

## **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**

Univ. del Comahue, Neuquén, 30 de Octubre al 1 de Noviembre de 2013

**Rosario Austral; Valeria Dabenigno; Silvina Larripa**

Gerencia Operativa de Investigación y Estadística  
Dirección General de Evaluación de la Calidad Educativa  
Ministerio de Educación • Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

## **Autoridades**

### **Jefe de Gobierno**

Mauricio Macri

### **Ministro de Educación**

Esteban Bullrich

### **Jefe de Gabinete**

Diego Fernández

### **Subsecretaria de Gestión Educativa y Coordinación Pedagógica**

Ana María Ravaglia

### **Subsecretario de Gestión Económico Financiera y**

#### **Administración de Recursos**

Carlos Javier Regazzoni

### **Subsecretario de Políticas Educativas y Carrera Docente**

Alejandro Finocchiaro

### **Subsecretaria de Inclusión Escolar y Comunidad Educativa**

María Soledad Acuña

### **Directora General de Evaluación de la Calidad Educativa**

Silvia Montoya

### **Gerente Operativa de Investigación y Estadística**

Silvia Lépole

# **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

Univ. del Comahue, Neuquén, 30 de Octubre al 1 de  
Noviembre de 2013

Rosario Austral; Valeria Dabenigno; Silvina Larripa

## **VI Congreso Nacional y IV Internacional de Investigación Educativa**

Área o Mesa: **Mesa 8**

Tipo de trabajo: **Ponencia**

Título: **LA PAREJA PEDAGÓGICA EN EL PRIMER AÑO DE LA SECUNDARIA: CONFIGURACIONES, PROPÓSITOS Y ACTUACIÓN DE LAS POLÍTICAS**

Autoras: Silvina Larripa, Rosario Austral, Valeria Dabenigno

Expositora: Rosario Austral

Institución a la que pertenece: GOIyE – DGECE – Ministerio de Educación - GCABA

Dirección electrónica: [silvilarripa@yahoo.com.ar](mailto:silvilarripa@yahoo.com.ar), [rosarioaustral@yahoo.com.ar](mailto:rosarioaustral@yahoo.com.ar), [vdabenigno@hotmail.com](mailto:vdabenigno@hotmail.com)

### **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. Las dificultades para la promoción y la permanencia en la escuela afectan particularmente los años iniciales de la escolaridad secundaria. Así, mientras que en 2011 el porcentaje global de alumnos repetidores en el sector estatal era del 16%, alcanzaba al 23% en el primer año de estudios. En cuanto al abandono escolar durante el ciclo lectivo, el mismo rondaba en 2010 el 7% en el conjunto, elevándose a casi el 11% en el primer año.

La magnitud de estos y otros indicadores en primer año genera preocupación entre actores escolares, políticos y académicos, fomentando la necesidad de conocer las estrategias que actualmente despliegan algunas escuelas para afrontar esos desafíos. Específicamente, la investigación que da origen a esta ponencia se propuso analizar casos institucionales donde el trabajo con los docentes y estudiantes de primer año constituya un eje central de la agenda escolar, expresado en iniciativas institucionales dirigidas a fortalecer la retención, la enseñanza y los aprendizajes en ese año de

estudios. La investigación, iniciada a fines de 2012, tiene un abordaje metodológico cualitativo basado en el método de estudio de casos, que permite integrar diferentes técnicas de producción de datos y “voces” de actores escolares, contextualizando los dispositivos bajo análisis en la complejidad de cada escuela (Coller, 2000). Los casos fueron elegidos con la ayuda de informantes claves, cubren diferentes tipos de establecimientos (escuelas comunes, técnicas y normales), y se ubican en distintas zonas de la CABA.

Esta ponencia presenta un primer análisis basado en entrevistas a docentes de uno de los dispositivos institucionales que han sido objeto de indagación<sup>1</sup>: la pareja pedagógica (en adelante PP). Se considera que existe una gran potencialidad para aprender de los avances y pendientes de las PP desplegadas, que muchas veces resultan desconocidas para otras escuelas y para los especialistas. Experiencias que además podrían además inspirar el diseño de nuevas estrategias de intervención institucional desde la política educativa.

A continuación, se ofrece una breve descripción del marco normativo actual y las definiciones de la PP en esta investigación, para luego avanzar en una primera caracterización de las PP halladas en siete de las once escuelas del estudio en función de sus propósitos, composición disciplinaria, formas de organización y roles asumidos en la dupla pedagógica, para cerrar este trabajo reflexionando acerca de las posibilidades de la colegialidad y de la formación profesional en el marco de estas experiencias.

## **1. Antecedentes, marco normativo actual y definiciones de la pareja pedagógica**

La PP como iniciativa orientada a la mejora de las propuestas de enseñanza y de los aprendizajes es actualmente promovida desde la gestión nacional y jurisdiccional.

Cuenta con antecedentes concretos en el sistema educativo local y se sustenta en variados aportes teóricos.

La referencia histórica más relevante<sup>ii</sup> en el ámbito de la CABA es la experiencia de PP de “Maestro + Maestro” del Programa ZAP, impulsado a fines de 1990 en escuelas primarias de los distritos escolares con mayores niveles de repetición en primer grado (Gluz *et al.* 2005; Padawer *et al.* 2010; Prado, 2006). En el nivel secundario, en cambio, la incorporación de la PP es más reciente. Desde 2009 el área de gestión de la educación secundaria común viene fomentando PP para los primeros años de estudio. En cuanto al encuadre y financiamiento, las dos principales políticas educativas que actualmente promueven la PP en la ciudad son: el Programa de Fortalecimiento de la Escuela Media del Ministerio de Educación del GCABA –que, con más de diez años de existencia, había incorporado desde antes el dispositivo dentro de una de sus líneas de acción<sup>iii</sup>-, y los Planes de Mejora Institucional –que comenzaron a funcionar más recientemente, hacia 2010- financiados por el Ministerio de Educación de la Nación e implementados desde el nivel jurisdiccional. Estas políticas fomentan la PP como estrategia para mejorar la práctica docente, con efectos esperados en el trabajo académico de los estudiantes, dentro de una iniciativa más amplia, que es la conformación de equipos de complementación pedagógica (integrados por profesores, preceptores, asesores pedagógicos, psicólogos, capacitadores). Ambas circunscriben el alcance de la PP a espacios curriculares específicos, aunque mientras el Plan de Mejoras propone PP para materias con baja promoción en primer año, el Programa de Fortalecimiento sugiere concentrarlas inicialmente en Lengua y Matemática del ciclo básico (ME/GCBA, 2011, 2013).

Con respecto a las definiciones conceptuales, distintos autores sostienen la contribución de la PP tanto al fortalecimiento de las experiencias escolares y a la mejora

de los aprendizajes de los alumnos, como al enriquecimiento de los saberes profesionales de los docentes (Contreras, 1997; Prado, 2006; Suárez, 2007; Bekerman y Dankner, 2010; Padawer *et al.*, 2010; Rodríguez Zidán y Grilli Silva, 2012).

Partiendo de la revisión bibliográfica, se construyó una definición propia de PP, a fin de identificar y analizar las experiencias halladas atendiendo a su diversidad, a saber: *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 pueden abarcar, además, instancias de planificación o evaluación conjunta, pero la característica definitoria es el trabajo de dos docentes “codo a codo” frente a un curso de alumnos. Esta definición cobra vida en la variedad de experiencias que se describen en la próxima sección.

## **2. Parejas pedagógicas en acción: experiencias institucionales en siete escuelas secundarias de la ciudad**

El trabajo de campo realizado en siete escuelas secundarias estatales de la CABA que desarrollaron alguna iniciativa de PP en los ciclos lectivos de 2011 o 2012<sup>iv</sup> permitió reconstruir un mapa que muestra formas diversas en que este dispositivo se despliega. En la Tabla 1 se sintetizan las características de las PP halladas en función de su propósito principal, composición disciplinar, alcance y roles asumidos por los miembros de la dupla.

En primer lugar, los entrevistados reconocieron que la PP perseguía, centralmente<sup>v</sup>, alguno de los siguientes propósitos: 1) el fortalecimiento de la enseñanza en una o más áreas de conocimiento, 2) la promoción de un clima de clase propicio para el trabajo académico, y 3) la formación y desarrollo profesional docente. Por razones de espacio, solo se detalla un ejemplo de cada finalidad.

**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 (contenidos transversales)	Interdisciplinaria	Responsabilidad compartida en planificación, clase y evaluación, con simetría de roles	2 horas semanales	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- Historia (2011)	Responsabilidad compartida en planificación, 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 (contenidos transversales)	Interdisciplinaria: Lengua e Historia	Responsabilidades compartidas en planificación y 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)
Tutor y Pareja pedagógica itinerante (EEM A)	Clima de clase propicio para trabajo académico (acompañamiento a docentes de distintas materias)	Composición variable (inter e intra-disciplinaria)	Responsabilidad repartida en planificación y en clase 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 (EEM A)	Clima de clase propicio para trabajo académico (acompañamiento a docentes de distintas materias del curso)	Composición variable	Responsabilidad repartida en planificación y en clase 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 formación de docente novel (Escuela Normal)	Desarrollo profesional (transmisión de saberes pedagógicos)	Intradisciplinaria (Educación Cívica)	Responsabilidad compartida 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
Pareja pedagógica de Geografía y Biología (ET A)	Fortalecimiento de la enseñanza (de dentro de proyecto de Inclusión)	Interdisciplinaria: Geografía y Biología	Responsabilidades compartidas en la planificación y 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	Responsabilidad compartida en planificación y en clase	1 hora de clase y otra hora para la planificación conjunta	Todos los primeros años de turno mañana y tarde
Pareja pedagógica intradisciplinaria (EEM B)	Fortalecimiento de la enseñanza (recursos didácticos)	Matemática	Responsabilidad repartida 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	Responsabilidad compartida en planificación, clase y evaluación, con simetría de roles	Encuentro semanal	En la única división de 1er. año de la escuela

**Fuente:** elaboración propia. **Referencias:** EEM: Escuela de Educación Media; ET: Escuela Técnica.

Como ejemplo del primer propósito en el Liceo B funciona una PP de Biología y Geografía donde ambos docentes colaboran antes, durante y después de la clase para llevar adelante una propuesta de enseñanza enriquecida en la que se abordan contenidos transversales a las dos disciplinas:

*ANTES DE LA CLASE:*

*Planificar una clase de 40 minutos te lleva 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 (...)*

*DURANTE LA CLASE:*

*...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 manejás 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*

*DESPUÉS DE LA CLASE:*

*...nosotros tenemos tres horas extraclasses, que las dedicamos a la organización de la tarea y a la corrección de carpetas (Docente de Biogeografía, Liceo B).*

Como ejemplo del segundo propósito, en la EEM A la PP aparece mencionada como un instrumento orientado a “apuntalar la clase”, esto es, a generar mejor clima o ambiente de aprendizaje. En este caso, hay un profesor “a cargo” (responsable en ese espacio horario) y otro que lo secunda:

*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 (...). Entonces, es un sostén del profesor para que pueda continuar la clase y no se quede estancado (...) ese es el sentido de la PP, estar acompañando (...) lo mío es aquietar las aguas para que el profesor pueda dar la clase tranquilo (Profesor en PP itinerante, EEM A).*

Como ejemplo del tercer y último propósito, en la Escuela Normal la PP fue implementada como dispositivo privilegiado de desarrollo profesional que busca la transmisión de saberes pedagógicos de un docente experimentado a otro novel:

*Entrevistadora: ¿Era más una pareja, un apoyo a la docente que a los alumnos en este caso?*

*Entrevistada: En este caso sí. Era un poco de las dos cosas. ...[Ella] tenía demasiadas falencias y por ahí (...) venían un poco por la parte pedagógica (...) pero también por la parte personal, de cómo era ella, una persona muy tímida que por ahí no levantaba mucho la voz, pero no por el grito, sino el hacer, vocalizar un poco como para acentuar qué es importante, qué no... (Profesora en PP, Escuela Normal).*

Revisando brevemente los demás ejes de comparación de las experiencias de la Tabla 1, las PP también pudieron distinguirse por su alcance, según los destinatarios y la utilización de tiempos y espacios escolares. Aquí se observó una gran heterogeneidad de funcionamientos: desde PP que desarrollan el trabajo en todas las horas de una materia para todos los primeros años (como en la ET B, donde hay parejas en todas las horas de Lengua y Matemática; o en la EEM A, donde cubren todas las horas de Matemática), o aquellas experiencias con docentes itinerantes en varias materias en una misma división (casos de las EEM A y B), hasta aquellas PP desplegadas durante un período acotado del ciclo lectivo o con poca carga horaria semanal (como la PP analizada en la Escuela Normal y en la ET A).

Asimismo, la composición de las duplas también resultó variable, en tanto algunas están conformadas por profesores de la misma asignatura (parejas intradisciplinarias), y otras, por docentes de asignaturas diferentes (inter- o pluridisciplinarias).

Un último atributo de las experiencias de PP halladas es la pluralidad de configuraciones de roles, lo que da lugar a la reflexión sobre la relación entre PP y colegialidad. En principio, se identificaron dos configuraciones principales en cuanto a los roles desplegados por los docentes de la dupla: *parejas con roles compartidos* y *parejas con roles repartidos*. En las primeras, ambos integrantes asumen responsabilidades similares en las distintas instancias de trabajo pedagógico: planifican juntos las secuencias didácticas, coprotagonizan la conducción de las clases y, en

algunos casos, hasta evalúan en forma conjunta. En cambio, en las parejas con roles repartidos, un “docente a cargo” dicta clase y prevalece en la toma de decisiones pedagógicas, mientras que su colega -el docente de apoyo- se aboca principalmente a sostener un buen clima de trabajo en el aula. Entre las parejas con roles compartidos, se distinguieron a su vez parejas *simétricas* (con un esquema de responsabilidades compartidas) y *asimétricas* (con distinta gravitación de cada uno de los docentes en la toma de decisiones).

Más allá de estas diversas configuraciones, el funcionamiento en PP abre importantes oportunidades para que la enseñanza se convierta en una tarea compartida. La copresencia de dos docentes en el aula sienta condiciones para algún tipo de intercambio y reflexión sobre las prácticas. Es quizás en aquellas instituciones donde el propósito de la PP es fundamentalmente la apoyatura a otro docente, o donde el acompañamiento de un segundo docente es definido por los equipos de conducción (directivos o asesores pedagógicos), que el encuentro puede suscitar mayores dudas. No obstante, en la mayoría de los casos analizados, la convivencia con otro colega en el aula supone oportunidades para visitar o apropiarse de conocimientos que hacen al oficio de enseñar:

*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 (Docente de Biogeografía, Liceo B).*

La enseñanza deja de ser un asunto estrictamente individual, instaurándose un “nosotros” a la hora de pensar y repensar el trabajo en clase.

### **Algunas reflexiones e interrogantes finales**

En siete de las once escuelas secundarias estatales de la CABA que participaron de la investigación, la PP cobra vida con una multiplicidad de matices: desde los

propósitos con que se ponen en marcha, hasta una variada composición disciplinar y distribución de roles y responsabilidades, en tiempos y espacios también variables. Asimismo, se ha encontrado que las experiencias no se acotan, en general, a las materias troncales o en las que los alumnos suelen presentar mayores problemas de rendimiento: por el contrario, varias escuelas expanden las PP tanto como sus recursos materiales y humanos se lo posibilitan. Esta diversidad de configuraciones y enfoques muestra cómo en cada institución y en cada dupla pedagógica se resignifican, traducen y “actúan las políticas educativas” (Ball *et al.* 2012; Brown *et al.* 2010), cuyos lineamientos siempre resultan más uniformes en la letra grande que en las prácticas instituidas en las escuelas; cuestión a seguir profundizando en futuros análisis. Este trabajo sugiere, así, la necesaria complementariedad entre el análisis de documentos de la política oficial y de las “voces” escolares que permiten un acercamiento a las experiencias variadas de PP vigentes en las escuelas. El diálogo entre los lineamientos políticos y los modos en que son reapropiados por las instituciones se ve facilitado especialmente por tratarse de políticas permeables a las orientaciones de los equipos de conducción de las escuelas.

A modo de cierre, trasladamos al lector algunos interrogantes emergentes durante el análisis de las PP: ¿cómo hacer para que esta oportunidad de trabajo colegiado se expanda a un conjunto mayor de docentes cuando aún priman experiencias acotadas?; ¿puede pensarse en una mayor difusión de la PP para el primer año, dada la persistencia de indicadores de fuerte desgranamiento y repetición en este año inicial? Atendiendo tanto al costo de dicha expansión, como a la necesidad de contar con docentes formados disponibles para cubrir esas horas, ¿sería posible alentar, al menos, su implementación en ciertas configuraciones institucionales? En un contexto jurisdiccional de incipiente aplicación de la política de profesor por cargo, sería esperable que mejoren las condiciones para la expansión de estas experiencias.

## Referencias bibliográficas

- Ball, S, Maguire, M. y Brown, A. (2012). *How schools do policy? Policy Enactments in Secondary Schools*, Routledge.
- 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.
- Braun, A., Maguire, M. y S. Ball (2010) “Policy enactments in the UK secondary school: examining policy, practice and school positioning”. *Journal of Education Policy*. 25(4):547-560.
- Coller, X. (2000). “Estudio de casos”, *Cuadernos metodológicos* 30. Madrid: CIS.
- Consejo Federal de Cultura y Educación de la República Argentina [CFE] (2009) Resolución N° 88/09 “Institucionalidad y fortalecimiento de la educación secundaria obligatoria. Planes de mejora”.
- Contreras, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- Dabenigno, V.; Larripa, S.; Austral, R.; Tissera, S. y Y. Goldenstein Jalif (2010) *Permanencia e involucramiento escolar de los estudiantes secundarios. Perspectivas y acciones en cuatro escuelas estatales de la Ciudad de Buenos Aires*. CABA, Dirección Operativa de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación del G.C.B.A. Disponible en: <http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion>
- Gluz, N., Cuter, M., Alcántara, A. y Wolinsky, V. (2005). *Evaluación del Proyecto Maestro + Maestro. Programa ZAP (Zonas de Acción Prioritaria)*. DIE- ME-GCABA
- Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires [ME/GCBA] (2013) *Criterios para el Diseño del Plan de Mejora Institucional* (documento de trabajo).
- Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Programa Fortalecimiento institucional de la Escuela Media [ME/GCBA] (2011) *Pautas para la elaboración de proyectos y la utilización de módulos institucionales*.
- Padawer, A., Pitton, E., Di Pietro, S., Migliavacca, A., Medela, P. y Tófolo, 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*. Dirección de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación del G.C.B.A.
- Prado, S. (2006). *Programa ZAP. Proyecto Maestro + Maestro = Éxito escolar. Síntesis de proyecto* (documento interno). Dirección de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación del G.C.B.A.
- 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.
- 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 I. Sverdlick (Comp.). *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

---

<sup>i</sup> De modo más abarcativo, el estudio contempló también el análisis de diferentes tipos de proyectos y experiencias destinadas a promover la retención y mejora de las oportunidades de aprendizaje en el primer año de estudios, tales como tutorías, consultorías académicas, talleres, entre otras.

<sup>ii</sup> Existen otros antecedentes de PP en otras jurisdicciones. 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, 2013). Asimismo, en la CABA hubo cuantiosas experiencias de PP en jardines de infantes comunitarios, donde las maestras trabajaban en dupla con cuidadoras (GCBA/LPP, 2004), al igual que en la educación especial y no formal. En el caso de la educación media, cabe mencionar la introducción de la PP en los bachilleratos populares, que surgen a partir de la crisis del año 2001.

<sup>iii</sup> La PP es propuesta dentro como un dispositivo dentro de iniciativas de “complementación pedagógica para la enseñanza de Matemática y Lengua en el ciclo básico”, dentro de la Línea 1 del programa (Proyectos que potencian la enseñanza de disciplinas y áreas de conocimiento).

<sup>iv</sup> Es importante destacar que las escuelas seleccionadas para la investigación fueron elegidas por presentar algún proyecto orientado al trabajo en retención y fortalecimiento de la enseñanza y de los aprendizajes en el primer año, pero no inicialmente por contar con una PP. Sin embargo, se ha hallado esta modalidad de trabajo como proyecto institucional en siete de los once casos de estudio. Por ello, los resultados constituirían solo una muestra de los diversos modos de utilización del dispositivo de PP en las escuelas secundarias de la CABA.

<sup>v</sup> Aunque se identificó un propósito principal, los testimonios muestran una imbricación entre estas tres finalidades en muchas de las entrevistas.