

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 de 2013

Rosario Austral

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 Lépore

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 de 2013

Rosario Austral

EXPERIENCIAS DE PAREJA PEDAGÓGICA EN ESCUELAS SECUNDARIAS DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES: NUEVAS FORMAS DE COLEGIALIDAD DOCENTE

Rosario Austral - GOIyE/ DGECE/ ME/ GCABA- CABA- rosarioaustral@yahoo.com.ar

RESUMEN

En esta ponencia se presentan algunos resultados de una investigación en curso, cuyo principal objetivo es analizar el despliegue de políticas e iniciativas institucionales orientadas a la retención y la promoción de los aprendizajes en el primer año de estudios en once escuelas secundarias estatales de la Ciudad de Buenos Aires. El foco de dicho estudio –desarrollado desde la Gerencia Operativa de Investigación y Estadística (GOIyE) del Ministerio de Educación del GCABA– en el año inicial de la secundaria, se fundamenta en las mayores dificultades para la promoción y la retención escolar.

En un contexto de extensión de la educación obligatoria e incorporación de nuevos grupos sociales a la escuela secundaria, se impulsan desde la política educativa diversas estrategias para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje en las instituciones escolares. En ese marco, la pareja pedagógica aparece como un dispositivo pedagógico de creciente utilización en las escuelas secundarias de la Ciudad. Se trata de experiencias que cuentan con la participación de al menos dos docentes en el desarrollo de las clases y que muchas veces también comprende la planificación y evaluación conjunta de los aprendizajes. A partir del análisis de los testimonios de docentes y de algunos documentos de proyectos institucionales, en este trabajo se analizan las configuraciones en cuanto a la asunción de roles en la dupla pedagógica, a la vez que se reflexiona acerca de la formación entre pares y del surgimiento de nuevas formas de colegialidad docente en el marco de estas experiencias.

Palabras claves:

escuela secundaria – pareja pedagógica - colegialidad docente

Introducción¹

Este trabajo se inscribe en una investigación que apunta al análisis de iniciativas institucionales desplegadas en las instituciones escolares para mejorar los niveles de retención escolar y apoyar las propuestas de enseñanza y los aprendizajes de los estudiantes de primer año del nivel secundario. La investigación en curso se inició a fines de 2012 y continúa en la actualidad, desarrollándose en once escuelas secundarias de gestión estatal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires².

En la escuela secundaria actual aún persisten dificultades para el sostenimiento de la escolaridad de los adolescentes y jóvenes. La repetición y el abandono constituyen problemáticas con fuerte impacto, principalmente al inicio de la escolaridad. En el año 2011, por ejemplo, mientras la repetición en el sector estatal era del 16%, alcanzaba el 23% en el primer año de estudios. En cuanto al abandono, el porcentaje de alumnos salidos sin pase durante el ciclo lectivo 2010 había sido del 7,4 %, trepando a casi el 11% en primer año. Asimismo, al analizar las trayectorias de los estudiantes, se observa que un tercio de los jóvenes que empiezan la secundaria en la Ciudad de Buenos Aires quedan en el camino cinco años después (Canevari et. al 2011). En el sector estatal, alrededor de 5 de cada 10 estudiantes con edad teórica (13 años) al inicio del nivel, no llegan a finalizar la escuela media en el tiempo ideal (Dabenigno y Austral, 2009).

En los últimos años, la agenda de la política educativa ha ido apuntando entonces al fortalecimiento de las trayectorias escolares, así como al mejoramiento de las estrategias de enseñanza y la ampliación de las oportunidades de aprendizaje. La pareja pedagógica (en adelante PP) es una de las iniciativas actualmente contemplada entre las líneas de política educativa, tanto a nivel nacional como jurisdiccional.

Si bien la definición de PP presenta algunas diferencias de acuerdo con el encuadre político-normativo, en esta investigación fueron consideradas PP todas aquellas experiencias que contaban con la participación de al menos dos docentes en el

¹ Este trabajo se presenta en el marco del II Seminario Nacional de la Red Estrado “Trabajo Docente y pensamiento crítico. Políticas, prácticas, saberes y transformación social” (Paraná, 12 y 13 de septiembre de 2013), dentro del Eje 1 “Naturaleza, procesos y condiciones del trabajo docente”. La autora agradece la colaboración de los docentes y directivos de las escuelas del estudio, de los referentes del Programa de Fortalecimiento Institucional de la Escuela Media (PFIEM), así como los valiosos comentarios al trabajo de las colegas que integran el equipo de investigación.

² La investigación se lleva a cabo desde la Gerencia Operativa de Investigación y Estadística (GOIyE) del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El equipo se halla coordinado por Valeria Dabenigno, e integrado por Silvina Larripa, Yamila Goldenstein Jalif y la autora.

desarrollo de las clases, no necesariamente extendida a las instancias de planificación y evaluación de los aprendizajes (Dabenigno *et al*, 2013)³.

El diseño metodológico del estudio es cualitativo, tratándose de un estudio de casos con utilización de diferentes técnicas de recolección de datos. Fueron seleccionadas 4 Escuelas Técnicas, 2 Liceos, 2 Colegios, 2 Escuelas de Educación Media y una Escuela Normal ubicadas en distintas zonas de la Ciudad de Buenos Aires⁴. La primera etapa del trabajo de campo consistió en la realización de entrevistas semiestructuradas a asistentes técnicos del Programa de Fortalecimiento Institucional de la Escuela Media (PFIEM) del Ministerio de Educación del GCABA, a equipos directivos de las escuelas seleccionadas, y a docentes de primer año (profesores en pareja pedagógica, tutores y referentes de las distintas iniciativas halladas, así como preceptores y miembros de los equipos de orientación). También se recabaron algunos documentos de proyectos institucionales y se analizaron las resoluciones correspondientes a las políticas educativas en las que se inscriben las experiencias analizadas.

En este trabajo se repasan brevemente algunos lineamientos de las políticas educativas nacionales y jurisdiccionales que contemplan la pareja pedagógica como dispositivo pedagógico. Además, se describen las configuraciones de roles halladas en las PP de seis de las escuelas del estudio, a partir del análisis de los testimonios de los docentes y de los documentos de los proyectos institucionales. Asimismo, se reflexiona acerca de las particularidades que este tipo de experiencias plantea a la colegialidad docente en la escuela secundaria actual.

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

Un antecedente jurisdiccional de la pareja pedagógica (en adelante PP) es el “maestro ZAP”, que se implementó a fines de la década del '90 en escuelas primarias de distritos

³ En la actualidad el equipo de investigación se halla elaborando un informe de avance en el que se describen en detalle las PP. Los tres principales propósitos identificados en las experiencias son: a) fortalecer la enseñanza de contenidos, b) promover ambientes favorables para el aprendizaje y c) promover el desarrollo profesional docente.

⁴ Tres de las instituciones habían sido estudiadas en una investigación anterior, y ocho fueron seleccionadas por presentar experiencias y proyectos dirigidos a la retención y la promoción de los aprendizajes en el 1er año de estudios. En este trabajo las escuelas se identifican con letras a los fines de garantizar el anonimato de las instituciones y de los entrevistados. En los nombres de fantasía solo se preserva la identificación del tipo de establecimiento.

escolares que presentaban altos niveles de repetición en primer grado. En dicho programa se implementó la PP para la planificación, el desarrollo de las clases y la evaluación, como modalidad de formación continua con miras a la profesionalización docente (Prado, 2006)⁵. En el nivel secundario, las políticas educativas que en la actualidad contemplan la PP como dispositivo estratégico para la mejora de la enseñanza y de los aprendizajes son el Programa de Fortalecimiento Institucional de la Escuela Media (PFIEM) dependiente del GCABA, y los Planes de Mejora Institucional financiados por el Ministerio de Educación de la Nación e implementados a nivel jurisdiccional (Dabenigno *et al.*, 2013).

El PFIEM es un programa que desde 2001 promueve proyectos institucionales que contribuyan a la retención y la promoción de los aprendizajes. Una de las líneas del programa impulsa proyectos que potencien 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/PFIEM, 2011, p.18). Dentro de esta línea se contemplan proyectos de complementación pedagógica para la enseñanza de Matemática y Lengua en el ciclo básico. 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/PFIEM, 2011, pp. 22-23). El equipo de trabajo pedagógico 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 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 ha de sustentarse en las decisiones del equipo de complementación pedagógica.

También los Planes de Mejora Institucional de la educación secundaria impulsados a nivel nacional⁶, contemplan entre sus ejes de planificación “el desarrollo de políticas de enseñanza para renovar las propuestas pedagógicas de las escuelas”

⁵ Estos antecedentes se profundizan en el informe de avance que se halla en proceso de elaboración.

⁶ 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”.

(Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 2009, p.9). 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, 2013, p.1). En tal sentido, uno de los ejes prioritarios 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 audiovisuales⁷. La PP es contemplada entonces como una de las estrategias que posibilitan la toma conjunta de decisiones acerca de la enseñanza: “la apertura a la reflexión conjunta sobre las prácticas y al análisis conjunto de la situación de cada grupo de alumnos” (GCBA/ME, 2013, p.2). Cabe señalar que los equipos pueden ser tanto profesores del curso como de la misma asignatura en la escuela, o bien docentes externos.

En el siguiente apartado, se analizan las configuraciones de roles halladas en algunas parejas pedagógicas recabadas en las escuelas del estudio, a partir de los materiales de campo recabados durante la primera etapa de la investigación en curso.

2. Nuevas colegialidades: 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 copresencia 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

⁷ Asimismo, se establece como una de las estrategias en pos de la inclusión educativa, la conformación de equipos de complementación pedagógica integrados por profesores, tutores, preceptores, asesores pedagógicos, psicólogos y/o psicopedagogos, con el propósito de “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, 2013).

propias prácticas y al aprendizaje (y re-aprendizaje) de nuevas estrategias de enseñanza⁸.

Entre los relatos de los docentes entrevistados, se han podido entrever distintas configuraciones en los roles desplegados por los miembros de la dupla pedagógica. Es así como los testimonios ilustran –aunque con matices– básicamente dos funcionamientos: las “*parejas con roles compartidos*” y las “*parejas con roles repartidos*”.

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 B⁹. 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 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, y bueno, los momentos en los que cada uno va a hablar (Docente de Biología en PP de Biogeografía, Liceo B)

⁸ 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 las PP se reediten al año siguiente.

⁹ 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.

Mientras en el Liceo B se trataba de una iniciativa puntual, en el Liceo A las PP se extendió 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 eligían 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 parcial¹⁰, 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 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 1er 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.*** [la negrita es de la autora] (Documento de proyecto de parejas pedagógicas en 1er 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 simetría en las decisiones y en las prácticas pedagógicas, con el propósito de fortalecer la enseñanza de contenidos.

¹⁰ Una de las profesoras (siempre la misma) ingresaba a una de las dos clases semanales de la docente originalmente a cargo del curso.

Cuando la implementación de la PP está dirigida al fortalecimiento de la labor de un profesor novel, menos experimentado o con escasas herramientas didácticas, por ejemplo, es el docente que ingresa al aula como “visitante” 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. Esto se refleja en el siguiente testimonio:

Había clases que yo la dejaba a ella sola para ver qué era lo que hacía, le controlaba las planificaciones, le corregía las planificaciones. Después tenía que elevar informes al DOE, a la asesora pedagógica, después la venía a observar la asesora pedagógica [...] para ver si adelantaba o no adelantaba, qué cambios producía. (Profesora en PP, Escuela Normal)

Si bien en otro pasaje de la entrevista, la docente señala que ambas profesoras también planificaban, daban clases y preparaban las evaluaciones en forma conjunta, el testimonio anterior ilustra de qué modo la pareja se constituía en base a responsabilidades dispares. Esto llevaría a pensar que se trataba de una PP con cierta asimetría en cuanto a las posibilidades de gravitación sobre las decisiones. 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 escolar¹¹. La PP adquiere en este caso la finalidad específica de la socialización profesional 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).

Por el contrario, cuando 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

¹¹ Esta escuela había presentado tan solo un 5% de alumnos repetidores y ningún alumno salido sin pase durante el año 2010.

proyecto de PP plantea una diferenciación taxativa entre docente titular y docente de apoyo en la PP¹²:

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, pero es un adulto, docente que puede aclararlas o mediar con el docente titular para que las canalice (Proyecto de PP, EEM A).

En estos casos, es el docente a cargo de la materia quien conserva principalmente la potestad de planificar, enseñar y evaluar y, más allá de la comunicación entre ambos colegas con respecto a estos temas, el docente entrante 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'. (Tutor en PP itinerante, EEM A)

El profesor que ingresa al aula como PP, puede llegar entonces a efectuar recomendaciones a su colega, aunque el mismo profesor señala que ello puede ocurrir de manera variable de acuerdo a la confianza 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'. (Tutor 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

¹² En esta escuela se implementan PP de carácter "itinerante", en las que un mismo profesor acompaña los a docentes de distintas materias en un mismo curso.

contextos institucionales donde el propósito de la PP es fundamentalmente la apoyatura a un docente, 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 en PP itinerante, EEM A)

A diferencia de otras experiencias descritas 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. 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 (Tutor en PP itinerante, EEM A)

Por otra parte, 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 la concurrencia de perfiles personales y profesionales en la conformación de las duplas. De hecho un mismo docente puede desempeñar diversos roles en distintas PP de una misma escuela. Una de las profesoras consideradas anteriormente entre las parejas con “roles compartidos”, por ejemplo, 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 los testimonios de los profesores que se desempeñaban como parejas pedagógicas itinerantes, acompañando a distintos profesores en un mismo o en distintos cursos, también surgieron referencias a las variaciones en los modos de acompañamiento pedagógico, tal como en la EEM A:

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. (Tutor en PP itinerante, EEM A)

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 PP 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.

En el caso de una PP en que dos profesoras se “visitan” en sus respectivas clases, queda clara esta alternancia en la condición de docente “principal” en el transcurso de las mismas:

*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 [la negrita es de la autora]. (Profesora de Geografía en PP con profesora de Biología, Técnica A)*

Por un lado, 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 homogeneización de 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:

*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 [la negrita es de la autora] (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 precisamente propicia 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.

3. 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.

...Pero aparte hay un imaginario como que el docente, o sea ‘yo tengo mi verdad y mi verdad la defiendo 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 y hay cosas que nos vamos olvidando de hacer y que el otro sí las hace. (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 instituciones¹³. Es así como el trabajo con otro par se constituye en una posibilidad de aprendizaje:

...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)

¹³ 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.

Es quizás en las parejas con roles compartidos donde las reflexiones sobre las prácticas pedagógicas pasan a ser enunciadas en primera persona del plural, y es allí entonces donde la experiencia de colegialidad adquiere su máxima expresión. La reflexión con otro acerca de unas prácticas en común da pie a identificar problemas y ensayar, en consecuencia, reformulaciones compartidas de las estrategias de enseñanza futuras:

Tenemos miradas diferentes, necesariamente. Entonces eso también estaba bueno porque, viste, iba trayendo como por ahí otras formas que uno suele tener y que 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. 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, la imprevisibilidad y los cambios. 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. (Tutor 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. (Tutor 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 (Dabenigno, Ryan y Meo, 2012). 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 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 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, 1999).

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. (Tutor 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*”. En su caso, su condición de tutor de un curso de 1er 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 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.

Reflexiones finales

En los últimos años, las líneas de política educativa dirigidas a la educación secundaria contemplan la pareja pedagógica como un recurso disponible para la enseñanza. La investigación en la que se inscribe esta presentación, halló este tipo de dispositivo en algunas escuelas secundarias que contaban con una serie de proyectos orientados al fortalecimiento de las trayectorias escolares y de los aprendizajes en el primer año de estudios, donde se registran las mayores dificultades para la promoción y la retención de los estudiantes. A partir del análisis documental y de los testimonios de los docentes

entrevistados, en este trabajo se describieron las parejas pedagógicas en cuanto a la asunción de roles y responsabilidades, con reflexiones en torno a la colegialidad y la formación entre pares en el marco de dichas experiencias.

En el trabajo se entrevistaron básicamente dos tipos de configuraciones en la pareja pedagógica: la conducción “compartida” de la enseñanza, con igualdad de responsabilidades en el desarrollo de las tareas; y la conducción “repartida”, con una diferenciación de roles en la dupla pedagógica. Es así como la pareja pedagógica introduce, por definición, la copresencia de al menos dos colegas en el aula, propiciando algún tipo de práctica “colaborativa” inscrita en algún propósito institucional más amplio como el fortalecimiento de la enseñanza de contenidos, la promoción de ambientes favorables para el aprendizaje o la socialización profesional (Dabenigno et al.,2013). En este sentido, podría hablarse de nuevas formas de colegialidad docente en la escuela secundaria, basadas en la integración y/ o en la articulación de los esfuerzos de enseñanza, según el cariz “compartido” o “repartido” de los roles.

Por otra parte, en la pareja pedagógica pareciera existir una tensión entre personalización e institucionalización de las prácticas. Por un lado, en algunas instituciones las parejas adquieren configuraciones singulares, ya que su funcionamiento depende fundamentalmente de los perfiles e intereses personales y profesionales, de la confianza mutua establecida o del tipo de comunicación al que se predisponen los miembros de la dupla. En cambio, las prácticas de pareja pedagógica parecen cobrar mayor semejanza al interior de las instituciones, cuando existen regulaciones originadas en acuerdos colectivos (de los equipos de complementación pedagógica, las áreas departamentales o los equipos de orientación) o bien, en pautas de trabajo establecidas por los equipos directivos.

Cuando la colegialidad en el aula se basa en la corresponsabilidad en la toma de decisiones y transcurre como proceso de formación entre pares y enriquecimiento de prácticas, podría decirse que la pareja pedagógica introduce rasgos de profesionalismo (Contreras, 1999) en el quehacer docente. En este sentido, 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. 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. No obstante, si en cambio el rasgo de la colegialidad se basa en posiciones asimétricas en la conformación de la pareja, la presencia de otro docente puede ser percibida como un “control externo” que puede mellar la propia autonomía profesional. En tal sentido, varios relatos aluden a las dudas y resquemores que puede ocasionar el ingreso de un “par” cuando tal situación tiene un propósito de control.

Para finalizar, se puede señalar que en la agenda de la investigación educativa actual, se impone la necesidad de profundizar acerca de la profesión docente en la escuela secundaria, dado el papel protagónico de los profesores en los procesos de concreción de las políticas de inclusión y de fortalecimiento de los aprendizajes en dicho nivel. Se espera que este trabajo sea una modesta contribución en tal sentido.

Referencias bibliográficas

Canevari, J.; Catalá, S.; Montes, N.; Coler, M.; Con, M.; Lacal, D.; Lara, L. y S. Susini (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, GCBA. Disponible en <http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion>

Coller, X. (2000) *Estudio de casos*. Cuadernos metodológicos N.º 30. Madrid: CIS.

Con, M. (2010) *Perfiles de abandono escolar en la Ciudad de Buenos Aires, en el nivel secundario, para los años 2004 y 2008. Un análisis desde la Encuesta Anual de Hogares*. CABA, Dirección Operativa de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación del GCBA.

Consejo Federal de Cultura y Educación de la República Argentina (2009) Resolución N° 88/09 “Institucionalidad y fortalecimiento de la educación secundaria obligatoria. Planes de mejora”.

Contreras, J. (1999) *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.

Dabenigno, V., Austral, R., Larripa, S. y Goldenstein Jalif, Y. (2013) *Prácticas institucionales orientadas a la retención y la mejora de la enseñanza y de los aprendizajes en el primer año de estudios*. Informe de avance (en elaboración). Gerencia Operativa de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación del GCBA.

Dabenigno, V., Ryan, M. y Meo, A. (2012) *Profesionalidad docente ampliada en una escuela de reingreso de la Ciudad de Buenos Aires*. Ponencia presentada en el IX Seminario de la Red Estrado. Santiago de Chile.

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>

Dabenigno, V. y R. Austral (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, GCBA. Disponible en <http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion>

Fredricks, J. A.; Blumenfeld, P. C. y A. Paris (2004) “School engagement: potential of the concept: state of the evidence”, *Review of Educational Research*, N. 74, 591-119.

Gluz, N., Cuter, M., Alcántara, A. y Wolinsky, V. (2005) *Evaluación del Proyecto Maestro + Maestro. Programa ZAP (Zonas de Acción Prioritaria)*. DIE- ME-GCABA

Hargreaves, A. (2000) Four Ages of Professionalism and Professional Learning. *Teachers and Teaching: History and Practice* 6(2),151-182.

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

Meo, A. (2010) *Identidades docentes en tiempos de cambios: entre el repliegue y la reinención*. London: The Economic and Social Research Council.

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (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 (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 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 del Ministerio de Educación del G.C.B.A.

PNUD (2009) *Abandono escolar y políticas de inclusión en la educación secundaria*. Buenos Aires, IIPE-Unesco.

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 Zidan, C. & Grilli Silva, J. (2012) “Un estudio sobre la PP 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 Sverdlíck, I (Comp.). *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Williamson, J. & Myhill, M. (2008) “Under ‘constant bombardment’: Work intensification and the teachers’ role”, en D. Johnson & R. Maclean (Eds.). *Teaching: Professionalization, development and leadership*, (pp. 25-43) Dordrecht: Springer.