



Dirección General de Evaluación de la Calidad Educativa
Gerencia Operativa de Investigación y Estadística

LA EDUCACIÓN EN LA CIUDAD DE BUENOS AIRES

APORTES DESDE LA INVESTIGACIÓN



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

Edición

Heurtley, Gaspar
Scagliotti, Mónica

Diseño

Costantino, Adriana
Monti, Mauricio

Mapa Escolar

Quintero, Silvina (coord.)
Abelenda, Norberto
Aleso, Samanta
González, Walter
Marquetti, Roberto

La Educación en la Ciudad de Buenos Aires : Aportes desde la investigación /
Silvia Lépore ... [et.al.]. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires :
Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2014.
128 p. ; 19x23 cm.

ISBN 978-987-549-557-9

1. Educación. I. Lépore, Silvia
CDD 370

Fecha de catalogación: 08/05/2014

Este documento fue preparado en la Gerencia Operativa de Investigación y Estadística (GOIyE) de la Dirección General de Evaluación de la Calidad Educativa (DGECE), Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El contenido de este informe es responsabilidad de sus autores y no compromete a la GOIyE-DGECE. Se autoriza su reproducción citando la fuente.

SECUNDARIO COMÚN

RETENCIÓN Y PROMOCIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN PRIMER AÑO

**TUTORÍAS Y PAREJAS
PEDAGÓGICAS EN ACCIÓN**

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

INTRODUCCIÓN

La centralidad de estudiar, discutir y trabajar en pos de mejorar la escuela secundaria tras la extensión de la obligatoriedad escolar en la jurisdicción y en el país, es evidente en cualquier agenda política y de investigación, considerando diferentes inscripciones teóricas, políticas, epistemológicas y disciplinarias. En este contexto, a numerosos estudios con enfoques cualitativos y cuantitativos realizados por este equipo de investigación sobre nivel secundario en el marco institucional de la Gerencia Operativa de Investigación y Estadística, se suman además producciones realizadas por otros equipos e investigadores dentro y más allá de los ámbitos de gestión del sistema educativo. Vale la pena entonces comenzar este artículo trazando un breve recorrido de las problemáticas que han sido abordadas por los sucesivos estudios desarrollados por este equipo de investigación, para luego presentar el estudio que es objeto de este artículo.

La producción de conocimiento de los últimos años se ha abocado a analizar los modos en que los contextos y actores institucionales configuran escenarios y dinámicas que coadyuvan a la permanencia y a la graduación y al apoyo integral de las trayectorias escolares de los estudiantes secundarios, generando condiciones que buscan evitar el abandono escolar (entre otras, Dabenigno et al. 2010, 2009; y demás producciones del periodo 2010 - 2012 en la solapa de Investigaciones de Nivel Secundario en el sitio web de la GOlyE¹, así como las presentaciones a congresos correspondientes a 2013). Estudios anteriores se interesaron más específicamente en las perspectivas de los estudiantes secundarios, analizando orientaciones de futuro y su valoración de la formación recibida y de la escuela en general (véanse producciones de 2007 a 2010, particularmente los estudios sobre orientaciones de futuro y reconocimiento de aprendizajes). Otro eje que ha atravesado varias investigaciones ha sido la relación entre educación y trabajo en la escuela secundaria y en las aspiraciones e inserciones laborales de sus estudiantes (sobre este tema hay varias publicaciones en los años 2004, 2008, 2012 y 2013). De la mano de estas investigaciones más extensas, el equipo ha ido produciendo diferentes informes para la gestión, boletines de difusión² y análisis de datos estadísticos más acotados sobre problemáticas vinculadas con el abandono escolar, con el nivel y evolución de la matriculación de las diferentes orientaciones y especializaciones de los planes de estudio, los perfiles sociales de los estudiantes y su vulnerabilidad socioeducativa.

Sobre la base de estos itinerarios analíticos, **la investigación actualmente en curso ha construido su objeto de estudio a partir de recuperar intereses y ejes de trabajo de las áreas involucradas en la educación secundaria, así como preocupaciones detectadas en investigaciones anteriores del equipo, en las que diversos actores escolares aludieron de manera recurrente a las mayores dificultades para garantizar la permanencia de los estudiantes en el momento inicial de la carrera escolar secundaria.** Con una escucha atenta a agendas institucionales y ministeriales, esta investigación encuentra además su punto de partida en un diagnóstico sostenido en estadísticas educativas que indican altos niveles de repetición y abandono en primer año³. El objetivo general del estudio es indagar y analizar cómo los actores

¹ Las producciones del equipo de los últimos diez años se pueden consultar en el sitio web de la GOlyE.

² Entre 2011 y 2012 se publicaron ocho Boletines de la Educación Porteña para promover la diseminación de resultados de investigación entre las escuelas y actores del sistema educativo.

³ En 2011, la repetición alcanzaba al 23% de los estudiantes de primer año (mientras era del 16% en todo el nivel, según información del Relevamiento Anual). Este dato resulta consistente con el alto porcentaje de alumnos no promovidos en 2010 en primer año (32%, frente a 27% para el total del nivel). A la vez, el abandono escolar intra-anual también era mayor en el primer año (11%, frente a un 7% global).

de once escuelas estatales de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires 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; e indagar las perspectivas de los estudiantes, docentes y directivos acerca del inicio de la escolaridad. La investigación se basa en una estrategia metodológica cualitativa, con recopilación documental y entrevistas a diferentes actores escolares (docentes referentes de los proyectos dirigidos a primer año, preceptores, psicólogos, asesores pedagógicos, estudiantes y miembros del equipo directivo) y a una serie de informantes clave de los principales programas y políticas educativas en que se sustentan las iniciativas institucionales analizadas.

Las escuelas del estudio fueron seleccionadas por desarrollar iniciativas institucionales que apuestan fuertemente a la retención y la promoción de los aprendizajes en el primer año de estudios. Se trata de escuelas estatales ubicadas en diferentes zonas de la ciudad y que ofrecen distintas orientaciones: cuatro técnicas (ET) que forman parte de la Dirección de Educación Técnica; una Escuela Normal de la Dirección de Formación Docente; y dos Liceos, dos Colegios y tres Escuelas de Educación Media (EEM), todos ellos dependientes de la Dirección de Educación Media.

Del repertorio variado de iniciativas institucionales halladas, este artículo se centrará en dos dispositivos de gran alcance y significación en los primeros años de las escuelas del estudio: la pareja pedagógica (en adelante, PP) y la tutoría. Por razones de espacio, se desarrollarán únicamente los propósitos de ambos, así como las configuraciones de las PP analizadas⁴.

⁴ El informe final de investigación analizará además otras iniciativas institucionales halladas para primer año, los lineamientos de las políticas educativas que sustentan esas iniciativas (entre otros, Programa de Fortalecimiento Institucional de la Escuela Secundaria y Plan de Mejora Institucional), así como describirá los casos institucionales en cifras y en proyectos, ampliando el análisis de estadísticas educativas que fundamentan el estudio.

PAREJAS PEDAGÓGICAS EN ACCIÓN: EXPERIENCIAS EN SIETE ESCUELAS SECUNDARIAS

Se elaboró una definición amplia de PP a partir de la revisión bibliográfica (entre otros, Padawer et al., 2010, Rodríguez Zidán y Grilli Silva 2012; Gluz et al., 2005; Contreras, 1997; Suárez, 2007) y de antecedentes de otras experiencias jurisdiccionales, entre las que se destaca el dispositivo de Maestro + Maestro desarrollado desde fines de los años '90 por el programa de Zonas de Acción Prioritaria (ZAP) implementado en escuelas de nivel primario de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Con una perspectiva amplia, en este estudio la PP abarca a las experiencias de trabajo en la que dos docentes coparticipan en el desarrollo de las clases frente a un grupo de alumnos con cierta periodicidad, pudiendo abarcar también las instancias de planificación y evaluación conjuntas⁵.

En este apartado se analizan diferentes aspectos de las parejas encontradas: sus configuraciones (composición disciplinar y alcance en materias y cursos de primer año), sus propósitos, así como los roles asumidos en las duplas pedagógicas⁶ (Cuadro 1).

Cuadro 1. Experiencias de pareja pedagógica indagadas en las escuelas estudiadas*

| Propósito principal | Composición disciplinar | Roles en la pareja pedagógica | Alcance de la PP | | Pareja pedagógica |
|--|--|---|--|--|--|
| | | | Tiempos | Cobertura | |
| Fortalecimiento de la enseñanza (contenidos transversales) | Inter-disciplinaria | Responsabilidad compartida con simetría de roles | Dos HC** (en una de las tres de cada materia) | Dos divisiones se integran en un aula | PP de Biogeografía (Liceo B) |
| Fortalecimiento de la enseñanza (en contenidos disciplinares) | Intra-disciplinaria | Responsabilidad compartida con simetría de roles | Dos de las cuatro HC | Una división de primer año | PP de Historia-Historia (Liceo A) |
| Fortalecimiento de la enseñanza (expresión artística y escrita desde contenidos transversales, sin evaluación) | Inter-disciplinaria | Responsabilidad compartida con simetría de roles | Dos HC fuera de las materias, en horario de clases | Todas las divisiones de forma rotativa (de a dos divisiones) | Taller con PP de Lengua e Historia (Liceo A) |
| Clima de la clase propicio para el trabajo académico (acompañamiento de docentes de de un mismo curso) | Composición variable (inter e intra-disciplinaria) | Responsabilidad repartida con asimetría en roles. Función de apoyo de la PP | Cada uno trabaja en PP en siete HC, distribuyen tiempos entre materias | Cada PP trabaja en una sola división de 1er. año | Dos PP itinerantes (EEM A) |

continúa en página siguiente

* Se listan las experiencias de PP para las cuales entrevistamos a alguno de los miembros de la dupla; por lo tanto, no necesariamente se incluye todas las existentes en primer año de toda la escuela.

** Horas Cátedra semanales.

⁵ Existen definiciones más estrictas que plantean que la PP implica necesariamente dos docentes en un mismo curso abordando contenidos temáticos de su/s especialidad/es disciplinaria/s, cruzando puntos de vista, lenguajes, ejemplos y aplicaciones previamente consensuados entre ambos, con el objeto de transmitir los contenidos (Ministerio de Educación de la Provincia del Chubut, 2012).

⁶ Estos aspectos se despliegan más ampliamente en las tres ponencias de 2013 que figuran en la solapa de presentaciones a congresos de Nivel Secundario dentro del sitio web de la GOlyE.

| Propósito principal | Composición disciplinar | Roles en la pareja pedagógica | Alcance de la PP | | Pareja pedagógica |
|--|---|--|---|---|--|
| | | | Tiempos | Cobertura | |
| Desarrollo profesional (transmisión de saberes pedagógicos) | Intra-disciplinaria | Responsabilidad compartida con asimetría en roles | Todas las horas de dictado de la asignatura | En todas las secciones donde dicta clase la docente novel en ciclo básico | PP para la formación docente, Cívica (Escuela Normal) |
| Fortalecimiento de la enseñanza (en Proyecto de Inclusión en primer año) | Inter-disciplinaria | Responsabilidad compartida con relativa asimetría de roles | En las horas de dictado de las materias | Dos divisiones de primer año del turno tarde | PP de Geografía y Biología (ET A) |
| Fortalecimiento de la enseñanza | Intra-disciplinaria | Responsabilidad compartida con simetría de roles | Una HC para ejercitación y repaso; otra HC para planificación conjunta, trabajo con DOE y coord. de cada área | Todas las divisiones de turnos mañana y tarde | PP de Matemática y PP de Lengua (ET B) |
| Fortalecimiento de la enseñanza | Intra-disciplinaria en Matemática y resto: inter-disciplinarias | Responsabilidad compartida con simetría de roles | Encuentro semanal | En la única división de 1er. año de la escuela | Parejas variadas (EEM B) Matemáticas, Biología con Plástica, Lengua con Teatro |

Como se observa en el Cuadro 1, se hallaron experiencias en siete de las once escuelas del estudio y en ellas, la PP cobra vida con una variedad de configuraciones. Los matices se expresan en una variada composición disciplinaria, encontrando parejas intradisciplinarias (por ejemplo, parejas entre profesores de Cívica, Matemática y Lengua) y otras interdisciplinarias que reúnen diferentes asignaturas (por ejemplo, Biología y Geografía, Biología y Plástica, Lengua y Teatro). Se constataría así que las parejas no solo se desarrollan en las materias con mayores problemas de rendimiento; los casos de Lengua con Teatro y Biología con Plástica de la EEM B están ponderando el trabajo interdisciplinario de contenidos de otras materias como Lengua o Biología. En cuanto a su alcance, las PP indagadas muestran que algunas escuelas expanden las PP tanto cuanto sus recursos materiales y humanos lo posibiliten (caso de las EEM A y B, donde cabe señalar que solo constan en el Cuadro 1 las PP que fueron entrevistadas, habiendo varias más en otras divisiones y materias de primer año). Asimismo, las experiencias pueden distinguirse en cuanto a sus destinatarios y la utilización de los tiempos y espacios escolares. En este último aspecto se observa una gran heterogeneidad de funcionamientos: desde parejas que desarrollan el trabajo en todas las horas de una materia para todos los primeros años, o experiencias con docentes itinerantes en varias materias dictadas en una misma división, hasta aquellas PP que se despliegan en un período acotado del ciclo lectivo o bien tienen poca carga horaria semanal en una materia puntual o en una articulación de solo una parte del tiempo de clase de las dos materias de diferentes disciplinas que involucra la pareja. En casi todas las experiencias, las duplas se conforman con docentes de la propia institución.

Respecto de los propósitos establecidos para la PP, los docentes entrevistados reconocen tres: 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. Si bien se pudo identificar en las experiencias un propósito central atribuido por los docentes involucrados, se observa una imbricación entre estas tres finalidades en muchas de las entrevistas analizadas. Hay elementos contextuales y situacionales que tornan que una PP en ocasiones despliegue todo su potencial para fortalecer y mejorar la enseñanza y en otras coyunturas, pase a centrarse en generar un buen ambiente de aprendizaje.

El primer propósito que apunta a **reforzar la enseñanza y el rol docente**, fortalecería la estructura de las tareas académicas (Doyle, 1979, en Gimeno Sacristán, 1991), es decir, los contenidos y modos de concretar el currículum en el aula. Esto es así en tanto se asume que el diseño, 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 dos docentes trabajando juntos y por la confluencia de distintas tradiciones disciplinares y de formación que porta cada miembro de la pareja. En las PP que persiguen esta finalidad, hay un intercambio de conocimientos disciplinares (sean PP de la misma o diferente materia) y didácticos que parten, usualmente, de una preocupación por revisar la propuesta de enseñanza para resignificar las tareas académicas ofrecidas (Cuadro 2). Aquí radica el potencial innovador de la PP.

Cuadro 2. Profesores trabajando juntos antes, durante y después de la clase.

| Antes de la clase | En la clase | Después de la clase |
|---|--|---|
| <p><i>...planificar una clase de 40 minutos te lleva mucho tiempo, mucho tiempo, porque tenés que buscar materiales, materiales acordados 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).</i></p> | <p><i>...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).</i></p> | <p><i>...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)</i></p> |

El segundo propósito de la PP que se propone **lograr un clima de clase propicio para el trabajo académico** se halló en duplas donde aparece una distinción más nítida entre el manejo de contenidos disciplinares por parte del profesor a cargo de la clase y un rol de apoyo de un segundo profesor. La complejidad de situaciones de vida y de las trayectorias escolares de los alumnos de algunas de estas escuelas ha dado lugar al recurso de la PP donde la figura del segundo profesor procura, principalmente, la mejora del ambiente de aprendizaje. Este tipo de funcionamiento impactaría en la estructura de participación social de la clase (Doyle, 1979, en Gimeno Sacristán, 1991), relativa a los procesos de negociación y relaciones sociales en el grupo, generando mejores condiciones para el intercambio y la escucha en el aula.

“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 (...) ...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).

El tercer propósito –mencionado por muchos de los docentes entrevistados, pero priorizado en el proyecto de una sola escuela– concibe el aporte de la PP al **desarrollo profesional docente**, buscando la transmisión de saberes pedagógicos entre profesores (en este caso, de un docente más experimentado a otro novel).

Entrevistadora: *¿Cuál dirías vos que es la finalidad de la PP en esta escuela?*

Profesora: *en esta escuela era básicamente fortalecer la, a la profesora que está dando curso.... (...) para mí por lo general la pareja pedagógica, la mejor vamos a decir, la función óptima sería el interdisciplinar materias en pareja pedagógica. Otro también 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 ellas primero como para fortalecer su...*

E1: *¿Era más una pareja, un apoyo a la docente que a los alumnos?*

E2: *En este caso sí. Era un poco de las dos cosas. Y a los alumnos en realidad... (...) Ella tenía demasiadas falencias (...) venían un poco por la parte pedagógica (...) por la parte personal, de cómo era ella, 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).*

Más allá de los distintos propósitos mencionados, la presencia de dos profesores en el aula lleva a reflexionar acerca de la colegialidad y la formación entre pares en el marco de las

experiencias de PP. Para ello se han diferenciado las PP en función de los roles y responsabilidades asumidas por sus integrantes. En tal sentido se distinguen las **conducciones “compartidas”** de la enseñanza con carácter más o menos simétrico en la toma de decisiones, de las **conducciones “repartidas”**, con mayor diferenciación de roles entre sus integrantes. La conducción “compartida” de la enseñanza involucra acuerdos previos y corresponsabilidad en el desarrollo de las tareas docentes, y los márgenes de decisión son variables, pudiendo existir mayor o menor simetría entre ambos profesores. En cambio, la conducción “repartida” implica de modo inherente una mayor diferenciación de roles y, en consecuencia, de asimetría en la toma de decisiones. Al mismo tiempo, otra temática analizada es la potencialidad de las PP 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 tal sentido, varios entrevistados señalaron que compartir la enseñanza con otro colega multiplica sus posibilidades de reflexión sobre la propia práctica, sus estrategias de enseñanza y la gestión de la clase. Otra contribución de la PP no siempre evidente, consistiría en la enseñanza a los alumnos 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 diferente al disciplinar.

Sin duda, este apartado ha evidenciado hasta qué punto resultaría simplista hablar de la PP en singular: hay variados propósitos, materias involucradas, configuraciones de roles, experiencias y alcances del dispositivo. Es altamente probable que la pluralidad de PP refleje su apoyatura variable en diferentes proyectos institucionales y, a la vez, el carácter incipiente del uso de este dispositivo en el nivel secundario, que implica ir ensayando e innovando con las experiencias implementadas, revisarlas, y “barajar y dar de nuevo” cuando se considera necesario y resulta posible contar con los recursos humanos y materiales que requiere su desarrollo.

Para cerrar este apartado, se comparten algunas reflexiones emergentes del análisis de las PP, sin pretensión de completar respuestas sino de disparar preguntas y alertas en torno a ellas. Un primer tema de reflexión sobre la PP se vincula con el trazado de algunos lineamientos que contribuyan a una mayor institucionalización de las experiencias, muchas veces acotadas en su alcance y difusión. En este sentido, la inscripción de las PP en un proyecto institucional que las contemple y el monitoreo desde los programas en que se aquellas se sustentan son herramientas que contribuirían a fortalecer su encuadre, así como la posibilidad de revisión y mejora de las experiencias con el paso del tiempo. Con esta finalidad, cabe preguntarse si resulta necesaria una coordinación específica de las PP a nivel de la escuela, más allá de los acompañamientos que ya existen desde los programas –a través del seguimiento de los proyectos- y en muchos casos, desde la asesoría pedagógica de cada escuela. De modo convergente, los docentes testimonian escasos tiempos y espacios para la coordinación del trabajo entre ambos miembros de la pareja antes de las clases, así como para la reflexión y evaluación posteriores. Es particularmente cuando el propósito central de la PP es el abordaje de contenidos que estos intercambios resultan indispensables –y de hecho, más frecuentes.

Un segundo aspecto con consecuencias relevantes en los vínculos que se forjan entre pares docentes, es cómo y quién define en cada escuela la conformación de las duplas pedagógicas. Cuando queda habilitada una conformación de la PP a partir de la iniciativa o la mutua elección entre docentes, la comunicación y la confianza están más fácilmente dadas desde el principio. Si,

en cambio, la iniciativa de conformar una PP surge de la dirección o de la asesoría pedagógica (o bien de los referentes y asistentes técnicos de programas del ME) cabe esperar un tiempo de construcción de lazos de confianza, necesario para establecer una buena comunicación que permita que el trabajo colaborativo potencie la propuesta de enseñanza y los aprendizajes.

Por último, podría pensarse que en ciertas condiciones institucionales, la PP puede ser un dispositivo de trabajo en equipo que puede mejorar la enseñanza y contribuir a la formación docente entre pares, combatiendo así el tradicional aislamiento docente. En este punto cobra importancia el encuadre y el proyecto institucional en el que se inscriban las experiencias. Los estudios realizados desde un ámbito ministerial pueden y deben colaborar a la gestión central e institucional problematizando –y no solo dando a conocer– las experiencias realizadas por las escuelas de la ciudad. Por eso, en un contexto de creciente implementación del profesor por cargo, y por ende, de crecientes condiciones materiales para la implementación de este tipo de experiencias, cabe interrogarse y reflexionar acerca de cuáles serían los dispositivos que podrían impactar cualitativamente con más fuerza en el fortalecimiento de los aprendizajes entre los estudiantes que ingresan al nivel.

LA “LETRA CHICA” Y “EL NORTE” DEL TRABAJO TUTORIAL

En este apartado se comparten los primeros análisis sobre las tutorías y sus propósitos. Siguiendo la literatura especializada y los lineamientos de las políticas que las promueven⁷, cabe decir que las tutorías han surgido para dar apoyo, seguimiento y orientación a los estudiantes en el proceso de adaptación a la escuela media (Krichesky, 2009; Terigi y Jacinto, 2007; Krichesky, 2004). 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.

A partir de 2005 la tutoría se torna una política jurisdiccional de gran alcance en los primeros años de las escuelas secundarias de gestión estatal⁸. En efecto, desde entonces el Ministerio (ex Secretaría) de Educación del Gobierno de la Ciudad amplía la asignación de recursos específicos para que todas las escuelas cuenten con tutores en primer y segundo año. Este espacio curricular queda a cargo de un docente-tutor que dispone de tres horas cátedra para realizar tareas de seguimiento del grupo, de cada estudiante y de contacto con las familias cuando resulta necesario. Reiteradamente los testimonios de tutores altamente comprometidos expresan el tiempo exiguo establecido formalmente y la cantidad de horas que destinan al cumplimiento de esta función, más allá de lo prescripto y remunerado.

Las entrevistas denotan la relativa autonomía que tienen las instituciones (y en muchos casos, los propios tutores) para definir, de acuerdo a su proyecto y contexto de intervención, modos concretos de implementación de la tutoría, lo cual habilita un amplio abanico de prácticas centradas

⁷ Por razones de espacio no se detallan los lineamientos de los programas educativos de los ministerios nacionales y locales acerca del trabajo tutorial, que constan en otros análisis de este equipo (al respecto, se puede consultar la ponencia sobre tutorías de 2013 disponible en la solapa de Nivel Secundario del sitio web de la GOlyE).

⁸ Un antecedente directo han sido las consultorías desarrolladas desde hace décadas en escuelas que cuentan con Proyecto 13. Las tutorías también son promovidas desde hace una década por el Programa de Fortalecimiento Institucional de la Escuela Secundaria.

en distintas finalidades. En cuanto al “norte” de las tutorías ésta investigación identifica cinco propósitos principales atribuidos por los directivos y docentes al trabajo tutorial⁹:

a) La socialización en el nivel secundario: este eje del trabajo tutorial consiste en hacer explícitas muchas de las “reglas de juego” de la escuela secundaria y ayudar a los jóvenes a participar de este nuevo escenario. 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 escolarización, la inclusión de los jóvenes en la escuela secundaria de hoy parece exigir, más que nunca, revisitarse la norma como espacio de lo impuesto para convertirla en objeto de tratamiento colectivo, así como apoyar a los jóvenes para fortalecer sus modos de acercarse a formas especializadas de conocimiento.

b) El seguimiento de la escolaridad grupal e individual: el monitoreo de la asistencia y del rendimiento académico constituye un propósito clave de la tutoría y comprende una serie de estrategias (que van desde el acopio de información sistematizada o de contactos con informantes claves, tales como docentes o preceptores) que posibilitan la detección e intervención ante dificultades relacionadas con los aprendizajes y el sostenimiento de la escolaridad. Esta función de acompañamiento de la tutoría es central en los discursos de actores pero también de los especialistas (Viel, 2009; Krichesky, 2009; Terigi y Jacinto, 2007; Krichesky 2004)

c) La anticipación de conflictos: la tutoría es un espacio clave para el abordaje de aquellas situaciones de conflicto que van aconteciendo en la cotidianeidad, tanto entre estudiantes, como entre estudiantes y profesores.

d) La atención a problemáticas ligadas a la condición juvenil: las instancias de trabajo grupal de las tutorías posibilitan el tratamiento de diversas temáticas de interés para los jóvenes, las cuales pueden ser propuestas por el tutor a partir de emergentes de la cotidianeidad escolar, o bien sugeridas por los propios estudiantes. De acuerdo con algunos testimonios, la violencia, la sexualidad y las adicciones son los temas que más preocupan a los jóvenes.

e) La conformación de una identidad grupal y de un sentido de pertenencia a la institución: la construcción de un sentido de pertenencia a la institución o a un grupo se concibe como una meta clave de las tutorías (Krichesky 2004), en pos de promover la retención y, por ende, de combatir el desgranamiento y la deserción.

A la luz de estos propósitos señalados, la tutoría representa en muchas instituciones un espacio clave para forjar el involucramiento de los ingresantes con la escuela secundaria. En este sentido, la figura del tutor tiene gravitación en que los estudiantes vayan amalgamando los múltiples nuevos espacios, actores y experiencias escolares. Como destinatario muchas veces privilegiado de la confianza de los estudiantes, es el tutor quien puede dar inicio a acciones de intervención ante los diversos emergentes, para lo cual el sostenimiento de fluidos canales de diálogo con otros actores escolares y extraescolares resulta fundamental.

El rol del tutor entraña suma complejidad y se halla atravesado por algunas tensiones, identificadas a partir de las entrevistas. En principio, la tensión entre lograr un balance entre el componente académico previsto para el espacio tutorial y el seguimiento de la asistencia y convivencia que en ocasiones “se lleva todo el tiempo” y que aleja a la tutoría de los procesos de enseñanza (Krichesky 2004). Además, otra tensión surge del contrapunto entre la planificación de objetivos a

⁹ Por falta de espacio, no se ilustran los propósitos con los extractos de entrevista correspondientes.

mediano y largo plazo, y la atención a un “orden del día” que resulta muchas veces imprevisible; no obstante, esta mixtura entre atender y actuar frente a la coyuntura y anticipar proyectos y finalidades es señalada por otros trabajos (Krichesky 2004).

Por último, cabe señalar que las cinco finalidades antes detalladas expresan la versatilidad de la tutoría a la problemática institucional de cada escuela y, en escala más pequeña, de cada curso. Así se expresan múltiples modos de “actuación” de políticas (Ball, Maguire y Braun, 2012) que son permeables a las iniciativas institucionales que se desarrollan en contextos de intervención complejos. Así, la “actuación” de la política no solo es protagonizada por cada institución sino por cada tutor. Hay entonces una doble traducción de la política en las escuelas: la escuela se reapropia de las orientaciones en “letra grande” –más aún cuando el proyecto institucional es vívido y actuado, no solo escrito documento– pero luego es cada tutor el que reactualiza con márgenes variables de autonomía los propósitos institucionales en su quehacer cotidiano. Es quizás la tutoría uno de los espacios más sensibles a la realidad escolar y social, puesto que es justamente allí donde la escuela –a través del tutor– se hace “todo oídos” a aquello que acontece dentro y más allá del ámbito escolar. En este sentido, la cotidianidad propone a las prácticas tutoriales un “guión” no siempre anticipable.

PALABRAS FINALES

Más allá de las reflexiones ya anticipadas que plantean el trabajo tutorial y en pareja pedagógica, caben otras consideraciones transversales y comparativas de estas experiencias.

En primer lugar, es preciso señalar que se trata de dos dispositivos altamente valorados en las escuelas que participaron del estudio. En varias de ellas se hallaron tutores que eran, a la vez, PP en primer año, dando cuenta de cuánto pueden vincularse y potenciarse ambos dispositivos. No obstante, y si bien este trabajo no avanza en el análisis de gratificaciones y dificultades percibidas por los docentes-tutores, durante el trabajo de campo se relevaron testimonios que dan cuenta de que la tutoría es vivida por muchos profesores como una tarea que supone una carga laboral importante e intensa: al respecto, muchos entrevistados mencionan dificultades para hacer un trabajo de seguimiento más individualizado o con mayor alcance en los escasos tiempos establecidos. En cambio, esta percepción vinculada con los límites percibidos para desplegar todas las tareas deseables en el marco del rol, no aparece entre quienes trabajan en PP, hecho que podría atribuirse a que la dupla docente, por definición, comparte un conjunto de tareas más enfocadas en aspectos académicos y vinculares que acontecen en el espacio de la clase, mientras que el trabajo de tutoría supone el abordaje de una multiplicidad de funciones y problemáticas, que trascienden ampliamente el espacio de la clase.

En segundo lugar, el análisis de las estrategias de PP y tutoría en las escuelas estudiadas puso de manifiesto un mapa heterogéneo de prácticas, con multiplicidad de propósitos y configuraciones entre pero también dentro de las instituciones, que resulta de la traducción in situ de las políticas educativas. En este escenario surge el interrogante acerca de cómo orientar, acompañar y mejorar las prácticas desde la gestión central, cuando las mismas presentan tal heterogeneidad.

Por otro lado, si bien las políticas con que se sustentan estos dos dispositivos habilitan la innovación, debe reconocerse que las escuelas trabajan en diferentes contextos de posibilidad para poder desplegar un abanico de acciones en pos de lograr la inclusión, permanencia y graduación

de sus estudiantes. En estos contextos de posibilidad se juegan, no sólo la disponibilidad de recursos materiales (horas cátedra remuneradas, espacios físicos y disponibilidad de docentes), sino la cultura institucional y las concepciones de directivos y docentes acerca de lo que es ser alumno y profesor.

Las variadas iniciativas institucionales halladas en esta investigación nacen y persisten al amparo de las políticas que las habilitan, incluso a veces anticipándose a ellas. Su impulso proviene de diferentes actores del sistema educativo -dentro y más allá de las escuelas- a veces actuando sinérgicamente y otras menos y presenta genealogías diversas: en algunos casos son proyectos promovidos por las políticas y sus referentes institucionales; en otros, nacen de la mano de las supervisiones y en muchas ocasiones, por la tracción e ideación de directivos y docentes. 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 le presentan –por ejemplo, ante el ingreso de nuevos estudiantes, la partida de docentes históricos que se jubilan, recambio de directivos– y las oportunidades que les brindan programas y políticas para plasmar sus proyectos institucionales, delineados éstos con trazos más y menos fuertes según el caso. 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 trabajo pretende constituirse en un aporte para acortar esa brecha y poner a disposición de actores escolares, de especialistas y de quienes trabajan con y para las escuelas desde la gestión del sistema educativo, una serie de indagaciones y reflexiones que podrían contribuir a la toma de decisiones a distintas escalas. La gama variada de iniciativas institucionales halladas podrá retroalimentar las políticas vigentes pero también se espera que contribuya a idear 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.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ball, S.; Maguire, M. y Braun, A. (2012). *How schools do policy. Policy enactments in secondary schools*. London: Routledge.

Contreras, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.

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 Ciudad de Buenos Aires*. Dirección Operativa de Investigación y Estadística, Ministerio de Educación, GCBA.

Dabenigno, V.; Austral, R; Goldenstein Jalif, Y.; Larripa, S. y Otero, M. P. (2009). *Valoraciones de la educación media y orientaciones de futuro de estudiantes del último año de nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires*. Buenos Aires: Dirección Operativa de Investigación y Estadística, Ministerio de Educación, GCBA.

Gimeno Sacristán, J. (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

Gluz, N.; Cuter, M.E.; Alcantara A. y Wolinsky V. (2005). *Evaluación del Proyecto Maestro + Maestro. Programa ZAP (Zonas de Acción Prioritaria)*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, GCBA.

Jacinto, C. y Terigi, F. (2007). *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana*. Buenos Aires: UNESCO - IIEP, Editorial Santillana.

Krichesky, G. (2009). *La escuela media en riesgo ¿Tutores al rescate?* Buenos Aires: Fundación Cimientos.

Krichesky, M. (2004 [1999 1° Edición]). *Proyecto de orientación y tutoría. Enfoques y propuestas para el cambio en la escuela*. Buenos Aires: Paidós, 2° edición.

Material de apoyo a la Conformación de la Pareja Pedagógica. Nueva escuela Secundaria. Diseño Curricular Secundaria. (2012). Chubut, Argentina: Ministerio de Educación de Chubut.

Padawer, A.; Pitton, E.; Di Pietro, S.; Migliavacca, A.; Medela, P. y Tófaló, 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. Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Perrenoud, P. (2005). *El oficio del alumno y el sentido del trabajo escolar*. Madrid: Editorial Popular.

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 Sverdlick, I. *La investigación educativa. Una herramienta*.

Viel, P. (2009). *La tutoría: una estrategia institucional de acompañamiento*.