hiperactivo.(...) Por ejemplo, ahí en el laboratorio estaba todo el tiempo mirando, tocando cosas (...) otro docente que compartía a veces el laboratorio conmigo no podía creer las cosas que por ahí al pibe se le ocurrían (...) este era un chico que se paraba todo el tiempo.(...) Y sin embargo, conmigo si bien era así de mirar, tocar todo, se veía como que era su lugar, vos lo veías al pibe, venía (...) Lo más positivo, digamos, es que este chico que en el aula era un desastre – que terminó repitiendo

finalmente-, ahí vos veías que el pibe sabía, él se daba cuenta que ahí estaba lo de él (Docente a cargo del Club de Ciencias, ET C).

Como expone el docente en este fragmento de su testimonio, proyectos centrados en la introducción de los estudiantes a nuevas formas de conocimiento mediante otro tipo de arreglos pedagógicos (que involucran, por ejemplo, la asistencia opcional y flexible, la participación activa en instancias centradas en la experimentación y el trabajo en equipo para el desarrollo de un proyecto a elección) interpelan aquellos espacios de clase “regulares”. Mientras algunos alumnos –como el caso citado por el docente del Club de Ciencias– parecen ver obstaculizadas sus oportunidades de “moverse” y aprender en este último tipo de clases, encuentran en cambio “su lugar” en estos otros espacios, mostrando (no solo a sí mismos sino a los adultos de la institución capaces de percibir o comparar ambos tipos de funcionamiento) que el aprendizaje de las ciencias sí es “lo de ellos”, y que las condiciones de enseñanza no son independientes de aquello que definimos como “éxito” o “fracaso” en las instituciones educativas.

5.2. Iniciativas para el apoyo y seguimiento de la asistencia y de los aprendizajes

En las escuelas que participaron de la investigación se hallaron diversas iniciativas que, además de las tutorías y las parejas pedagógicas (a examinar en los Capítulos 6 y 7), buscan apoyar el trabajo académico de los estudiantes de primer año.

Más allá del trabajo didáctico que los distintos profesores realizan en las clases regulares, estas iniciativas ofrecen otros tiempos, modalidades de intercambio, herramientas y/o materiales que buscan fortalecer a los jóvenes como estudiantes de la escuela secundaria.

5.2.1. Clases de apoyo y consultorías: dispositivos de apoyo académico a contraturno

Las consultorías y las clases de apoyo como espacios a contraturno destinados a fortalecer el trabajo de los estudiantes son dispositivos que funcionan a contraturno, esto es, fuera del horario escolar. Si bien, en la mayoría de los casos, la asistencia no es obligatoria para los alumnos, en algunas instituciones tienen un gran alcance y se hallan muy imbricadas con las tutorías y el trabajo del DOE.

Las clases de apoyo y las consultorías académicas tienen un antecedente de relevancia en el Proyecto 13 –que data de la década de 1970– puesto que gran parte de las horas extraclase de las que disponían los profesores alcanzados por esta iniciativa se destinaban a dispositivos de apoyo académico. En la actualidad, varias escuelas de la Ciudad de Buenos Aires, muchas de ellas de la modalidad técnica, aún conservan y destinan este proyecto a aquellas instancias de apoyo académico, tal y como explica el rector de una de las instituciones que participó de la investigación:

Tenemos ‘Proyecto 13 parcial’, lo cual implica que algunos docentes, no todos, tienen horas extraclase; por lo tanto esas horas extraclase la

institución las puede destinar, de acuerdo al docente (...) y a la necesidad nuestra, a proyectos que tengamos (...) una de las cuestiones más fuertes que históricamente tuvo Proyecto 13 fue la de las tutorías (...) y otra es la de clases de apoyo (Rector, ET 23).

Estos dispositivos de apoyo académico también se vienen implementando en escuelas que no cuentan con ese financiamiento. En estos casos, son sostenidos con recursos que brindan diversos programas educativos como el PPC, el PFIES y el más reciente, régimen de profesor por cargo de la ciudad, y el PMI de dependencia nacional y ejecución local.

Más allá del tipo de financiamiento, las clases de apoyo y las consultorías funcionan como espacios formativos con un formato personalizado, donde los alumnos pueden obtener ayuda para abordar contenidos puntuales en los que han experimentado dificultades diversas, o no han tenido oportunidad de aprender en las clases regulares debido, por ejemplo, a inasistencias prolongadas. Se trata, indudablemente, de iniciativas centradas en apoyar el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

En algunas instituciones se ofrecen espacios de apoyo para todas las asignaturas que, como se refleja en el testimonio de este estudiante, están a cargo del mismo profesor a cargo de las clases regulares:

Estudiante: *–...tenemos un apoyo que es un apoyo de la materia, que tenemos con el mismo profesor.*

Entrevistadora: *– ¿En todas las materias?*

Estudiante: *–Sí.*

Entrevistadora: *–¿Qué tienen? ¿Una hora extra de apoyo?*

Estudiante: *–Sí, nos hacen venir antes del colegio (...) a principio del año cuando, por ejemplo, no aprobás la materia y los profesores te ayudan.*

Entrevistadora: *–¿Y ahora que tienen los exámenes también?*

Estudiante: *–Sí, siempre (...) Es cuando vos lo necesitás (...) No es obligatorio. Es como un profesor particular, pero tenés el mismo profesor (Entrevista a estudiante de primer año, EEM A).*

En otras instituciones, en cambio, son otros los docentes a cargo de los espacios de consulta y apoyo. En los testimonios de algunos de ellos se refleja el esfuerzo por trascender la función estrictamente remedial que suele asignársele a estos dispositivos, buscando construir un espacio de oportunidades en el que los alumnos puedan redescubrir otras aristas de las disciplinas, construir lazos con otros formadores y aprender nuevos modos de “ser” estudiante, de habitar el aula:

En las consultorías tratamos de generar algo distinto a lo que ven en clase. Ellos vienen a consultar porque no le entienden al profesor del curso, porque tienen miedo a preguntar, o porque faltaron y se viene una prueba [...] a algunos les sorprende que se pueda trabajar con el error porque piensan que la Matemática es exacta y no puede haber error (Profesor a cargo de consultoría de Matemática, Colegio A).

Uno de los directivos entrevistados señala que el vínculo que el docente de las clases de apoyo logra forjar con los estudiantes es clave para generar condiciones que favorezcan la asistencia de los jóvenes a estos espacios:

Tienen éxito las clases de apoyo, en general dependen más del docente que de la asignatura, de acuerdo al feeling que tenga ese docente con los alumnos (...) Pero es un espacio valioso. Lo queremos sostener” (Rector, ET C).

Asimismo, y como usualmente se desarrollan en contraturno, el principal desafío que presentan estos espacios para cumplir sus propósitos es lograr que los estudiantes que necesitan concurrir participen y sostengan su asistencia el tiempo que se requiera en cada caso. Atendiendo a esto, en el Colegio A, la EEM B y la ET C se organizan las clases de apoyo en el horario de mediodía, de manera de poder captar a alumnos que salen del turno mañana y a los que cursan a la tarde. Dado que se ofrecen a contraturno, la asistencia a las clases de apoyo y consultorías no es, como ya se mencionó, obligatoria. No obstante, las instituciones donde estos dispositivos resultan más fuertemente imbricados en el proyecto de la escuela, insisten fuertemente en la conveniencia de que estos espacios sean aprovechados por todos los estudiantes que los requieran, en cualquier momento de su trayectoria escolar. Para ello, se configuran circuitos donde intervienen varios actores escolares y se apela al uso de canales y “artefactos” de comunicación que, como el cuaderno de comunicaciones, alcanzan a los padres, de manera de promover la asistencia de los estudiantes.

En el Colegio A, por ejemplo, los profesores de las materias informan al tutor del curso qué estudiantes están obteniendo bajas calificaciones y recomienda que concurran a las consultorías de las asignaturas que correspondan. El tutor informa a su vez al coordinador de tutorías, quien diseña las opciones horarias y de profesores para los estudiantes. En muchas oportunidades, los horarios son asignados luego de una entrevista con el alumno, atendiendo al tipo de dificultades que se le han presentado durante la cursada. Finalmente, a través del cuaderno de comunicaciones se sugiere a los padres la conveniencia de que los estudiantes concurran a las consultorías. En este cuaderno se informan todas las calificaciones de las asignaturas y se registra la asistencia a las consultorías. Dicho registro sirve a los padres y también al tutor, quien hace el seguimiento de la asistencia a estas clases. Asimismo, en las clases de apoyo se lleva un control de la asistencia para la elaboración de las estadísticas que utiliza la institución para monitorear y evaluar el alcance de esta iniciativa. De lo expuesto se desprende que, en este caso, las consultorías se hallan estrechamente articuladas con las tutorías.

Asimismo, en esta institución también se promueve la asistencia a las consultorías de pequeños grupos de alumnos que así lo requieran. En este caso, los pares también favorecen la participación y el aprovechamiento de estos espacios, ya que “se apoyan entre ellos mismos” (Consultor de Matemática, Colegio A). Se configuran, de este modo, grupos de estudio, lo que generaría mejores condiciones para que el profesor pueda instar a los alumnos a asumir una posición más activa con respecto a su proceso de aprendizaje:

Entre todos, lo que tratamos de lograr es que el alumno pueda hacerse cargo con lo que sabe de Matemática. El chico generalmente, más el de primer año, no tiene un trabajo muy exhaustivo en Matemática para decir ‘a ver tengo que hacer esto, cómo lo puedo hacer’. Él quiere hacer una cuenta y con eso ya está. Si la cuenta le sale mal, prefiere no hacerla porque prefiere no equivocarse a equivocarse y trabajar con el error [...] “No importa lo que hagas, importa que hagas”, y después vemos si lo que pensaste tiene lógica

o no. Si el alumno no produce nada, yo no puedo enseñar nada, porque necesito que él entienda qué es lo que está haciendo, que es de él (Profesor a cargo de consultoría de Matemática, Colegio A).

Uno de los desafíos que el entrevistado identifica en esta experiencia es la articulación del espacio de consultoría con las clases regulares. Los consultores y docentes de las clases de apoyo señalan que no siempre se logra establecer un contacto directo con los profesores a cargo del dictado de las asignaturas. En este marco, la carpeta de trabajo del alumno se torna la principal referencia de lo que sucede cotidianamente en el aula, convirtiéndose en una brújula para el trabajo de los consultores y docentes de apoyo.

Asimismo, en otra de las instituciones donde se desarrollan clases de apoyo (ET B) uno de los estudiantes entrevistados da cuenta en su testimonio de que la decisión de concurrir al espacio de apoyo parece quedar en sus manos, corriendo por su cuenta la tarea de informarse sobre la oferta existente:

Entrevistadora: *–¿Hay horas de apoyo escolar en la escuela? ¿O no sabés?*

Estudiante: *–Sí, hay pero solamente Matemática. Hasta ahora descubrí que había para Matemática, no sé para otra materia.*

Entrevistadora: *– ¿Y de otras materias no?*

Estudiante: *–No, todavía no sé. Pero Matemática, Inglés también. Pero otra materia no vi* (Entrevista a estudiante de primer año, ET B).

En la Escuela Normal también existen clases de apoyo para algunas de las materias de primer año que presentan mayores dificultades a los estudiantes, y un espacio de "Estrategias de estudio" especialmente dirigido a los estudiantes de primer año con problemas de desempeño en algunas materias. Tanto los profesores como los tutores son los que definen cuáles son los estudiantes para los que resulta recomendable la asistencia a estos espacios. Los docentes a cargo de las clases de apoyo no son necesariamente los mismos que se hallan a cargo de las clases regulares y la actividad central consiste en la ejercitación de los temas dados en la semana "con otros libros que no son los que usamos en clase" (Entrevista grupal a estudiantes, Escuela Normal).

Por su parte, el Espacio de Estrategias –a cargo la psicopedagoga de la escuela– propone una perspectiva más integral, buscando acercar a los estudiantes estrategias para estudiar y organizar sus tareas. Las valoraciones de los estudiantes resultaron variadas respecto de este espacio: mientras algunos afirmaban que su rendimiento no había mejorado con el taller y que eran muchos los que participaban (lo que dificultaba el seguimiento de la psicopedagoga), otros reconocían sus aportes. El relato de una de las estudiantes refleja que desde su experiencia, una vez aprendidas las estrategias de estudio, le resultó posible adquirir la autonomía suficiente en el estudio para dejar de asistir:

Ahí te decían cómo estudiar, cómo dedicarte a cada materia. Fui un tiempo y después dejé porque ya no me servía. Lo hacía yo independientemente. (Estudiante mujer, Escuela Normal).

Por último, el "Espacio Complementario" es un proyecto que surge en la EEM B –dos años antes del momento del trabajo de campo– con el objetivo de ayudar a los alumnos de los primeros años a terminar los trabajos y tareas

que les proponen los profesores, así como a estudiar y prepararse para instancias de evaluación. Funciona en pre- y post hora, y es obligatorio. Hay un docente a cargo que trabaja de manera personalizada con cada estudiante procurando satisfacer sus demandas y necesidades:

Lo que hace este profesor es ayudarlos a terminar los trabajos, que estudien, se organicen. Es obligatorio, los pibes tienen que estar. Está dentro de la carga horaria. A veces los profesores (...) no trabajan con todo el grupo homogéneo, organizan el aula” (Asistente Técnica de programa educativo).

El proyecto es coordinado por el DOE y se sustenta con módulos del PFIES, programa con el cual se diseñó este proyecto para hacer frente a la imposibilidad de muchos de los estudiantes de la EEM B de hacer tareas escolares fuera de la institución (ante condiciones de hacinamiento en sus hogares o por responsabilidades domésticas o laborales de los estudiantes).

5.2.2. Propuestas que buscan fortalecer prácticas de lectura y escritura como eje transversal del trabajo académico

En varias de las instituciones que participaron del estudio los actores escolares señalaron su preocupación por fortalecer las prácticas de lectura, escritura y la expresión oral de los estudiantes de los primeros años de estudio.

En el Liceo B esta preocupación motorizó un proyecto que atraviesa varios de los espacios curriculares de primer año: mensualmente se organizan sesiones de lectura de novelas con el profesor que esté en ese momento en el curso (Liceo B, Reunión de fin del ciclo lectivo del SIME).

En la EEM B se desarrolla un proyecto de lectura y escritura de cuentos y obras de teatro con los alumnos de primer año. El docente de Lengua, gestor de la iniciativa, explica que su postura es adherir a las perspectivas para la enseñanza que entienden al lenguaje como un instrumento de comunicación, lo que supone brindar a los alumnos oportunidades para que participen de una diversidad de situaciones comunicativas como hablantes y oyentes, como lectores y escritores, de manera que –tanto en el presente como a futuro– puedan expresarse con eficacia y adecuación a diferentes contextos. Señala también que el proyecto fue involucrando contenidos y docentes de distintas asignaturas:

Por ejemplo, el año pasado hicimos una competencia de cuentos, para después exponerlos en jardines de infantes. ¿Lo transversal qué era? Por ejemplo, con un primer año en el año anterior, por el perfil de los chicos, que eran más de hablar que de escribir, terminamos haciendo una obra de teatro (...) Trabajamos con varias materias: con Lengua, con el profesor de Teatro, con temas de Derecho (Profesor de Lengua, EEM B).

Otro profesor que participó musicalizando la obra, destaca también este trabajo transversal:

[Conversando sobre el trabajo interdisciplinario] se suma la profe de Teatro (...) o también la profe de de Dibujo para hacer las propagandas (...) Yo musicalizaba los cuentos. Entonces es como que tomamos un poco de todo para hacer un proyecto final (...) Está bueno (...) el espíritu de grupo (Profesor de Biología, EEM B).

5.2.3. Producción de materiales dirigidos a los estudiantes

La elaboración de materiales (que generalmente asumen el formato de cuadernillos impresos) para trabajar con los alumnos en diversos espacios (asignaturas, tutorías) es una iniciativa que han seguido varias instituciones. En este apartado se presentan experiencias de producción de cuadernillos en dos de las instituciones que participaron de la investigación (Escuela Normal y Liceo B). En el primer caso, se busca fortalecer el trabajo en el área de Lengua, estableciendo puentes con la formación que los alumnos de primer año traen del nivel primario. En el segundo, se hallaron dos tipos de materiales de apoyo al trabajo académico: cuadernillos que los estudiantes emplean en la hora de tutoría, y cuadernillos que los equipos de profesores de una misma área acuerdan para el trabajo en clase.

En el Liceo B, el testimonio del coordinador de tutorías, quien se desempeña también como docente de Biología y de Biogeografía (conformando, como ya se mencionó, una pareja pedagógica con la docente de Geografía), da cuenta del desarrollo de este tipo de materiales, que se emplean tanto en el espacio de las clases de las asignaturas a su cargo, como en el ámbito tutorial:

Coordinador de tutorías: –Entre todos los tutores organizamos un cuadernillo de tutorías para trabajar la parte de los contenidos, o sea cómo trabajar los contenidos con los chicos y enseñarles técnicas de estudio, que eso era una materia pendiente, trabajar los tutores con eso (...) El cuadernillo (...) tiene el desarrollo de todas las técnicas de estudio, tiene cuentos e interpretación de los cuentos, tiene textos e interpretación de textos, y en la tutoría trabajamos eso, actividades, por ejemplo, cómo estudiar para una evaluación, cómo aprovechar el tiempo libre. El cuadernillo está muy bueno.

Entrevistadora: –¿Y cómo responden los alumnos?

Coordinador de tutorías: –La verdad que bárbaro, aparte es organizador para ellos y también para el tutor (Coordinador de tutorías de primer año, Liceo B).

El testimonio de este docente también muestra los efectos positivos de esta iniciativa sobre el nivel de promoción de los estudiantes:

Durante todo el verano del año pasado, del 2012, organicé un cuadernillo de estudios y lo apliqué durante todo el 2012, y te digo que mejoró, yo te diría que en un 60% el nivel de aprobación, o sea que yo me sentí satisfecho con el trabajo, pero un trabajo de hormiga, había hecho previamente el de 1ro. y ahora estoy organizando un cuadernillo para tercer año de Geografía, que todavía no lo terminé, y uno para tercer año de Biología también. Estoy trabajando puntualmente en eso, porque me interesa mucho eso, me interesa que los pibes aprendan lo que uno les está enseñando; yo entiendo que uno da los contenidos pero que los pibes no llegan a entender, o sea, preocuparme por eso, mejorar la parte de los contenidos, la organización de los contenidos, sin moverme de la currícula, pero mejorar, reubicarlos, armar trabajos de investigación aplicando distintas técnicas de estudio, empezando por lectura comprensiva, utilizando distintos materiales, no trabajando siempre con la misma bibliografía sino que trabajando con bibliografías alternativas, básicamente eso (Entrevista al Coordinador de tutorías de primer año, Liceo B).

Este extracto muestra además que, de este modo, se pueden articular y enlazar contenidos provenientes de múltiples fuentes.

En la Escuela Normal, el desarrollo de cuadernillos destinados a estudiantes de primer año se enmarca en un proyecto que tiene como eje la articulación pedagógica entre el nivel primario y el nivel secundario. Dado que la institución reúne a ambos niveles, se aumentan las posibilidades de repensar el pasaje de uno a otro nivel, buscando facilitar la experiencia escolar tanto de los alumnos que ya formaban parte de la institución, como de quienes ingresan por primera vez a la escuela para cursar el nivel medio. En el caso analizado, el cuadernillo, centrado en el área de Lengua, es elaborado por un equipo conformado por una vicedirectora anterior de la institución (ya jubilada), maestros de primaria y los profesores de primer año de la secundaria:

Articulan séptimo con primer año y también el fin del proyecto es elaborar un documento que sea a la vez un cuadernillo, para que los ingresantes nuevos –tanto de afuera, como de adentro de la escuela– hagan en el verano. (...) los docentes nuevos se reúnen con esta docente de mucha experiencia, que es jubilada (...) y trabajan en equipo. Ella es el nexo entre lo que es la maestra de primaria de séptimo grado y ellos dos de cada curso (se refiere a los profesores de Lengua de 1º año) trabajaron en conjunto para la elaboración del nuevo enfoque que tiene (...) Lengua, que no articula con el enfoque que se da en primaria. Entonces hacer acuerdos como para que el paso... (Vicedirectora, Escuela Normal).

El trabajo de los docentes en la producción de este cuadernillo se financió a través del PMI, en concordancia con una de las estrategias denominada Camino a Primer Año, establecidas por el programa para 2013 e inscripta en la línea de acción de Innovación. Camino a Primer año consistía en:

... la “elaboración e impresión de cuadernillos de Lengua, Matemática e Inglés para alumnos ingresantes a primer año. Trabajar con un material orientador sobre los contenidos prioritarios de primer año en esas materias que pueda servir de ejercitación para los alumnos que ingresan y que luego se continúe trabajando durante el período diagnóstico” (GCBA/ ME/ DEM, 2013).

El desarrollo de materiales destinados al trabajo con los alumnos es, en síntesis, una iniciativa promovida desde las políticas y valorada por quienes han tenido oportunidad de llevarla adelante y conocer su incidencia en el día a día escolar.

También en la EEM A dos profesores de Matemática de primer año hicieron una producción colaborativa de materiales para los ingresantes, utilizando en este caso, módulos del PFIES. Tal como afirma uno de ellos en el siguiente tramo de su entrevista, el propósito central era articular contenidos, andamiar el pasaje de nivel primario al secundario, y acordar y construir enfoques sobre la enseñanza de la Matemática en primer año:

Tenemos un equipo muy heterogéneo de profesores de Matemática de primer año, porque en distintos cursos son distintos profesores. Entonces era un poco tratar de encontrar una mirada general para primer año, viendo que cada uno de nosotros tiene por lo menos tres o cuatro años de experiencia dentro de la escuela y dentro de primer

año (...) Matemática es una, en el secundario es una mirada completamente distinta [a la de primaria]. Entonces tratamos de que esa transición sea lo más suave posible y por eso nosotros creemos en una línea didáctica, una línea de trabajo determinada. Entonces nos ponemos de acuerdo (Profesor de Matemática, EEM A).

El proyecto fue una iniciativa de la dirección de la escuela, acompañada por la asistente técnica del PFIES, con formación en el área, que "se entusiasmó con el proyecto y nos acompañó" (Profesor de Matemática, EEM A).

Entrevistadora: –¿Cuánto duró el proyecto con esas horas de Fortalecimiento?

Profesor: –No fueron muchos meses, creo que fue a partir del 1 de julio hasta el 30 de noviembre y eran dos horitas nada más (...) O sea que era poquito, pero lo aprovechamos bastante. Tuvimos que trabajar mucho en casa, porque lo dividimos, nos dividimos en tareas, alguien propuso algunos juegos, hicimos algunos juegos, yo propuse hacer unos dibujos y justamente estaba trabajando el Illustrator y yo propuse hacer unos dibujos en Illustrator y bueno, eso lo insertamos adentro del cuadernillo. Y después la otra profe buscó otro tipo de material y también lo incluimos (Profesor de Matemática, EEM A).

5.2.4. Nuevos roles de la preceptora: uso pedagógico de las horas libres

En dos de las instituciones que participaron de la investigación se encontraron proyectos que promueven el uso de las horas libres (en la ET B y en el Colegio B) para que los estudiantes reciban apoyo para completar tareas o preparar exámenes. Resignificar las horas "libres" como espacios donde la escuela ofrece algo diferente al usual "no se hace nada" que se impone en la jornada escolar cuando un profesor se ausenta, pasó en algunas escuelas de ser una preocupación de algunos preceptores a convertirse en un proyecto institucional dirigido a cargar ese tiempo de contenido académico y vincular.

El proyecto "Horas libres cero" de la Escuela Técnica B ilustra este proceso. Comenzó, al igual que en otras instituciones (como el Colegio B) como una iniciativa impulsada por los preceptores, quienes inicialmente propusieron a las autoridades la realización de actividades que favorecieran los vínculos entre los alumnos de primer año y facilitaran su inmersión en la escuela secundaria:

Con el preceptor Juan decidimos también buscar alguna forma que las horas libres tuvieran algún sentido. Pensamos en (...) la adaptación de un grupo que egresa de una escuela de séptimo grado, y entra a un primer año, y encima a una escuela técnica. Entonces incluimos en las horas libres todo lo que tuviera que ver con relacionarse con los compañeros, trabajar actividades que tuvieran que ver con la adaptación (...) Al principio trabajamos desde lo general, digamos desde lo mínimo, lo básico: comunicación con los compañeros, trabajar en ronda, presentaciones, conocimiento del otro, de intereses y gustos. Y después ir trabajando lo que tenía que ver con organización con las materias (...) además de eso, nosotros lo que queríamos trabajar eran cuestiones lúdicas, le queríamos dar un sentido lúdico a la hora libre (Preceptora de primer año, ET B).

Una de las preceptoras enfatiza en el componente lúdico que buscó imprimírsele a estos espacios en el origen de la propuesta, a fin de abordar mediante juegos aspectos que, como la comunicación oral y escrita, fueron priorizados para el trabajo con los alumnos:

Quisimos incluir juegos, que también atravesaran cuestiones de castellano. Porque, por ejemplo, cuando ingresan a primer año, hay dificultades en todo lo que tiene que ver con comprensión, con resúmenes; ciertas cuestiones que después se hace difícil...
(Preceptora de primer año ET B).

Actualmente, el proyecto cuenta con un alto reconocimiento de las autoridades de la institución, que expresan su deseo de extenderlo a estudiantes del resto de los años del ciclo básico:

Yo estoy seguro que si se pudiera hacer esto generalizado hasta tercer año, se le cambia el perfil a la escuela. Por eso hago hincapié en este proyecto (Rector, ET B).

La iniciativa contó y cuenta, además, con el apoyo de la Asesora Pedagógica y de los profesionales del DOE, además de establecer redes con el trabajo de los tutores:

Nosotros no estamos solos. Tuvimos la guía constante de la asesora pedagógica. También hablábamos con (el) gabinete y, a su vez después, durante el año hablamos con los tutores de cada división
(Preceptora de primer año, ET B).

El intercambio con los tutores y las necesidades que fueron surgiendo en los grupos de alumnos en los últimos tiempos intensificaron el componente formativo y de apoyo académico del espacio:

El proyecto en la práctica después te marca otros tiempos y otras necesidades (...) ciertas cuestiones que nosotros queríamos trabajar con lo lúdico, tuvimos que dejarlo de lado y trabajar con materias. Los mismos chicos decían: ‘yo en este momento necesito hacer un trabajo para tal materia’, ‘tengo tal materia tal día’. Entonces terminaban siendo un apoyo. Después articulábamos con los tutores
(Preceptora de primer año, ET B).

Tal como lo expresa la preceptora, el proyecto experimentó un viraje, transformando las horas libres en espacios de trabajo sistemático de apoyo académico, articulando la tarea de estudiantes, preceptores, tutores y profesores de cada curso de primer año. Para favorecer esto, el libro de temas comenzó a ser utilizado en las horas del proyecto como herramienta para articular las intervenciones de los preceptores con la de los profesores, favorecida, además, por la mediación de los tutores.

El rector de la institución reconoce el estrechamiento de los intercambios entre estos actores:

Hay excelente comunicación entre tutores y preceptores, que es otra cosa que no siempre se consigue. Entonces por ejemplo el tutor le pide a la profesora de Matemática una tarea, y en la hora libre con el preceptor hacen esa tarea (Rector, ET B).

Asimismo, el DOE se sumó al proyecto de manera directa, ofreciendo unas clases sobre técnicas de estudio y supervisando el conjunto de acciones que hoy integran la propuesta.

Una experiencia similar es el proyecto “Aulas de Estudio” que se desarrolla en el Colegio B. Una preceptora del turno tarde –con formación como maestra primaria– comenzó a apoyar a los estudiantes para que en la hora libre completaran las tareas que los profesores les asignaban durante las horas de clase. En algunas oportunidades, la preceptora propuso también actividades lúdicas o de lectura por placer. La escuela decidió extender la idea al turno de la mañana con el objetivo de promover la comprensión lectora, la interpretación de consignas y el abordaje de actividades escolares. En esta segunda etapa del proyecto la tarea fue asumida por profesores en espacios de prehora, acercándose más al formato de una consultoría.

5.3. Construcción del involucramiento socioemocional y la convivencia

Forjar un lazo sólido de los alumnos de primer año con la escuela y sus actores es el propósito de las iniciativas institucionales incluidas dentro de este grupo. Además de las tutorías con foco en la convivencia (a analizar en el Capítulo 7), se desarrollan tres iniciativas institucionales en este apartado: los talleres de expresión y recreación; los de mediación y convivencia; y, por último, una experiencia de acompañamiento a los nuevos ingresantes por parte de los estudiantes próximos a egresar.

5.3.1. Talleres expresivos, espacios de recreación y prácticas deportivas

En varias de las entrevistas realizadas, directivos y docentes destacan la importancia de diversos talleres de expresión y recreación para la construcción del involucramiento de los estudiantes con la escuela.

Las actividades artísticas y recreativas que ofrecen muchas instituciones, usualmente de manera complementaria a la jornada escolar obligatoria, constituyen espacios clave para el desarrollo socioemocional de los jóvenes. Atravesadas por el juego, y generalmente de carácter opcional, las actividades que se realizan en estos espacios brindan oportunidades valiosas para que chicos y chicas descubran y desplieguen potencialidades, intereses y aficiones en un marco de intercambios con adultos y pares que suele ser distinto al de las "clases regulares" donde, para muchos, "engancharse con la escuela" no resulta una tarea tan sencilla. La rectora de una de las instituciones donde tienen lugar este tipo de talleres explica su importancia:

Todo ese tipo de talleres que tienen que ver con la expresión (...) porque a veces los chicos no tienen los recursos para hacerlo. Se encuentran con Matemática u otras materias, tienen dificultades, pero por ahí son excelentes jugando al fútbol (...) les da la posibilidad de acceder sin estar obligados a pagarse esas clases adicionales (Rectora, Liceo B).

En la EEM A, por ejemplo, se desarrollan talleres de teatro, de lectura y de radio. Con respecto a estos últimos, se realizan transmisiones dos veces a la

semana, en el horario del mediodía. Al referirse a dicha experiencia, el siguiente estudiante de primer año, comenta: *"Estoy genial, estoy con unos amigos, ahí jugamos a la radio, hablamos de novedades que pasan"*.

En la Escuela Normal, un alumno se refiere al taller de teatro que funciona un día de la semana a contraturno y al que concurre con otros amigos. En el testimonio de este estudiante, el taller aparece como un espacio de disfrute y recreación:

Está bueno, como son los viernes te hacen más desenchufarte de lo que es la escuela. Termino la escuela 11.10 los viernes, y yo primero me voy a la casa de mi amiga, como ahí, y después vuelvo acá a la escuela (...) De 5 a 6. Es tarde, así que te relajás, actuás un poco y ya está" (Estudiante mujer, Escuela Normal).

No obstante la buena convocatoria y valoración que presentan estas iniciativas, en algunas instituciones la falta de espacio puede plantear limitaciones para el despliegue de la oferta de talleres, en particular cuando se trata de actividades extracurriculares. Esto ocurre, por ejemplo, en el Liceo B donde, por la falta de espacio, los talleres de plástica se desarrollan en el patio cubierto central. A pesar de las condiciones edilicias adversas, los talleres son reconocidos como instancias donde los estudiantes tienen la oportunidad de desarrollar actividades creativas y placenteras. Como señala la asesora pedagógica de dicha institución:

Cuando pasás a la mañana por el patio, la cara de felicidad que hay en los talleres de Plástica, la cara de felicidad que tienen esos chicos pintando, armando maquetas, esculturas (Asesora pedagógica, Liceo B).

El Colegio A, por su parte, cuenta con un coro al que concurren los alumnos que cursan Música como disciplina artística en el primer año de estudios. La convocatoria para este espacio se hace extensiva a los alumnos de años superiores. Los ensayos se realizan luego del horario de clases (para los estudiantes del turno mañana) o antes del mismo (para quienes cursan por la tarde).

En la ET C, también se mencionó un taller de música popular como un espacio de importancia destinado principalmente a los estudiantes de tercer año, aunque también se propicia la asistencia de alumnos de otros años, incluido el primer año. En estos talleres, los jóvenes aprenden a interpretar temas de rock nacional en guitarra. Si bien existen referencias a la vinculación de este espacio con conocimientos matemáticos y técnicos, en palabras del referente de dicho proyecto, los alumnos "van a hacer música, van a jugar". Precisamente por el carácter voluntario de la participación en estos espacios es que la cantidad de participantes va variando en el transcurso del cuatrimestre, con una merma de la asistencia en la época de exámenes. Al referirse a estos talleres, el rector señala:

El taller de música de guitarra (...) vienen chicos tanto de la mañana como de la tarde (...) también resultó exitoso porque vincula al chico, al alumno con la escuela desde otro lugar, no desde la exigencia sino desde el placer, y resultó bien (Rector, ET C).

El Colegio B cuenta también con el proyecto "Acompañarte", una oferta de talleres artísticos y recreativos a contraturno o en pre- o post hora (no obligatorios) que, desde hace tres años, convoca a muchos estudiantes. La

asesora pedagógica de la escuela explica que originalmente la iniciativa estaba a cargo de profesores tutores aunque, debido a la apertura de nuevos talleres, convocaron a otros docentes de la institución. Destaca la importancia que ha cobrado esta iniciativa para promover lazos entre la escuela y los estudiantes:

Acompañarte se desprende del área tutorial, ubicamos a docentes tutores en otras actividades: talleres a contraturno, o a continuidad o prehora de plástica, música y canto, danza tradicionales y multimedia. El año pasado el éxito fue tal que tuvimos que llamar a más profesores. Fueron exitosos porque convocan a los alumnos. Es un proyecto que hace tres años que está en la escuela (Asesora pedagógica, Colegio B).

También las actividades donde se cruzan aspectos lúdicos y deportivos son ponderadas por los actores escolares. La práctica del ajedrez, por ejemplo, apareció mencionada en varias instituciones. En la ET B, el rector se refiere a la misma del siguiente modo:

Se consiguieron muy buenos resultados en cuanto a la sociabilidad de los chicos, el darle la mano al rival cuando termina, felicitarlo si uno perdió, los modos. Vos ves el taller que se hace a mediodía, a mediodía se habla bajito (Rector, ET B).

Como se refleja en este y en el resto de los testimonios citados en este apartado, los entrevistados coinciden en que este tipo de talleres favorecen el establecimiento de vínculos positivos entre los estudiantes, construyendo buenas condiciones para la convivencia en la escuela, al tiempo que ayudan a forjar sentimientos de pertenencia institucional en los jóvenes que los transitan.

5.3.2. Talleres de convivencia y mediación entre pares

El "taller de convivencia y mediación" del Liceo B es una iniciativa que se originó con el propósito de mejorar la convivencia escolar y formar estudiantes como mediadores, capaces de intervenir –con orientación y acompañamiento docente– en diversos tipos de conflictos que pudieran atravesar la experiencia escolar de los alumnos de primer año.

Al momento de concluir el trabajo de campo en esta institución, el proyecto había avanzado hasta contar con alumnos “representantes” de cada curso, aunque sosteniendo como objetivo final el de formar estudiantes mediadores. Uno de los escollos señalados para un mayor desarrollo de la iniciativa se vincula con el hecho de que el taller se desarrolla a contraturno, dificultando a veces su poder de convocatoria (Liceo B, Reunión de fin del ciclo lectivo del SIME).

Autoridades de la institución manifestaron que, aún en esta primera etapa de desarrollo del taller, “se logra mucho en cuanto a la convivencia y la integración” y que el espacio es muy valorado por los estudiantes.

5.3.3. Acompañamiento de alumnos del último año a los ingresantes al nivel

Sin duda, el proyecto “Andamiajes” de la Escuela Normal pone su foco en forjar el oficio del alumno (Perrenoud, 2006) entre los nuevos ingresantes a la escuela secundaria. Se trata de una iniciativa que había comenzado años atrás como apoyo escolar de los estudiantes avanzados (de quinto año) a alumnos de primer

año de otras escuelas de la zona con población en situación de vulnerabilidad social. Con una mirada reflexiva incorporada que se plasma en autoevaluaciones promovidas desde la dirección y asesoría pedagógica, la escuela supo ir ajustando ese proyecto original a las necesidades institucionales. Actualmente, el propósito central de esta iniciativa es apoyar la transición primaria-secundaria, instalando hábitos y estrategias escolares para estudiar y preparar un examen, abordar a un profesor según cada estilo particular, conocer actores y referentes de los diferentes espacios escolares, organizarse con las tareas, tiempos y materias y conocer sus posibilidades y obligaciones como estudiante. La participación de los estudiantes de quinto año es voluntaria y altamente recomendada (aunque no obligatoria) para los de primero. En palabras de una de sus referentes:

Quisimos, vamos a decir "andamiar" a los de primero también con los de quinto (...) El pasaje de primaria a secundaria es tremendo. Y los chicos se encuentran con un montón de, no sé, dificultades digamos, como alumnos, porque los hábitos cambian. Parece que es la misma escuela, todo, pero el hecho de tener más profesores, el hecho de tener tareas, el hecho de que si no presentó la tarea se sacan uno, o sea, hay un montón de hábitos que hacen al ser estudiante, que ellos lo van aprendiendo y les cuesta (Profesora de Educación Cívica, referente del Proyecto Andamiajes, Escuela Normal)

Su título alude a la categoría de andamiaje de Bruner (1983), que permite comprender el rol tutorial del docente como soporte que facilita el aprendizaje de los estudiantes, pero traducida en el proyecto aquí analizado a una relación alumno-alumno. El "andamiaje" de Bruner entiende que cuanto menos autonomía tenga el alumno, más tendrá que intervenir el docente para tender puentes y andamiar su proceso de aprendizaje. Pero también sostiene que se trata de un proceso transitorio, en el cual el docente deberá ir potenciando la autonomía del estudiante de modo tal de ir "corriéndose" paulatinamente de un rol de activa intervención. En tal sentido, los estudiantes de primer año serían aquellos que más requieren de un andamiaje por parte de los estudiantes "expertos", para forjar su pertenencia institucional tanto como su saber hacer escolar en la escuela secundaria.

Una de las asunciones del proyecto es que la comunicación entre pares (jóvenes) favorece la transmisión de las reglas del juego escolar y acelera su incorporación entre los ingresantes, así como amplía los contenidos de la comunicación hacia aspectos que un profesor o tutor abordaría con mayor dificultad y eficacia que un par generacional:

Nosotros partíamos de este supuesto, que para, digamos, un recorrido exitoso por la escuela los chicos tenían que aprender más cosas que las que les enseñaban los profesores. Y tenía que ver con este oficio del estudiante (...). Y que los más expertos en esto eran los de cuarto y quinto año. Entonces esta cosa de armar pareja donde el chico más grande "coachee" al más chiquito, lo apadrine en estas cosas: "Bueno, mirá, a este profesor le gusta que las cosas las hagas así o asá", conocen más a los profesionales de la escuela: "Bueno, si tenés este problema acudí al asesor o al psicólogo o al asesor pedagógico o al preceptor o al tutor". Esas cosas que tal vez los chiquititos les cuesta un poco más entender quién es quién (...) Se busca brindar una ayuda a los de primero como para que los adquieran [refiere a los hábitos

escolares] más rápido (Profesora de Educación Cívica, referente del Proyecto Andamiajes, Escuela Normal)

A la vez, se trata de una iniciativa que asume que los estudiantes próximos al egreso están imbuidos en la cultura institucional, de manera tal de poder transmitir no sólo valores en abstracto sino modos de resolución de situaciones prácticas y estrategias a los más jóvenes.

Por otra parte, aunque en un segundo plano, también aparece el rol del padrino en el seguimiento e involucramiento académico del estudiante de primer año, cuestión que lleva a la reflexión sobre cierta complementariedad con la tarea de los docentes y del tutor del curso, aunque desde una situación de paridad entre estudiantes:

(...) que también le hagan un seguimiento en cuanto a "cómo te está yendo con las tareas, estás asistiendo a las clases de apoyo, no, por qué". (...) –"El profesor te va a dar un trabajo, pedile al profesor un trabajo práctico para levantar la nota o estudiá para una lección oral y pedile pasar". O sea, que les den todos esos tips, digo yo. Los hábitos que ellos fueron adquiriendo solos. (...) En cuanto a la diferencia con la tutoría, me parece que es sumar un seguimiento tal vez más personalizado que el tutor no puede hacer desde un lugar de par y que ese par le puede decir cosas que un docente no le puede decir al pibe (Tutora, Escuela Normal).

La tutoría es analizada en otro de los capítulos de este informe y allí se argumenta que los tutores ven limitada su intervención por la escasa disponibilidad horaria (pues cuentan con una escasa hora semanal para entrevistas individuales y otra para trabajar con el curso), que impide un seguimiento personalizado, en el sentido en el que la cita anterior plantea como característico del proyecto de acompañamiento de los estudiantes expertos a los nuevos ingresantes a la secundaria. A la vez la "cercanía generacional" es otra de las claves que distinguen a ambos espacios institucionales y que permiten vislumbrar cierta complementariedad entre ambos.

El siguiente extracto también permite identificar el alto involucramiento necesario entre los "padrinos" y las funciones de seguimiento y de apoyo académico que también desempeñan (al revisar tareas y trabajos realizados por los ingresantes):

Profesora 1: –Ellos quieren que les brindemos la información, o sea, que apenas vos les decís: "Mirá, fulano, no sé, le pasó tal cosa", enseguida ellos actúan, tratan de acercarse, de preguntar como si no supieran nada, a veces se lo decimos directamente o a veces a través del Facebook, ¿no?

Profesora 2: –Sí, se puso mal porque... (...) se la llevó y no sé qué.

Profesora 1: –Exactamente: "Fijate porque se la está por llevar" o ahora en los últimos tiempos es el profesor de Biología les dio un trabajo práctico: "Se tiene que sacar 10, fijate que lo haga, o preguntale si necesita algo". Eso es a los grandes. Y a los chicos a su vez, bueno, a mí me pasa porque soy tutora además, les digo: "Ustedes cualquier duda van y le preguntan a los de quinto si está bien, que ellos de un vistazo van a saber cómo es o si les falta algo, si está incompleto, porque lo conocen al profesor".

Profesora 2: –Así que bueno, es como que empujás de un lado y empujás del otro.

Profesora 1: –Sí, nosotros en realidad somos como un hilo invisible pero que está (Profesoras a cargo del proyecto Andamiar, Escuela Normal).

Queda flotando la pregunta acerca de hasta dónde habrá convergencia entre los requerimientos académicos de un profesor y los de un estudiante avanzado que “revisa” la tarea de un par más joven. Fundamentalmente porque también las referentes de este proyecto coinciden en que hay gran autonomía de los estudiantes de quinto año para darle contenido a su tarea. Pareciera existir una delgada línea entre algunas de las funciones tutoriales y docentes y el desempeño del padrinazgo estudiantil. Para comprender en qué medida implica solapamiento y cuándo complementariedad (pues los efectos de una y otra resultante son bien diferentes) habría que llevar adelante otro tipo de indagaciones, que recuperen la voz de los estudiantes que participan del proyecto y profundicen las articulaciones entre andamiajes y otros espacios y actores escolares. De todos modos, se reconoce la necesidad de un diálogo fluido entre el espacio tutorial y el proyecto Andamiar.

Por otra parte, el extracto anterior habla de un tercer actor clave del proyecto: las docentes referentes, el “hilo conector invisible”. Son estas dos docentes quienes definen (con ayuda de los y las preceptoras) cómo conformar las parejas, qué aspectos deben abordar los padrinos en su tarea, cuándo hacer reuniones con ellos (virtuales o presenciales) y cómo comunicarse (se abrió un *Facebook* para garantizar la comunicación fluida entre referentes y padrinos). Considerando los altos márgenes de decisión de los estudiantes de quinto en lo que respecta a las recomendaciones y sugerencias a realizar a sus apadrinados, la periodicidad de los encuentros y la forma de comunicación entre pares (a veces virtuales y otras presenciales con momentos de encuentro durante el recreo o con horarios pautados), el rol de las docentes sería más bien el de facilitadoras, promoviendo además la autonomía de los estudiantes del último año de estudio.

Las referentes hacen un balance situado de este proyecto, reconociendo matices y desafíos diferentes de acuerdo a la población escolar con la que trabajen. Como se señaló en la presentación de casos institucionales (sección 3.2), el turno mañana concentra estudiantes que provienen del nivel primario de la misma escuela normal, mientras que la tarde recibe a los nuevos alumnos que ingresan desde otras primarias de la zona. Esta morfología social permite comprender por qué la tarea del “padrino” de quinto año del turno tarde tiene algunos desafíos más, en tanto el lazo con la escuela aún no está forjado entre los nuevos ingresantes pero sí entre los estudiantes de primer año que cursaron allí la primaria y que cursan su secundaria a la mañana.

–Porque quizás ahí los desafíos son mayores en el turno tarde en cuanto a esto de los hábitos de alumnos, porque en el turno mañana hay como una impronta institucional si querés. Y con los de la tarde nos pasa que nos cuesta más que se relacionen entre ellos, entre las parejas, o sea que casi todos el contacto que hicieron fue vía Facebook, algunos se encuentran en los recreos, se encuentran a la salida, se encuentran en el entretorno y qué se yo. Con los de la mañana esa relación está un poquito más aceiteada que a la tarde (Profesora referente de Proyecto Andamiar, Escuela Normal).

La conformación de las parejas se realizó considerando las características personales de los estudiantes de primero y en qué se podría reforzar su escolaridad; para ello las preceptoras resultaron una figura clave por su mayor conocimiento de los estudiantes en el día a día escolar.

En cuanto a las dificultades de implementación de este proyecto, las referentes mencionan la escasa predisposición a participar entre los estudiantes del último año (“Se enganchan pocos y los pocos que se enganchan son bastante responsables” porque están rindiendo parciales y muy ocupados en el cierre de su trayecto en el nivel secundario); y las demoras en que se haga efectivo el financiamiento del programa educativo con el que se sostiene Andamiajes. Dichas demoras que habrían impactado en la calidad del vínculo que pudo establecerse entre ambos estudiantes de la pareja. Ante ello, una de las referentes valida una propuesta de una estudiante participante del proyecto:

Una cosa interesante que nos ofreció una chica de quinto es que pensemos para el año que viene armar así las parejas: los de quinto con los de segundo y los de cuarto con los de primero, para conseguir una continuidad de por lo menos dos años (Profesora referente del Proyecto Andamiar, Escuela Normal).

Para contar con la perspectiva de los estudiantes de primer año sobre este proyecto las referentes aplicaron el mismo instrumento de evaluación utilizado en otro programa educativo –el PFIES– y constataron en los primeros cuestionarios recibidos que la mayor valoración de los estudiantes era en el conocimiento de las expectativas y demandas que les planteaban:

Y lo que hojeé por arriba de algunos (cuestionarios), todavía no es sistemático esto, muchos ponían que en lo que se habían visto beneficiados con este proyecto era mayor conocimiento de los docentes, como que parece que lo que más trataron con sus coaches es: "Bueno, a este le gusta tal cosa, este se pone más hinchado con tal cosa..." (Profesora referente del Proyecto Andamiar, Escuela Normal).

5.4. Abordaje de temáticas de relevancia para los adolescentes

Como se adelantó al comienzo de este capítulo, el cuarto conjunto de iniciativas se halla centrado en el abordaje y atención de temáticas de relevancia e interés para los estudiantes. Además de las tutorías (objeto de análisis del Capítulo 7), diversas experiencias se inscriben en esta línea de trabajo: educación sexual y abordaje de problemáticas como la violencia de género, proyectos integrales de salud, talleres de promoción de derechos y propuestas para el tratamiento de estas temáticas a cargo de preceptores.

5.4.1. Educación sexual y abordaje de problemáticas como la violencia de género

La sanción de la Ley 26.150 de 2006 establece la creación del Programa Nacional Educación Sexual Integral (ESI) que fija los lineamientos curriculares vigentes a nivel federal en esta materia. Estos avances, sumados a la trayectoria de la propia jurisdicción en esta área, configuran un escenario fértil para el desarrollo de diversas iniciativas que tienen como eje la educación sexual y reproductiva en las escuelas secundarias públicas de la Ciudad de Buenos Aires.

Entre los casos incluidos en esta investigación cabe mencionar, por ejemplo, el proyecto que tiene lugar en la EEM B. Allí, los talleres de educación sexual y reproductiva se imparten en todos los años de estudio, en el marco de distintas materias curriculares. Se articulan contenidos de Biología con los de Plástica, Derecho, Lengua y Matemática, entre otras asignaturas, trabajando desde una perspectiva interdisciplinar. Los docentes crean y articulan acciones en reuniones de equipo y utilizan todos los recursos institucionales disponibles (por ejemplo, los que ofrece el PMI y el PFIES), procurando la participación de profesores de diversos espacios curriculares:

En las reuniones de tutores, o en las reuniones de proyectos, siempre se piensan, se piensa la idea, se proponen cosas, se decide qué se hace, qué es lo mejor y que no, y a partir de ahí: manos a la obra. Proponemos también a ver qué profes son los que se pueden sumar y tienen ganas, entonces en el proyecto de Educación Sexual y Biología no solo se puede sumar la profe de Biología o él, o yo que estoy en Educación para la salud, sino que mechamos también a la profe de Dibujo para hacer todas las propagandas...” (Profesor de Biología EEM B).

La iniciativa está acompañada de la producción de material didáctico: por ejemplo, en 2012 se trabajó con los cursos de primer año interdisciplinariamente en las asignaturas de Teatro, Biología, Plástica, Educación para la salud, Matemática y Sociología en la construcción de un muñeco de tamaño real para el estudio del cuerpo humano. Se desarrollaron también un rompecabezas y un memotest con tema en el aparato reproductor femenino y masculino, entre otros juegos. Estas y otras producciones fueron expuestas en el *stand* de innovaciones pedagógicas del Ministerio de Educación del GCBA en la Feria del Libro de 2013.

El problema de la violencia de género ocupa un lugar relevante en el conjunto de contenidos que son abordados en este tipo de proyectos. En la EEM B su abordaje también tuvo un carácter interdisciplinar, involucrando las materias de Derecho, Biología y Plástica. El siguiente fragmento alude a una actividad de estampado de remeras dirigidas a generar conciencia sobre esta problemática, que contó con la participación de los profesores de Biología y de Plástica:

...justo enganchamos que estamos trabajando violencia de género y desde la violencia de género la profe de Arte, de Dibujo, había encontrado una imagen que era una chica golpeada con el ojo morado y una foto exactamente igual de un panda, ¿viste que el panda es blanco con las manchas negras? Y justo la mancha la tenía en el ojo, entonces la mirabas una y la otra (...) es fuerte (Profesor Biología, EEM B).

Testimonios como el citado dan cuenta del entusiasmo de los docentes para imaginar y concretar situaciones didácticas que favorecen el abordaje en el aula de temáticas sociales complejas.

Otro ejemplo de iniciativas que abordan la educación sexual y reproductiva se encontró en el Colegio A donde, en el marco de un proyecto de salud más amplio denominado "ProSal" (Promoción de la Salud), se dictan talleres en los espacios de tutoría para el tratamiento de diversas temáticas referidas a la salud, tanto en los primeros años como en otros cursos (véase el apartado siguiente, 5.5.3).

5.4.2 Proyectos integrales de salud

Además de las iniciativas relacionadas con la educación sexual descritas en el apartado anterior, cabe señalar que la mayoría de las instituciones que participaron de la investigación cuentan con proyectos para la promoción y atención de la salud de los estudiantes. A través de la articulación con centros de salud de la ciudad, realizan actividades educativas de prevención mediante la organización de jornadas o talleres que alcanzan a los alumnos y a sus familias, e intervienen –usualmente a través de los miembros del DOE– para que los alumnos que lo requieran puedan acceder a distinto tipo de servicios médicos.

En el Colegio A, como ya se mencionó, funciona el proyecto de "Promoción de la Salud", con talleres que abordan distintas temáticas relacionadas con la educación para la salud. Los talleres se concentran en dos momentos del ciclo lectivo: en uno de ellos se trabaja sobre temas de salud sexual y reproductiva, mientras que el otro se destina al abordaje de problemáticas o temas de interés para cada grupo de alumnos (adicciones, violencia de género, entre otros). La institución cuenta también con “una red para acompañar a los chicos”, mediante la cual se articulan acciones de prevención y atención de la salud con profesionales de la Defensoría y de hospitales de la ciudad.

El Liceo B, por su parte, cuenta con un proyecto trimestral coordinado por psicopedagogos y psicólogos del Hospital Ramos Mejía que consiste en alrededor de una docena de encuentros de trabajo con los tutores, con foco en los grupos de primer año. También en la ET D el DOE desarrolla anualmente jornadas de educación para la salud dirigidas a todos los estudiantes y sus familias, en las que participan distintos profesionales de la salud que se desempeñan en hospitales públicos de la ciudad.

5.4.3. Talleres de promoción de derechos

El Taller de Derechos del Liceo A está destinado a alumnos de diferentes años de estudio, inclusive de primer año. Se trata de una actividad en la que una profesora profundiza con los estudiantes diversas temáticas relacionadas con los derechos humanos, en general, y con los derechos de los niños, niñas y adolescentes, en particular. La experiencia tiene carácter itinerante: se realizan dos encuentros consecutivos de manera rotativa entre los cursos de alumnos. En el desarrollo de la propuesta se emplean variados recursos como juegos, películas, afiches, recortes periodísticos, entre otros. Se trata de una de las experiencias más destacadas por los directivos y docentes del Liceo A. En palabras de la referente del PFIES en la escuela: “es un dispositivo abc”.

En sus orígenes, la iniciativa se inspiró en algunos talleres impartidos en la escuela que habían estado a cargo de personal externo. Se trataba en este caso de producir una propuesta similar, aunque más orientada a las particularidades de los estudiantes de la propia escuela. Como señala la profesora referente:

...Era como una especie de formato que era aplicable a cualquier tipo de escuela (...) el riesgo que se corría con ese tipo de talleres era, lógicamente, dejar por fuera las particularidades que tiene el colegio. Porque uno, formando parte del colegio, más o menos tenés una idea de cuáles son las problemáticas o los conflictos que hay (Referente del Taller de Derechos, Liceo A).

De este modo, la profesora propuso un taller en el que los estudiantes tuvieran la posibilidad de reflexionar acerca de sus derechos como adolescentes:

Y ahí se me ocurrió armar el Taller de Derechos (...) "Miren, tengo la idea de plantearlo desde un lugar, desde la norma dice" no, sino plantearlo desde el ejercicio concreto del Derecho, que ellos empiecen a tomar conciencia que hay derechos que tienen la posibilidad de ejercerlos, cómo los tienen que ejercer, como una visión un poco más amplia y comprensiva de la idea de Derecho (Referente del Taller de Derechos, Liceo A).

En la propuesta del taller aparece enfatizada la idea de que los estudiantes puedan, a partir de la reflexión acerca de situaciones concretas, “desnaturalizar” aquellas vivencias cotidianas de maltrato y violencia en las que sus derechos pueden verse vulnerados:

Que ellos puedan empezar a ponerse en otro lugar (...) son chicos que están en lugares muy vulnerables, les toca vivir situaciones en las que todo el tiempo se les violan derechos (...) y esa era una de las cosas que yo quería empezar a romper, desnaturalicemos que hay cosas que, no porque se produzcan todos los días, están bien. (Referente del Taller de Derechos, Liceo A).

A modo de ejemplo, la misma docente relata cómo a partir de la simulación de un diálogo en Facebook entre los alumnos, los estudiantes de primer año pudieron reflexionar acerca de algunas situaciones de discriminación entre ellos:

...Tenían que armar una conversación que ellos solían tener en Facebook, pero con el vocabulario que ellos solían hablar. (...) desde ahí, cómo deconstruir la práctica que ellos tienen en el día a día, de maltrato constante hacia el otro, de discriminación, de poner en determinado lugar al otro y entonces lo tenían que hacer en grupo y se mataban de la risa por un lado, y por el otro terminaban saliendo cosas muy interesantes. (Referente del Taller de Derechos, Liceo A).

El taller resulta también propicio para el trabajo de cuestiones relacionadas con la convivencia y la identidad, promoviendo el reconocimiento mutuo de los estudiantes:

Hubo un grupo que jugábamos a ver si nos podíamos descubrir entre todos, entonces cada uno tenía la posibilidad de hacer un collage, de pintar, de pegar cosas que recortaban de revistas, yo les traje todo y ellos armaban como su presentación, era una cosa así, cosas que los identificaban. (...) Y ahí empezamos a trabajar cosas, por ejemplo, de identidad (Referente del Taller de Derechos, Liceo A).

5.4.4. Nuevos roles de la preceptoría: propuestas que recuperan intereses de los adolescentes

Finalmente, se hallaron iniciativas donde son los preceptores quienes toman a su cargo la organización de espacios para el abordaje de temáticas que atraviesan la vida de los jóvenes y que se vinculan usualmente con el cuidado de sí mismos y de los otros, la sexualidad, la violencia, las adicciones, los vínculos en las redes sociales, entre otras temáticas.

Por ejemplo, en el Colegio A, una preceptora –psicóloga con experiencia en realización de talleres en hospitales– desarrolla una propuesta dirigida a los cursos de primer año que tiene lugar en las horas libres. Se abordan diversas temáticas: "responsabilidad", "desánimo vs. entusiasmo", "aprendizaje", "consejo de convivencia", entre otras.

La preceptora a cargo de los talleres señala que, en el marco de estas actividades, muchas veces se detectan situaciones de riesgo o conflicto que desencadenan otras acciones institucionales a fin de prevenir o intervenir sobre diversas problemáticas.

El preceptor, y más aún en el primer año de estudios, es un actor clave para que la institución pueda ir conociendo a los estudiantes y a sus situaciones de vida, interviniendo en aspectos que, en ocasiones, exceden dimensiones estrictamente pedagógicas. Por ejemplo, la preceptora del Colegio A entrevistada explica que fue ella quien detectó que uno de los ingresantes había discontinuado un tratamiento contra el cáncer. A continuación, reproduce parte del diálogo que entonces entabló con el alumno:

Lo que pasa que yo fumaba"; "¿qué fumabas?"; "fumaba cigarrillos", me dice; "¿cuánto fumabas? [...] para hacer un cáncer hace falta fumar 4 paquetes" [...]; "el otro día fui al [nombre de hospital público] pero tardaban en darme el número, rompí todos los estudios y me fui"; "¿cómo que te fuiste?, así no te vas a curar, para curarte tenés que ser muy perseverante (Preceptora, Colegio A).

A partir de este diálogo con el alumno las autoridades de la escuela se comunicaron con la familia para abordar el problema. La misma preceptora señala: "nos vamos encontrando con situaciones muy difíciles", al tiempo que señala la importancia de articular su trabajo con el de los tutores:

Cualquier cosa que yo detecto se lo comento a ellos, o ellos a mí, mi puesto es de preceptora pero mi función es variada, ayudo en lo que puedo (Preceptora, Colegio A).

Hasta aquí hemos ofrecido un recorrido por algunas de las principales iniciativas institucionales dirigidas al primer año de estudios, considerando una clasificación en cuatro grandes grupos de propósitos: fortalecer la enseñanza, apoyar y dar seguimiento a la asistencia y a los aprendizajes, promover el involucramiento socioemocional y la convivencia, y abordar temáticas relevantes para los adolescentes. Se trata de proyectos que buscan construir mejores experiencias educativas para quienes están dando sus primeros pasos en el nivel secundario. Por su relevancia y alcance en los casos estudiados, los dispositivos de pareja pedagógica y las tutorías incluidos en este agrupamiento, resultan objeto de tratamiento exclusivo en los siguientes dos capítulos.

CAPÍTULO 6.

La pareja pedagógica: antecedentes, prácticas y aportes

Este capítulo se focaliza en la pareja pedagógica (PP), estrategia de creciente utilización en el nivel secundario que ha sido impulsada desde diferentes políticas educativas locales y nacionales. El recorrido propuesto comienza con una revisión de definiciones y antecedentes que redundan en una definición propia sobre los alcances de la PP (en adelante PP) (sección 5.1). El capítulo prosigue con un repaso de lineamientos de las políticas educativas que contemplan y recomiendan el uso de la PP (sección 5.2), para luego centrarse en describir las modalidades encontradas en siete de las once escuelas del estudio (sección 5.3). En particular, se examinan: sus propósitos y la relación de éstos con la construcción del involucramiento escolar (sección 5.4); y, finalmente, las configuraciones de roles e implicancias para el trabajo docente compartido (sección 5.5).

6.1. Antecedentes y abordajes conceptuales de la pareja pedagógica

La PP es una iniciativa orientada a la mejora de las propuestas de enseñanza y de los aprendizajes, que en la actualidad es impulsada y promovida desde la gestión nacional y jurisdiccional como una estrategia para fortalecer las trayectorias escolares y la retención de los alumnos de las escuelas secundarias potenciando y redefiniendo estrategias que promuevan las innovaciones en la enseñanza y enriquezcan las experiencias de aprendizaje de los estudiantes. Su promoción y extensión en el territorio y en el tiempo se sustenta tanto en antecedentes concretos de gestión política, como en aportes teóricos (Rodríguez Zidán y Grilli Silva, 2012; Bekerman y Dankner, 2010; Padawer et al., 2010; Torchio et al., 2011; Suárez, 2007; Prado, 2006; Brailovsky y Salinas, 2004; Contreras, 1997).

Una referencia histórica de relevancia para comprender la introducción de este dispositivo en el ámbito de la Ciudad de Buenos Aires es la experiencia del programa “Maestro ZAP”³¹ (Gluz, Cuter, Alcántara, Wolinsky, 2005), implementado a partir de 1998 en escuelas primarias pertenecientes a diez distritos escolares de la zona sur, que presentaban altos indicadores de repetición en primer grado (Prado, 2006, 1). A partir de la crisis del 2001, el programa se extendió a otras zonas vulnerables de la ciudad.

El programa ZAP se basó en la introducción de un dispositivo de PP para el diseño de secuencias didácticas, el desarrollo de clases y la evaluación de los aprendizajes a partir de una mirada atenta a los diferentes niveles de alfabetización de los alumnos, con vistas a mejorar el acompañamiento pedagógico de los alumnos más rezagados.

Según un informe de investigación elaborado en el ámbito de esta misma Gerencia Operativa (Padawer *et al.*, 2010), la función principal que se le asigna al maestro ZAP es la de actuar como un segundo maestro y ser capaz de garantizar la capacitación en servicio del docente de grado sin que se vea

³¹ ZAP Zonas de Atención Prioritaria.

alterada la continuidad de las actividades de enseñanza para los alumnos. La presencia de un segundo maestro aporta la complementariedad de las miradas y la búsqueda de acuerdos para la conformación de un trabajo pedagógico compartido. Los estudios sobre este programa reconocieron la contribución de este dispositivo a la modificación de las representaciones y prácticas docentes y a la construcción mejores condiciones de aprendizaje para los niños (Padawer *et al.*, 2010; Pitton y Di Pietro, 2010).

Asimismo, el informe pone de relieve que en aquellos grados numerosos el trabajo del maestro ZAP mejora “las condiciones para el desarrollo de estrategias pedagógicas en lectura y escritura que requieren de una fuerte presencia del docente en el proceso de producción” (Padawer *et al.*, 2010, 17).

Como afirma Prado (2006) el programa ZAP, basado en un enfoque teórico socio-constructivo, busca recuperar el protagonismo del rol del maestro en la construcción de conocimiento, teniendo en cuenta la concepción vigotskiana de zona de desarrollo próximo³². Con esa orientación, el programa priorizó la construcción de grupos heterogéneos, con variedad de saberes que estimulan el trabajo cooperativo y la contribución de los alumnos más avanzados. Asimismo, “se incorporó la idea del colectivo de trabajo entre pares como posibilidad y modalidad de la formación continua con miras hacia la profesionalización docente” (Gluz *et al.* 2005, 4). En suma, los estudios sobre los aportes del proyecto ZAP señalan resultados positivos en relación con el funcionamiento de las parejas de docentes en el aula y su impacto en la mejora de las oportunidades de trabajo con los alumnos.

Más allá de la experiencia de Maestro Zap, existen otros antecedentes de PP el nivel primario. Por ejemplo, los auxiliares bilingües incorporados en el marco de la Educación Intercultural Bilingüe sustentada en la Ley Federal de Educación, que trabajan en escuelas rurales de provincias como Chaco, Salta, Formosa o Neuquén en zonas donde residen pueblos originarios (Novo, 2002). En la educación inicial, hubo cuantiosas experiencias de PP relevadas en jardines de infantes comunitarios (JIC) donde las maestras trabajaban en dupla con cuidadoras (SED/GCBA/LPP, 2004), al igual que en la educación especial y no formal. En el caso de la educación media, más allá de los bachilleratos populares que surgen a partir de la crisis del año 2001, donde se viene implementando esta modalidad de trabajo (Areal y Terzibachian, 2010), la incorporación de la PP en las escuelas comunes de la CABA es más reciente. En el nivel secundario, los documentos nacionales del Consejo Federal de Cultura y Educación (en adelante CFCyE) y los jurisdiccionales conciben a la PP como un dispositivo de acción pedagógica para la mejora de las propuestas de enseñanza en pos de la retención, permanencia y enriquecimiento de las experiencias de aprendizaje de los alumnos en la escuela secundaria, tal como se desarrollará en la sección 6.2 de este informe.

A continuación, cabe revisar algunas concepciones de la PP que permitan acercarnos conceptualmente y construir una definición propia que posibilite un análisis pertinente de las experiencias halladas en las escuelas del estudio.

³² La zona de desarrollo próximo es uno de los conceptos principales que presenta Vigotsky desde el constructivismo social. Se trata del espacio entre la zona de desarrollo real, definido por la capacidad de un niño de resolver independientemente un problema, y la zona de desarrollo potencial, determinada por la capacidad de resolver un problema bajo la guía de un adulto o de un compañero más aventajado. Este tramo, entre lo que el alumno puede aprender por sí mismo y lo que puede aprender con ayuda de otro, es la zona de desarrollo próximo. Para ampliar, puede verse Moll (1993).

Los textos teóricos consultados coinciden en el aporte de la PP tanto al enriquecimiento de las experiencias escolares y a la mejora de los aprendizajes de los alumnos, como al enriquecimiento de los propios saberes profesionales a partir del trabajo con un par, con un igual, del que se retroalimenta el saber cotidiano y experiencial en una forma que supera aquella “legitimada por los expertos” (Contreras, 1997)³³.

Una de las definiciones más completas que se recupera como punto de partida para la presente investigación señala que:

Se entiende por pareja pedagógica al trabajo en equipo que realizan dos docentes sobre el abordaje pedagógico y didáctico en relación a un grupo de estudiantes. Desde el momento de la planificación, puesta en acción o en ejecución, elaboración de materiales y momento de reflexión, como así también el planteamiento y elaboración de intervenciones compartidas. La iniciativa del trabajo en pareja pedagógica tiene por objetivo primordial el trabajo interdisciplinario y solidario entre las disciplinas y espacios curriculares. La pareja pedagógica apuesta a una modalidad docente innovadora como forma organizativa que contribuye a atender a la diversidad en el marco de la inclusión y favorece la mejora los resultados escolares. Como mencionamos, la pareja pedagógica implica dos profesores en un mismo espacio/aula con el mismo grupo de alumnos de modo simultáneo haciendo juntos, interviniendo pedagógicamente. (...) Supone dos docentes implicados en la conformación de la pareja pedagógica que tienen diferentes estilos de enseñanza, lo cual permite a los estudiantes contar con dos perspectivas diferentes en la presentación de materiales didácticos y en las propuestas de enseñanza” (Provincia de Chubut, Ministerio de Educación, 2012, 3).

La definición precedente permite analizar la PP considerando múltiples aspectos de su funcionamiento. En primer lugar, se diferencian los momentos de trabajo compartido entre los dos docentes de la dupla: la instancia de planificación previa al trabajo en el aula, el trabajo en clase frente al grupo de alumnos y el momento posterior de reflexión y evaluación de la experiencia. Asimismo, se plantea su pertinencia para el abordaje enriquecido de los contenidos curriculares tanto desde una perspectiva disciplinar como interdisciplinar. Por otra parte, introduce la reflexión acerca de las ventajas pedagógicas de la PP en relación con los aprendizajes de los estudiantes –más aun cuando se trata de grupos con trayectorias educativas heterogéneas– ya que permite la diversificación de abordajes didácticos que pueden ofrecer variadas oportunidades de aprendizaje.

Este y otros textos se diferencian en el énfasis atribuido a la PP como un dispositivo de mejora de los aprendizajes o una modalidad de trabajo colaborativo entre pares que contribuye al desarrollo profesional.

La mejora de los aprendizajes de los alumnos es un resultado posible del trabajo en PP, aunque no se puede establecer una relación lineal entre la implementación de este dispositivo y los resultados en el rendimiento escolar de los alumnos. El trabajo antes expuesto señala al respecto que:

³³ La dimensión colectiva del trabajo en PP y la formación docente a la que contribuye es reconocida por numerosos autores (Contreras, 1997; Suárez, 2007; Davini, 2008; Bekerman y Dankner 2010; Torchio, et al., 2010; GCBA-SED 2006; Alliaud 2007; Apple y Jungck, 1990; Anderson y Speck, 1998; Souto, Gaidulewicz y Mazza, 1999, Rodríguez Zidan y Grilli Silva, 2012; Anderson y Herr, 2007).

Un principio básico que guía la innovación del trabajo en pareja pedagógica, es la contribución al desarrollo de los saberes básicos por parte de los estudiantes de la educación secundaria. Si bien no existen razones concluyentes que indiquen que el hecho de que haya dos profesores incide en la mejora del aprendizaje, la clave en la mejora de los procesos de aprendizaje de los estudiantes reside en la creación de un clima de trabajo en el aula y en la adopción de un rol docente de facilitador y animador de los aprendizajes (Provincia de Chubut, Ministerio de Educación, 2012, 4).

Como se tratará más adelante en el informe (sección 6.3), la PP contribuye a crear un clima más propicio para el trabajo en el aula, en un marco de colaboración y aprendizaje mutuo que se transmite a los alumnos en dos direcciones. Por una parte, en un modelo colaborativo y de respeto entre los adultos que, a modo de currículum oculto (De Alba, 1995) es aprendido por quienes atraviesan esa experiencia generando un comportamiento similar entre los estudiantes. Además, el trabajo en PP puede contribuir en el rendimiento de los estudiantes en la medida en que uno de los docentes puede asumir el rol de facilitador y trabajar de manera más personalizada con aquellos alumnos que necesitan un andamiaje, aproximándose a aquello que la teoría constructivista define como intervención en la zona de desarrollo próximo.

Una docente narradora reafirma los aportes de la PP al rendimiento, especialmente cuando se implementa en contextos de vulnerabilidad social:

La pareja pedagógica “se vuelve una variable de incidencia en el rendimiento de los alumnos, y al tener en cuenta que lo que fracasa en las escuelas no son los alumnos, sino aquellos dispositivos de trabajo que no logran dar respuesta a las situaciones de alta complejidad que irrumpen en las aulas, este tipo de experiencia resulta más importante aún en contextos de pobreza. La presencia en el aula de dos maestros, constituidos en pareja pedagógica pone en juego una estrategia de facilitación de la alfabetización inicial, que ya sabemos, define los próximos aprendizajes” (Bertella, 2010, s-p).

Respecto de la incidencia de la PP en los resultados de los estudiantes, esta investigación considera que la educación es un proceso de largo alcance en el tiempo que supera largamente un calendario escolar. En vistas de esto, apreciar mejoras en el rendimiento académico de los alumnos requeriría de una intervención sostenida durante varios ciclos lectivos que, además, cubriera variados espacios curriculares.

Otros autores destacan, principalmente, la contribución de la PP al desarrollo profesional docente. Lo conciben como un ámbito de intercambio de experiencias y formación entre pares, destacando la valoración creciente del desarrollo profesional docente en la región (Bekerman y Dankner, 2010; Torchio *et al.*, 2011).

Las prácticas pedagógicas se enriquecen permitiendo recuperar las experiencias, saberes e improntas de cada uno de los docentes. Esta modalidad, proporciona visibilidad y el alojamiento del otro con su singularidad (Provincia de Chubut, Ministerio de Educación, 2012, 4).

En el marco de los nuevos procesos de profesionalización que abarcan tanto la formación permanente, como la investigación basada en la “reconstrucción de los saberes de experiencia” (Suárez, 2007, 57), la colaboración entre los docentes que propicia la PP resulta clave para el despliegue de estos procesos.

El trabajo entre pares como modalidad de formación docente entra en la lógica de una tendencia que algunos autores denominan co-formación, formación horizontal, formación entre pares (Suárez, 2007), profesionalismo docente (Contreras, 1997), formación al ras de la experiencia (Suárez, 2007). Se pone en juego el enriquecimiento de los propios saberes profesionales a partir del trabajo con un par, con un igual, del que se retroalimenta el saber cotidiano y experiencial en una forma que supera aquella “legitimada por los expertos” (Contreras 1997).

En la misma línea de contribuciones de la PP, en el ámbito de la formación docente, la formación horizontal basada en las experiencias de los pares, de los propios docentes como insumo para su formación específica es destacada en el siguiente párrafo:

Un docente tiene que saber para enseñar. No hay duda, tiene que saber los contenidos de las disciplinas que enseña y de aquellas otras vinculadas con su profesión. Ese saber es primordial, pero también es necesario que pueda acceder a enseñanzas, a saberes y a experiencias de otros que cuentan o contaron algo porque consideraron que eso que hicieron puede aportar (inspirando o provocando) acerca de cómo se hace para enseñar. Se refieren al cómo, claro, pero de un modo distinto al frío recetario porque tienen el ingrediente, de lo vital, de los sujetos, de la situación. Saberes y experiencias subjetivas que asimismo al ser formalizados y sistematizados provocarían un gran avance en la producción del conocimiento pedagógico (Alliaud, 2007, 4).

Otros autores reafirman lo expuesto, poniendo de relieve esta contribución a la formación docente:

Consideramos que la conformación de parejas pedagógicas, más allá de tener un componente técnico, dispone y configura una intencionalidad: facilitar el aprendizaje y la formación en los actuales contextos de aprendizaje colaborativo. La discusión entre pares o en grupos mayores, es una estrategia apropiada para el análisis del acto educativo y todas sus dimensiones relacionadas con los problemas de la acción. Disponer de un repertorio amplio de dispositivos pedagógicos es una estrategia para fortalecer los procesos de inducción a partir de la reflexión con los “otros” (practicantes, tutores, adscriptores, profesores de Didáctica) (Zidán, 2012, 12)

Más allá de presentar una aproximación desde la bibliografía y antecedentes de PP, en el marco de la presente investigación se torna necesario ensayar una definición propia. En este sentido, y buscando integrar los aportes teóricos y empíricos en pos de permitir explorar y analizar las experiencias encontradas en toda su variedad y heterogeneidad, se presenta una definición acotada a esta investigación. Se entiende por PP a las experiencias de trabajo en las que dos docentes coparticipan en el desarrollo de las clases dirigidas a un mismo grupo de alumnos con cierta periodicidad. Las PP puede abarcar además instancias de

planificación y/o evaluación conjuntas y procesos de reflexión colectivas acerca de su tarea docente, pero la característica definitoria es el trabajo de dos docentes “codo a codo” frente a un curso de alumnos. La dupla pedagógica puede componerse de profesores de la misma o diferente asignatura.

La definición anterior cobra vida en la variedad de experiencias descriptas en la sección 6.3 de este capítulo, a partir del trabajo de campo desarrollado hasta el momento. Antes de ello, la siguiente sección presenta los fundamentos de la PP en la política educativa actual dirigida al nivel secundario.

6.2. La pareja pedagógica en los lineamientos de la política educativa

En el nivel secundario estatal de la ciudad, se ha extendido recientemente el trabajo en PP bajo el estímulo de las direcciones de área, de los supervisores y de diferentes políticas educativas.

En 2009 el director del área de educación secundaria (DEM) planteaba a la utilización de la PP en los primeros años de estudio, en el marco de una serie de prioridades de gestión: el apoyo en Matemática y Lengua, la implementación de Equipos de Complementación Pedagógica (conformados por docentes, tutores y preceptores) y la revisión del régimen de promoción relativo a las materias previas.

Las políticas educativas que en la actualidad contemplan la PP como dispositivo estratégico para la mejora de la enseñanza y de los aprendizajes son centralmente el PFIES dependiente del ME del GCABA, y los PMI financiados por el Ministerio de Educación de la Nación e implementados a nivel jurisdiccional (Dabenigno *et al.*, 2013).

Una de las líneas del PFIES (se trata de la línea 1³⁴) impulsa proyectos que potencian la enseñanza de disciplinas y áreas de conocimiento “entendiendo que los mismos permiten enriquecer la práctica docente con vistas a lograr más y mejores aprendizajes de alumnos/as” (GCBA/ME/PFIES, 2011, 18). Dentro de esta línea se contemplan, entre otros, proyectos de complementación pedagógica (inicialmente dirigidos a fortalecer la enseñanza de Matemática y Lengua en el ciclo básico, para paulatinamente extenderse a otros espacios curriculares). El propósito de estos proyectos es la prevención del bajo rendimiento, la desaprobación y, consecuentemente, la repetición, “fenómenos que se expresan en índices educativos alarmantes sobre todo en el ciclo básico de las escuelas porteñas” (GCBA/ME/PFIES, 2011, 22-23).

El equipo de complementación pedagógica se compone de parejas de profesores, coordinadores de áreas afines, tutores y preceptores y –en la medida de lo posible– de especialistas en Matemática o Lengua del CePA (Escuela de Capacitación Docente – Centro de Pedagogías de Anticipación), durante un tiempo y frecuencia a determinar. Las PP se inscriben dentro del trabajo de estos equipos, y su tarea ha de sustentarse en las decisiones del equipo de complementación pedagógica. Las parejas de profesores están constituidas por el profesor del grupo y otro profesor de la institución cuya formación lo habilite para la enseñanza de la materia en cuestión, y la tarea.

³⁴ En este informe se hace referencia a las líneas vigentes en el marco del PFIES hasta fines de 2012, último ciclo lectivo al que se hace referencia en el trabajo de campo.

Solo excepcionalmente, se acepta que ante la vacancia, se pueda contratar a otro profesor que no trabaje en la institución. La PP cubrirá un número de horas de clase regular que cada escuela definirá a partir de un acuerdo entre directivos, supervisor y asistentes técnicos del PFIES.

También los PMI de la educación secundaria impulsados desde el nivel nacional e implementados desde las jurisdicciones, contemplan entre sus ejes de planificación “el desarrollo de políticas de enseñanza para renovar las propuestas pedagógicas de las escuelas” (CFCyE, 2009, 9). El Plan Jurisdiccional para la institucionalización y el fortalecimiento de la Educación Secundaria Obligatoria es planteado como una “herramienta estratégica para definir metas a corto y mediano plazo para el cumplimiento del Plan Nacional de Educación Obligatoria para el Nivel Secundario” (CFCyE, 2009, 7).

En la Ciudad de Buenos Aires se han establecido para 2013 ejes y líneas de acción en relación con las pautas del Plan Nacional, en las cuales se enfatizan “aquellas acciones que contribuyan esencialmente a mejorar los aprendizajes de los alumnos” (GCBA/ME/DEM, 2013, 1). En tal sentido, uno de los ejes prioritarios del PMI de la CABA de 2013 –implementado desde la DEM del ME– es la enseñanza en el aula y se contemplan entre los recursos y estrategias posibles tanto la PP como las tutorías académicas, las clases de apoyo, la rendición de materias previas por parciales, así como la producción de materiales audiovisuales. La PP es concebida dentro de la línea de acción de “Inclusión” y como parte de lo que denominan “Equipo de complementación pedagógica” cuya función es “identificar, planificar, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza y de aprendizaje de los cursos de los primeros años en las materias con altos índices de desaprobación y repetición de los alumnos” (GCBA/ME/DEM, 2013, 2). Este equipo se propone el fortalecimiento académico, el uso de recursos didácticos innovadores y la orientación y apoyo de los alumnos en esas disciplinas. En este marco, la PP sería una modalidad innovadora de trabajo en colaboración que asume el efecto positivo de una toma de decisiones conjuntas sobre la enseñanza en los aprendizajes y en las prácticas docentes. Desde el PMI los equipos pueden ser tanto profesores del curso como de la misma asignatura en la escuela, o bien docentes externos.

En suma, en ambas políticas se fomenta la PP como estrategia para mejorar la práctica docente y con efectos esperados en la performance académica de los estudiantes. Las dos políticas antes revisadas conciben la PP como una estrategia dentro de una iniciativa más amplia, que es la conformación de equipos de complementación pedagógica integrados por diferentes actores escolares (no sólo profesores, sino por preceptores, asesores pedagógicos, psicólogos o psicopedagogos y hasta técnicos del CEPA, sugeridos en el caso del PFIES). El supuesto es, en cierto sentido, que las múltiples perspectivas que porta cada uno de estos actores y sus intervenciones consensuadas potencian y mejoran los aprendizajes de los estudiantes. Otro punto de coincidencia entre ambas políticas es que ambas se conciben como intervenciones puntuales en espacios curriculares acotados, sin cubrir la totalidad de las horas de clase. Asimismo, ambas políticas contemplan acuerdos entre la gestión institucional (directivos) y la del sistema educativo (supervisores y equipo técnico de cada programa).

Por otra parte, las diferencias halladas en las PP promovidas por cada programa radicarían en los criterios para armar las parejas (si cualquier materia que denote baja promoción en el primer año de estudios tal como afirma el PMI, o centrarse inicialmente en Lengua o Matemática del ciclo básico como en el

PFIES), y la mayor o menor apertura a asignar recursos (horas o módulos institucionales) a docentes que no dicten clase en esa escuela (para el PFIES esto debería ser una excepción ante la vacancia de docentes de la escuela). Habrá que analizar en cada una de las siete escuelas donde se utiliza esta estrategia de PP cómo se presentan estos lineamientos in situ, en la medida de las posibilidades, de la cultura institucional y de los acuerdos entre el nivel de la gestión institucional y la del sistema educativo de la ciudad.

6.3. Parejas pedagógicas en acción: experiencias institucionales

En el marco de la presente investigación, no alcanza con revisar la bibliografía y antecedentes, para comprender la diversidad de iniciativas y proyectos de PP hallados en las escuelas. Por ello, se torna necesario también atender a cómo es entendida por los distintos actores escolares que “hacen” y “actúan” la letra de las políticas vigentes, moldeando y transformando esa letra en distintas y originales versiones de PP, cómo se evidencia en las propias experiencias desarrolladas en las escuelas. Es importante destacar además, en este punto que, para la investigación, las escuelas seleccionadas fueron elegidas por tener algún proyecto orientado al trabajo en retención y fortalecimiento de la enseñanza y aprendizaje en primer año, pero no inicialmente por contar con una PP. Sin embargo, se ha hallado esta modalidad de trabajo en siete de los once casos de estudio³⁵ como proyecto institucional para fortalecer la enseñanza, los aprendizajes, o algún área de problemática institucional. De este modo, los resultados constituirían solo una muestra de los diversos modos de utilización del dispositivo de PP en las escuelas secundarias de la ciudad. Sumado a lo expuesto, los intercambios realizados con los diferentes responsables de programas nacionales y jurisdiccionales, refuerzan la idea de que se trata de una iniciativa en boga en el nivel secundario.

Se recogieron testimonios y documentos de proyectos de algunas experiencias³⁶ que los propios actores institucionales identificaron como PP y que en líneas generales se ajustan a la definición antes propuesta.

En escuelas del estudio, más allá y en ciertos casos, adelantándose a las prescripciones, se han llevado a cabo experiencias de trabajo en PP innovadoras. Los entrevistados de las escuelas en estudio relatan numerosas experiencias de implementación de modalidades diversas de PP para apoyar los aprendizajes y el involucramiento de los estudiantes con la escuela en el primer y segundo año de estudio. El aporte de los entrevistados nos permite hallar diversas modalidades de implementación de PP.

En la Tabla 1 se sintetizan las principales características de las PP halladas en función de: su propósito, su composición disciplinar, el alcance o cobertura de la experiencia en cuanto a tiempos, espacios y cantidad de cursos de primer año que involucra y los roles en la dupla pedagógica. Los propósitos se desplegarán con mayor profundidad en la sección 6.4 en relación con el involucramiento escolar, mientras que los roles docente y aspectos relativos a la colegialidad se desarrollarán en la sección 6.6.

³⁵ Cabe aclarar que en varias instituciones se planificaba en 2013 impulsar la pareja pedagógica en el 1er. año de estudios. No obstante, la investigación se centró en algunas de las experiencias desarrolladas durante los últimos dos años.

³⁶ De modo más abarcativo, el estudio contempló el análisis de diferentes tipos de proyectos y experiencias en el 1er. año de estudios (tutorías, consultorías académicas, talleres, etc.).

La Tabla 1 identifica como propósitos centrales de las experiencias relevadas: el fortalecimiento de la enseñanza en una o más áreas de conocimiento, la promoción de un clima de la clase propicio para el trabajo académico y el acompañamiento de un docente novel (temas que serán abordados en la sección 6.4). Estos propósitos contribuyen a fortalecer las experiencias escolares de los estudiantes.

Tabla 1. Experiencias de pareja pedagógica en las escuelas del estudio

Pareja pedagógica	Propósito principal	Composición disciplinar	Roles en la pareja pedagógica	Alcance de cada PP	
				Tiempos	Cobertura
Pareja pedagógica de Biogeografía (Liceo B)	Fortalecimiento de la enseñanza (abordaje de contenidos transversales)	Interdisciplinaria: Biología y Geografía	Responsabilidad compartida en planificación, trabajo en clase y evaluación, con simetría de roles.	2 horas semanales (en 1 de las 3 horas obligatorias de cada materia)	2 divisiones de 1er. año se integran en un aula
Pareja pedagógica de Historia-historia (Liceo A)	Fortalecimiento de la enseñanza (en contenidos de Historia)	Intradisciplinaria: Historia (2011)	Responsabilidad compartida en planificación, trabajo en clase y evaluación, con simetría de roles.	2 de las 4 horas semanales de Historia	1 división de 1er. año
Taller con pareja pedagógica de Lengua e Historia (Liceo A)	Fortalecimiento de la enseñanza (centrada en la expresión artística y literaria a partir de contenidos transversales, sin evaluación)	Interdisciplinaria: Lengua e Historia	Responsabilidades compartidas en la planificación y el trabajo en clase, con simetría de roles	2 horas por fuera de las materias, dentro del horario de clases	Todas las divisiones de 1er. año (en forma rotativa, de a 2 divisiones) en un salón con pantalla digital
Tutor y pareja pedagógica itinerante 1 (EEM A)	Clima de la clase propicio para el trabajo académico (acompañamiento a docentes de distintas materias de un mismo curso)	Composición variable (inter e intradisciplinaria)	Responsabilidades repartidas en planificación, conducción de la clase y evaluación a cargo del docente de la materia. Función de apoyo	7 horas cátedra de cada PP, a redistribuir entre diversas asignaturas	Una sola división de 1er. año
Tutor y Pareja pedagógica itinerante 2 (EEM A)	Clima de clase propicio para el trabajo académico (acompañamiento a docentes de distintas materias de un mismo curso)	Composición variable	Responsabilidades repartidas en planificación, conducción de la clase y evaluación a cargo del docente de la materia. Función de apoyo.	7 horas cátedra de cada PP, a redistribuir entre diversas asignaturas	Una sola división de 1er. año
Pareja pedagógica para la formación de docente novel (Escuela Normal)	Desarrollo profesional (transmisión de saberes pedagógicos)	Interdisciplinaria (Educación Cívica)	Responsabilidades compartidas en planificación, clases y evaluación conjunta, con asimetría en roles	Todas las horas de dictado de la asignatura	En todas las secciones donde dicta clase la docente novel (1 sección de 1er. año, 1 de 2º y otra de 3º)

(Continuación de Tabla 1)

Pareja pedagógica	Propósito principal	Composición disciplinar	Roles en la pareja pedagógica	Alcance de cada PP	
				Tiempos	Cobertura
Pareja pedagógica de Geografía y Biología (ET A)	Fortalecimiento de la enseñanza (dentro de proyecto de Inclusión en 1er. año)	Interdisciplinaria: Geografía y Biología	Responsabilidades compartidas en la planificación y el trabajo en clase, con relativa asimetría.	En las horas de dictado de las asignaturas	2 divisiones de 1er. año del turno tarde
Pareja pedagógica de Matemática y Lengua, (ET B)	Fortalecimiento de la enseñanza (Matemática y Lengua)	Intradisciplinaria: Matemática y lengua	Responsabilidades compartidas en la planificación (armado de cuadernillos) y trabajo en clase	1 hora por semana para ejercitación, repaso y explicación de temas. Y otra hora para la planificación conjunta. Además trabajo con DOE y reuniones de área	Todos los primeros años de turno mañana y tarde
Pareja pedagógica intradisciplinaria (EEM B)	Fortalecimiento de la enseñanza (recursos didácticos innovadores)	Matemática	Responsabilidades repartidas en planificación y conducción de clase.	Encuentro semanal	En la única división de 1er. año de la escuela
Pareja pedagógica interdisciplinaria (EEM B)	Fortalecimiento de la enseñanza (recursos didácticos innovadores)	Composición interdisciplinaria variable (Biología-Plástica, Lengua-Teatro)	Responsabilidades compartidas en la planificación, trabajo en clase y evaluación, con simetría de roles	Encuentro semanal	En la única división de 1er. año de la escuela

Las parejas se conforman con profesores que pueden ser de la misma (parejas intradisciplinarias) o de diferente asignatura (inter- o pluridisciplinarias³⁷). En cuanto a los roles asumidos en la dupla pedagógica, existen parejas con responsabilidades compartidas o repartidas, y con diferentes grados de simetría en la toma de decisiones pedagógicas. Por último, las experiencias pueden distinguirse en cuanto a su alcance: sus destinatarios y la utilización de los tiempos y espacios escolares. En cuanto a este último aspecto se observa una gran heterogeneidad de funcionamientos: desde PP que desarrollan el trabajo en todas las horas de una materia para todos los primeros años, o aquellas

³⁷ Una distinción clásica entre abordajes interdisciplinarios y pluridisciplinarios señala que mientras en los primeros se aborda un problema, caso o tema complejo de forma tal que se trascienden los marcos y aproximaciones propias de cada disciplina, para esgrimir un modo de tratamiento conjunto; en los segundos, cada forma disciplinar realiza un aporte específico y diferenciado que se adiciona a los de las demás disciplinas para el tratamiento de un tema o conjunto de contenidos. No obstante esta distinción, en este informe las PP conformadas por profesores de diferentes asignaturas se considerarán como interdisciplinarias.

experiencias con docentes itinerantes en varias materias en una misma división, hasta aquellas PP que se despliegan o bien en un período acotado del ciclo lectivo o bien tienen poca carga horaria semanal.

A continuación, se despliega el análisis de los propósitos de la PP recuperando testimonios docentes para luego explorar su contribución al involucramiento escolar de estudiantes y docentes.

6.4. Propósitos de la pareja pedagógica y contribución al involucramiento escolar

Como se expuso, la PP es un dispositivo al que se le atribuyen como principales finalidades el fortalecimiento de la propuesta de enseñanza y la promoción de ambientes favorables para el aprendizaje, en el marco de un trabajo colaborativo entre dos docentes que abre, al mismo tiempo, un espacio de desarrollo profesional para estos. Aunque dichos propósitos están íntimamente relacionados, presentan características propias, que consideraremos en la sección 6.4.1. Seguidamente, en la sección 6.4.2 se explora cómo las experiencias de PP se vinculan con la construcción del involucramiento escolar de los estudiantes y docentes del primer año de estudio.

6.4.1 Propósitos de la pareja pedagógica

a) Hacia el fortalecimiento de la propuesta de enseñanza

Siguiendo a Doyle (en Gimeno Sacristán, 1991), en una clase pueden considerarse dos dimensiones: la *estructura de tareas académicas* y la *estructura de participación social*. La primera tiene como eje el contenido, y comprende el conjunto de acciones o gestiones a cargo del profesor que le permiten concretar el currículum en el aula. Siguiendo a Gimeno Sacristán, quien retoma la obra de Doyle: “La estructura de tareas en la clase proporciona un esquema integrador para interpretar los aspectos de la instrucción, seleccionar estrategias para trabajar el contenido y utilizar materiales didácticos” (1991, 203, en Gimeno Sacristán, 1991).

En el trabajo en PP, tanto el diseño, como la gestión y la evaluación de las *tareas académicas* que se proponen a los estudiantes pueden verse fortalecidos por el intercambio que se genera entre los docentes que la conforman. En la siguiente tabla se reúnen fragmentos del testimonio de un profesor de Biología que integra una PP con una docente de Geografía en el Liceo B, que ilustran los modos en que ambos colaboran antes, durante y después de la clase para llevar adelante una propuesta de enseñanza en la que se abordan contenidos transversales a las dos disciplinas (de hecho, el proyecto integra el nombre de ambas asignaturas y se titula “Biogeografía”), a partir de tareas académicas que suponen trabajo en un “aula-taller” con materiales y recursos que los docentes consideran más interesantes para los alumnos:

Tabla 2. Pareja pedagógica: *Trabajando juntos...*

antes la clase	en la clase	después de la clase
...planificar una clase de 40 minutos te lleva mucho tiempo, mucho tiempo, porque tenés que buscar materiales, materiales acordes a los chicos tratamos de no trabajar tanto con libros de acá de la biblioteca, sino trabajar más con artículos periodísticos, con revistas, sacamos fotocopias para cada uno de los grupos (...) ver una película (...) para ellos esto es algo novedoso y les resulta interesante, es una forma de trabajo también distinta porque no es ir a dar clase como vas siempre, siempre vas con alguna novedad, con una actividad nueva... (Docente de Biogeografía, Liceo B).	...juntamos a los chicos, tenemos 50 chicos en un aula, en esa hora, que son 80 minutos, damos 'Biogeografía', o sea, las dos materias juntas; damos toda la parte de medio ambiente, contaminación del agua, recursos naturales renovables y no renovables, energía, utilización de nuevas energías, reciclado.....hay que ver cómo manejas los espacios, los momentos en los que habla cada uno, qué lugar del aula ocupa cada uno, (...) uno está adelante, el otro está atrás y nos vamos rotando constantemente (...) nosotros ponemos (...) un aula-taller: en realidad, los chicos investigan, buscan información, nosotros les traemos información, vemos videos...(Docente de Biogeografía, Liceo B).	...nosotros tenemos tres horas extraclase, que las dedicamos a la organización de la tarea y a la corrección de carpetas... (Docente de Biogeografía, Liceo B).

Específicamente en cuanto al tratamiento de los contenidos en el aula, la conformación de la PP abre importantes oportunidades para que la enseñanza se vea enriquecida por la confluencia de las distintas tradiciones disciplinares y de formación docente que porta cada miembro de la pareja. Así, y tanto si la PP está integrada por docentes de una misma disciplina (por ejemplo, Historia) o área de conocimiento (por ejemplo, Matemática y Física), como si los profesores se inscriben en un proyecto pluri o interdisciplinar, el diálogo profesional que queda entablado en el marco de la PP (más o menos intenso, según los casos, pero siempre presente desde el reconocimiento de la existencia de la "pareja"), supone un intercambio de conocimientos que parte, usualmente, de una preocupación por revisar la propuesta de enseñanza para resignificar las tareas académicas que se proponen a los estudiantes:

...me interesa que los pibes aprendan lo que uno les está enseñando, yo entiendo que uno da los contenidos pero que los pibes no llegan a entender, o sea preocuparme por eso, mejorar la parte de los contenidos, la organización de los contenidos sin moverme de la curricula, pero mejorar, reubicarlos, armar trabajos de investigación aplicando distintas técnicas de estudio, empezando por lectura comprensiva, utilizando distintos materiales, no trabajando siempre con la misma bibliografía, sino que trabajando con bibliografías alternativas (Docente de Biogeografía, Liceo B).

Como refleja el testimonio, este intercambio entre profesores trasciende el ámbito de discusión estrictamente disciplinar, para atender a la dimensión didáctica. El mismo docente entrevistado agrega al respecto:

... Cuando vos estás trabajando con otro docente, aprendés; todo el tiempo estás aprendiendo, hasta de la forma de posicionarse el docente dentro del aula (...) hay cosas que nos vamos olvidando de hacer y que el otro sí las hace, y cuando vos lo ves trabajar, decís 'ay, pucha, esto también lo puedo hacer', y después lo aplicás en los cursos cuando estás solo, te digo que para mí es buenísimo trabajar con otra persona dentro del aula (Docente de Biogeografía, Liceo B).

Un docente de otra institución que participó del estudio coincide, mencionando cómo el trabajo en PP permite la reflexión, la autoevaluación y el enriquecimiento de las prácticas de enseñanza:

...Entonces eso también estaba bueno porque, ¿viste?, iba trayendo como por ahí otras formas (...) quizás que venga algún otro, vea tu curso y vea cómo se mueve el curso y cómo responde el curso, también nos permitía a nosotras hacernos como autocrítica. [...] 'Bueno, mirá, yo tengo libros para traerles y mostrarles' (Docente en PP de Historia, Liceo A).

Estos aspectos se vinculan, también, con otra de las grandes finalidades que supone la conformación de una PP y que se identificó al comienzo de esta sección: el que la concibe como un valioso dispositivo de desarrollo profesional para los docentes. Este aspecto de la PP será desarrollado especialmente en la sección 6.5.2.

Desde la perspectiva de los estudiantes, el dispositivo de PP recibe una valoración positiva. En el Liceo A, por ejemplo, una de las estudiantes entrevistadas afirmó que la propuesta de clase "estaba mejor", lo que aumentaba sus ganas de participar. Asimismo, señaló que la PP ampliaba sus oportunidades de recibir *feedback* cuando lo necesitaba, porque uno de los dos miembros de la pareja docente quedaba frecuentemente más disponible para atender preguntas y porque, en general, ambos estaban más dispuestos a ampliar sus explicaciones:

Estudiante: *–Todos decíamos “está mejor”, entonces todos le poníamos más ganas.*

Entrevistadora: *–Claro. ¿Y cómo es eso de tener dos profesores dando clase?*

Estudiante: *–Y, estaba bueno porque aparte éramos como muchos y si uno estaba hablando con el otro, llamabas al otro profesor que te venía a explicar y decir las cosas.*

Entrevistadora: *–Claro. ¿Y vos qué preferís? ¿Una clase con un solo profesor o con dos profesores? ¿Qué ayuda más a entender los temas?*

Estudiante: *–Sí, te ayudan como más, tienen más paciencia. Te explican más (Estudiante mujer, Liceo B).*

Entrevistadora: *–¿Y te parece que aprendiste más que si hubieras tenido un solo profesor?*

Estudiante: *–Sí, porque los profesores (...) si un profesor no explicaba tan bien, el otro ayudaba.*

Entrevistadora: *–¿Y cómo ayudaba? ¿Volvía a explicar de otra manera? Sí (...) Cuando la profesora dejaba de explicar, el otro profesor, para que lo entendamos más bien, lo traducía (...) el de Castellano. (...) Tener dos profesores estaba bueno, porque entendés más (Estudiante mujer, ET 5).*

El testimonio citado da cuenta de que fortalecimiento de la propuesta de enseñanza se vincula usualmente con un segundo objetivo que atraviesa el dispositivo de PP: la promoción de ambientes donde los procesos de aprendizaje se vean facilitados. En el apartado que sigue se profundiza en este aspecto.

b) La promoción de ambientes favorables para el aprendizaje

Si bien las tareas académicas “al plantear una demanda puntual al alumno, le reclaman o facilitan un tipo de aprendizaje determinado” (Doyle, 1983, en Gimeno Sacristán, 1991), para algunos especialistas su análisis no es suficiente para comprender el conjunto de intercambios que tienen lugar en el salón de clases y que inciden en las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes. Como señala Doyle:

...el aprendizaje de un alumno en el aula es mucho más complejo que el que se deriva de los experimentos en el laboratorio. Es un aprendizaje situacional, contextualizado en función de la estructura de las tareas académicas y el clima ecológico configurado a través de la negociación del grupo social (Doyle, 1989, 133, en Gimeno Sacristán, 1991).

El autor propone considerar, por ello, una segunda dimensión de análisis de las situaciones que tienen lugar en el aula: la *estructura de participación social*. Esta se refiere al sistema de normas y patrones culturales explícitos o tácitos que rigen los intercambios y las relaciones sociales en el grupo-clase, y que definen, en gran parte, lo que Bernstein (1988) ha llamado “enmarcamiento”. El enmarcamiento se vincula directamente con las relaciones de poder y el problema del control en el aula, elementos que se reflejan en la estructura de comunicación. Los límites entre lo que está permitido y aquello que no está habilitado en el aula, lo que puede y no puede ser dicho, así como quién o quiénes pueden tomar la palabra e intervenir en la clase, son algunos de los aspectos vinculados a este concepto.

El trabajo en PP suele modificar los circuitos tradicionales de comunicación en la clase (generalmente de tipo radial, donde el intercambio “uno a uno” entre el docente y los estudiantes se inicia a partir de interrogantes o demandas del primero hacia los segundos), imprimiendo cambios en el enmarcamiento. Al trabajar juntos, los profesores deben escucharse y dialogar entre sí, además de con los estudiantes. En este nuevo escenario, los alumnos aprenden no solo contenidos curriculares “de otro modo”, sino formas de intercambio entre dos adultos que comparten un rol usualmente destinado a un único enseñante. El siguiente testimonio ilustra, en parte, estos cambios que introduce la PP:

...es como un aprendizaje, una interacción entre dos adultos... es el todo, porque ellos nos ven cómo trabajamos (Docente de Matemática, ET B).

Estos novedosos intercambios que se producen entre los docentes modificarían los de los estudiantes, aumentándolos, transformando así la estructura de participación de la clase. Para muchos profesores, el modo en que se configura la estructura social de la clase constituye un aspecto clave de su trabajo en el aula, ya que consideran que esta incide de manera decisiva en las posibilidades de enseñar y de aprender. En una de las instituciones del estudio (EEM A), la PP aparece mencionada en los testimonios como un instrumento que contribuye, en primera instancia, a generar mejores condiciones para el intercambio y la escucha en el aula. En este caso, la pareja se concibe de modo más asimétrico: hay un profesor “a cargo” de la clase (el que está formalmente a cargo del grupo en ese espacio horario) y otro que lo secunda:

...Tiene que ser un rol complementario. La PP tiene que complementar, porque no tiene cincuenta ojos el profesor, tiene dos. Y si tenés treinta pibes y hay diez con dudas, hasta que terminó, se le fue la hora, no puede darle, abocarse a los diez problemas o los diez inconvenientes que tienen los chicos. Entonces, nada, es un sostén del profesor para que pueda continuar la clase y no se quede estancado (...) ese es el sentido de la pareja pedagógica, estar acompañando, que el profesor no se sienta tan solo en esto que cada año es una aventura (...) lo mío es aquietar las aguas para que el profesor pueda dar la clase tranquilo (Profesor en pareja pedagógica itinerante 1, EEM A).

Una de las estudiantes entrevistadas en la misma escuela, señala estos roles diferenciados dentro de la dupla y menciona que, en ocasiones, el docente de apoyo ejerce este papel incluso fuera del espacio donde transcurre "la clase principal":

Estudiante: –Si el profesor estaba explicando y mis amigas y yo podíamos ir y preguntarle al tutor algo que no hayamos entendido.

Entrevistadora: –Mientras el otro profe explicaba.

Estudiante: –Sí, salíamos afuera con F y él nos explicaba, para no interrumpir al profesor (Estudiante mujer, EEM A).

En otra de las instituciones (Liceo A) una de las estudiantes entrevistadas identifica este mismo tipo de organización, en el que uno de los miembros de la PP conserva la conducción de la clase, mientras que el otro ofrece apoyo a los alumnos durante la realización de tareas –en este caso, un trabajo práctico–:

Estudiante: ... –No nos enseñaban los dos, sino que uno solamente hablaba.

Entrevistadora: –¿Y qué materia era?

Geografía.

–¿Y qué hacían?

Estudiante: –Estábamos –creo– haciendo un trabajo práctico y le preguntábamos a la profe y el otro nos ayudaba.

Entrevistadora: –Ayudaba a los alumnos.

Estudiante: –Sí.

Entrevistadora: – No daba la clase.

Estudiante: –No (Estudiante mujer, Liceo A).

Este esquema de funcionamiento posibilitaría, desde la perspectiva de los docentes involucrados, un mejor abordaje de distinto tipo de situaciones que se presentan en el aula. De manera central, el profesor de apoyo parece invertir gran parte de sus intervenciones en regular y reconducir los intercambios en la clase a fin de generar un ámbito donde primen vínculos positivos entre profesores y estudiantes, esto es, un ambiente en el que los alumnos puedan entrar y permanecer en tarea, evitando situaciones disruptivas:

...la idea es que los tenga a todos que estén laburando, no que tengas cuatro que, porque no te entendieron o perdieron interés, hacen eso [hacer lío en clase], porque esos cuatro después se multiplican en ocho y después se multiplican en más (Tutor y pareja pedagógica itinerante 1, EEM A).

En otro testimonio, esta función de regulación del ambiente de la clase aparece como el primer objetivo del profesor de apoyo, mientras que las intervenciones estrictamente académicas (reiteración de consignas, orientación personalizada para el abordaje de diversas tareas, entre otras) son concebidas como una segunda instancia de trabajo:

...Si el problema del curso es que el profesor está totalmente desbordado por la clase, lo primero que tengo que hacer es tratar de apuntalar la clase, tratar de ver qué es lo que está pasando en el curso. Quizás la primera opción será que mientras el profesor dé la clase, yo ubicarme en el fondo y ver, a ver, cuáles son los sectores conflictivos del curso, qué es lo que está pasando, de dónde viene el problema, no le entienden al profesor, simplemente molestan por molestar sin importar quién está adelante, se la agarraron con ese profesor porque lo vieron con “equis” carácter y ya se lo agarraron de punto; bueno, deberé trabajar eso. Solucionada esa instancia, si la clase empieza a avanzar, bueno, ahí ya empiezo a trabajar más con el tema de lo netamente pedagógico de la materia, entonces ahí empezaré a ayudar al profesor (Tutor y PP itinerante 2, EEM A).

Cabe mencionar que bajo este esquema de funcionamiento de la PP (profesor a cargo - profesor de apoyo) las posibilidades de intervención de tipo académica del miembro que secunda al docente que asume la conducción de la clase dependen, también, de la formación del profesor de apoyo. Si esta resulta afín al área disciplinar en cuestión, sus posibilidades de orientar a los estudiantes en el abordaje de los contenidos específicos de la clase aumentan.

...Pero también varía mucho con las materias (...) veo cuáles son los temas, me fijo cuáles son y los puedo llegar a analizar y resolver (...) esas materias exactas, como Matemáticas, necesitan quizás ayuda del profesor en el tema de, como un adjunto, de ir por los bancos ayudando porque hay muchas preguntas [...] Quizás en otra materia, Historia, el tema es distinto, quizás ahí yo pueda dar la clase con el profesor a la par, mientras el profesor explica yo quizás explico otra parte y nos vamos turnando (Tutor y PP itinerante 1, EEM A).

La presencia del profesor de apoyo, en los espacios curriculares de los que participa complementando el papel docente del profesor, resulta muy valorado por los estudiantes:

Entrevistadora: *–¿Le entendían mejor a [nombra a profesor de apoyo]?*

Estudiante: *–Sí.*

Entrevistadora: *–¿De cualquier materia?*

Estudiante: *–De algunas, porque en algunas materias estaba y en otras no.*

Entrevistadora: *–Pero en las que estaba, ¿les podía explicar?; ¿alguna vez dio clase a la par?*

Estudiante: *–Siempre estaba acompañando, pero algunas veces no entendíamos, y como el profe no podía explicarlo, él explicaba con otras palabras y ahí lo entendimos (Estudiante mujer, EEM A).*

También es necesario considerar que, en el marco de este tipo de funcionamiento en, el profesor de apoyo generalmente no participa de la

planificación de la clase y, por lo tanto, no siempre está al tanto de los contenidos que se abordarán, lo que también incide en sus posibilidades de intervención académica: “la planificación la hace el profe... Yo no me meto en nada, yo estoy para acompañar al profe” (Tutor y PP itinerante 1, EEM A).

El segundo tutor de la misma institución, con formación en el campo de las Ciencias de la Educación, reconoce algunos límites de este tipo de funcionamiento, aunque señala, al mismo tiempo, condiciones del contexto que parecen obstaculizar el avance hacia modos de trabajo donde ambos miembros de la pareja asuman el rol de formadores:

La pareja pedagógica quizás desde ese punto de vista es un pseudocontrol sobre el curso (...) uno a veces como pareja actúa más de controlador. Hay muchos profes a veces te dicen: ‘¿Vos vas a ser mi pareja?’, –‘Sí’, ‘Ah, buenísimo’ –dice–, ‘bueno, controláme el grupo, quiero dar mi clase y vos controlá el grupo’. Bueno, en principio accedo, sí, no es la idea, pero bueno, en principio es lo que hay, no se puede hacer otra cosa. El curso es muy numeroso con chicos quizás que en primero estaban más tranquilos, en segundo se despertaron (Tutor y PP itinerante 2, EEM A).

El testimonio de uno de los estudiantes entrevistados en esta institución coincide al ilustrar un escenario donde la función de control o disciplinamiento parece primar a la de apoyo académico. Desde la perspectiva de este joven, el rol del docente de apoyo termina resultando asimilable al de una máquina de vigilancia, frente a la que él responde atentando cumplir rápidamente con las tareas que le fueron solicitadas:

Entrevistadora: –¿Qué hacía el otro profe [nombra a profesor de apoyo]?

Estudiante: –Nos vigilaba y nos ayudaba también.

Entrevistadora: – ¿Iba por los bancos y los ayudaba cuando se trababan con algo?

Estudiante: –Sí...

Entrevistadora: – ¿Te ayudó eso a entender mejor los temas?

Estudiante: –Igual a mí no me habló casi nada, no me ayudó ni nada, yo estaba solo. Ayudaba a los demás, no a mí.

Entrevistadora: –(...) ¿Te gustó la experiencia con dos profesores?

Estudiante: –Me encanta, parece como un desafío. Me encantan los desafíos porque me vigilan como cámaras y yo trato de desviarlas.

(...) Hago todo rápido antes de que me vigilen (Estudiante varón, EEM A).

A partir de estos últimos testimonios se abren varios interrogantes acerca de los problemas que puede conllevar un funcionamiento en PP donde las funciones de apoyo y facilitación del aprendizaje se vean solapadas.

c) Desarrollo profesional docente

Las implicancias que presenta la PP como espacio de formación y trabajo colaborativo entre docentes serán desarrolladas con profundidad en la sección 6.5.2. No obstante, quizás valga la pena dejar señalado aquí que mientras en la mayoría de las instituciones del estudio la PP aparece vinculada al fortalecimiento de la enseñanza y la promoción de mejores ambientes para el trabajo académico, solo en un caso (en la Escuela Normal), se concibe a la PP

–al menos desde el nivel institucional– como un dispositivo privilegiado de desarrollo profesional:

... una persona muy tímida que por ahí no levantaba mucho la voz pero no el grito, sino el hacer, vocalizar un poco como para acentuar qué es importante, qué no... (Profesora en PP, Escuela Normal).

En esta experiencia se busca posibilitar la transmisión de saberes pedagógicos de un docente experimentado a otro novel. En este caso, la profesora más experimentada visualiza ciertas “dificultades” a trabajar en el intercambio con su colega.

6.4.2. Pareja pedagógica e involucramiento escolar

En una investigación anterior (Dabenigno *et al.*, 2010) se exploraba la potencialidad del concepto de *involucramiento escolar* para comprender los modos en que los estudiantes se inscriben en la vida académica, vincular y social –en sentido amplio– que supone su ingreso a la educación secundaria. Se sostenía, siguiendo la literatura sobre el tema (Fredricks, Blumenfeld, y Paris, 2004; Lam, Wong, Yang y Yiu, 2012; Negrini, 2010) la importancia del estudio del *involucramiento* de los jóvenes con la escuela y la experiencia escolar como fenómeno productor de condiciones tendientes a prevenir el abandono. Al respecto, se planteaba el siguiente interrogante: ¿qué dispositivos y estrategias institucionales tendientes a la inclusión educativa, y qué iniciativas y estrategias de los actores escolares (docentes y estudiantes) se orientan a producir espacios donde se genera y fortalece este proceso de involucramiento?

En el marco de ese estudio, pudo concluirse que la PP constituye una de las estrategias institucionales posibles para mejorar la enseñanza y promover mejores condiciones para la inclusión educativa de jóvenes en situación de vulnerabilidad social (GCBA/ME/BEP 10, 2011). Sin embargo, este dispositivo fue indagado entonces en solo dos escuelas de la jurisdicción. La presente investigación se propuso profundizar el estudio de la PP y explorar sus vínculos con el proceso del involucramiento escolar incorporando otros casos de análisis.

Cabe recordar que el concepto de *involucramiento escolar* incluye al menos (y siguiendo aquí la propuesta de Fredricks, Blumenfeld y Paris, 2004) tres dimensiones básicas:

- 1) el *involucramiento conductual*, que se expresa en el grado de participación de los estudiantes en las diversas actividades escolares que se les proponen, tanto sociales como académicas;
- 2) el *involucramiento académico-cognitivo*, referido al esfuerzo y predisposición para aprender y comprender ideas complejas, para adquirir destrezas difíciles y para desarrollar las tareas académicas; y
- 3) el *involucramiento emocional*, que alude a los aspectos relacionales vinculados con el afecto y las reacciones positivas y negativas de los jóvenes hacia los demás actores escolares y hacia la escuela.

Considerando las dimensiones clave del involucramiento escolar (académica, cognitiva, conductual y emocional), es posible vincular (aunque no de manera lineal) los propósitos con que se despliegan las parejas pedagógicas en las instituciones de educación secundaria, y los principales efectos esperados en estudiantes y profesores.

Cuando en el marco de la PP ambos docentes participan del intercambio pedagógico en la clase, los estudiantes tienen la oportunidad de asistir a una ruptura no poco significativa del formato escolar moderno: la del “método simultáneo”, heredado de las antiguas escuelas confesionales, donde solo un profesor está “a cargo” de la clase. Con la participación de dos formadores, la comunicación en la clase –como se analizó en la sección anterior– se ve irremediabilmente transformada: los intercambios producidos a partir de la presencia de la PP habilitarían nuevas condiciones para una mayor participación de los estudiantes en clase, fenómeno que, siguiendo a Fredricks, Blumenfeld y Paris 2004, podría traducirse en términos de un aumento en su *involucramiento conductual*. Reiterando el testimonio de una docente del Liceo A: “Yo los veía como mucho más entusiasmados, la clase era mucho más dinámica, participaban un poco más” (Docente en PP de Historia, Liceo A).

Una mayor participación de los estudiantes en la clase propiciaría a su vez, y de acuerdo con algunos testimonios recabados, condiciones más favorables para que los alumnos aborden las tareas académicas con mayor solidez, alcanzando mejores resultados, lo que permitiría señalar cambios en su *involucramiento académico*. Al respecto, la misma profesora afirma: “de hecho, de una prueba a la otra se vio muchísimo el cambio. Inclusive en la forma de ellos, de poder expresarlo en tres renglones” (Docente en PP de Historia, Liceo A).

Cuando la PP se conforma para llevar adelante un proyecto de enseñanza que trasciende un único espacio curricular (es el caso de propuestas inter- o pluridisciplinarias), también se generan otros importantes cambios en las condiciones de enseñanza usual. En primer lugar, se rompe con la organización curricular clásica, abordando contenidos desde una mirada enriquecida por la experticia de profesores formados en distintas disciplinas. El despliegue de propuestas pedagógicas compartidas conlleva, generalmente, la búsqueda conjunta por parte de los docentes que trabajan en PP de estrategias o modos concretos para abordar los contenidos en el aula. Esto supone, usualmente, la introducción de materiales (como, por ejemplo, guías de análisis de casos o de situaciones problemáticas) y de recursos (audiovisuales, relacionados con las redes sociales u otros espacios virtuales), que pueden motorizar un mayor interés por parte de los estudiantes en las tareas académicas que se les proponen. No obstante, aunque algunos docentes señalan que este objetivo no siempre se alcanza:

...compartimos clase. Yo vine a las clases de ella, y tenemos algunos temas en común Geografía y Biología: atmósfera, ambiente. Entonces fue lindo. Se trató de mostrar videos, que eran buenos, no eran aburridos, pero bueno, a algunos les gustaban y a otros no (Profesora de Geografía en PP con profesora de Biología, ET A).

Cabe señalar que en esta institución, y a diferencia de proyectos como el de Biogeografía que se desarrolla en el Liceo B durante todo el ciclo lectivo, el trabajo en PP alcanzó a desplegarse solo durante una fracción de trimestre, incluyendo en los hechos no más de una decena de clases.

En segundo lugar, el trabajo mancomunado de docentes de distintas asignaturas puede producir cambios importantes en la organización del grupo-clase. En la institución donde se desarrolla el proyecto de Biogeografía, los profesores decidieron dar clase integrando los dos cursos que cada uno tenía originalmente a cargo durante las horas que le dedican a esta iniciativa.

Uno de los responsables expresa los efectos que tuvo esta decisión en los vínculos y en el trabajo académico de los alumnos involucrados:

Cuando se rompe todo lo que está establecido, lo que realmente ellos entienden como escuela, es como que se sienten mejor, porque no es común que los pibes tengan que subir con su silla al aula del otro curso, instalarse y armar las mesas, eso no está establecido como lo convencional, es algo raro para ellos, trabajan bien y lo hacen de forma responsable (Docente de Biogeografía, Liceo B).

Como se desprende de este testimonio, la disolución de los límites que imponen las tradicionales “secciones” condujo a nuevos modos de trabajo en equipos integrados por alumnos de distintas “divisiones”. Puede verse también aquí la incidencia de esta experiencia en el *involucramiento emocional* de los estudiantes, que valoraron positivamente el intercambio con pares del otro curso, con quienes no se vinculaban mucho o no lo hacían muy positivamente antes del proyecto:

Entrevistadora: *–...Contame un poco de esta experiencia (...) de Biogeografía.*

Estudiante: *–... estaba bueno porque estábamos con otros primeros, y como que también nos empezamos a hablar con ellos. Y entonces todos nos hablábamos entre todos, y como que así nos empezamos a conocer entre todos (Estudiante mujer, Liceo B).*

Al año siguiente, los estudiantes solicitaron que se reiterase la experiencia:

...había como una disputa territorial entre 1ro.1ra. y 1ro. 2da., por algunos sectores de la escuela, cosas que se dan mucho en el ámbito escolar, también eso nos movilizó a juntarlos [...] ellos es como que lo piden. Cuando pasan a segundo año, te preguntan ‘¿y este año no hay, no trabajamos con otro curso?’; es como que el ambiente se desestructura y ellos no están acostumbrados a eso (Docente de Biogeografía, Liceo B).

Este funcionamiento en PP produjo, asimismo, mejoras en el trabajo académico de estos alumnos (lo que supone un mayor *involucramiento académico-cognitivo*). Reiterando un fragmento del testimonio del profesor de Biogeografía: “...trabajan bien y lo hacen de forma responsable”. En cuanto a esta dimensión del involucramiento escolar, vale la pena señalar nuevamente que muchas de estas experiencias parecen traducirse en mejores resultados académicos. Al respecto, el mismo docente antes citado destaca los resultados positivos del trabajo en PP, resaltando la incidencia que tuvo el trabajo interdisciplinario y la evaluación dentro de ese mismo marco de trabajo en la promoción de los estudiantes:

Lo hicimos también todo el año pasado y terminamos con menos alumnos no aprobados (...) te diría, menos del 20% de alumnos no aprobados por materia. Y esa nota que nosotros ponemos del trabajo de taller, como un aula-taller en realidad –los chicos investigan, buscan información, nosotros les traemos información, vemos videos–, esas notas ayudaron para las dos materias, porque es una nota común a las dos materias, si los chicos se sacaban 9, ese 9 va para Biología y también va para Geografía, porque son contenidos comunes en realidad, toda la parte de biomas que se da tanto en Biología como en Geografía, lo trabajamos ahí (Docente de Biogeografía, Liceo B).

En síntesis, podría decirse que en aquellas instituciones donde el trabajo en PP supone el trabajo mancomunado entre docentes que comparten el rol de enseñante de manera asidua (como en el proyecto de Biogeografía), se promueven buenas condiciones para que los estudiantes participen en clase, se involucren en diversas actividades y puedan mejorar su desempeño académico.

Por otra parte, cuando la PP se compone de un docente que asume de manera principal el rol de formador, mientras que el otro permanece siempre en una posición secundaria o de apoyo, en términos de *involucramiento académico* podría decirse que el profesor de apoyo busca, a través de un trabajo más personalizado (por ejemplo, reiterando o aclarando consignas de trabajo a determinados estudiantes o subgrupos) que los alumnos que presentan mayores dificultades logren participar y abordar las tareas que el profesor a cargo va proponiendo durante la clase (es decir, promover en primera instancia su *involucramiento conductual*):

...por las problemáticas que había con los chicos de primero [...] de concentración, de estudio, o sea, por eso salió el proyecto de pareja pedagógica. Se necesitaba, no alcanzaba un profesor [...] se necesitaba que alguien más acompañara a los chicos, no alcanzaba con las horas de apoyo solamente (Docente que trabaja en PP itinerante, EEM 2).

En efecto, y de manera central, el profesor de apoyo, como ya se mencionó, parece invertir gran parte de sus intervenciones en regular y reconducir los intercambios en la clase a fin de generar un ámbito donde prime un mayor *involucramiento conductual* de los alumnos, a partir de la generación de *vínculos positivos* entre profesor y estudiantes (*involucramiento emocional*) que alejen la posibilidad de comportamientos que interrumpen u obstaculicen la comunicación y el trabajo académico en la clase.

Volviendo a los conceptos plasmados en la primera sección, podría decirse que en las instituciones del estudio donde se presentaría predominantemente este tipo de funcionamiento en PP, la regulación de la estructura de participación social de la clase se concibe como una instancia necesaria para avanzar en la organización de una secuencia de tareas académicas que permita a los alumnos abordar los contenidos curriculares.

Pareja pedagógica e involucramiento docente

Como se expuso en la sección 6.4, el desarrollo profesional docente es una finalidad vinculada con el surgimiento de la PP como dispositivo. Como afirma Rodríguez Zidán y Grilli, Silva (2012), “la conformación de parejas pedagógicas, más allá de tener un componente técnico, dispone y configura una intencionalidad: facilitar el aprendizaje y la formación en los actuales contextos de aprendizaje colaborativo” (42, 43). La experiencia de trabajo en PP puede constituirse en un ámbito de aprendizaje para los docentes que la conforman. En algunos testimonios, esto es reconocido por cada miembro de la pareja como un factor que incide positivamente no solo en la mejora de sus conocimientos profesionales, sino también en su grado de *involucramiento* con el trabajo de enseñar: *El aula es algo fascinante porque hay un montón de cosas que uno descubre. Y uno se va nutriendo de todo eso, y lo que el par le dice, o cómo se manejó en este tema, o cómo explicó tal tema; cómo le buscó la vuelta como para que si no lo entendieron de una manera, lo puedan entender de otra.*

O sea, todo ese tipo de cosas...Es todo didáctico, eso... son técnicas y bueno, creo que uno... vos las aprendés en el campo...O sea, el libro te lo da, pero vos en el campo... Es sensacional, es algo que estás aprendiendo y estás haciendo lo que te gusta. O sea... Es genial (Docente en PP de Matemática, ET B).

Atender a los efectos que el trabajo en PP tiene para sus protagonistas no es un hecho menor. Como afirma Day (2006), los modos en que los docentes perciben y valoran su quehacer no dependen solo de sus características personales, sino, fundamentalmente, de las apreciaciones y valoraciones que otros “les devuelven” sobre su trabajo en las múltiples interacciones que tienen lugar en el cotidiano escolar. En otras palabras, los intercambios con los colegas, además de posibilitar y enriquecer la propia tarea, son fuente de valoración de esta última, transformándose, así, en uno de los elementos fundamentales que contribuyen a forjar la identidad profesional de los educadores. Indagar con mayor profundidad en los efectos que el trabajo en PP supone para los profesores constituye un aspecto del quehacer docente poco explorado en la investigación educativa local.

La siguiente sección aborda este desafío, ofreciendo un análisis más detallado de las relaciones profesionales que se establecen en el seno de las parejas pedagógicas exploradas en el presente estudio.

6.5. La dupla pedagógica: hacia un trabajo colegiado

A partir de los testimonios de los docentes entrevistados y de algunos documentos de proyectos institucionales, en los dos apartados siguientes se describen las PP en términos de la asunción de roles y responsabilidades en la dupla pedagógica. Asimismo, se reflexiona acerca de las posibilidades que este tipo de experiencias plantea a la formación entre pares y al desarrollo de prácticas pedagógicas colaborativas en la escuela secundaria actual.

6.5.1 Entre la conducción compartida y repartida de la enseñanza

Las experiencias de PP suscitan una serie de reflexiones en torno al trabajo pedagógico. En primer lugar, se trata de un dispositivo que inaugura la co presencia de al menos dos colegas en el aula. De este modo, la PP se vuelve un dispositivo que quiebra con el aislamiento docente en ese ámbito, generando condiciones para que se operen cambios en las dinámicas de enseñanza y de aprendizaje. En este sentido, los testimonios de los docentes entrevistados traslucen que las experiencias de trabajo en PP dejan una impronta sobre las trayectorias profesionales, dando lugar a la reflexión sobre las propias prácticas y al aprendizaje (y re-aprendizaje) de nuevas estrategias de enseñanza³⁸.

Entre los relatos de los docentes entrevistados, se han podido entrever distintas configuraciones en los roles desplegados por los miembros de la dupla pedagógica. Por un lado, los testimonios ilustran básicamente dos funcionamientos en cuanto al tipo de tareas desarrolladas por los docentes. Es así como, aunque con matices, se identificaron “*parejas con roles compartidos*”

³⁸ En esta etapa inicial del trabajo de campo no se entrevistó a estudiantes. Sin embargo, desde la perspectiva de los profesores, los estudiantes se muestran inicialmente sorprendidos por la presencia de dos docentes en la clase, mostrando interés en que se reediten al año siguiente.

y “*parejas con roles repartidos*”. Entre las parejas con roles compartidos, se distinguieron a su vez configuraciones *simétricas* y *asimétricas* en términos de la gravitación de cada docente en la toma de decisiones pedagógicas.

Las *parejas con roles compartidos* se presentan como experiencias en que ambos docentes asumen responsabilidades similares en las distintas instancias de trabajo pedagógico, con el propósito principal de fortalecer la enseñanza de contenidos. En estos casos, los profesores planifican juntos las secuencias didácticas, se presentan como coprotagonistas en la conducción de las clases y hasta pueden llegar a evaluar en forma conjunta a sus alumnos.

Algunas de las parejas que tienen este tipo de funcionamiento se originan en iniciativas puntuales en las que es posible la mutua elección de los docentes que integran la dupla. La afinidad entre los profesores y las preocupaciones comunes acerca de la enseñanza y los aprendizajes pueden alentar esta decisión, como en el caso de los profesores de Biología y Geografía que tomaron la iniciativa de conformar una pareja de Biogeografía a tiempo parcial en el Liceo B³⁹. La buena comunicación entre los docentes es particularmente valorada al momento de compartir los espacios y los tiempos en el aula, cuando se trata de combinar y “rotarse” en las intervenciones:

Hay un montón de cosas que juegan a favor, no es que podés trabajar con cualquier persona [...] uno tiene que tener una cierta afinidad, una cierta comunicación con el docente, como para poder trabajar bien, armónicamente, porque también hay que ver cómo manejas los espacios, los momentos en los que habla cada uno, qué lugar del aula ocupa cada uno [...] uno está adelante, el otro está atrás y nos vamos rotando constantemente, y bueno, los momentos en los que cada uno va a hablar (Docente de Biología en PP de Biogeografía, Liceo B)

Mientras en el Liceo B se trataba de una iniciativa puntual, en el Liceo A las PP se habían extendido más en los primeros años de estudios, como parte de un proyecto institucional más abarcativo, siendo la composición de cada dupla muchas veces definida por los equipos directivos o docentes. En estos casos, los docentes de la pareja no se elegían entre sí necesariamente, aunque también resultaba posible la construcción de un vínculo de confianza entre ellos. La confianza no era entonces aquí una condición previa necesaria sino un resultado de la experiencia. En el caso de la PP de Historia en el Liceo A, las profesoras no se conocían con anterioridad. Aún así, una de las docentes entrevistadas señala que “las dos nos fuimos dando autoridad mutuamente”. Es posible que la “aceptación de la autoridad del otro docente” se viera en gran medida facilitada por el hecho de que se trataba de profesoras de la misma materia. En esta PP a tiempo parcial⁴⁰, por ejemplo, la corresponsabilidad implicaba un esfuerzo añadido de mantenimiento de una comunicación constante y fluida entre las docentes, de modo de lograr una buena articulación entre las clases con y sin pareja:

[El tema] lo teníamos que retomar con ella necesariamente, porque sino el trabajo que habíamos pensado no iba a tener ni mucho sentido ni mucho sustento [...] Más allá de que puedas tener mucho planificado después te van pasando cosas en la clase con el día a día que no las podés pasar

³⁹ En esta experiencia se fusionaban dos cursos de primer año dos horas a la semana. Los profesores desarrollaban las clases en PP en una de las tres horas obligatorias de sus respectivas materias en cada curso.

⁴⁰ Una de las profesoras (siempre la misma) ingresaba a una de las dos clases semanales de la docente originalmente a cargo del curso.

por alto ni hacer de cuenta que no escuchaste nada ni que no te dijeron nada. Entonces tratábamos de tomarlo como para llevarlo a la clase. Yo también a ella le contaba algunas situaciones en particular [se refiere a las clases sin PP] (Docente en PP de Historia, Liceo A)

La experiencia anterior se inscribía en un proyecto institucional de parejas pedagógicas para todo el primer año de estudios, en el cual se hacía especial hincapié precisamente en la importancia de una responsabilidad conjunta en relación con la enseñanza:

La idea es que ambos profesores deben planificar en conjunto la tarea del aula en función de las necesidades de aprendizaje detectadas en los alumnos. Se promueve que la conducción de la clase sea compartida y no repartida (Documento de proyecto de parejas pedagógicas en primer año, Liceo A)

En suma, más allá de las diferencias señaladas, el denominador común de estas PP con roles compartidos es que existe –al menos desde la perspectiva de los docentes entrevistados– un reconocimiento de corresponsabilidad y relativa “simetría” en las decisiones y prácticas pedagógicas con el propósito de fortalecer la enseñanza de contenidos.

En otra experiencia, si bien los roles están compartidos, se halló una “asimetría” en la toma de decisiones de cada uno de los integrantes de la dupla. En este caso, la PP está dirigida al fortalecimiento de la labor de un profesor novel, menos experimentado o con escasas herramientas didácticas. La docente que ingresa al aula como “visitante” es quien gravita en mayor medida en las decisiones de enseñanza, pudiendo ejercer de manera más o menos explícita una función formativa (y hasta evaluativa) sobre su par.

Si bien, la docente señala que ambas profesoras también planificaban, daban clases y preparaban las evaluaciones en forma conjunta, el testimonio anterior ilustra cómo, más allá de que se compartieran tareas, existía una asimetría en cuanto a la gravitación de cada docente en las decisiones y en la evaluación de la propuesta de enseñanza. Quizás es éste un ejemplo de los menos usuales, inscripto en un contexto institucional particular, una Escuela Normal con una matrícula proveniente en su mayoría del nivel primario de la misma escuela, con muy bajos niveles de repetición y abandono escolar⁴¹. La PP adquiere en este caso la finalidad específica de la formación en servicio de un docente menos experimentado. En palabras de la entrevistada anterior:

Tiene que ver un poco también con la dinámica, dos personas que den lo mismo, así sea lo mismo pero con distintas dinámicas, hace que los alumnos se motiven más. Eso es lo que yo logré por lo menos en esta pareja pedagógica en especial, darle armas a ella primero como para fortalecer su rol (Profesora en PP, Escuela Normal).

Otras escuelas de este estudio tienen PP que podrían inscribirse en esta modalidad “compartida”. Tal es el caso de la ET B donde se hallaron docentes en dupla en las áreas de Matemática y Lengua que trabajan con responsabilidades y tareas compartidas:

⁴¹ Esta escuela había presentado tan solo un 5% de alumnos repetidores y ningún alumno salido sin pase durante el año 2010.

Nos miramos y ya sabemos que tenemos que ir para este lado o hacemos ejercicios y nos dividimos. (Docente de Matemática en PP, ET B).

Esto ocurre especialmente en actividades previas a la clase (planificación y armado de cuadernillos), en el trabajo conjunto durante la clase (no obstante en esta experiencia la instancia de evaluación solo se reserva al profesor a cargo de la asignatura) y en la reflexión sobre la experiencia posterior a la clase.

Los docentes disponen de una hora de trabajo remunerado fuera del aula y dictan juntos una hora semanal en sus respectivos cursos (cada uno es titular de un curso de primer año y a la vez, pareja de otro titular en otro curso).

Una segunda modalidad de PP sería la pareja de responsabilidades “repartidas”, con un docente a cargo que prevalece en la toma de decisiones pedagógicas y en la conducción de la enseñanza y otro de apoyo, que asiste al docente a cargo del curso en diferentes aspectos que hacen a sostener un clima de trabajo áulico, sin dictar clase a la par de aquel. En este caso, el ingreso de una PP tiene como propósito principal generar mejores condiciones para lograr un buen clima de trabajo en clase y para lograr el involucramiento académico de los estudiantes, es el docente originalmente a cargo del curso quien toma las decisiones de enseñanza. Así en la EEM A, por ejemplo, el proyecto de PP plantea una diferenciación taxativa entre docente a cargo y docente de apoyo en la PP⁴²:

Destinando el tiempo de algunos profesores de apoyo para la propuesta de pareja pedagógica, se puede aprovechar mejor la colaboración de dicho docente para intervenir en algunas situaciones que se puedan presentar dentro del aula y que terminan obstaculizando el aprendizaje y la enseñanza, como por ejemplo, problemas de conducta, inhibición para preguntar al profesor lo que no se entiende, dificultades de organización de la tarea o carpetas, dudas en la comprensión de la asignatura, que si bien, es posible que la pareja pedagógica no sea de la misma materia, es un adulto, docente que puede aclararlas o mediar con el docente titular para que las canalice (Proyecto de PP, EEM A).

En las PP de la EEM A es el docente a cargo de la materia quien conserva principalmente la potestad de planificar, enseñar y evaluar mientras que el docente entrante, más allá de la comunicación entre ambos colegas respecto de estos temas, es quien se concentra principalmente en la función de apoyo y enseñanza personalizada a los alumnos:

Generalmente la planificación de las clases la hace netamente el profesor. Cuando arranca un tema, un eje temático, el profesor me avisa qué temas se va a tocar o qué ejes vamos a analizar en estas cuatro clases u ocho clases, me muestra el libro de trabajo [...] ‘Yo voy a empezar a explicar, voy a dar un trabajo y bueno, vos empezás a ayudarme con el tema de los grupos, de ir grupo por grupo’. [...] Netamente es el profesor el que evalúa. Yo no me meto en las evaluaciones salvo algún momento en donde el profe me diga: ‘Mirá, tengo muchos alumnos, vamos a dividirnos las tareas’. (Profesor tutor y en PP itinerante, EEM A).

⁴² En esta escuela se implementan PP de carácter “itinerante”, en las que un mismo profesor acompaña a los docentes de distintas materias en un mismo curso.

Este caso es considerado como de PP itinerante, pues un mismo docente de apoyo acompaña a diferentes colegas de distintas asignaturas del mismo curso de primer año de estudios. Quizá esta forma de organización e implementación de la PP ayuda a explicar la división del trabajo (repartida) entre dictar y acompañar una clase.

Las posibilidades de que la pareja itinerante efectúe recomendaciones pedagógicas a su colega a cargo del curso, varían considerablemente de acuerdo a la confianza y vínculo existente entre los docentes:

Depende del profe, a veces uno se lo puede llegar a indicar, a veces hay profesores que tienen más confianza y te dicen: 'Mirá, [nombra a una profesora], lo que hiciste quizás el pibe estaba medio aburrido, quizás lo podemos modificar un poquito' [...] generalmente los profes acceden. Capaz que digo: '¿Por qué no metés un audiovisual acá? Algo para ir mejorando porque capaz que el pibe no te entiende lo que le estás poniendo con eso'. Generalmente acá en esta escuela los profes: 'Uh, sí, buenísimo, dale, lo conseguimos, vení, pedimos la sala' (Profesor tutor y en PP itinerante, EEM A).

Parecería entonces que la copresencia sienta de algún modo condiciones para el intercambio, la reflexión y la reformulación de las prácticas. Sin embargo, es quizás en contextos institucionales donde el propósito de la PP es fundamentalmente la apoyatura a otro docente y donde el acompañamiento de un segundo docente es definido y propuesto desde los equipos de conducción (directivos o asesores pedagógicos), que el encuentro de dos colegas puede generar mayores dudas o temores.

Si hay algo a lo mejor que no me cierra mucho, me acerco y le digo: '¿Por qué no lo encarás de esta manera?', porque sé que puedo, no voy a ser mal visto, o sea, eso depende de quién tengas como interlocutor del otro lado [...] hay algunos que podés planteárselo bien y hay otros que: 'Mirá, profe, mirá, esto no está...' Y sabés que ya te miraron con mala cara, no te responden y bueno, lo dejás ahí (Profesor tutor y en PP itinerante, EEM A).

A diferencia de otras experiencias descriptas al comienzo de este apartado, la génesis de la PP y los propósitos institucionales en los que se inscriben las PP en la Escuela Normal y en la EEM A, dan pie a una diferenciación y asimetría de roles (aún cuando el primer caso haya sido clasificado como una PP compartida y el segundo, repartida). Desde el punto de vista del docente “titular”, la llegada del docente de “apoyo” puede ser interpretada como un control sobre su tarea. Como señala otro profesor de la misma escuela:

Lo que sí a veces veo que me ha pasado poco que a muchos profes no les gusta que les pongan PP pero no por ese tema sino porque se sienten controlados, sienten como que es un control de dirección: 'Ah, evidentemente yo estoy haciendo las cosas mal' [...] O faltó mucho o no sé, estoy aprobando muchos pibes y dirección me manda para, me manda esta persona para ver qué es lo que estoy haciendo'. Eso me pasó con varios profesores. [...] Después en general termina todo muy bien pero a veces profes [...] me han dicho: 'Ah, estás acá', me dice. [...] 'Qué, me venís a controlar', me dicen, mitad en broma mitad en serio (Profesor tutor y en PP itinerante, EEM A).

Si bien las configuraciones de roles en la PP derivan en parte de los propósitos institucionales en los que se encuadran las experiencias, dependen también de los consensos interpersonales y la concurrencia de perfiles personales y profesionales en la conformación de las duplas.

Las variaciones en el modo de participación de cada docente en una PP que se desarrollan a continuación, dan cuenta del dinamismo y la variación de la PP al interior de una institución y en la experiencia de un mismo docente en pareja con otros. Esto se evidencia cuando los docentes repasan retrospectivamente sus experiencias en PP o cuando hacen PP con docentes de diferentes asignaturas y perfiles.

Por ejemplo, una de las profesoras consideradas anteriormente entre las parejas con “roles compartidos” contrasta dicha experiencia con otra anterior que resultó muy disímil:

Estaba como un poco más marcado quién era la profesora del curso y quién era la profesora que arribaba al curso, pero no tampoco de alguna forma sutil, como que se había dado una relación en la que yo más que nada era como una especie de puntal [...] después como que en la dinámica del curso se dio como un poco más la diferencia entre una y la otra pero eso no generó un obstáculo para trabajar con los chicos. Fue una forma completamente diferente de trabajar (Docente en PP de Historia, Liceo A).

Es decir que en esa otra experiencia de PP, la profesora desempeñaba una función de apoyo a otro colega que conservaba protagonismo en las decisiones pedagógicas. En una tercera experiencia de la misma profesora, en cambio, la situación era opuesta, dado que esta vez ella oficiaba de anfitriona, con un papel más pasivo de la colega acompañante:

Ahí sí era, cómo te lo puedo definir, era como una especie de espectador en la clase, se sentaba y yo daba la clase y ella, qué se yo, apuntaba algo [...] pero no porque yo lo hubiera planteado: 'Mirá, quiero que vos hagas tal cosa', sino porque ella creo que se ubicó en ese lugar. Y se terminó dando así (Docente en PP de Historia, Liceo A).

En otro caso, los testimonios de los profesores que se desempeñaban como PP itinerantes en la EEM A también hacen referencia a las variaciones en los modos de acompañamiento pedagógico:

Principalmente la actividad va a variar según el docente. Esto es así, o sea, acá no hay nada prefijado. Mi actividad dentro del aula si bien hay cosas básicas, va a variar según el profesor [...] Primero tengo que ver qué es lo que necesita el curso y quién es el profesor, cuál es su perfil, cómo es su clase y de ahí en más ya puedo empezar a armar mi trabajo como pareja (Profesor tutor y en PP itinerante, EEM A).

Aquí es el docente originalmente a cargo del curso quien prevalecería en las decisiones, fundamentalmente en las relativas a la planificación y la evaluación. De este modo, el docente “receptor” de la PP itinerante es quien preservaría las mayores responsabilidades. No obstante, el diagnóstico y planteo de una estrategia didáctica a cargo del docente itinerante plantea una

asimetría a favor de éste, en el marco de una estrategia institucional más amplia de mejora de las condiciones de enseñanza y aprendizaje.

También en el caso de una PP en la ET A, donde las dos profesoras se “visitan” en sus respectivas clases, queda clara la alternancia en la asimetría en función de quien sea el docente “principal” y quién el “visitante”:

Visité y ella vino a mis clases [...] podía intervenir, teníamos total libertad, en eso nos llevamos muy bien, coincidimos, nos damos nuestro tiempo y no olvidando que ella era la profesora o que yo era la profesora pero en sí las dos somos y estamos dando el mismo tema (Profesora de Geografía en PP con profesora de Biología, ET A).

La configuración resultante de la pareja en cuanto a los roles depende de los márgenes de acción “cedidos” y “ocupados” de manera implícita.

Viste que hay cosas que a veces, digamos, uno no las habla, se dan de forma implícita. Y uno se va acomodando en los espacios que se van generando. Y a veces vos podés abrir el espacio al otro pero si el otro no tiene intención, por los motivos que sean a ocuparlo, lo ocupa el otro el lugar (Docente en PP de Historia, Liceo A).

En este sentido, la formulación de pautas de trabajo transversales a las parejas implementadas propiciaría una sistematización y posibilidad de mejora en los funcionamientos de las parejas. La ET B, por ejemplo, cuenta con una propuesta de PP diseñada a nivel departamental y que en principio plantea una regulación de los contenidos tratados en las clases. La implementación se va consolidando año tras año con el cuerpo de profesores de toda el área de lengua y toda el área de matemática en todos los cursos de primer año es acompañada por el equipo directivo y DOE.

Lo que sí está bueno, lo que yo veo, está muy bueno porque nosotros tenemos una organización dentro de lo que es el departamento de Exactas. Entonces los temas van todos de la mano, o sea que vos ves a los profes que van dando el mismo programa [...] Entonces vas trabajando con lo mismo, va a haber una clase de diferencia. [...] veo sí maneras diferentes de trabajar pero, pero en conocimientos es exactamente lo mismo (Docente de Matemática en PP, Técnica B).

De acuerdo con Hargreaves (2000), la profesionalidad colegiada se caracteriza por la existencia de esfuerzos en pos de la construcción de culturas colaborativas que reemplacen prácticas individualizadas, episódicas y poco conectadas. En este sentido, la PP opera como un dispositivo que puede propiciar la colegialidad en las prácticas de enseñanza en el ámbito del aula, respondiendo a propósitos específicos definidos a nivel institucional. Más allá de la diversidad de configuraciones de las parejas pedagógicas, la convivencia con otro colega en el espacio del aula, abre el juego a la confrontación de ópticas y prácticas, inaugurando nuevos espacios para la reflexión, tema que será tratado en el siguiente apartado.

6.5.2. Formación entre pares y prácticas pedagógicas colaborativas en escenarios complejos

Más allá de cómo se llevan a cabo y se configuran las parejas pedagógicas, todas estas experiencias quedan definidas por la presencia de más de un docente en el aula, lo cual introduce elementos de ruptura de las formas usuales de enseñanza. En el documento de proyecto de la pareja de Biogeografía del Liceo B, se señala lo siguiente:

La idea de redimensionar los espacios áulicos y desestructurar los tiempos de la grilla horaria invita al docente a correrse del lugar de único actor frente al curso, ampliando la mirada y renovando la idea de enseñar (Documento de proyecto de PP de Biogeografía, Liceo B).

Más allá de su dimensión técnica, la PP configura la intencionalidad de “facilitar el aprendizaje y la formación en los actuales contextos de aprendizaje colaborativo” (Rodríguez Zidán y Grilli Silva, 2012). En este sentido, la dupla pedagógica parece inaugurar una dimensión de aprendizaje entre pares y de reflexión sobre prácticas de enseñanza situadas propias y ajenas. Esto aparece reflejado en el testimonio de uno de los docentes participantes de esa experiencia:

Cuando vos estás trabajando con otro docente aprendés, todo el tiempo estás aprendiendo, hasta de la forma de posicionarse el docente dentro del aula, o sea, está buenísimo (Docente de Biología en PP de Biogeografía, Liceo B).

En otro pasaje de su testimonio, el mismo docente se refiere a cómo esta convivencia en el aula vendría a operar una ruptura en los sistemas de creencias de los actores involucrados: aprender algo no conocido o recordar algo olvidado conduce a un replanteo de las propias prácticas.

Hay un imaginario como que el docente, o sea ‘yo tengo mi verdad y mi verdad la defiende a muerte hasta último momento y soy el dueño de la verdad’, y a los docentes es como que no les gusta equivocarse, y por ahí trabajar y compartir la tarea con otra persona los hace aprender un montón de cosas que por ahí desconocían o que por ahí, no sé, que las tenían olvidadas incluso, porque a veces es como que nos vamos “remapeando” como constantemente (Docente de Biología en PP de Biogeografía, Liceo B).

La PP impone la dimensión formativa en el ejercicio de la profesión docente. Ineludiblemente, existe alguna invocación a la formación entre pares y la formación “al ras de la experiencia” (Suárez, 2007). Una experiencia de PP da pie a la reflexividad docente sobre las propias prácticas. El impacto de las experiencias en las prácticas docentes no sería solo inmediato, puesto que los docentes que participan en ellas se vuelven portadores de saberes que pondrán en juego en otras experiencias más allá de esas clases, e inclusive en otras instituciones⁴³. Es así como el trabajo con otro par se constituye en una posibilidad de aprendizaje:

⁴³ De acuerdo con el Censo Nacional de Docentes 2004, el 52% de los docentes de las escuelas secundarias estatales de la Ciudad de Buenos Aires trabajaba en más de un establecimiento educativo.

...Y cuando vos lo ves trabajar, decís ‘ay, esto también lo puedo hacer’, y después lo aplicás en los cursos cuando estás solo, te digo que para mí es buenísimo trabajar con otra persona dentro del aula, no tiene que ser un estorbo, te tenés que sentir acompañado (Docente de Biología en PP de Biogeografía, Liceo B).

Es quizás en las parejas con roles compartidos donde las reflexiones sobre las prácticas pedagógicas pasan a ser enunciadas en primera persona del plural. La reflexión con otro acerca de las prácticas compartidas da pie a identificar problemas y ensayar, en consecuencia, reformulaciones de las estrategias de enseñanza futuras:

Tenemos miradas diferentes, necesariamente (...) Decir: ‘Mirá, esto me parece que de esta forma no está funcionando, quizás podríamos hacer otra cosa’ (Docente en PP de Historia, Liceo A).

Es importante señalar que todas estas prácticas docentes se inscriben en una cotidianidad signada por la fluidez, donde el trabajo planificado debe mostrar la flexibilidad necesaria para la atención de situaciones no previstas. Como expresa un docente:

Es un poco el arte de lo imprevisto, acá en la docencia en general, vos lo sabés, acá en las escuelas lo imprevisto corre constantemente. Los cambios son constantemente y uno tiene que estar preparado a modificar todo. Acá es todo muy líquido, muy que se mueve para todos lados, entonces uno tiene que estar preparado (Profesor tutor y en PP itinerante, EEM A).

En este sentido, el manejo eficaz de los márgenes de decisión frente a la multiplicidad de situaciones y dificultades que se suscitan a diario, remite a la autonomía docente como rasgo de profesionalidad (Hargreaves, 2000). Lejos de visiones nostálgicas, son varios los profesores que plantean la necesidad de hacer frente a los múltiples desafíos en la escuela secundaria actual, sin ceñirse a un ideal de docente abocado a impartir únicamente un conocimiento disciplinario para el que fue formado.

Uno no puede estar atado a algo: ‘soy profe de Historia y vengo a dar Historia’. No, uno tiene que estar variando a cada rato porque así es la sociedad y así son los pibes (Profesor Tutor y en PP itinerante, EEM A).

Al respecto, Meo (2010) halló identidades profesionales docentes que resultan “extendidas” y “orgánicas”, alejadas de modelos tradicionales. Es también en estos testimonios que se vislumbran visiones amplias acerca del quehacer docente, las cuales se sustentan en el reconocimiento de las imbricaciones entre el “afuera” y el “adentro” de la escuela como el punto de partida de la propia tarea (Meo *et al.*, 2012; 2013). La labor docente se vuelve un gran desafío en un contexto donde la educación secundaria se ha vuelto un derecho de las personas y una obligación del Estado. Como señala un profesor de Biología de la EEM B: “el hecho de tener PP está muy bueno [...] el trabajo lo podés multiplicar más que cuando sos uno solo [...] el trabajo de uno solo es eterno”. En este sentido, cobran importancia las prácticas docentes apoyadas en el trabajo colaborativo entre pares y basadas en la autonomía en el rol

(Suárez, 2007) como punto de partida para avanzar hacia modos de trabajo caracterizados por la colegialidad. Como afirma Contreras, la colegialidad se legitima como rasgo del profesionalismo y las formas de control pasan a ser participativas: “la responsabilidad profesional deja de ser un acto individual y aislado en el aula para pasar a ser colectiva y sobre la actuación pedagógica de todo el centro” (Contreras, 1997).

Otro aspecto a considerar es la complejización del oficio docente, en un escenario de ampliación y combinación de las funciones que son asumidas por los profesores. Como explica uno de los entrevistados:

Lo que pasa es que como en el caso mío te digo que soy el tutor y la pareja, muchas veces los cargos se mimetizan y se mezclan, uno a veces yo estoy de PP pero para el pibe soy el tutor y a veces uno como PP también actúa como tutor del curso (Profesor tutor y en PP itinerante, EEM A).

El mismo entrevistado alude a cómo se van mimetizando y potenciando los múltiples roles:

A mí me es difícil pensar la PP sin ser tutor, me es muy difícil. Es más, no sé si lo podría hacer, mirá lo que te digo, en primer año, porque tengo PP en segundo sin ser tutor pero es otra cosa. En primer año me es muy difícil por el tema de que me resultaría muy difícil trabajar como tutor teniendo dos horas nada más (Profesor tutor y en PP itinerante, EEM A).

En su caso, su condición de tutor de un curso de primer año le permite un mejor despliegue de su tarea como PP de varios profesores del curso. Es así como en este testimonio, la yuxtaposición de roles y la sumatoria de horas frente a un mismo grupo de alumnos, resulta entonces provechosa para potenciar la propia tarea. En un escenario tan complejo como el de la escuela secundaria actual –y particularmente en los primeros años de estudios–, la PP deviene en otra experiencia más de imbricación y multiplicación de esfuerzos.

CAPÍTULO 7.

Las tutorías en acción: de las teorías y las políticas a las prácticas institucionales

Las tutorías se constituyen como un espacio de seguimiento individual y grupal de los alumnos que aborda dimensiones académicas y sociales de la vida escolar que son de interés de esta investigación. Ya en investigaciones anteriores se señaló que en las tutorías se trabajan desde problemáticas vinculadas a los aprendizajes hasta cuestiones relacionadas con la convivencia e integración de los estudiantes en la escuela (entre otros Viel, 2000, 2009a, 2009b; Satulovsky y Theuler, 2009; Jacinto y Terigi, 2007; Krichesky 2004, 2009; GCBA/SED/PFIES, 2002; GCBA/ME/PFIES, 2011), aspectos todos constitutivos del involucramiento de los estudiantes con la escuela, proceso que cobra especial relevancia en el tramo inicial de la escolaridad secundaria (Dabenigno *et al.* 2010; GCBA/ME/BEP 11, 2011).

Antes de avanzar en el análisis de los espacios tutoriales en las escuelas que participaron del estudio, es importante revisar algunos aportes conceptuales fundamentales sobre el espacio de tutorías, producidos desde ámbitos académicos y de investigación para luego adentrarnos en la revisión de las políticas promotoras de este dispositivo.

7.1 Las tutorías como soporte de la escolaridad secundaria: aportes de otros estudios

Jacinto y Terigi (2007), en un estudio sobre el nivel medio en la Argentina, sostienen que el tutor "cumple con la función de dar apoyo, seguimiento y orientación a los estudiantes en el proceso de adaptación a la escuela media", a fin de "facilitar las experiencias individuales y grupales de los alumnos en los procesos vinculados con el estudio y con la inserción social en la clase y en la institución" (113-115). Desde esta perspectiva, indagar el funcionamiento de este dispositivo en el primer año de la escuela secundaria, donde este proceso de adaptación atraviesa con más fuerza la experiencia escolar de los jóvenes, supone explorar su propia razón de ser.

Siguiendo la definición que proponen estas autoras, sería deseable encontrar entonces, bajo la denominación de "tutorías", instancias sistemáticas de trabajo individual y grupal en las que un adulto (al menos), designado para tal función, aborda con los jóvenes diversas dimensiones de la vida escolar. Así, y trayendo una perspectiva adoptada en anteriores investigaciones del equipo⁴⁴, es posible sostener que el espacio de tutorías es un ámbito específicamente preocupado por el involucramiento académico, emocional y social de los estudiantes (Fredricks, Blumenfeld y Paris, 2004; Lam, 2012). Esto supone atender tanto a los vínculos que cada joven establece con el conocimiento y la tarea de aprender, como los que logra forjar con sus pares y profesores en los intercambios cotidianos que tienen lugar en el aula, así como los que establece con otros actores escolares, con quienes co-construye, día a día, el sentido de estar, transitar y concluir la escuela secundaria.

⁴⁴ Para ampliar sobre el estudio del involucramiento escolar en el contexto de la educación secundaria estatal en la CABA, puede verse la serie de boletines producidos por el equipo: *La investigación en diálogo con la escuela*, disponible en <https://equidadycalidadeducativa.buenosaires.gob.ar/investigacion/>.

Al pensar en las funciones específicas de este rol, y volviendo a los aportes de Jacinto y Terigi (2007), las autoras sostienen que del tutor se espera:

- que tome el **régimen académico** de la escuela como asunto de trabajo con los estudiantes, explicitándoles cuestiones como los ritmos y ordenamientos de las instancias curriculares que deben cursar, las etapas de gestión de la convivencia en las que pueden participar, las funciones incluidas en la escuela con fines docentes o con otros fines, el régimen de evaluación, calificación y promoción, etcétera;
- que realice el **seguimiento** de cada alumno y de cada grupo a cargo, haciendo hincapié en los procesos de los estudiantes en las distintas asignaturas, en los resultados y en la experiencia escolar en general;
- que promueva entre los profesores de un mismo grupo de alumnos el **intercambio de información** acerca de los estudiantes y los grupos para que los docentes puedan revisar o ajustar sus propuestas de trabajo, y
- que lleve adelante **contactos sostenidos con las familias** de los estudiantes para informarles sobre la marcha de sus aprendizajes, para recabar su apoyo frente a las dificultades, etcétera” (Jacinto y Terigi, (2007, 13).

Pero es cierto que esta no es la única manera de entender la compleja tarea del tutor. Krichesky (2009) ofrece una sistematización de diversas maneras de entender las funciones que distintos enfoques y autores le atribuyen a este rol, y que sintetiza en la siguiente tabla:

Tabla 3. Funciones del tutor

MEDIACIONAL	● MEJORAR LA INTERACCIÓN Y COMUNICACIÓN ENTRE DOCENTES Y ALUMNOS (TERIGI Y JACINTO) ● MANTENER UN CONTACTO SOSTENIDO CON LAS FAMILIAS DE LOS ALUMNOS (ÍDEM) ● RECUPERAR A LOS ALUMNOS QUE SE ALEJARON DE LA ESCUELA (URRESTI) ● SER CAPAZ DE ABSORBER CONFLICTOS DISGREGADORES PARA TRANSFORMARLOS EN MOTORES DE INTEGRACIÓN (ÍDEM) ● FUNCIONAR COMO MEDIADOR SIMBÓLICO, CAPAZ DE VINCULAR DE MANERA TRANSPARENTE LA COMUNICACIÓN ENTRE INSTITUCIÓN Y ALUMNOS (ÍDEM) ● RESOLVER PROBLEMAS COTIDIANOS DEL ALUMNO (CANTEROS ET AL.) ● SER UN INTERMEDIARIO ENTRE ALUMNO Y CONOCIMIENTO (ACOSTA) ● CONSTRUIR SOPORTES MATERIALES Y SUBJETIVOS DEL ALUMNO (KAPLAN) ● BRINDAR CONSEJO Y APOYO Y SER GENERADOR DE PROPUESTAS (URRESTI) ● BRINDAR UNA ESTRATEGIA DE ACOMPAÑAMIENTO DURANTE LA ESCUELA SECUNDARIA (VIEL)
PEDAGÓGICA	● AYUDAR A QUE LOS ALUMNOS MEJOREN SU RENDIMIENTO (URRESTI) ● ACOMPAÑAR EN EL APRENDIZAJE Y LA EXPERIENCIA ESCOLAR (TENTI) ● DAR APOYO, SEGUIMIENTO Y ORIENTACIÓN (TERIGI Y JACINTO) ● FACILITAR LAS EXPERIENCIAS INDIVIDUALES Y GRUPALES DENTRO DE LA INSTITUCIÓN (ÍDEM) ● DISMINUIR EL FRACASO ESCOLAR Y LA DESERCIÓN (URRESTI) ● RETENER A LOS ALUMNOS QUE QUIEREN ABANDONAR (ÍDEM) ● PROMOVER EL SEGUIMIENTO PERSONALIZADO DE LOS ALUMNOS CON EL FIN DE DETECTAR PROCESOS QUE DERIVEN EN INSTANCIAS DE FRACASO ESCOLAR Y/O DESERCIÓN (KRICHESKY, M.) ● SER UN FACILITADOR PARA PRODUCIR SUBJETIVIDAD CONSTRUCTIVA EN LO ESCOLAR (CANTEROS ET AL.) ● REFORZAR LO ESCOLAR DESDE EL AFECTO, LA CONTENCIÓN Y LA MOTIVACIÓN (URRESTI)

Fuente: Krichesky (2009, 15).

Finalmente, se propone una definición concisa en la que confluyen estas múltiples dimensiones del trabajo tutorial, y que le otorga a la tutoría un espacio dentro de la caja horaria obligatoria (tal como se verá que ocurre en el ámbito de la CABA en el primer y segundo año de estudios):

La tutoría es un espacio curricular de acompañamiento, gestión y orientación grupal, coordinado por una maestra o un maestro [en el nivel secundario, profesor], quien contribuye al desarrollo social, afectivo, cognitivo y académico de los alumnos, así como a su formación integral y a la elaboración de un proyecto de vida (México SEP, 2008,13).

A partir de estas aproximaciones conceptuales y del marco que ofrecen los documentos donde se reflejan las intenciones y características generales de esta política educativa, de aquí en más se entiende por tutoría al espacio de horas curriculares a cargo de un docente-tutor que involucra instancias sistemáticas de trabajo individual y grupal (con un curso de estudiantes) donde se abordan con los jóvenes diversas dimensiones de la vida escolar, tanto académicas como sociales. Estamos ahora en condiciones de abordar los ejes de trabajo, desafíos y alcances de las tutorías llevadas adelante en este grupo de escuelas, a partir del relato de los asistentes técnicos del PFIES, directivos, tutores y estudiantes. Dar respuesta a cómo se entiende y qué prácticas caracterizan el espacio tutorial en cada contexto institucional constituye uno de los objetivos fundamentales de esta investigación.

7.2 La tutoría en la “letra grande” de las políticas educativas

Haciendo un poco de historia, las tutorías para nivel secundario surgen en nuestro país en el marco del Régimen de Profesores por Cargo, más conocido en Argentina como Proyecto 13. Este proyecto, que comenzó en 1970 a nivel nacional⁴⁵, promovía la consolidación de un cuerpo docente estable y a tiempo completo por escuela, que dispusiera de “tiempos institucionales” para destinar a otros proyectos más allá del dictado de clases. Estos tiempos u horas extraclase fueron mayoritariamente destinados, en los hechos, a las clases de apoyo y tutorías –consejerías en la jerga de las escuelas– (Hillert, Bravin y Krichesky, 2002). Ya en este proyecto germinal, se contemplaba el seguimiento colectivo e individual de los estudiantes como un eje central.

A partir de esta primera experiencia se fueron desarrollando muchas otras que contemplaron –con distinto énfasis– aspectos pedagógicos, sociales y emocionales de la trayectoria educativa de los alumnos. Esta diversidad se reflejó, en parte, en las diferentes denominaciones que fueron empleándose para referirse al rol del tutor: “docentes responsables de espacios de orientación y tutoría”, “facilitadores”, “tutores orientadores”, “tutores académicos”, “tutores encargados de becas”, “consejeros”, entre otros.

El trabajo tutorial ha sido intensamente promovido desde las políticas educativas durante la última década. Entre aquellas que más recientemente

⁴⁵ “El régimen laboral de profesores designados por cargo docente fue creado en forma experimental por un año, en 1970; en 1971 se lo extendió por un año más y, finalmente, la Ley N° 19.514 implantó a partir de 1972 ‘un nuevo régimen laboral docente’. Dicha ley fue complementada y modificada en 1981 por la N° 22.416” (Ferrata, Otero, Duschatzky y Belmes, 2005, 20).

promovieron el trabajo tutorial cabe señalar el PFIES y el PPC –como se mencionó, ambos dependientes del Gobierno de la CABA– y los Planes de Mejora Institucional –programas implementados localmente pero financiados por el Ministerio de Educación de la Nación–.

El PPC fue creado en 2004 para apoyar la escolaridad de los estudiantes secundarios en escuelas de creación reciente ubicadas en zonas de acción prioritaria⁴⁶. La tutoría constaba entre los objetivos del proyecto, y habilitaba el uso de tres horas cátedra para el desempeño de esa función en el primero y segundo año de estudios. Función que era definida como una acción orientada a contribuir a que los alumnos que recién ingresaban a la secundaria aprendieran a organizar sus tareas escolares y adquirieran hábitos de estudio. Para ello el tutor podía utilizar de manera versátil sus horas para trabajar con el curso entero, con grupos o bien para hacer entrevistas individuales o a los padres, según lo considerara conveniente.

El otro antecedente de las tutorías vigentes, que desde 2005 se expandieron definitivamente a todos los primeros y segundos años de las escuelas secundarias públicas de la jurisdicción, fue el PFIES. Este programa se crea en 2001 con la finalidad de dotar de recursos adicionales a las escuelas para el despliegue de proyectos institucionales que contribuyeran al objetivo de retener y apoyar la enseñanza y los aprendizajes de los jóvenes. En ese marco, el PFIES concibe a las tutorías como dispositivos institucionales orientados al apoyo y seguimiento de la escolaridad de los estudiantes⁴⁷, reconociendo que “muchas de las dificultades que encuentran los alumnos al cursar los primeros años del nivel pueden y deben superarse a partir de un trabajo institucional específico dirigido a orientar y favorecer su inclusión en la escuela secundaria, su desempeño como estudiantes y su rendimiento académico” (GCBA/ME/PFIES, 2011, 26). Siendo el programa que ha definido con gran precisión los objetivos, modalidades y esferas de acción de las tutorías, vale la pena detenerse en ellos brevemente. Un documento anterior del mismo programa (GCBA/SED/PFIES, 2002) planteaba una definición más abarcativa del alcance de estos espacios, que excede los primeros años de la escuela secundaria y define los aspectos sobre los que interviene la tutoría:

...el trabajo del tutor aborda la escolaridad reconociendo en ella dos dimensiones clave en las cuales los estudiantes experimentan logros, problemas, desafíos, etcétera: la académica, vinculada a los aprendizajes y, consecuentemente, al rendimiento en las asignaturas; y la relativa a la interacción social, que refiere a la integración grupal de los alumnos y a su inclusión y participación, tanto individual como colectiva, en la vida institucional (GCBA/SED/PFIES, 2002: 10).

Asimismo, el PFIES –al igual que se observó para el Proyecto 13– concibe que la acción tutorial debe tener lugar en dos niveles:

⁴⁶ Las Resoluciones de creación fueron las N° 512-SED/04, N° 1138-SED/04, N° 452- MEGC/07 y N° 2302- MEGC/07; como las resoluciones tienen vigencia por un año, el programa se vuelve a aprobar año a año desde su creación.

⁴⁷ Los documentos del PFIES vigentes al momento del trabajo de campo (2012 y 2013) definían cuatro líneas de acción: 1) proyectos que potencian la enseñanza de disciplinas y áreas de conocimiento; 2) Proyectos dirigidos al apoyo y seguimiento de la escolaridad de los alumnos, 3) Proyectos orientados a fortalecer las condiciones de egreso y garantizar la terminación de los estudios secundarios y 4) Otros proyectos pedagógicos definidos por la institución. Las tutorías se inscriben en la segunda de estas líneas.

...el individual, en la medida en que aborda situaciones o problemáticas que solo pueden comprenderse en función de las características, las demandas o las necesidades de los alumnos que las atraviesan; y el grupal, dado que el curso o la división constituyen la unidad de trabajo y de intervención del tutor, así como el ámbito de pertenencia y de referencia para los alumnos (GCBA/SED/PFIES, 2002: 10).

Finalmente, se señala que estos espacios cumplirían dos propósitos centrales:

[...] necesariamente complementarios: la atención de situaciones problemáticas, vinculadas con la convivencia, con el rendimiento académico o con situaciones extraescolares acuciantes; y el trabajo en torno a la experiencia escolar cotidiana que permite analizar y consolidar logros, experiencias positivas y placenteras, anticipar problemas, desarrollar propuestas diversas (GCBA/SED/PFIES, 2002: 10).

Así, el PFIES forjó para la tutoría un espacio amplio de intervención: se dirige al grupo como tal, pero también exige seguimiento individual; trabaja sobre emergentes problemáticos, pero también anticipa propuestas, recupera experiencias valiosas. En términos de los estudiantes, se enfoca en tres dimensiones centrales del involucramiento escolar: la participación, el involucramiento afectivo y el académico (Fredricks, Blumenfeld y Paris, 2004).

Sin duda, las tres políticas mencionadas (PFIES, Proyecto 13 y PPC) fueron antecedentes de la expansión de las tutorías en 2005. A partir de ese momento, en los dos primeros años de estudio de la mayor parte de las escuelas secundarias de gestión estatal de la CABA se desarrollan actividades de tutoría que gozan de un espacio en la caja horaria y se encuentran a cargo de un docente-tutor, cuya tarea es reconocida en el marco de la Planta Orgánica Funcional (POF)⁴⁸ docente. Por ende y desde entonces, este espacio se ha convertido en una política de carácter prácticamente universal, con un espacio propio dentro del horario escolar.

Finalmente, resta mencionar que los Planes de Mejora Institucional de la educación secundaria –promulgados desde el Ministerio de Educación nacional a partir de 2009–, cuentan a las tutorías entre las iniciativas priorizadas para fortalecer la escolaridad secundaria y aportar a la mejora de la convivencia en la escuela y la formación ciudadana (Campelo, Hollmann y Viel, 2009). Ya en la Resolución 88/09 del Consejo Federal de Educación se proponía organizar “sistemas de tutorías y acompañamiento a los estudiantes para disminuir las tasas de repitencia, sobreedad y de alumnos salidos sin pase” como una intervención de acompañamiento en el eje de trabajo “trayectorias escolares”. En esa clave, otro documento define la tutoría como “una estrategia para el sostenimiento de las trayectorias educativas de los jóvenes; por lo tanto, se considera una responsabilidad de la escuela secundaria inclusiva y una tarea colaborativa entre todos los docentes de la escuela y la comunidad educativa” (Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 2010, 14). Articulando con esta iniciativa nacional, el Ministerio de Educación de la CABA refuerza el trabajo tutorial en los documentos que llegan a las escuelas para la elaboración de los planes de mejora institucional, ubicando al tutor como protagonista de muchos de sus ejes prioritarios y estrategias de acción (GCBA/ME, 2013).

⁴⁸ Véase Resolución N° 560/05/SED y su modificatoria, N° 1535/05/SED, GCBA.

Habiendo realizado un recorrido por las políticas y programas educativos que dan lugar a las tutorías en la CABA, en el siguiente apartado se analiza la política en acto, esto es: cómo las escuelas redefinen y se re apropian del trabajo tutorial en su funcionamiento cotidiano.

7.3. La “letra chica” del trabajo tutorial en las escuelas

Como se anticipó en el apartado anterior, desde 2005 en los dos primeros años de la mayor parte de las escuelas secundarias de gestión estatal de la CABA se desarrollan actividades de tutoría. Este espacio se ha convertido en una política de carácter prácticamente universal. Sin embargo, la investigación desarrollada en las once instituciones que conforman el estudio ha puesto de manifiesto que los modos en que esta política se despliega en cada una de las escuelas secundarias de la jurisdicción no es en absoluto uniforme (GCABA/ME/PFIES, 2011).

En cuanto a los propósitos de este espacio, se observa que las instituciones y tutores re significan los ejes más generales del trabajo tutorial establecidos desde las políticas (vinculados al acompañamiento integral de la escolaridad de los estudiantes) de acuerdo a la realidad de cada escuela, de sus profesores y estudiantes. Dicho esto por sus protagonistas:

No se hace tutoría de la misma manera en todas las escuelas porque, digo, hay libros de tutorías por todos lados pero no me sirven para todos los cursos. Tengo que pensar en esta escuela en particular [...] cuáles son las necesidades de los chicos de primer año de esta escuela, que a lo mejor no son las mismas que en otras (Asesora pedagógica, Escuela Normal).

Esta forma variada y situada de “hacer” tutoría da cuenta de que se trata de políticas con un nivel de prescripción relativamente bajo (Ball, 2012), precisamente por este carácter permeable a las orientaciones y propuestas de cada equipo directivo y de los tutores, más allá de que existan regulaciones, lineamientos y supervisión del Estado. En palabras de una de las coordinadoras entrevistada:

Como que los lineamientos generales están, pero después la letra chica, digamos, la vamos poniendo en el día a día de la escuela (Coordinadora de tutores, Liceo A).

Se puede concluir entonces que a partir de lineamientos generales trazados desde la política y desde el nivel institucional, las tutorías adquieren una fisonomía singular a partir de los emergentes cotidianos. Es quizás ésta la clave para entender por qué la política adquiere un repertorio de sentidos en su concreción material en la escuela. Un componente que abona a esta diversidad de “concreciones” de la política responde ineludiblemente a las decisiones y orientaciones de los profesores tutores:

Para mí la tutoría depende mucho del tutor, es como el director técnico de un equipo, o sea, siempre va a depender de lo que el técnico quiera hacer y de la personalidad que tenga el técnico (Tutora, Colegio A)

Más allá de estos sentidos “singulares” de la tutoría, la figura del coordinador de tutores es quien, junto con los directivos y el EOE –según las escuelas–, nuclea y traza lineamientos comunes de trabajo entre los tutores de una misma institución.

Sin duda, es un desafío del trabajo tutorial lograr un equilibrio entre planificación y contingencia, entre las orientaciones institucionales generales y las demandas e intervenciones específicas que requiere cada curso.

De aquí en más, se presentan, en primer lugar, algunos alcances, desafíos y posibilidades del rol del tutor y del espacio tutorial desde la perspectiva de los participantes, para luego profundizar en los principales propósitos de este dispositivo.

7.3.1. Un rol ampliado y complejo

El tutor desarrolla tareas múltiples y diversas en la institución escolar: desde el diagnóstico y seguimiento de las trayectorias y el rendimiento académico de los estudiantes, la mediación en conflictos entre alumnos o entre alumnos y docentes, el abordaje de cuestiones de convivencia escolar, y el contacto con las familias, hasta el tratamiento de temáticas de relevancia para la formación de los jóvenes (educación sexual integral, consumo problemático de drogas, discriminación y derechos, etc.). Y son variados los interlocutores con quienes interactúa el tutor: primordialmente, el vínculo se establece con los estudiantes, sus familias, el equipo directivo, el EOE y la figura del coordinador de tutores. También entra en diálogo con otros profesores del curso a cargo y con tutores de otros grupos, así como con organismos y profesionales externos a la institución del ámbito de la salud o judicial. Asimismo, en la función tutorial confluyen una multiplicidad de problemáticas, de ahí la complejidad del rol (Dabenigno, Larripa y Austral, 2014). El profesor que es invocado como tutor despliega un conjunto de estrategias que exceden ampliamente el clásico rol docente centrado en la transmisión de conocimiento en el aula.

“Ser tutor” enfrenta a la profesionalidad docente con una serie de desafíos que se irán identificando a lo largo del análisis de este capítulo. Hacer tutoría exige forjar una relación de confianza y escucha con los alumnos, estar en el aula pero también salir de ella y trabajar en equipo y con otros del adentro y del afuera escolar. Así, el tutor expresaría una profesionalidad ampliada (Hoyle, 1980), que otros estudios locales han hallado en el trabajo de muchos de los docentes que trabajan en Escuelas de Reingreso y EEM (Meo 2010, 2012; Meo, Dabenigno y Ryan, 2012). Esta nueva profesionalidad incluye, como parte de la tarea, el abordaje de aspectos emocionales y sociales que van más allá del trabajo pedagógico tradicional, casi exclusivamente apoyado en el dominio de la disciplina a enseñar y centrado en el aula, trascendiendo las fronteras del aula, y en muchas ocasiones también las de la propia escuela. Así, ponen en juego estrategias que ellos mismos reconocen como inimaginadas cuando rememoran sus primeros pasos en la profesión.

Cómo se llega a ser tutor

La elección de los tutores es definida habitualmente por el equipo directivo, el EOE o el coordinador de tutores. También pueden intervenir los estudiantes o

los profesores interesados en la función tutorial se pueden proponer para el cargo. Generalmente, se trata de docentes con alta carga horaria en la institución y que han logrado forjar vínculos estrechos y buena comunicación con los estudiantes; en vista de ello, son quienes cuentan con mayores posibilidades de articular su trabajo con otros actores y de realizar un seguimiento continuo de los estudiantes.

De a poco cada vez fui sintiendo mayor pertenencia a medida que me fueron dando más y más horas, deseaba ser tutora hasta que finalmente se abrió una vacante y pude de alguna manera como pedirlo y ahora siento que inglés que es la materia que doy es una excusa para estar cerca de los chicos, más allá de... O sea, me importa mucho más lo que les puedo aportar desde la, el costado humano a los chicos (Tutora, Colegio A)

Fue a pedido de la directora y de la coordinadora [de tutoría] habría que preguntarles a ellas pero creo que la elección debe haber sido por cómo me llevo yo con los chicos (...) la llegada a los chicos creo que es importante, sin perder esa autoridad frente al curso, es ver que llegás un poquito más (Tutora, Escuela Normal).

Una tutora rememora cómo la asunción del rol fue la culminación de un vínculo preexistente con los estudiantes y de su involucramiento con la institución (Larripa, 2012), expresado en el deseo de asumir nuevas tareas que, desde el punto de vista de esta docente, excedían la función de profesora a cargo de la enseñanza de una disciplina:

La necesidad surgió porque yo tenía muy buena onda con los chicos, los chicos me empezaron a contar cosas que les pasaban (...) me empezaron a contar ellos cosas tristes que les pasaban, y yo sentía que solo con ser profesora no podía, porque no tenía el tiempo para dedicarles, no tenía el espacio, por ahí me estaba metiendo en el lugar de la tutora (Tutora, Colegio A).

El trabajo en red del tutor

Cada tutor realiza un despliegue de estrategias que considera acordes a las particularidades del grupo de alumnos a su cargo. En este sentido, es una labor que adquiere matices de acuerdo a las contingencias surgidas tanto a nivel individual como grupal. Pero lejos de tratarse de una tarea que se concreta en solitario, al menos en lo que respecta a los tutores de primer y segundo año de estas escuelas, se ha constatado un trabajo en equipo que se basa en la elaboración de diagnósticos y lineamientos comunes de trabajo. Un ejemplo de esto es la elección conjunta de ciertas temáticas a ser abordadas en los espacios de tutoría (discriminación, violencia, entre otras). Las reuniones de tutores –que en varias instituciones se realizan los días sábados para garantizar una mayor presencia y participación– son los espacios privilegiados para la puesta en común y la elaboración de una agenda de temas:

Cada uno va trabajando en función de su grupo, pero sí quizás hay algunas problemáticas que tratamos de trabajarlas todos (...) También eso responde a lo que va surgiendo de las reuniones con los tutores (Coordinadora de tutores de primer año, Liceo A).

Los tutores, por lo menos los de primero y segundo año que nos conocemos todos, (...) todos tenemos la misma mirada sobre los chicos, los miramos, los vemos y nos involucramos, les ponemos el cuerpo (Tutora, Colegio A).

Todo lo que se hace en taller de tutores después es evaluado por todo el equipo de tutores. Ahí trabajamos todos colaborando con las dificultades que hay en cada división. Hay una puesta en común con un trabajo, salvo las cosas individuales que son privadas, que no se pueden decir, todo lo que sea aprendizaje y convivencia en el aula, todos los tutores trabajan en equipo. Primero y segundo es lo que mejor funciona (Asesor Pedagógico, Liceo B).

La verdad que era un grupo de trabajo increíble, aportábamos ideas, dábamos todas las pautas del trabajo, y después hacíamos pequeñas reuniones informales con los profesores, tenía reunión con la profesora de 1ro. 1ra. turno tarde y 1ro. 2da. turno tarde [...] tiempo de hablar de casos puntuales y particulares, de organizar la tarea, o de ver qué era lo que se había hecho y qué era lo que no se había podido hacer, cuáles eran las necesidades, qué temas surgían (ex Coordinador de tutores de primer ciclo; Liceo B).

Estos testimonios expresan formas y tiempos de trabajo en equipo entre los tutores, donde cobra relevancia la articulación del coordinador de tutores y el espacio de reuniones de tutores (de periodicidad semanal en la mayoría de las escuelas).

El ejercicio del rol tutorial se ve facilitado cuando se logra instituir un trabajo en red que involucre a diferentes actores escolares. En algunas instituciones este entramado se forja por iniciativa de los tutores que buscan compartir, articular y, en ciertos casos, delegar algunas tareas que van más allá de su función. En otros casos, el proyecto institucional concibe que la función tutorial se encuentra imbricada en dispositivos múltiples de apoyo y seguimiento en el que tutor es un actor clave, pero no el único. Las situaciones más usuales en donde se expresan los límites del rol tutorial entendido desde una perspectiva individual son, por ejemplo, aquellas en las que se detectan problemáticas donde es preciso poner en contacto a los alumnos con psicólogos, psicopedagogos de los equipos de orientación o con otros profesionales externos a la institución.

...Se dan cuestiones grossas acá adentro de la escuela, pero siempre ayudados y apoyados por personas que en realidad conocen del tema, no tratar de aventurarnos a tomar decisiones, no dar consejos, no decir cosas que en realidad no sabemos en qué van a terminar, nosotros hemos tenido casos complicados y siempre hemos tratado de derivarlos a las personas que consideramos que saben, que estudiaron para eso (ex Coordinador de tutores de primer ciclo, Liceo B)

...Todo lo que tenga que ver con los problemas que son muy personales y muy familiares (...) enseguida recurrimos a gabinete (...) se habla muchísimo con el gabinete. (...) a veces nos damos cuenta que no podemos entrar en el problema y el psicólogo sí (Tutora, ET A).

...Un tutor no es Superman, no puede hacer todo, tampoco soy el papá ni la mamá del chico y hay cosas que a mí me exceden (...) Yo le puedo hablar al chico, lo puedo sacar del aula a hablar pero cuando se necesita un especialista se necesita un especialista y el tutor tiene que ir y golpearle la puerta (Tutor y pareja pedagógica, EEM A).

El testimonio de otra tutora refleja cómo es planteada con franqueza, y acordada con los jóvenes, la necesidad de otro tipo de intervención profesional, tomando ciertos recaudos para no mellar la confianza y la confidencialidad (Viel, 2009 a y b) entre el alumno y el tutor:

Y también me parece que no está mal que uno les manifieste 'La verdad es un problema que me excede (...) Y no tengo las herramientas para poder ayudarte y la idea es poder ayudarte'. Entonces quizás yo te tenga que acompañar desde otro lugar y dejar que la posta la tomen otros (...) ellos tienen que saber que hay determinadas cuestiones y que uno las tiene que comentar con el departamento de psicólogos o el rector. (Coordinadora de tutores de primer año, Liceo A)

En cambio, sí hay acuerdo en que frente a situaciones donde está en juego la integridad física y/o psicológica del adolescente, el tutor se convierta en portavoz institucional para canalizar la intervención de otros actores:

Yo les aclaro: 'Mirá, en función de lo que vos me estás diciendo no lo podemos dejar acá y que esto sea solamente de nosotros dos. Es necesario que el colegio intervenga pero porque te quiere cuidar, porque el colegio va a tratar de hacer todo lo posible para que vos estés mejor, para no ponerte en riesgo'. Como para brindarle una especie de seguridad y también que sepa que hay un adulto del otro lado que tiene una responsabilidad, no solamente una especie de amigo que te escucho (Coordinadora de tutores de primer año, Liceo A).

En algunos casos se apela a entidades u organismos de defensa de los derechos de los niños y adolescentes, o a instituciones vinculadas con servicios de salud:

Profesor: *–¿Cuáles son los límites de las intervenciones de un tutor? ¿Hasta dónde podemos llegar? Podemos llegar hasta acá, 'este pibe tiene tal problema, problemas de aprendizaje, no entiende, no sabe leer, tiene problemas familiares serios o es una piba que ha sido abusada. Son cuestiones que no podemos manejar nosotros, para eso siempre entendimos que había profesionales que se podían dedicar a esas cuestiones.*

Entrevistadora: *–Ahí viene la relación con el hospital.*

Profesor: *–Tal cual. A partir de esa necesidad y de esa postura también, de ponernos firmes nosotros y decir: 'antes de hacer las cosas mal es preferible que las haga una persona que realmente sepa hacerlas' (Coordinador de tutores, Liceo B).*

Un aspecto clave del trabajo del tutor es que este se configura como mediador entre los distintos profesores del curso y el grupo de estudiantes, brindando apoyo y dirimiendo conflictos entre aquellos:

Me encanta el trabajo de ser el nexo entre el curso y el docente (...) el trabajo de tutor (...) si no estás conectado con otra gente, no funciona (Tutor y pareja pedagógica, EEM A).

Ella siempre está hablando con los profesores para ver qué puede hacer. Nosotros le decimos que tenemos un problema de, ponele, Geografía, y ella va con la profe de Geografía, ve qué estábamos haciendo y va investigando qué estamos haciendo ahí (Estudiante varón, Escuela Normal).

En otros casos, son los profesores quienes colaboran en la detección de distintas problemáticas que son admitidas por el tutor en busca de caminos para abordarlas:

A veces no se abren con uno pero se abren con otro profesor (...) Y tengo varios profesores que vienen y me cuentan: ‘Mirá, hablé con fulanito y está pasando esto’. Y ahí vemos cómo lo manejamos: ‘Bueno, quedate tranquila que yo voy a hacer de cuenta que no sé nada y voy a estar atenta a otra situación’ (Coordinadora de tutores de primer año, Liceo A).

Al mismo tiempo, en varios testimonios se destaca la importancia de una complementariedad entre la labor del tutor y del preceptor por ser “el que está día a día con los chicos”. En varias escuelas, la dupla tutor-preceptor resulta muy efectiva para el seguimiento diario de los alumnos (la asistencia, el rendimiento académico y la detección de problemáticas y conflictos que afectan a los jóvenes). Esto, de algún modo, compensa las escasas horas cátedra de la tutoría para el desempeño de un rol tan complejo y exigente. En una de las escuelas, la valorización de la figura del preceptor y de su articulación con el tutor constituye un eje clave del proyecto institucional:

La idea de la dirección de la escuela y de lo que se aplica es que el tutor o el consejero y el preceptor trabajen en conjunto para todo, tanto para definir la nota de los alumnos, para definir una situación, hasta cuando viene un padre, se trata de que esté el preceptor y el tutor en conjunto, que la decisión sea entre los dos (Tutor y pareja pedagógica, EEM A).

El vínculo con los estudiantes

Conocer la historia de cada alumno fortalece el vínculo entre tutores y estudiantes, incrementando las posibilidades del tutor para abordar su tarea. Lejos de cualquier mirada prejuiciosa o estigmatizante, los tutores se muestran sensibles, comprensivos y comprometidos frente a las realidades de los alumnos (GCBA/ME/BEP 11, 2011). En el discurso de una tutora del Colegio A, afloran por ejemplo frases como: “lo que puedo aportar desde el costado humano a los chicos”, “la contención que les puedo llegar a dar”, “que sientan que alguien les mira y no simplemente que los ve”. No obstante, los tutores reconocen que muchas veces se sienten desalentados frente a la imposibilidad de ayudar o brindar soluciones a los alumnos. Como señala la misma tutora del Colegio A: “muchas veces uno tiene ganas como de tirar la toalla”.

La sensación de perplejidad frente a las duras confidencias de algunos alumnos también fue señalada por varios tutores entrevistados, resultando un motivo de preocupación cómo disimular el impacto emocional cuando se está

cara a cara con el estudiante. El sostener la mirada sin juzgar aparece como condición para la contención y la posibilidad de intervenir:

Y me he enterado de cada cosa, entramados familiares que es, pero me ha dejado con los ojos pero así desorbitados tratando obviamente, como me enseñaron en [nombra una universidad], de poner siempre cara de póker, y de no demostrar que uno por ahí está conmocionado. Me acuerdo una vez (...) la chica me hablaba y yo sentía que temblaba por dentro, que trataba de ponerle cara de 'aquí no ha pasado nada' para que ella pudiera seguir contándome, porque si yo me asusto o de alguna manera juzgo, no cuenta más (Tutora, Colegio A).

En suma, la dimensión emocional del vínculo entre tutores y alumnos ocupa un lugar destacado. Son frecuentes las referencias a las alegrías, los enojos, las tristezas que van impregnando el lazo tutorial. La confianza –construida paulatinamente– resulta un ingrediente fundamental del vínculo entre alumno y tutor. Ser reconocido, saber que se puede ser escuchado, resultan pilares para un diálogo fluido y sincero:

La confianza uno la va construyendo con el día a día y con el encuentro que ellos van teniendo con uno. Me parece que cuando ellos se empiezan a dar cuenta que hay un otro al que le importa ahí es cuando empiezan como a poder abrirse un poquito más (Coordinadora de tutores de primer año, Liceo A).

Entre las gratificaciones mencionadas por los tutores se puede mencionar las muestras de cariño y agradecimiento de los alumnos, así como el sostenimiento del vínculo con los jóvenes luego de concluido formalmente el desempeño como tutor de un curso durante un año:

Siempre me agradecen, me dicen 'gracias por todo, profe', yo les digo 'No, gracias a ustedes', que me cuentan (...) cosas íntimas, cosas dolorosas y bueno, que puedan tener confianza en un adulto, en un profesor (Tutora, Colegio A).

Yo le tengo mucho cariño, la aprecio mucho, yo soy mucho de querer, es más una compañera de nosotros que una profesora porque siempre está ahí para nosotros, a cualquier hora, en Facebook, Whatsapp, en el colegio, siempre que la necesites ella está, siempre, y para bien, para mal, para todo (Estudiante mujer, Colegio A).

A fin de año o al año siguiente cuando vienen los alumnos y se te acercan: 'Che, profe, ¿sabés que me pasó esto?', te cuentan alguna novedad: 'Uh, sabe cómo lo extraño del año pasado, el que tenemos este año es distinto'. Entonces esas cosas te gratifican (Tutor, EEM A).

Hasta aquí se han abordado de manera integral los matices, alcances y desafíos que adquiere la práctica tutorial en las instituciones que participaron del estudio. En el apartado siguiente, se desglosan las finalidades de las tutorías desde la perspectiva de sus protagonistas: los docentes tutores y los estudiantes.

7.3.2 Los propósitos de las tutorías

A partir del análisis de los testimonios de los docentes y estudiantes entrevistados se reconstruye un abanico amplio de propósitos del espacio tutorial. Cuando se analizan a nivel de la tarea de un tutor o de cada escuela,

las finalidades de la tutoría se presentan muchas veces yuxtapuestas y entrelazadas.

Entrevistadora: –¿Por qué [en esta escuela] le llaman taller a la tutoría?

Profesor tutor: –Y porque en ese momento es cuando vos agarrás, empezás a revisar carpetas, enseñás métodos de estudio, hablás del tema de convivencia, si hay problemas en el curso tratás de solucionarlos, entonces esas dos horas se abocan para ese tipo de cosas” (Profesor tutor 1, EEM A).

Esta pluralidad de ámbitos de trabajo puede atribuirse a la complejidad de las situaciones a abordar, pero también al modo en que tutores y directivos – guiados por concepciones más amplias del papel de la escuela–, van estableciendo prioridades para intervenir desde el espacio de las tutorías.

En este capítulo se realiza un análisis transversal de las entrevistas a tutores de las instituciones que participaron del estudio. Esto permitió identificar cinco propósitos principales que presentan las tutorías en el primer año:

- a) Una nueva socialización escolar: forjar el “oficio de estudiante secundario”.
- b) El seguimiento individual y grupal de la asistencia y el rendimiento académico.
- c) El abordaje y la prevención de problemas de convivencia en la escuela.
- d) Tratamiento de temáticas de interés juvenil para el cuidado de sí mismo y de los otros.
- e) La construcción de una identidad grupal.

A continuación se describen e ilustran brevemente cómo aparecen estos propósitos en los testimonios de los entrevistados.

a) Una nueva socialización escolar: forjar el “oficio de estudiante secundario”

Una de las principales finalidades de las tutorías en el primer año de estudios del nivel medio es acompañar a los adolescentes en el proceso de su inscripción y participación como estudiantes de la escuela secundaria, institución que les presenta requerimientos y desafíos muy diferentes a los de la escolaridad primaria.

El pasaje de la escuela primaria a la escuela secundaria representa un cambio en los vínculos entre alumnos y docentes. La multiplicidad de docentes y materias supone un gran cambio que deben afrontar los jóvenes que recién ingresan a la escuela secundaria.

A veces los chicos vienen, algunos están muy aniñados, han venido de un primario demasiado protector, entonces quizás el golpe acá lo sienten (Tutor, EEM B)

Lo que notamos justamente es el quiebre que hay entre la primaria y la secundaria y el fracaso que suele haber tantas veces en primer año, que tiene que ver con esto de no entender los cambios tan abruptos en primer año (Asesora pedagógica ET B)

La diversificación y multiplicación de los espacios curriculares, los cambios en el régimen de asistencia, evaluación y promoción (aspectos clave del régimen académico de la escuela secundaria según Baquero *et al.*, 2009), así como el imperativo de forjar nuevos vínculos con adultos y pares son –entre muchos otros– ejemplos de transformaciones importantes que conlleva el tránsito de uno a otro nivel educativo. En el marco de esa complejidad –y dados los tiempos acotados que los profesores comparten con sus alumnos– la figura del tutor en el primer año contribuye a andamiar las primeras experiencias escolares en esta etapa de transición, a partir de componer una mirada integral acerca de las diferentes dimensiones de la vida escolar de los estudiantes. “Ser alumno de secundaria”, titulan en ocasiones las instituciones a este eje de trabajo de las tutorías, supone “acompañar a los chicos y a sus familias “en esto de qué es ser alumno de 1º año”.

Lo que notamos, justamente, es el quiebre que hay entre la primaria y la secundaria, y el fracaso que suele haber tantas veces en primer año, que tiene que ver con esto de no entender los cambios tan abruptos en primer año (Tutor, ET B).

De acuerdo con los testimonios recabados, el trabajo en torno a este eje supone el tratamiento de diversos aspectos: desde el abordaje colectivo de las reglas de convivencia y otras normas más “formales” (por ejemplo, relacionadas con la vestimenta aceptada para concurrir a clases), hasta el apoyo a los jóvenes para fortalecer sus modos de abordar los nuevos requerimientos académicos que se les presentan en las asignaturas (por ejemplo, a través de la enseñanza de estrategias para estudiar y organizarse):

Los [alumnos] que vienen de séptimo suelen ser más tranquilos, más respetuosos y todavía están con esta cosa del "seño": "Seño, ¿puedo esto, puedo lo otro?", entonces uno le marca cómo son las normas de convivencia, lo que se puede y lo que no se puede, y los chicos lo respetan mucho (Tutora, Colegio A).

Nos pasa el tema de la vestimenta, que es difícil que se acostumbren a tener una vestimenta como corresponde para el colegio; si no te quieren venir en ojotas, pantalón corto, las chicas con musculosa, short, es todo un lío. Entonces, la parte de vestimenta, la parte de las asistencias, se les explica, porque no entienden lo que quiere decir tener que tener veinticinco faltas justificadas, ni los padres lo entienden tampoco (Tutora, Escuela Técnica A).

Entrevistadora: –Vos decís que no sabías organizarte. ¿Cómo aprendiste? ¿Quién te ayudó?

Estudiante: –Mi tutor, [nombra al tutor], nos ayudó a organizarnos en cada materia.

Entrevistadora: –¿Qué les recomendaba?

Estudiante: –Nos decía que hagamos en una hoja el mismo boletín y que pongamos todas las notas y todas las faltas, así las íbamos contando. Y así yo me organicé (Estudiante mujer, EEM A).

En algunos casos, las tutorías toman entre sus líneas principales de trabajo el apoyo académico. Buscan acompañar a los estudiantes brindándoles herramientas para estudiar y organizarse, a fin de que logren afrontar, día a día, los requerimientos que les presenta la escuela secundaria.

Empezamos a avanzar sobre mitad de año con lo que es metodología de estudio, que si bien cada profesor por ahí tiene una forma particular de enseñar y de que aprendan, digamos, es algo general para todos, esas reglas que por ahí en la primaria no son tan fuertes, ¿viste?, acá es en la lectura comprensiva, el subrayado, ideas principales, el contestar cuestionarios, porque muchas veces no interpretan las consignas, no saben qué se les pregunta. [...] Es una transición, entonces por ahí el maestro de primaria, digamos, es un poco más sutil, si no contestó qué era y contestó cómo era y por ahí se la da como válida. Acá es como que hay que interpretar (Tutora, Escuela Normal).

Entre todos los tutores organizamos un cuadernillo de tutorías para trabajar la parte de los contenidos, o sea cómo trabajar los contenidos con los chicos y enseñarles técnicas de estudio, que eso era una materia pendiente [...] no solamente la cuestión social, la convivencia, el ámbito familiar, si bien trabajamos mucho con eso también y conocemos particularmente cada uno de los casos de los chicos, tratamos también de abordar también toda la parte de los conocimientos, toda la parte intelectual y del rendimiento académico (ex Coordinador de tutores, Liceo B) ⁴⁹.

En estos casos, no solo se busca hacer explícitas muchas de las “reglas de juego” de la escuela secundaria, sino también ayudar a los jóvenes a participar del nuevo escenario que trae el ingreso al nivel, a través de la generación de espacios donde se comparten diversas estrategias y herramientas necesarias para el aprendizaje y la convivencia. Si bien, y siguiendo el título de la obra de Perrenoud (2005), “el oficio del alumno y el sentido del trabajo escolar” se aprenden durante el proceso mismo de la escolarización⁵⁰, la inclusión de los jóvenes en la escuela secundaria de hoy parece exigir, más que nunca, revisar la norma como espacio de lo impuesto para convertirla en objeto de tratamiento colectivo (Baquero *et al.*, 2009), así como apoyar a los jóvenes para fortalecer sus modos de acercarse a formas especializadas de conocimiento.

b) El seguimiento individual y grupal de la asistencia y el rendimiento académico

El monitoreo de la asistencia y del rendimiento académico constituye otro propósito clave de las tutorías en el primer año de estudios. Esta tarea comprende una serie de estrategias y una combinación de artefactos que posibilitan la detección –y eventual intervención temprana– ante dificultades relacionadas con los aprendizajes y el sostenimiento de la escolaridad. Los elementos para el seguimiento de los estudiantes varían: se utilizan desde los más convencionales (como los registros de asistencia y de calificaciones, y el cuaderno de comunicaciones), pasando por planillas colectivas y fichas de seguimiento individual confeccionadas por el tutor del grupo, hasta otros más innovadores que, por ejemplo, utilizan las nuevas redes sociales disponibles en la Internet:

⁴⁹ Nótese que en ambos fragmentos, los entrevistados aluden a “métodos” o “técnicas de estudio”, noción que viene siendo discutida en el campo de la Didáctica por estar usualmente asociada a la instrucción en “modos de hacer” independientes del contenido. Este aspecto se muestra, en este sentido, objeto interesante para futuras indagaciones que profundicen sobre los modos en que se busca apoyar el trabajo académico de los estudiantes que ingresan al nivel medio.

⁵⁰ Se trata de aspectos que ya antes Jackson, en su trabajo clásico de 1968, *La vida en las aulas*, reunió bajo el concepto de *currículum oculto*.

[Hablando del uso del cuaderno de comunicaciones para el seguimiento y comunicación con familias] *Tenés una hoja por materia, en la primer parte está toda la parte de las sanciones, que son dos hojitas donde van poniendo las sanciones que les corresponden, después tenés todas las materias con sus notas y después está el sistema escolar de convivencia, y en una de las primeras hojas están las inasistencias* (Tutora, Escuela Técnica A).

...La coordinadora de tutorías [...] hizo un Facebook de tutoría y en realidad lo usaban los preceptores y lo usaban los docentes [...] pero también lo utilizaban los alumnos, sí. Era a voluntad, abierto a todos los alumnos. Y se preguntaban desde qué hora entraban ese día, si había o no gimnasia hasta, ahora por ejemplo, descubrí que se ofrecen los libros. [...] ‘Tengo tal o cual libro, necesito tal libro’. Se publican reuniones de padres, se publica si un profesor no viene para que los alumnos se enteren (Tutora, Escuela Normal).

La misma carpeta de clase de los alumnos suele ser una fuente a la que el tutor recurre para el seguimiento académico:

Entrevistadora: *–¿La tutora se encarga de ver cómo les va en las materias?*

Estudiante: *–Sí, pide todas las carpetas de todas las materias en un día para verlas cómo les va, siempre mira los boletines* (Estudiante varón, ET C).

En algunas de las instituciones del estudio, generar un espacio propicio para que los estudiantes “completen la carpeta” o aborden tareas pendientes suele ser una labor que asumen los tutores:

Entrevistadora: *–Sobre la tutoría, ¿qué es lo que hacen en esas horas?*

Estudiante: *–Repasamos algunas cosas, nos fijamos en la carpeta si nos falta algo. (...)*

Entrevistadora: *–¿Para qué te ayudó la tutoría?*

Estudiante: *–Era como una hora libre, pero teníamos que repasar todo. Una hora libre de estudio* (Estudiante mujer, EEM A).

Estudiante: *–... [Nombra a la tutora] nos trata de acompañar y todo, trata de estar encima de nosotros. Quizás con los que les va más mal, está más que con los que tienen todo aprobado.*

Entrevistadora: *–¿Te ayuda con la tarea o hace como el apoyo general?*

Estudiante: *–Por ejemplo, si tenés una tarea para dentro de una hora y no la hiciste, te dice “hacela ahora, hacela ahora, hacela ahora”, te da todas las cosas para que la hagas* (Estudiante varón, Escuela Normal).

Como se mencionó anteriormente (ver apartado 7.3.1.), en algunas escuelas la tarea de seguimiento y apoyo a los estudiantes se desarrolla en el marco de un trabajo en red entre el tutor, los preceptores y el DOE (en lo que refiere a la asistencia y a la detección de situaciones problemáticas en la vida de los jóvenes), y con los profesores (por ejemplo, en lo relativo a la evaluación del desempeño académico de los estudiantes). Los siguientes testimonios reflejan diferentes modos en los que se articulan las acciones de los tutores con otros actores escolares para el monitoreo de la asistencia y el apoyo académico:

Hablo con el preceptor, porque yo vengo dos veces por semana, hay tres días que yo no vengo, entonces... necesito contacto con el preceptor para decir: "Bueno, a ver, ¿qué pasó ayer, hubo algún inconveniente, vino, no vino, está viniendo, hay alguna novedad?" (Tutor 2, EEM A).

... lo que hago (...) es ver lo que es netamente de asignaturas, a ver, cómo anduvieron acá, acá, acá, en las distintas materias y empezar a trabajar con los chicos en el tema de: "bueno, a ver, ¿cómo estuviste en Matemáticas? ¿Estuvieron mal? Bueno, ¿cuál fue el punto que estuvo mal? ¿No entendieron esto?", bueno, anotarlo y después trabajarlo con el profe de Matemáticas (Tutor 2, EEM A).

Entrevistadora: *–Y cuando uno tiene las materias bajas acá en esta escuela, ¿alguien de la escuela te habla? ¿Te recomienda las clases de apoyo? ¿Cómo funciona eso?*

Estudiante: *–Sí. Ponéle que la preceptora arma el boletín, lo revisa todo y después la tutora se encarga de hablarte y todo eso, y después vas al DOE, ya vas a hablar con la psicopedagoga; te recomienda, te habla. Incluso te anota para las clases de apoyo...* (Estudiante varón, ET C).

La existencia de estos circuitos bien “aceitados”, donde cada actor participa contando con la intervención de los demás, no es la única estrategia de trabajo del tutor; quien, en ocasiones, también puede intervenir de modo más directo ante dificultades en el rendimiento académico (por ejemplo, cuando aparecen problemas para cumplir con las tareas o en bajas calificaciones):

Entrevistadora: *–¿Tuviste alguna vez alguna charla con la tutora aparte? Viste que a veces hacen charlas individuales o charlas grupales.*

Estudiante: *–Sí, porque me estaba llevando creo que cinco materias. Hicimos una charla de las materias, y dijo a cual tenía que ponerle más pilas, y ahora me llevo dos* (Estudiante varón, Escuela Normal).

En estos casos, los tutores también suelen recurrir a entrevistas con los padres:

Entrevistadora: *–¿Y en qué casos definías una entrevista a un padre, por ejemplo?*

Tutora: *– (...) las dos cosas típicas eran: o por alguna agresión o burla o carga (...), y por el estudio, por problemas que no presentaba tareas, carpetas incompletas* (Tutora, Escuela Normal).

El mayor o menor grado en que la tarea del tutor se imbrica con la de otros actores escolares refleja modos diversos en que las tutorías son concebidas por los actores de la escuela, el lugar que estas ocupan en el proyecto institucional, así como posibles diferencias en los recursos con que cuentan las instituciones (relacionadas, por ejemplo, con la dotación y disponibilidad horaria de los profesionales que integran el DOE).

c) El abordaje de problemas de convivencia en la escuela

La atención a la convivencia resulta otro de los aspectos centrales de las tutorías (Campelo, Hollmann y Viel, 2009). Son muchos los relatos de docentes y directivos acerca de los problemas de convivencia que se presentan al comienzo de la escolaridad. En referencia a los estudiantes de primer año, la siguiente tutora señala:

A fin del año pasado nos sucedió que tuvimos una escalada de violencia acá adentro del colegio muy importante los últimos dos o tres meses. Entonces tratamos de focalizarnos lo que más pudimos en ese tema particular, ver qué era lo que estaba pasando (Coordinadora de tutores de primer año, Liceo A).

Si bien los tutores señalan que la convivencia va mejorando con el tiempo y los años de escolaridad, es en primer año donde se presentan los mayores desafíos.

La tutoría es precisamente un espacio para el abordaje de las situaciones de conflicto que van aconteciendo en la escuela, instando a la reflexión en el marco de nuevas perspectivas:

Mi idea es: si los chicos cometieron un acto de discriminación, bueno, tienen que hacer una investigación, un trabajo práctico que tenga que ver con la declaración universal de derechos humanos. Si es una discriminación hacia la mujer, leer todo lo que tiene violencia de género. O sea, la otra vez alguien le dijo, no sé con qué insulto pero como una, algo que tenía que ver con los indígenas, algo por el estilo, bueno, investigación sobre ese pueblo indígena (Tutora, Colegio A).

En primero lo que hacemos... lo que hago en taller es todos los días cuando tengo, todos los jueves cuando tengo, es que me cuenten cómo fue la semana, qué pasó, cómo estuvo, si hubo un problema, si quieren hablar de algo en especial, hablo con los delegados del curso a ver si me quieren transmitir algo (Tutor 1, EEM A).

La tutora te empieza hablar sobre problemas que hubo puntuales. Ponele en el curso alguno se peleó, y entonces la profesora empieza a hablar. Ya te empieza a explicar, qué se hace, por qué se pelean. Escucha los problemas, la versión de cada uno, y se soluciona eso (Estudiante varón, ET C).

Pero además, la tutoría se presenta como un espacio donde es posible la prevención de situaciones de violencia:

Entrevistadora: *–En general, en la tutoría, ¿cómo trabajan? ¿Trabajan en un tema que surgió en el momento?*

Estudiante: *–Con un tema que surgió en el momento o... lo que va a surgir.*

Entrevistadora: *–¿Cómo que va a surgir?*

Estudiante: *–Claro, lo que va a surgir en muchas cosas, por ejemplo, capaz que se van a pelear al día siguiente o algo y, bueno, ahí ella trata de ver cuál es la razón, trata de trabajar un poco para que la cosa se afloje y por el bien de uno mismo también (Estudiante mujer, Colegio A).*

Como tutora fui poniendo temas que bueno, que exigían el tratamiento, qué se yo, el bullying fue otro de los temas, se hicieron charlas (Tutora, Escuela Normal).

El trabajo en torno a la problemática de la violencia escolar es así, una combinación situada en cada curso y tutor de atención a los emergentes y de anticipación y prevención. Sin duda, lograr buenos vínculos entre pares también tiene relación con la consolidación de la identidad grupal (véase punto e).

d) Tratamiento de temáticas de interés juvenil para el cuidado de sí mismo y de los otros

Las instancias de trabajo grupal en el marco de las tutorías posibilitan el tratamiento de diversas temáticas de interés para los jóvenes, siendo este otro de los propósitos que se pudo entrever. Los temas pueden ser propuestos por el tutor a partir de emergentes de la cotidianidad escolar.

Yo les pregunto qué música escuchan y música es todo reggaeton, como mucho algo de cumbia, básicamente cumbia, reggaeton y cumbia villera. Y hemos en tutoría incluso trajimos para trabajar violencia de género y de todo eso, trajimos letras. Para que ellos sean conscientes de lo que escuchan y bueno, [...] Y a los varones les cuesta bastante entender, hay una cosa muy arraigada. Por ahí dicen: 'No, está mal pegarle a una mujer y qué se yo' pero después es todo 'trola, puta', entonces sí está mal pegarle pero por otro lado hay discriminación y hay violencia no física y dicen: 'No, pero igual la canción está buenísima y qué se yo' y por más que lo escuchen en el momento y se den cuenta, incluso pasa con las mujeres, son pocas las mujeres que reaccionan ante esto (Tutora, Colegio A).

En ocasiones, los temas tratados surgen directamente de los intereses de los estudiantes. De acuerdo con uno de los testimonios recabados, la violencia, la sexualidad y las adicciones son los temas que más preocupan a los jóvenes del curso de este tutor:

Les hago en un momento poner en un papelito los tres temas que más les pueda llegar a interesar, previamente hacemos una especie de brainstorming de, no sé, violencia familiar, discriminación, adicción, ya sea las drogas, el alcohol, a las pastillas, los chicos están consumiendo muchos tranquilizantes ahora, los consumen mezclados con alcohol por ejemplo y todo este tipo de cosas. En general, suele ganar violencia familiar, son los tres que más votan, los temas que se repiten: violencia familiar, sexualidad y drogadicción y alcoholismo que le pelea ahí a drogadicción el tercer puesto en general (Tutora, Colegio A).

Entrevistadora: –¿Tuvieron con la tutora algunas charlas, por ejemplo, un taller sobre educación sexual...? ¿Te acordás de eso?

Estudiante: –Sí.

Entrevistadora: –¿Y les resultó positiva la experiencia?

Estudiante: –Sí (...) la verdad me ayudó bastante (Estudiante mujer, Colegio A).

Es por ello que en el marco de las tutorías suelen desarrollarse también, acompañando a estas inquietudes, diversas actividades de prevención de la salud y cuidado del cuerpo propio y de los otros. En algunas instituciones se convocan especialistas externos para brindar charlas específicas; en otras, se recurre a profesores de la misma institución que, por su formación (por ejemplo en Biología y Sexualidad), pueden abordar con mayor idoneidad los temas que interesa tratar con los alumnos.

e) La construcción de una identidad de grupo

En la mayoría de las escuelas del estudio, la construcción de un sentido de pertenencia a la institución y al grupo de pares se concibe como una meta

clave de las tutorías de primer año (Krichesky, 2004), en pos de combatir el alto desgranamiento del primer año de estudios.

El primer tiempo es el de conocimiento [...] el segundo paso por ahí es empezar a identificarse ellos como grupo, es "somos primero de la mañana", ¿no?, no para defenderse ni nada, sino para que se vayan uniendo (...) para trabajo grupal, sirve para un montón de cosas el tener que identificarse (Tutora, Escuela Normal).

El hecho del sentido de pertenencia a la escuela también, se labura en primero, segundo, tercero, o sea, hay ejes que siempre se trabajan y después la realidad es que depende de cada grupo y depende de las problemáticas de los chicos (Tutor, EEM B).

Desde la perspectiva de los estudiantes, se reconoce el papel del tutor y del espacio tutorial en esta tarea:

Entrevistadora: *–¿Y pensás que la tutoría los ayudó a armarse como grupo? ¿A conocerse los primeros meses quizá, sobre todo?*

Estudiante: *–Sí, había gente por ejemplo que no se llevaba bien (...) y entonces la tutora empezó a armar, o sea empezó a afianzar más el grupo (Estudiante varón, ET C).*

Estudiante: *–[La tutoría ayudó] como a que se hablen.*

Entrevistadora: *–Mirá qué bueno. (...) ¿Pensás que ayudó a una mejor convivencia?*

Estudiante: *–Sí, bastante. Porque también nos presentaban siempre. Nos decían que... como que todos nos empezamos a hablar más en tutoría, porque cada uno daba su opinión (Estudiante mujer, Liceo B).*

La tutoría se configura como un espacio particularmente significativo para forjar lazos estrechos entre los estudiantes, sus pares y los docentes, fortaleciendo la dimensión emocional del involucramiento escolar (Dabenigno *et al.*, 2010).

7.3.3 Desafíos y tensiones del trabajo del tutor

Los dos apartados anteriores han evidenciado, en primer lugar, la complejidad de la tarea tutorial concebida como puente y articulación entre los diferentes actores escolares (Viel 2009a y 2009b) y, en segundo término, la multidimensionalidad de los propósitos a los que puede apuntar la tutoría. La metáfora del caleidoscopio es iluminadora del trabajo tutorial, que va cambiando de forma de acuerdo a emergentes, planificaciones y posibilidades “situadas” en cada espacio institucional y, de modo más infinitesimal, en cada curso y con cada estudiante. Sin duda, esta polivalencia plantea desafíos y tensiones a quienes desempeñan la tarea.

La primera subsección de este capítulo (7.3.1) dejó en claro la centralidad de una dinámica institucional de trabajo en red para facilitar la tarea de los tutores; las escuelas donde la división del trabajo es clara, los tutores saben cuándo y para qué acudir al preceptor, al directivo, al DOE o a otro docente. En cambio, cuando en la institución no prima el trabajo colaborativo y en equipo y el tutor trabaja en soledad, su desafío es fomentar y tender puentes y canales de diálogo con otros actores para posibilitar un seguimiento de las trayectorias escolares de los alumnos, el abordaje de problemáticas de los

estudiantes en espacios específicos (clases de apoyo, psicólogos, etc.), así como la atención a problemas de convivencia entre los alumnos y con docentes. No obstante, más allá de que el tutor cuente o no con un andamiaje institucional de trabajo en red, algunos relatos muestran que los intercambios que establecen con otros actores escolares no están exentos de situaciones de conflicto. El siguiente testimonio expresa las tensiones que aparecen entre el tutor (que se configura como “mediador” entre estudiantes y profesores, ver sección 7.3.1) y algunos profesores que se sienten interpelados por el tutor en su función de enseñantes⁵¹:

Si de veinte no entienden ocho o diez, he tenido problemas con profesores que les he dicho ‘Andá y explicá de vuelta’, ‘Eh, pero’, ‘No, andá y explicá de vuelta y buscá otra forma’. Hubo un año que hablé con otra profesora de otra materia y le dije ‘Por favor, metete en el aula’, es difícil, he tenido pelea con compañeros porque a veces son muy ortodoxos y es un tema, pero mi filosofía de vida es no quedarme con los esquemas (Tutor, EEM B).

La consolidación de la trama institucional para coordinar acciones y derivar situaciones específicas constituye un acompañamiento para el propio tutor, pues cuando no está consolidada, el tutor siente que la tarea lo “desborda” y le exige saberes y habilidades para las que no está formado, lo cual eleva la carga psíquica de su trabajo (Giraudo, Korinfeld, Mendizabal, 2003)⁵².

En cuanto al vínculo con los estudiantes (tematizado en el último punto de la subsección 7.3.1), el compromiso que asumen muchos de los entrevistados habla de su alto involucramiento docente (Larripa 2012). Como se observó oportunamente un criterio ponderado por los directivos para elegir a los tutores de primer año es precisamente la fluidez de su comunicación con los estudiantes. Los tutores relatan que usan más horas que las que se le asignan por POF para desempeñar su función. La sensación de falta de tiempo suficiente para la función da cuenta del incremento de la carga cognitiva o mental de su actividad: la función exige muchas tareas para poco tiempo (Giraudo *et. al.*, 2003; Williamson y Myhill, 2008). Esto habla de una tensión entre involucramiento docente y condiciones materiales para el despliegue de la actividad tutorial.

Por último, no puede dejar de apuntarse una tensión vinculada con el balance entre las acciones de seguimiento (controles de asistencia y calificaciones, atención a la convivencia grupal) y el componente formativo-académico previsto en la normativa vigente para los espacios tutoriales; tensión que se vincula a la falta de tiempo y a la primacía del trabajo sobre los emergentes y problemáticas que traen los alumnos al espacio de tutorías:

⁵¹ Obviamente, este relato carece del punto de vista del otro docente a cargo de la materia, que es cuestionado en su saber-hacer y que resiste la intervención directiva del tutor.

⁵² El análisis de la actividad desempeñada por el tutor desde el punto de vista de las Ciencias Sociales del Trabajo no ha sido objeto de esta investigación, aún cuando algunas categorías analíticas resulten pertinentes para pensar las tensiones que atraviesan y expresan los tutores en las entrevistas. Toda actividad tiene una carga global de trabajo compuesta por exigencias físicas, psíquicas y cognitivas; dimensiones que van unidas y que deberían ser equilibradas. Cuando se habla en el cuerpo de carga psíquica se hace referencia a su “nociva preponderancia” por sobre las otras dimensiones. La carga psíquica trata los aspectos relacionales y afectivos de la actividad desempeñada y dos de los “indicadores” habitualmente usados son el tipo de comunicación en el ambiente de trabajo y el grado de cooperación entre pares (Giraudo *et al.*, 2003).

La tarea del tutor es una y termina siendo otra, ¿por qué?, porque el tutor la idea es acompañar al chico para que aprenda a estudiar, es guiarlo [...] tratamos de acompañarlos para que aprendan a estudiar, tratamos, les damos, técnicas de estudio [...] pero la mayor parte del tiempo te la llevan todos esos problemas: desde tener que llamar desde tu casa porque el pibe no aparece, se escapó, tiene problemas con los padres (Profesora tutora, ET A).

Para cerrar este capítulo con una reflexión general, cabe señalar que la tutoría es un dispositivo central para andamiar el primer año de estudio que, con sus desafíos, logros, tensiones y gratificaciones, expresa la crisis de la escuela moderna entendida “como santuario” (Dubet, 2007). Las instituciones de hoy ya no pueden cerrar sus puertas al “afuera” escolar ni dejar de considerar la diversidad social de sus alumnos, prestando atención a las trayectorias escolares desde una perspectiva biográfica y longitudinal que resulta decisiva para la construcción de los proyectos de vida de los estudiantes (Acosta y Pinkasz, 2007).

Síntesis y reflexiones

Este informe condensa los principales resultados de la investigación “Iniciativas institucionales para la retención y promoción de los aprendizajes en el primer año de la secundaria”, sistematizando e integrando algunos documentos de análisis recientes (Dabenigno *et al.* 2014a, 2014b; 2013; Dabenigno *et al.*, 2013; Larripa *et al.*, 2013, Austral, 2013) y aportando otras dimensiones analíticas. Aun cuando algunos hallazgos ya han sido difundidos en las instituciones participantes del estudio –en el marco de instancias de devolución e intercambio– así como en otras escuelas de la ciudad –a partir de distintos encuentros con referentes de programas y áreas de gestión del Ministerio de Educación–, se espera que este documento extienda su recorrido llegando a manos de nuevos y variados interlocutores. Se asume que muchas iniciativas institucionales aquí presentadas son conocidas por quienes se hallan más directamente involucrados en el día a día de las escuelas, ofreciéndose aquí una visión más abarcadora de las mismas, tanto en el despliegue de la variedad de experiencias existentes como en su inscripción en el nivel institucional. Más allá del contenido descriptivo, el trabajo refleja un proceso de interpretación que implica prácticas de distanciamiento, categorización y reflexión por parte de un grupo de investigadoras a partir de relatos de actores escolares. Como toda interpretación, las páginas anteriores y estas conclusiones se hallan atravesadas por nociones teóricas e intereses analíticos.

En el **Capítulo 1** se fundamenta la investigación y se formulan los objetivos y la estrategia metodológica. En primer lugar, se recuperan ejes de trabajo de las áreas involucradas en la educación secundaria, preocupaciones detectadas en estudios anteriores del equipo y las voces de actores escolares que han testimoniado una y otra vez las dificultades que existen hoy para garantizar la continuidad de los estudiantes que comienzan la escuela secundaria. Con una escucha atenta a las agendas institucionales y ministeriales, esta investigación encuentra, además, su punto de partida en un diagnóstico basado en estadísticas educativas que indican que los mayores niveles de repetición y abandono de los jóvenes de la ciudad se registran en el primer año de estudios.

El **Capítulo 2** presenta una lectura de los indicadores globales de promoción, repetición y abandono por año de estudio para el nivel secundario estatal, con datos disponibles en los comienzos de la investigación. Se confirma allí cuánto se concentra la repetición en el primer año: en 2011, uno de cada cuatro estudiantes estaba recursando el año de estudio en el que se encontraba (23% vs. 16% en el total del nivel). Esta alta repetición en primer año es convergente con altos niveles de no promoción durante el ciclo lectivo anterior, que afectaban al 32% de los estudiantes en 2010. Respecto del abandono al interior de un ciclo lectivo, nuevamente se confirma su concentración en el primer año (11% frente a un 7% global), aunque con menor incidencia que la repetición (según se detalla en la sección 2.1). En el mismo capítulo, se propone una estrategia analítica para la exploración inicial de la repetición y el abandono escolar intranual a nivel institucional. Esto es: se construye una tipología de perfiles institucionales a partir de cómo se combinan niveles bajos, medios y altos de abandono y repetición, a nivel de cada escuela,

definidos estos con base en los terciles de las correspondientes distribuciones. El punto de partida de esta forma de construir y leer las estadísticas (Austral, 2014) es haber confirmado antes que la linealidad entre abandono y repetición resulta moderada.

¿Qué nos han mostrado las estadísticas analizadas de este modo? En principio, aparece una heterogeneidad de situaciones en el conjunto de escuelas estatales de la Ciudad de Buenos Aires que no se alcanza a observar al analizar de forma agregada y disociada los indicadores educativos. De modo más simple: solo en seis de cada diez escuelas estatales de la jurisdicción se registran los mismos rangos de repetición y abandono intranual. En el resto las instituciones presentan rangos disímiles. La tipología institucional basada en la combinación de ambos indicadores resulta un punto de partida para complejizar las interpretaciones sobre la covariación de la repetición y el abandono en el nivel de cada escuela.

Este tipo de análisis permitió una mejor contextualización y conocimiento de cada caso institucional, tal cual se analiza en el **Capítulo 3**. Allí se presentan, además, las variadas iniciativas institucionales orientadas a mejorar la retención, las propuestas de enseñanza y los aprendizajes en el primer año.

Luego, el **Capítulo 4** condensa los principales lineamientos de algunas de las políticas educativas en las que se sustentan las diversas iniciativas institucionales: el Programa de Fortalecimiento Institucional de la Escuela Secundaria, el Plan de Mejoras del INET, el Plan de Mejora Institucional, el Proyecto Pedagógico Complementario, el Régimen de profesor por cargo y el Proyecto 13. Para ello se usaron fuentes documentales consistentes en manuales y normativas de los diferentes programas y proyectos. Los lineamientos de estas políticas conforman el escenario donde inscribir las experiencias halladas en las escuelas.

La miríada de iniciativas desplegadas en las instituciones del estudio planteó la necesidad de avanzar, en el **Capítulo 5**, en la construcción de una clasificación, atendiendo a cuatro propósitos principales:

a) **El fortalecimiento de las propuestas de enseñanza:** este grupo de iniciativas institucionales da cuenta de la necesidad de apoyar y recrear la tarea docente en un contexto de múltiples demandas y desafíos que atraviesan la escuela secundaria actual. En esta categoría se incluyen: la mayoría de las experiencias de pareja pedagógica; la elaboración de secuencias y actividades innovadoras para el aula; la introducción de enfoques lúdicos para la enseñanza y la evaluación y, por último, el diseño de proyectos que involucran producciones de los estudiantes.

b) **El apoyo y seguimiento de la asistencia y de los aprendizajes:** se trata de experiencias que se centran en el monitoreo de la asistencia y la promoción de la participación de los estudiantes en el trabajo académico. Este grupo de iniciativas incluye: el uso de las tutorías como espacios de seguimiento y de la formación de los jóvenes como estudiantes de secundaria; y también aquellas experiencias de pareja pedagógica que ponen el acento en la promoción de ambientes favorables para el aprendizaje en aula. Abarca, además, clases de apoyo y consultorías, propuestas de fortalecimiento de las prácticas de lectura y escritura, producción de materiales dirigidos a los estudiantes y usos pedagógicos de horas libres a cargo de preceptores.

c) **La construcción del involucramiento socioemocional y la convivencia:** las iniciativas comprendidas en este grupo se hallan orientadas a crear y reforzar el lazo de los estudiantes con la escuela, sus compañeros y adultos (Dabenigno et al., 2010). Las experiencias halladas que pueden encuadrarse en este propósito son: las tutorías con eje en la convivencia, el seguimiento y apoyo en aspectos socioemocionales grupales e individuales; los talleres expresivos, espacios de recreación y prácticas deportivas; los talleres de convivencia y mediación entre pares; y las experiencias de acompañamiento de alumnos del último año a los ingresantes al nivel.

d) **El abordaje de temáticas relevantes para los adolescentes:** se trata de iniciativas que se basan en la selección de temas de relevancia para los jóvenes. Se incluyen en este grupo: la educación sexual y el abordaje de problemáticas como violencia de género, los proyectos de salud orientados a la prevención de adicciones o alcoholismo, los talleres de promoción de derechos, así como propuestas de tratamiento de diversas temáticas a cargo de tutores o preceptores.

Sin duda, los cuatro conjuntos que se diferenciaron abordan aspectos del régimen académico cuya atención y tratamiento desde la escuela y sus proyectos resulta crucial para apoyar la asistencia y el avance de quienes inician su escolaridad secundaria. Se trata de proyectos que reflejan un esfuerzo de construcción de mejores experiencias educativas para los jóvenes que inician el nivel secundario. Las iniciativas institucionales resultan variadas y se hallan diseminadas de distinta manera en las escuelas estudiadas, tratándose en algunos casos de experiencias *sui generis*, mentadas en la propia institución y sostenidas con recursos de las políticas nacionales y jurisdiccionales. Por otra parte, un aspecto importante es que, según relatan varios entrevistados, con el paso del tiempo los proyectos van requiriendo ajustes y modificaciones, en base al balance entre resultados esperados y alcanzados. De todas formas, se trata de una tarea compleja, puesto que, de año a año, se renuevan los desafíos que supone el ingreso de nuevos estudiantes, con demandas y necesidades propias. El entramado de iniciativas dirigidas a primer año se constituye entonces como un soporte valioso para apuntalar la escolaridad de los estudiantes en múltiples dimensiones: la asistencia, los aprendizajes, el involucramiento socioemocional, la convivencia y la atención a temas y problemáticas de relevancia para los jóvenes.

El análisis de las parejas pedagógicas (PP) y las tutorías se llevó a cabo en capítulos específicos, dado su alcance y significación en el conjunto de casos: las PP se hallaron en siete de las once escuelas del estudio, mientras que las tutorías cubren todos los cursos de primer año de las once escuelas.

El **Capítulo 6** examina diferentes aspectos de la pareja pedagógica definida como una dupla docente que trabaja en equipo para la enseñanza de una misma o diferentes asignaturas, frente a un grupo de estudiantes, y habitualmente supone también un trabajo compartido en las instancias previas y posteriores a la clase (momentos de planificación, reflexión entre pares y evaluación). El análisis contempló diversos aspectos de su funcionamiento: propósitos, composición disciplinar, contribución al involucramiento escolar, alcance en las materias y cursos de primer año y roles asumidos en la dupla pedagógica. Resulta por ello simplista hablar en singular de “la” pareja pedagógica, considerando la existencia de múltiples

configuraciones. Ha quedado en claro que la PP es, sin duda, una estrategia pedagógica en expansión, hallándose en la mayoría de las escuelas del estudio, pese a que éstas no fueron elegidas por contar con este dispositivo.

En siete de las once escuelas, la PP cobra vida con una variedad de matices, encontrándose parejas con profesores de la misma o diferente asignatura, y no solo acotadas a las materias con mayores problemas de rendimiento, sino extendidas hasta donde sus recursos materiales y humanos lo posibiliten. En cuanto al alcance, las experiencias pueden distinguirse de acuerdo a sus destinatarios y la utilización de tiempos y espacios escolares. Se identificaron parejas que desarrollan el trabajo en dupla en todas las horas de una misma materia para todos los cursos de primero año de la escuela, otras experiencias con docentes itinerantes en varias materias de una misma división que van rotando y prestan apoyo a diferentes docentes, y otras parejas que se despliegan en un período bien acotado del ciclo lectivo o presentan poca carga horaria semanal (sección 6.3). En casi todas las experiencias, las PP se conforman con docentes de la propia institución.

La sección 6.4. desentraña tres propósitos centrales de la PP reconocidos por los docentes entrevistados,

a) **El fortalecimiento de la enseñanza en una o más áreas de conocimiento:** son PP conformadas para trabajar de manera colaborativa en el diseño, la gestión y la evaluación de las tareas académicas de los estudiantes, es decir, en los contenidos y modos de concretar el currículum en el aula. En las PP que persiguen esta finalidad hay un intercambio de conocimientos disciplinares y didácticos que parte, usualmente, de una preocupación por revisar y mejorar la propuesta de enseñanza. Aquí radica el potencial innovador de la PP.

b) **La promoción de un clima de clase propicio para el trabajo académico:** las PP conformadas para mejorar el clima o ambiente de aprendizaje se configuran con duplas donde existe una clara distinción entre el manejo de contenidos disciplinares por parte del profesor a cargo de la clase, y un rol de apoyo del segundo profesor. Este tipo de PP impactaría positivamente en la estructura de participación social de la clase, relativa a los modos de interacción social en el grupo-clase. Se pretende generar mejores condiciones para el intercambio y la escucha en el aula.

c) **La formación y desarrollo profesional docente:** el tercer propósito – priorizado en el proyecto de una sola de las escuelas– concibe el aporte de la PP al desarrollo profesional docente, buscando la transmisión de saberes pedagógicos entre profesores. En el caso analizado, la dupla se conforma entre un docente experimentado y otro novel.

Si bien en las experiencias se identificó el propósito principal atribuido por los docentes entrevistados, existe una imbricación entre estas tres finalidades en muchas de las entrevistas analizadas.

Seguidamente, en la sección 6.5 se reflexiona acerca de la colegialidad y la formación entre pares en el marco de las experiencias de PP. Allí se identifican diferentes roles y responsabilidades asumidas por los integrantes de la PP, y se propone distinguir parejas con responsabilidades compartidas y repartidas, así como diferentes grados de simetría en la toma de decisiones pedagógicas

en situación de clase. Estas categorías hablan de la existencia de experiencias donde hay docentes que planifican, dictan clases y reflexionan juntos y a la par, y otras con diferenciaciones más marcadas entre roles donde aparece la figura de un docente de apoyo.

La conducción “compartida” de la enseñanza involucra acuerdos previos y corresponsabilidad en el desarrollo de las tareas docentes; en estos casos hay actividades comunes de planificación, conducción de las clases, y a veces, también de evaluación. La capacidad de decisión en el marco de este tipo de configuración es variable, pudiendo existir mayor o menor simetría entre ambos profesores. En cambio, la conducción “repartida” implica una mayor diferenciación de roles y, consecuentemente, asimetría en la toma de decisiones en la dupla pedagógica.

Más allá del tipo de configuración de las PP en cuanto a los roles, varios entrevistados señalaron que compartir la enseñanza con otro colega multiplica sus posibilidades de reflexión sobre la propia práctica, así como de aprendizaje y re-aprendizaje de estrategias de enseñanza y gestión de la clase. En estos casos, la instauración de un “nosotros” en la conducción de la enseñanza podría estar contribuyendo a la construcción de una cultura colaborativa en el espacio del aula, así como al involucramiento docente.

Otra contribución de la PP, no siempre evidente, consiste en la enseñanza de contenidos no planificados –mas allá de los prescriptos – que emergen como resultado del trabajo docente en PP. En tal sentido, el trabajo entre pares, en un clima de respeto, compartiendo tareas y saberes, opera en la experiencia escolar a modo de currículum oculto, en tanto se ponen en práctica valores y actitudes que expresan comportamientos solidarios y respetuosos, generando un aprendizaje que se suma al disciplinar.

Por último, y antes de proseguir con las tutorías, cabe incluir algunas reflexiones acerca de la PP, que se desprenden del trabajo de campo y análisis realizado, y que se espera puedan ser útiles para la toma de decisiones en materia de inclusión educativa.

La PP es concebida como un dispositivo de trabajo en equipo que se contrapone con el usual aislamiento docente. Esta potencialidad de la PP se ve, en efecto, reflejada en los testimonios de los docentes involucrados. En un contexto de aplicación de la política de profesor por cargo, es esperable que mejoren las condiciones para el desarrollo de experiencias de PP con anclaje institucional, fortaleciendo el alcance y la sustentabilidad de iniciativas que, con foco en la enseñanza, logren articular el trabajo entre diferentes actores escolares. Asimismo, resulta necesario documentar y difundir las experiencias de PP de las instituciones que ya pusieron en marcha este dispositivo para nutrir futuras iniciativas en esas mismas u otras escuelas.

En cuanto a la conveniencia de compartir o repartir roles, podría argumentarse el interés de promover PP con roles compartidos, que denotan mayor simetría en la toma de decisiones pedagógicas. No obstante, esto depende de los propósitos de la PP: cuando la finalidad es mejorar la propuesta de enseñanza, cuanto más compartidas sean las actividades de la dupla, mayor potencialidad cobrará el dispositivo. En cambio, cuando se trata de PP para apoyar el trabajo de los alumnos en la clase, quizá sea esperable que los roles estén más repartidos, sin que ello vaya en desmedro de esa

experiencia de trabajo colaborativo. Finalmente, cuando la PP se configura como un espacio para el desarrollo profesional de uno de los docentes, podría esperarse un funcionamiento variable en el tiempo, crecientemente simétrico y repartido a medida que aquel miembro de la pareja requiera menos sostén o andamiaje de su par.

En cualquier caso, para un mejor desarrollo de la PP también es importante garantizar tiempos y espacios para la coordinación del trabajo en dupla antes y después de las clases, de modo tal que los docentes cuenten con mayores oportunidades para intercambiar y reflexionar acerca de cómo mejorar las propuestas de enseñanza y cómo promover mejores ambientes de aprendizaje.

En el **Capítulo 7** se condensan algunas conceptualizaciones y antecedentes de investigación en relación con las tutorías; luego se describen las políticas en las que se sostiene este tipo de dispositivo. Por último, se describen y analizan las experiencias halladas en las escuelas considerando la complejidad del rol tutorial y los principales propósitos hallados.

Siguiendo la literatura especializada, cabe decir que las tutorías han surgido para dar apoyo, seguimiento y orientación a los estudiantes en el proceso de adaptación a la escuela secundaria. Indagar el funcionamiento de este dispositivo en el primer año, donde este proceso de adaptación atraviesa con más fuerza la experiencia escolar de los jóvenes, supone explorar su propia razón de ser. Como se expuso en este capítulo, a partir de 2005 la tutoría se consolida en los dos primeros años de estudio de las escuelas secundarias de gestión estatal de la CABA.

Los testimonios analizados en las instituciones que participaron del estudio dan cuenta de los diversos propósitos que asume este dispositivo en el cotidiano escolar. Se hallaron prácticas tutoriales cuyo foco está puesto en:

a) **Forjar el “oficio de estudiante secundario”**: la tutoría se presenta como un espacio clave de acompañamiento a los estudiantes de primer año en el proceso de su inmersión en el nivel secundario. La multiplicación de espacios curriculares y los cambios en los regímenes de asistencia, evaluación y promoción constituyen algunos de los aspectos abordados en esta línea de trabajo.

b) **El seguimiento individual y grupal de la asistencia y el rendimiento académico**: se trata de otro propósito clave de la tutoría y se sostiene gracias a distintas estrategias que permiten la detección e intervención ante dificultades relacionadas con los aprendizajes y el sostenimiento de la escolaridad.

c) **El abordaje de problemas de convivencia en la escuela**: la tutoría es un espacio propicio para el abordaje de los conflictos y de la violencia en la escuela, tanto en respuesta a los emergentes cotidianos como en clave anticipatoria y preventiva de posibles problemas de convivencia.

d) **Tratamiento de temáticas de interés juvenil para el cuidado de sí mismo y de los otros**: los tutores organizan charlas y talleres acerca de diversos temas (salud, sexualidad, adicciones, entre otros) que, en ocasiones, cuentan con la participación de profesionales externos a la institución. Se

propone también el tratamiento de temas que surgen del interés y la preocupación de los propios estudiantes.

e) **La construcción de una identidad de grupo:** en este propósito se inscriben todas aquellas intervenciones del tutor que se hallan dirigidas a forjar los lazos de los estudiantes con sus pares, con los adultos y con la institución, de manera de crear un sentido de pertenencia.

La tutoría se configura, de este modo, como un espacio multidimensional. La relativa autonomía de las instituciones y de quienes asumen el rol de tutor para definir modos concretos de implementación de esta política permite comprender el amplio abanico de prácticas centradas en distintas finalidades. La “puesta en práctica” no solo es protagonizada por cada institución, sino también por cada tutor dentro de la escuela, conforme con su formación, experiencia y trayectoria. Hay entonces una doble traducción de la política en las escuelas: la escuela se re apropia de las orientaciones escritas “en letra grande”, pero luego es cada tutor el que las reactualiza en su quehacer cotidiano.

Las tutorías adquieren una fisonomía singular atendiendo también a los emergentes cotidianos, constituyéndose en un espacio particularmente sensible a la realidad escolar y social. Es allí donde la escuela –a través del tutor– se hace “todo oídos” a aquello que acontece a los alumnos dentro y más allá del ámbito escolar. En este sentido, la cotidianidad propone a las prácticas tutoriales un “guión” no siempre anticipable. Esto implica un contrapunto entre la planificación de objetivos a mediano y largo plazo, y la atención a un “orden del día” que resulta muchas veces imprevisible. Así también, existe otro tipo de tensiones en lograr cierto equilibrio entre el componente académico previsto en la normativa para el espacio tutorial, y el de seguimiento de la asistencia y convivencia.

En el desempeño de su función, el tutor aparece como “enlace” entre variados actores escolares (docentes, estudiantes, psicólogos, directivos y padres, entre otros). En algunos casos, su trabajo es parte de una red de relaciones y actores escolares que aúnan esfuerzos y recursos en pos de la retención y el apoyo a los estudiantes en sentido amplio. En cambio, cuando es escasa la densidad de ese entramado–, el tutor tiende a asumir los desafíos de su tarea en soledad, desplegando su rol con una sobrecarga mayor. La complejidad de su tarea en el primer año, explica que se haya observado alta rotación entre quienes ocupan estos cargos en ese año de estudios y, en ocasiones, dificultades de los directivos para hallar profesores que quieran y puedan desempeñar esta función.

Finalmente, se ha observado cómo la tutoría puede constituirse como un espacio de posibilidades para forjar el involucramiento de los ingresantes con la escuela secundaria. Es así como el tutor deviene una figura central en la que muchos estudiantes depositan su confianza y visibilizan como referente, lo que contribuye a que los ingresantes logren, poco a poco, amalgamar los múltiples nuevos espacios curriculares escuela e incorporar nuevos actores y experiencias escolares. Podría decirse entonces que la tutoría va instituyendo nuevos modos de “hacer escuela”, adquiriendo progresivamente mayor legitimidad, formalización y reconocimiento curricular.

Las iniciativas institucionales hasta aquí analizadas hablan del compromiso de docentes y directivos de estas escuelas para llevar adelante experiencias dirigidas a la retención y la promoción de los aprendizajes al inicio de la escolaridad secundaria. Muchas de ellas han surgido impulsadas por el trabajo de directivos, profesores, asesores pedagógicos o integrantes del DOE, mientras que otras recrean los lineamientos de las políticas vigentes.

Resulta central aproximarse a estas experiencias para conocerlas y aprender críticamente de ellas. En tal sentido, hacer investigación educativa sostenidamente en el tiempo permite ver la elástica y dinámica capacidad de las escuelas para ir respondiendo y virando sus timones institucionales frente a los cambios que se les presentan –por ejemplo, ante el ingreso de nuevos estudiantes, la partida de docentes históricos que se jubilan, recambio de directivos– y las oportunidades que brindan programas y políticas para plasmar los proyectos institucionales. Las investigaciones, las más de las veces con miradas fotográficas, van reconstruyendo y analizando estas dinámicas institucionales que, sin duda, corren más rápido que los tiempos de la investigación. Este informe pretende, acortar esa brecha y poner a disposición de actores escolares, de especialistas y fundamentalmente de quienes trabajan con y para las escuelas desde la gestión del sistema educativo, una serie de indagaciones, reflexiones y análisis que pueden contribuir a la toma de decisiones. La gama variada de iniciativas institucionales halladas podrá retroalimentar las políticas existentes, pero también se espera que contribuyan a pensar nuevas formas de intervención que aborden las cuentas aún pendientes en materia de garantizar una buena y continuada escolaridad secundaria para todos los jóvenes de esta ciudad.

Bibliografía

Acosta, F. y Pinkasz, D. (2007). *La tutoría en la escuela. Notas para una historia*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

Alliaud, A. (2007). "Presentación", en Suárez D. y Ochoa L. (Organizadores) *Formación docente e indagación pedagógica indagación pedagógica del mundo escolar y las prácticas docentes*. Buenos Aires, Dirección General de Educación Superior, Ministerio de Educación del GCBA.

Anderson, R. y Speck, B. (1998). "‘Oh, What a Difference a team makes’: why team teaching makes a difference", *Teaching and Teacher Education*, Vol. 14, No. 7.

Anderson, G. y Herr, K. (2007). "El docente investigador: la investigación acción como una forma válida de generación de conocimientos", en Sverdllick, I. (Comp). *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción*. Buenos Aires, Noveduc.

Apple, M. y Jungck, S. (1990). "No hay que ser maestro para enseñar esta unidad: la enseñanza, la tecnología y el control en el aula", *Revista de Educación*, N° 129.

Areal, S. y Terzibachian, M. (2012). "La experiencia de los bachilleratos populares en la Argentina. Exigiendo educación, redefiniendo lo público", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 17, No. 53, 513-532 DF, México. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14023105>. Fecha de consulta: 01/04/2013

Austral, R. (2014). *Análisis combinado de la repetición y el abandono en las escuelas secundarias estatales de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires* (Informe de circulación interna). Buenos Aires, Gerencia Operativa de Investigación y Estadística, Ministerio de Educación, GCBA.

Austral, R. (2013). "Experiencias de pareja pedagógica en escuelas secundarias de la ciudad de buenos aires: nuevas formas de colegialidad docente", *II Seminario Nacional de la Red Estrado "Trabajo Docente y pensamiento crítico. Políticas, prácticas, saberes y transformación social"*, Paraná, 12 y 13 de Setiembre.

Austral, R. y Dabenigno, V. (2014a). "Construcción de una tipología de escuelas secundarias a través del uso de indicadores de repetición y abandono escolar". Actas del IV Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales (ELMECS). Universidad Nacional de Costa Rica, Heredia, Costa Rica, 27 al 29 de agosto de 2014. ISSN: 2408-3976 <http://elmecs.fahce.unlp.edu.ar/actas>.

Austral, R. y Dabenigno, V. (2014b). "Hacia una mirada del abandono y la repetición en el nivel institucional" en el *Boletín Investigación Educativa Informa*. Buenos Aires, Gerencia Operativa de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación del GCBA.

Ball, S.; Maguire, M. y Braun, A. (2012). *How schools do policy. Policy enactments in secondary schools*, London, Routledge.

Baquero, R., Terigi, F., Toscano, A., Briscioli, B. y Sburlatti, S. (2009). *Variaciones del Régimen Académico en Escuelas Medias con Población Vulnerable. Un Estudio de Casos en el Área Metropolitana de Buenos Aires*. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 7(4), 292-319.

Bekerman, D. y Dankner, A. (2010). "La Pareja Pedagógica en el Ámbito Universitario. Un Aporte a la Didáctica Colaborativa", *Formación Universitaria* Vol. 3(6), 3 -8.

Bernstein, B. (1988). *Clase, Código y control. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid, Akal Universitaria.

Brailovsky, D. y Salinas, S. (2004). "Trabajo en equipo y pareja pedagógica en los jardines de infantes: el lugar del vínculo en la didáctica", *Revista Claves en Psicoanálisis y Medicina*, año XIII, No. 21.

Braun, A., Maguire, M. y Ball, S. (2010). "Policy enactments in the UK secondary school: examining policy, practice and school positioning", *Journal of Education Policy*, 25 (4), 547-560.

Bruner, J. (1987). *La importancia de la educación*. Barcelona, Paidós.

Campelo, A., Hollmann, J. y Viel, P. (2009). *Aportes de la tutoría a la convivencia en la escuela*. Buenos Aires, Coordinación de Programas para la Construcción de Ciudadanía en la Escuelas, Ministerio de Educación de la Nación.

Canevari, J.; Catalá, S.; Montes, N.; Coler, M.; Con, M.; Lacal, D.; Lara, L. y Susini, S. (2011). *La educación secundaria en la Ciudad de Buenos Aires. Dinámica de la matrícula y desafíos institucionales para la inclusión*. Buenos Aires, Dirección Operativa de Investigación y Estadística, Ministerio de Educación del GCBA. Disponible en:

<http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/dirinv/pdf/educacionsecundaria2011.pdf> Fecha de consulta: 08/08/2012.

Coller, X. (2000). "Estudio de casos", *Cuadernos metodológicos* N.º 30. Madrid, CIS.

Con, M. (2010). *Perfiles de abandono escolar en la CABA, en el nivel secundario, para los años 2004 y 2008. Un análisis desde la Encuesta Anual de Hogares*, Buenos Aires, Dirección Operativa de Investigación y Estadística, Ministerio de Educación del GCABA.

Consejo Federal de Educación (2009a). Resolución 79. *Plan Nacional de Educación Obligatoria*.

Consejo Federal de Educación (2009b). Resolución 84. *Lineamientos políticos y estratégicos para la Educación Secundaria Obligatoria*.

Consejo Federal de Educación (2012). Resolución 175. *Aprobación del documento "Mejora continua de la calidad de los entornos formativos y las condiciones institucionales de la Educación Técnico-Profesional"*.

Contreras, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid, Morata.

Dabenigno, V. (2012). *Perfil sociodemográfico, educativo y laboral de alumnos a punto de concluir la educación secundaria técnica*, Gerencia Operativa de Investigación y Estadística, Ministerio de Educación, GCABA. Disponible en: <http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/dirinv/investigacion-educacion-tecnica.pdf> Fecha de consulta: 28/03/2013

Dabenigno, V. y Austral, R. (2012). *Valoraciones de la escuela y aspiraciones futuras de estudiantes, por especialidad u orientación del ciclo superior del nivel medio en curso*. Buenos Aires, Gerencia Operativa de Investigación y Estadística, Ministerio de Educación del GCBA. Disponible en: http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/calidadeducativa/inf-gestion.php?menu_id=34860 Fecha de consulta: 21/11/2012.

Dabenigno, V. y Austral, R. (2009). "Orientaciones y especializaciones del ciclo superior en el nivel medio común estatal de la Ciudad de Buenos Aires". Buenos Aires, Dirección de Investigación y Estadística, Ministerio de Educación del GCBA. Disponible en: <http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/dirinv/pdf/orientaciones-especializacionesmedio2009.pdf>

Dabenigno, V. y Tissera, S. (2003a). *Juventud y Vulnerabilidad Educativa en la Ciudad de Buenos Aires*, Estudios de Base, Vol. 3. Buenos Aires, Dirección de Investigación, Secretaría de Educación del GCBA.

Dabenigno, V. y Tissera, S. (2003b). *Resumen Ejecutivo. Equipo de Evaluación del Programa de Becas Estudiantiles 2002*. Buenos Aires, Dirección de Investigación y Estadística, Ministerio de Educación del GCBA.

Dabenigno, V.; Larripa, S. y Austral, R. (2014). "Dispositivos tutoriales en la educación secundaria: polifonías y disonancias en las voces de los actores escolares, *VIII Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata*, La Plata, 3, 4 y 5 de diciembre de 2014.

Dabenigno, V.; Austral, R.; Larripa, S. y Goldenstein Jalif (2013). "*Dispositivos de apoyo a la escolaridad secundaria. El caso de las tutorías en la Ciudad de Buenos Aires*", *2º Congreso Uruguayo de Sociología*, Montevideo, Uruguay, 10 al 12 de Julio de 2013.

Dabenigno, V.; Larripa, S.; Austral, R. y Goldenstein Jalif, Y. (2014a): "Iniciativas para la retención, la enseñanza y los aprendizajes en el primer año de la secundaria. El caso de las parejas pedagógicas y las tutorías en la Ciudad de Buenos Aires", *Novedades Educativas* 283 (26), 42-48.

Dabenigno, V.; Larripa, S.; Austral, R. y Goldenstein Jalif, Y. (2014b). "Iniciativas para la retención, la enseñanza y los aprendizajes en el primer año de la educación secundaria: multiplicidad de experiencias y sentidos", *X Seminario de la Red Estrado*, Salvador, Bahía, Brasil, 12 al 15 de agosto de 2014.

Dabenigno, V; Larripa, S.; Austral, R.; Tissera, S. y Goldenstein Jalif, Y. (2010). *Permanencia e involucramiento escolar de los estudiantes secundarios. Perspectivas y acciones en cuatro escuelas estatales de la CABA*. Buenos Aires, Dirección de Investigación y Estadística, Ministerio de Educación del GCBA. Disponible en: <http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/dirinv/pdf/permanenciai involucremientosecundarios2010.pdf> Fecha de consulta: 17/08/11.

Davini, M. (2008). *Didáctica general para maestros y profesores*, Buenos Aires, Santillana.

Day, C. (2006). *Pasión por enseñar: la identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid, Narcea Ediciones.

De Alba, A. (1995). *Currículum: Crisis, Mito y Perspectivas*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Dubet, F. (2007). "El declive y las mutaciones de la institución", *Revista de Antropología Social* 16, 39-66.

Ferrata, H. (coord.); Otero, M. P.; Duschatzky, L. y Belmes, A. (2005). *El liderazgo pedagógico en las escuelas de nivel medio*. Buenos Aires, Dirección Operativa de Investigación y Estadística, Ministerio de Educación del GCBA.

Finn, J. y Rock, D. (1997) "Academic Success Among Students at Risk for School Failure", *Journal of Applied Psychology*. Vol. 82 (2), 221-234.

Fredricks, J.; Blumenfeld, P. y Paris, A. (2004). "School engagement: Potential of the concept, state of the evidence", *Review of Educational Research*, 74, 59-109.

GCBA (2002). Ley 898. *Obligatoriedad de la educación hasta la finalización del nivel medio completando 13 años de escolaridad*.

GCBA (2008). Ley 2905. *Régimen de profesores por cargo*.

GCBA/ME (2007a). Resolución 452. *Implementación del Proyecto Pedagógico Complementario durante el ciclo lectivo 2007*.

GCBA/ME (2007b). Resolución 2302. *Prorroga el Proyecto Pedagógico Complementario durante el ciclo lectivo 2007*.

GCBA/ME/BEP 9 (2011). "Los estudiantes de hoy. Miradas y abordajes en cuatro escuelas", *La investigación en diálogo con la escuela N° 1 del Boletín de la Educación Porteña N° 9*, Ministerio de Educación del GCBA. Disponible en: <http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/dirinv/pdf/bep09.pdf> Fecha de consulta: 07/08/13.

GCBA/ME/BEP 10 (2011). "Iniciativas para la inclusión educativa. Proyectos y experiencias institucionales", *La investigación en diálogo con la escuela N° 2 del Boletín de la Educación Porteña N° 10*, Ministerio de Educación del GCBA. Disponible en: <http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/dirinv/pdf/bep10.pdf> Fecha de consulta: 07/08/13.

GCBA/ME/BEP 11 (2011). “La escuela es un buen lugar. El involucramiento social y afectivo de los estudiantes”, *La investigación en diálogo con la escuela N° 3 del Boletín de la Educación Porteña N° 11*, Ministerio de Educación del GCBA. Disponible en:

<http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/dirinv/pdf/bep11.pdf> Fecha de consulta: 07/08/13.

GCBA/ME/BEP 12 (2011). “La tarea de aprender. El involucramiento académico de los estudiantes”, *La investigación en diálogo con la escuela N° 4 del Boletín de la Educación Porteña N° 12*, Ministerio de Educación del GCBA. Disponible en:

<http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/dirinv/pdf/bep12.pdf> Fecha de consulta: 07/08/13.

GCBA/ME/BEP 16 (2013). “El vínculo con la comunidad y el trabajo en red como entramado para la retención escolar en dos Escuelas de Educación Media”, *La investigación en diálogo con la escuela, Boletín de la Educación Porteña N° 16*, Ministerio de Educación del GCBA. Disponible en:

<http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/dirinv/pdf/Bep16.pdf>
Fecha de consulta: 07/08/13.

GCBA/ME/DEM (2013). "Criterios para el Diseño del Plan de Mejora Institucional. Documento de trabajo 2013", *Plan de Mejora Institucional de la Escuela Secundaria*. Buenos Aires, Dirección de Educación Media, Ministerio de Educación del GCBA.

GCBA/ME/DGECE/GOIyE (2012). *Informe Tu Comuna en Cifras 2012*. Buenos Aires, Gerencia Operativa de Investigación y Estadística, Ministerio de Educación del GCBA.

GCBA/ME/PFIES (2011). *Pautas para la elaboración de proyectos y la utilización de módulos institucionales. Establecimientos de nivel medio, dependientes de la DEM, la DET, la DEA, y la DFD. Manual 2011*. PFIES, Programa Fortalecimiento institucional de la Escuela Media. Buenos Aires, Ministerio de Educación del GCBA.

GCBA/SED (2001). Resolución 439. *Régimen regulatorio. Programa de Fortalecimiento Institucional de la Escuela Media de la Ciudad de Buenos Aires*. Buenos Aires, Secretaría de Educación del GCBA.

GCBA/SED (2004a). Resolución 512. *Aprobación del Proyecto Pedagógico Complementario*. Buenos Aires, Secretaría de Educación del GCBA.

GCBA/SED (2004b). Resolución 1138. *Prorroga el Proyecto Pedagógico Complementario*. Buenos Aires, Secretaría de Educación del GCBA.

GCBA/SED (2005a). Resolución 560. *Modifica planes de estudio de los ciclos básicos y los planes no ciclados de las Escuelas de Nivel Medio*. Buenos Aires, Secretaría de Educación del GCBA.

GCBA/SED (2005b). Resolución 1535. *Aprobación del programa de tutorías para primero y segundo año del Nivel Medio de las Áreas de Educación Media y*

Técnica, de Educación Artística y de la Dirección General de Educación Superior. Buenos Aires, Secretaría de Educación del GCBA.

GCBA/SED (2006). "Zonas de Acción Prioritarias (ZAP), Síntesis del Proyecto Maestro + Maestro". Buenos Aires, Secretaría de Educación del GCBA.

GCBA/SED/PFIES (2002). *La tutoría en los primeros años del Nivel Medio. Orientaciones para la formulación y el desarrollo de proyectos.* Especialista: Débora Kantor. Buenos Aires, Programa Fortalecimiento institucional de la Escuela Media, Ministerio de Educación del GCBA.

GCBA/SED y LPP (2004). *Otra forma de ser maestros. Una experiencia de inclusión de docentes en jardines infantiles comunitarios de la Ciudad de Buenos Aires. Relatos de experiencias pedagógicas.* Buenos Aires. Coordinadora por GCBA: Verónica Kaufmann; Coordinador por el Laboratorio de Políticas Públicas de Buenos Aires: Daniel Suárez.

Gimeno Sacristán, J. (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica.* Madrid, Morata.

Giraud, E., Korinfeld, S. y Mendizábal, N. (2003). "Trabajo y salud: un campo permanente de reflexión e intervención". Disponible en: http://www.trabajo.gba.gov.ar/informacion/publicaciones_2011.html

Gluz N.; Cuter M.; Alcántara A. y Wolinsky V. (2005). "Evaluación del Proyecto Maestro + Maestro. Programa ZAP (Zonas de Acción Prioritaria). Buenos Aires, Secretaría de Educación del GCBA.

Goetz, J. y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Madrid, Ediciones Morata, Cap. 3 ("Selección y muestreo: el comienzo de la investigación etnográfica"), 85-111.

Hargreaves, A. (2000). "Four Ages of Professionalism and Professional Learning", *Teachers and Teaching: History and Practice* 6(2),151-182.

Hillert, F.; Bravin, C. y Krichesky, M. (2002). *La experiencia de horas extra clase en el Proyecto 13 y en el CBG. Su incidencia en el mejoramiento de la calidad educativa del Nivel Medio.* Buenos Aires, Secretaría de Educación.

Hoyle, E. (1980) "Professionalisation and deprofessionalisation in education", en E. Hoyle y J. Megarry (eds.) *World Year Book of Education 1980: Professional Development of Teachers*, 42-54. London, Kogan Page.

INET (2009). *Censo Nacional de Último Año de Educación Técnico Profesional, Serie Alumnos y Alumnas de ETP- Trayectorias Escolares.* Buenos Aires, Instituto Nacional de Educación Tecnológica.

Jacinto, C. y Terigi, F. (2007). *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana.* Buenos Aires, UNESCO-IIPE/ Editorial Santillana.

Jackson, Ph. (1998). [1968 1ª. Edición]. *La vida en las aulas.* Madrid, Ediciones Morata.

Krichesky, G. (dir.) (2009). *La escuela media en riesgo ¿Tutores al rescate?* Buenos Aires, Fundación Cimientos.

Krichesky, M. (coord.) (2004) [1999 1ª. Edición]. *Proyecto de orientación y tutoría. Enfoques y propuestas para el cambio en la escuela*. Buenos Aires, Paidós, 2ª edición.

Krichesky, M., Cabado, G.; Falcone, J; Greco, M.; Quintero, S.; Saguier, V. y M. Zanelli (2010). *Políticas de inclusión y gestión educativa en escuelas medias en contextos de alta vulnerabilidad. Relación entre políticas y prácticas*. Buenos Aires, Ministerio de Educación del CGBA. Disponible en: <http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/dirinv/pdf/polinclusiongestioneducativa2010.pdf> . Fecha de consulta: 28/11/12.

Lam, S.; Wong, B.; Yang, H., y Liu, Y. (2012). "Understanding student engagement with a contextual model", en *Handbook of research on student engagement* (403-419), Springer, US.

Larripa, S. (2012). "El trabajo docente en escuelas secundarias con proyectos de inclusión educativa: aportes de una investigación realizada en establecimientos estatales de la Ciudad de Buenos Aires", *IX Seminario de la Red Estrado: Políticas educativas en América Latina. Praxis docente y transformación social*, Santiago de Chile, 18 al 20 de julio de 2012.

Larripa, S.; Austral, R. y Dabenigno, V. (2013): "La pareja pedagógica en el primer año de la secundaria: configuraciones, propósitos y actuación de las políticas", *VI Congreso Nacional y IV Internacional de Investigación Educativa*, Universidad del Comahue, Cipoletti, 30 de Octubre al 1 de Noviembre de 2013.

Meo, A. (2010). *Identidades docentes en tiempos de cambios: entre el repliegue y la reinvenición*. Londres, The Economic and Social Research Council.

Meo, A. (2012). "Identidades laborales docentes en tiempos de cambio. El caso de una escuela secundaria para adolescentes en riesgo social y educativo en la Ciudad de Buenos Aires", *IX Seminario de la Red Estrado: Políticas educativas en América Latina. Praxis docente y transformación social*, Santiago de Chile, 18 al 20 de julio de 2012.

Meo, A.; Dabenigno, V. y M. Ryan (2012). "Profesionalidad docente ampliada en una escuela de reingreso de la CABA", *IX Seminario de la Red Estrado: Políticas educativas en América Latina. Praxis docente y transformación social*, Santiago de Chile, 18 al 20 de julio de 2012.

Meo, A.; Dabenigno, V. y M. Ryan (2013). "Una escuela sin paredes, pero no a la intemperie". El fin del santuario en una escuela de reingreso de la Ciudad de Buenos Aires", *II Seminario Nacional de la Red Estrado "Trabajo Docente y pensamiento crítico. Políticas, prácticas, saberes y transformación social"*, Paraná, 12 y 13 de Setiembre de 2013.

México, Secretaría de Educación Pública (SEP) (2008). *La orientación y la tutoría en la escuela secundaria. Lineamientos para la formación y la atención de los adolescentes*. México DF, Secretaría de Educación Pública.

Ministerio de Educación de la Nación (2006). *Censo Nacional de Docentes 2004. Resultados definitivos*. República Argentina. Disponible en <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/handle/123456789/109768>

Ministerio de Educación de la Nación (2010). "Hacia una institucionalización de la función tutorial", en *Secundaria en el Bicentenario*, N° 1, Marzo de 2010, 14-16.

Moll, L. (comp.) (1993). *Vygotsky y la educación: connotaciones y aplicaciones de la psicología socio histórica en la educación*. Buenos Aires, Aique Grupo Editor.

Negrini, I. (2010). "Involucramiento de las Estudiantes y los Estudiantes en el Proceso Educativo", *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(1), 63-78.

Novo, J. (2002). "Educación y Pueblos Originarios: apuntes sobre una experiencia de investigación entre auxiliares bilingües y el Centro de Documentaciones de Comunidades Aborígenes". Disponible en http://www.filo.uba.ar/contenidos/secretarias/seube/programas/programa_aborigen/documentos.htm

Padawer, A.; Pitton, E.; Di Pietro S., Migliavacca, A.; Medela, P. y Tófalo, A. (2010), *La enseñanza primaria en contextos de desigualdad social y diversidad sociocultural. Estudio sobre políticas de atención al fracaso escolar en escuelas de educación común*. Buenos aires, Dirección de Investigación y Estadística, Ministerio de Educación del GCABA.

Perrenoud, Ph. (2006). *El oficio del alumno y el sentido del trabajo escolar*. Madrid, Popular.

PNUD (2009). *Abandono escolar y políticas de inclusión en la educación secundaria*. Buenos Aires, IIPE-UNESCO.

Prado, S. (2006). *Proyecto Maestro + Maestro = Éxito Escolar. Informe. Síntesis del Proyecto Maestro Más Maestro*, Buenos Aires, Ministerio de Educación del GCBA.

Provincia de Chubut, Ministerio de Educación (2012). *Material de apoyo a la Conformación de la Pareja Pedagógica. Nueva escuela Secundaria*. Diseño Curricular Secundaria. Chubut, Argentina.

Rodríguez Zidán, C. y Grilli Silva, J. (2012). "Un estudio sobre la pareja pedagógica como dispositivo en la formación inicial de profesores para la educación media en Uruguay", *Revista Electrónica Diálogos Educativos* 12, 38-65.

Rodríguez Zidán, E. y Grilli Silva, J. (2012). *Transitar hacia la profesión docente. La pareja pedagógica como dispositivo en la formación inicial de profesores para la educación media en Uruguay*. Centro Regional de Profesores del Litoral – Uruguay.

Rumberger, R. y Rotermund, S. (2012). "The relationship between engagement and High School Dropout", en Christenson, A. Reschly, y C. Wylie (Eds). *The Handbook of Research on Student Engagement*. New York: Springer. 491-514.

Satulovsky, S. y Theuler, S. (2009). *Tutorías: un modelo para armar y desarmar. La tutoría en los primeros años de la escuela secundaria*. Buenos Aires, Novedades Educativas.

Serrano Blasco, J. (1995). "Estudio de casos", en Aguirre Baztán, A. (ed.), *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*, Barcelona, Editorial Boixareu Universitaria- Marcombo.

Sinisi (dir.) (2003). *El Programa de Fortalecimiento Institucional en las Escuelas Medias. Un estudio sobre los procesos de apropiación, negociación y resistencias en la relación política educativa y cotidianidad escolar*. Buenos Aires, Secretaría de Educación del GCBA.

Souto, M.; Gaidulewicz, L.; Mazza, D. (1999). *Grupos y dispositivos de formación*. Buenos Aires, Ediciones Novedades educativas.

Stake, R. (1994). "Case Studies", en Denzin, N. y Lincoln, Y. (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, Sage Publications Inc., Cap. 14, 236-247.

Suárez, D. (2007). "Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares", en Sverdlick, I. (Comp.). *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción*. Buenos Aires, Novedades Educativas.

Terigi, F. (2007). "Los desafíos que plantean las trayectorias escolares", *III Foro de Latinoamericano de Educación. Jóvenes y Docentes. La escuela secundaria en el mundo hoy*. Fundación Santillana. Buenos Aires, 28 al 30 de mayo de 2007.

Tiramonti, G. y Montes, N. (Comp.). *La escuela media en debate: problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires, Manantial.

Torchio, R. (coord.) et al. (2011). *La Incidencia de la Pareja Pedagógica en el trabajo de los Alumnos*. Por Red de Maestros Escritores. Proyecto Maestro+Maestro, CABA, Argentina. VI ENCUENTRO IBEROAMERICANO DE COLECTIVOS ESCOLARES Y REDES DE MAESTRAS Y MAESTROS QUE HACEN INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN DESDE LA ESCUELA. Córdoba, 17 al 22 de julio de 2011.

Viel, P. (2000). "La tutoría: una estrategia institucional de acompañamiento a las trayectorias escolares de los jóvenes", en C. Romero (Comp.) *Claves para mejorar la escuela secundaria. La gestión, la enseñanza y los nuevos actores*. Buenos Aires, Novedades Educativas.

Viel, P. (2009a): *Gestión de la tutoría escolar. Proyectos y recursos para la escuela secundaria. Ejes de contenidos y tareas del tutor*. Buenos Aires, Novedades Educativas.

Viel, P. (2009b): "La tutoría: una estrategia institucional de acompañamiento a las trayectorias escolares de los jóvenes", en C. Romero (Comp.) *Claves para mejorar la escuela secundaria. La gestión, la enseñanza y los nuevos actores*. Buenos Aires, Novedades Educativas.

Wehlage, G.; Rutter, R.; Smith, G.; Lesko, N. y Fernandez, R. (1989). *Reducing the risk: Schools as communities of support*. New York, Falmer Press.

Williamson, J., y Myhill, M. (2008). "Under 'Constant bombardment': Work intensification and the teachers' role", en D. Johnson y Maclean R. (Eds.). *Teaching: Professionalisation, development and Leadership*. Springer, The Netherlands.

Anexo de cuadros

Cuadro A1. SECUNDARIA COMÚN. SECTOR ESTATAL. Alumnos matriculados, porcentaje de repetidores y porcentaje de alumnos salidos sin pase. Total y primer año de estudio. Años 2008-2011						
	Total			1er. año de estudio		
	Alumnos matriculados	Repetidores (%)	Salidos sin pase (%)	Alumnos matriculados	Repetidores (%)	Salidos sin pase (%)
2008	93.946	14,9	8,7	25.027	20,2	12,1
2009	92.433	16,8	7,2	25.172	22,4	10,4
2010	92.933	15,7	7,4	25.077	23,2	10,6
2011	91.666	16,4	-	24.208	23,2	-
Fuente: Relevamiento Anual 2008-2011, GOIyE/DGECE-ME- GCABA.						

Cuadro A2. ESCUELAS PRESELECCIONADAS. Alumnos matriculados, porcentaje de repetidores, de alumnos con sobreedad y de salidos sin pase por escuela y turno. Año 2010

Escuela	Turno	Alumnos	Repetidores (%)	Alumnos con sobreedad (%)	Salidos sin pase (%)
Repetición y abandono bajos					
Escuela Normal	Mañana	141	1	11	1
	Tarde	125	8	18	
	Total	266	4	15	
Escuela EEM B	Tarde	107	4	30	1
	Total	107	4	30	
Repetición y abandono medios					
Escuela EEM A	Mañana	305	17	60	6
	Tarde	267	15	63	
	Total	572	16	61	
Repetición alta y abandono medio					
Escuela Técnica A*	Mañana	385	16	40	8
	Tarde	321	23	57	
	Noche	128	45	95	
	Total	834	23	55	
Escuela Técnica B	Mañana	329	18	75	4
	Tarde	251	15	73	
	Noche	135	30	100	
	Total	715	19	79	
Escuela Técnica D	Mañana	355	17	41	6
	Tarde	314	15	39	
	Vespertino	239	36	72	
	Total	908	21	48	
Repetición media y abandono alto					
Liceo B	Mañana	265	11	39	9
	Tarde	234	22	61	
	Total	499	16	49	
Escuela Técnica C	Mañana	418	8	18	9
	Tarde	413	11	27	
	Noche	136	36	98	
	Total	967	13	33	
Colegio B	Mañana	498	12	46	13
	Tarde	374	11	53	
	Noche	374	28	97	
	Total	1246	16	63	
Repetición y abandono altos					
Colegio A	Mañana	413	27	82	10
	Tarde	325	29	89	
	Total	738	28	85	
Liceo A	Tarde	638	33	65	11
	Total	638	33	65	

(*) Los datos de matrícula, repetición y sobreedad de la Escuela D corresponden al año 2011.

Fuente: Relevamiento Anual 2008-2011, GOlyE/DGECE-ME- GCABA.

Cuadro A3. ESCUELAS PRESELECCIONADAS. Alumnos matriculados, porcentaje de repetidores y de salidos sin pase por escuela. Primer año y total. Año 2010				
Escuela	Año de estudio	Alumnos Total	Porcentaje de repetidores	Porcentaje de salidos sin pase
Repetición y abandono bajos				
Escuela Normal	1er. año	59	5	0
	Total	266	4	1
Escuela EEM B	1er. año	20	5	0
	Total	107	4	1
Repetición y abandono medios				
Escuela EEM A	1er. año	175	16	10
	Total	572	16	6
Repetición alta y abandono medio				
Escuela Técnica A (*)	1er. año	247	36	9
	Total	834	23	8
Escuela Técnica B	1er. año	211	31	2
	Total	715	19	4
Escuela Técnica D	1er. año	281	22	9
	Total	908	21	6
Repetición media y abandono alto				
Liceo B	1er. año	145	28	10
	Total	499	16	9
Escuela Técnica C	1er. año	250	12	11
	Total	967	13	9
Colegio B	1er. año	312	17	17
	Total	1246	16	13
Repetición y abandono altos				
Colegio A	1er. año	208	40	17
	Total	738	28	10
Liceo A	1er. año	208	50	14
	Total	638	33	11
(*) Los datos de matrícula, repetición y sobreedad de la Escuela D corresponden al año 2011. Fuente: Relevamiento Anual 2010 y 2011, GOlyE/DGECE-ME- GCABA.				

Cuadro A4. ESCUELAS PRESELECCIONADAS. Alumnos matriculados, porcentaje de repetidores y de salidos sin pase por escuela. Años 2008-2011

		2008	2009	2010	2011
Repetición y abandono bajos					
Escuela Normal	Alumnos	267	**	266	271
	Repetidores (%)	4	3	4	3
	Salidos sin pase (%)	2	1	1	-
Escuela EEM B	Alumnos	111	110	107	105
	Repetidores (%)	4	1	4	9
	Salidos sin pase (%)	0	0	1	-
Repetición y abandono medios					
Escuela EEM A	Alumnos	534	531	572	542
	Repetidores (%)	18	19	16	10
	Salidos sin pase (%)	8	7	6	-
Repetición alta y abandono medio					
Escuela Técnica A (*)	Alumnos	885	910	884	834
	Repetidores (%)	15	16	(*)	23
	Salidos sin pase (%)	8	7	8	-
Escuela Técnica B	Alumnos	714	668	715	651
	Repetidores (%)	14	20	19	21
	Salidos sin pase (%)	14	11	4	-
Escuela Técnica D	Alumnos	1079	994	908	888
	Repetidores (%)	16	26	21	22
	Salidos sin pase (%)	6	10	6	-
Repetición media y abandono alto					
Liceo B	Alumnos	493	494	499	506
	Repetidores (%)	25	16	16	22
	Salidos sin pase (%)	13	10	9	-
Escuela Técnica C	Alumnos	(**)	978	967	964
	Repetidores (%)	10	12	13	14
	Salidos sin pase (%)	6	6	9	-
Colegio B	Alumnos	1217	1289	1246	1239
	Repetidores (%)	19	23	16	19
	Salidos sin pase (%)	13	17	13	-
Repetición y abandono altos					
Colegio A	Alumnos	688	689	738	630
	Repetidores (%)	32	35	28	9
	Salidos sin pase (%)	11	12	10	-
Liceo A	Alumnos	612	714	638	674
	Repetidores (%)	12	27	33	28
	Salidos sin pase (%)	11	13	11	-
(*) Los datos de matrícula, repetición y sobreedad de la Escuela D corresponden al año de 2011.					
(**) Dato desestimado por inconsistencia.					
Fuente: Relevamiento Anual 2008-2011, GOIyE/DGECE-ME- GCABA.					