

EL ACOMPAÑAMIENTO INSTITUCIONAL EN LAS ESCUELAS DE NIVEL PRIMARIO

PROGRAMA INTEGRAL PARA LA IGUALDAD EDUCATIVA



Ministerio de
Educación

Presidencia de la Nación

PRESIDENTA DE LA NACIÓN

Dra. Cristina Fernández de Kirchner

JEFE DE GABINETE DE MINISTROS

Dr. Juan Manuel Abal Medina

MINISTRO DE EDUCACIÓN

Prof. Alberto Estanislao Sileoni

SECRETARIO DE EDUCACIÓN

Lic. Jaime Perczyk

JEFE DE GABINETE

A.S. Pablo Urquiza

**SUBSECRETARIO DE CALIDAD
Y EQUIDAD EDUCATIVA**

Lic. Gabriel Brener

**DIRECTORA NACIONAL DE GESTIÓN
EDUCATIVA**

Prof. Delia Méndez

EL ACOMPAÑAMIENTO INSTITUCIONAL EN LAS ESCUELAS DE NIVEL PRIMARIO

POLÍTICAS DE IGUALDAD PARA LAS ESCUELAS PRIMARIAS
PROGRAMA INTEGRAL PARA LA IGUALDAD EDUCATIVA
PIIE

DOCUMENTO PARA LOS EQUIPOS TÉCNICOS



Ministerio de
Educación

Presidencia de la Nación

DIRECTORA NACIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Lic. Silvia Storino

COORDINACIÓN AUTORAL

Valeria Cohen

COORDINACIÓN DE MATERIALES EDUCATIVOS

Dr. Gustavo Bombini

RESPONSABLE DE PUBLICACIONES

Gonzalo Blanco

Edición

Cecilia Pino

Corrección

Gabriela Nieri

Diseño

Mario Pesci

Estimados Equipos:

Acompañar es un trabajo político y pedagógico central que supone ayudar a las escuelas a reflexionar sobre su tarea y estar junto a ellas contribuyendo a desplegar y recrear las políticas educativas del nivel primario. Acompañar es también intervenir con direccionalidad porque queremos más enseñanza y más aprendizaje para todos.

Hace una década el Estado Nacional asumió el compromiso de promover políticas públicas que garantizan la igualdad, la inclusión y la ampliación de derechos de chicos y chicas de nuestro país. En ese marco, es tarea de este Ministerio, desarrollar políticas de acompañamiento, como modo de potenciar las acciones de quienes hacen día a día la escuela. Es aquí donde los Equipos Técnicos Jurisdiccionales portan una responsabilidad estatal y ética en su quehacer cotidiano con directores, maestros y supervisores contribuyendo a efectivizar la política de igualdad de las escuelas primarias, encarnada en el Programa Integral para la Igualdad Educativa

Porque estamos convencidos de que todos los niños y niñas pueden aprender, acercamos este material de trabajo que presenta lineamientos, posiciones y reflexiones acerca de la tarea de los Equipos Técnicos Jurisdiccionales, invitándolos a profundizar sus esfuerzos.

Porque creemos que la Escuela Pública es el mejor lugar para nuestra infancia.

Fraternalmente

Prof. Alberto E. Sileoni
Ministro de Educación de la Nación

ÍNDICE

Presentación	7
1. La política educativa del Nivel Primario	8
2. Cómo pensamos el acompañamiento y la tarea de los equipos jurisdiccionales	13
3. La mirada del asistente técnico-pedagógico en las escuelas	17
a. Propuesta pedagógico-didáctica	18
b. Tiempos de escuela	22
c. Espacio escolar	23
d. La dimensión colectiva del trabajo docente: los vínculos y la toma de decisiones	25
4. Marco de acción. Lo que nos proponemos en conjunto	27
5. Documentos para acompañar a las escuelas	30
ANEXO	31

PRESENTACIÓN

A partir de este documento nos proponemos presentar lineamientos, reflexiones y compartir posiciones acerca del acompañamiento a las escuelas en la implementación de las políticas públicas que llevan a cabo los Equipos Técnicos Jurisdiccionales y de manera más específica los Equipos de Asistentes Técnico-Pedagógicos del PIIE. Recuperamos para ello las consideraciones vertidas en el documento de acompañamiento realizado en el 2010, recreado a la luz de la elaboración del Plan de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016 (Res. CFE N° 188/12) recientemente acordado.

Desde la perspectiva de la Dirección de Educación Primaria, acompañar a las escuelas significa ayudarlas a dar cumplimiento a las líneas y propósitos que forman parte de la política educativa partiendo de sus propias realidades y potencialidades. Consideramos que esta tarea requiere siempre de un doble movimiento: interrumpir, cuestionar, develar, desnaturalizar prácticas y promover espacios de encuentro que habiliten nuevas propuestas para el hacer de las escuelas y a la vez, conservar, potenciar, sistematizar aquellas prácticas que favorecen los logros de las metas propuestas, que redundan en una tradición pedagógica popular y democrática que tiene como pilares la garantía de derecho a la educación a todos nuestros niños y niñas.

El acompañamiento es una tarea política, ética y de responsabilidad estatal. Es por ello que el trabajo de los Equipos de Asistentes Técnico-Pedagógicos tiene como finalidad promover el despliegue de las políticas nacionales en cada escuela, por medio del desarrollo de los objetivos y acciones que cada escuela necesita priorizar.¹

Hablamos de recrear lineamientos de políticas nacionales y jurisdiccionales porque concebimos la escuela como un sujeto de las políticas y no como un objeto destinatario de ellas, con posibilidades ciertas de leer las condiciones contextuales en la que se desarrolla su labor, y de generar líneas de trabajo que permitan en la cotidianidad y desde el protagonismo de sus actores lograr sus propósitos educativos. El diálogo entre las experiencias, los recorridos y los saberes de cada uno de los equipos con este material seguramente lo enriquecerá y potenciará, al tiempo que contextualizará en cada realidad provincial las ideas y las propuestas que aquí se presentan.

Este documento se estructura en tres partes:

- El marco político pedagógico que sustenta la tarea del acompañamiento.
- Algunas reflexiones y posiciones respecto del acompañamiento, aspectos que implican orientar la mirada en las situaciones pedagógicas y la intervención en dichas situaciones, organizados en cuatro dimensiones que consideramos centrales en la tarea de los equipos técnicos.
- Los propósitos incluidos en el documento dirigido a las escuelas.

¹ Tareas y acciones que se presentan en el documento *Mejores propuestas pedagógicas para construir una escuela igualitaria*.

1. LA POLÍTICA EDUCATIVA DEL NIVEL PRIMARIO

Todos los días con nuestro trabajo, desde distintas funciones y con diferentes tareas, *hacemos* la escuela primaria. En ocasiones, la tarea se complejiza: transformaciones culturales y sociales aportan rasgos desafiantes al esfuerzo cotidiano que se realiza para hallar mejores maneras de enseñar y ofrecer condiciones óptimas para el aprendizaje efectivo. Por ese motivo, el Estado Nacional viene desarrollando programas, que en el marco de la política educativa nacional, buscan fortalecer las escuelas y colaborar en la generación de condiciones materiales y pedagógicas, en la recuperación de la escuela como espacio de enseñanza y en la revalorización de su función como institución integradora, potenciadora de vínculos y lazos sociales; en suma: constructora de ciudadanía.

El Estado ha asumido el desafío de consolidar políticas pedagógicas y socioeducativas para que todos los alumnos tengan las mismas oportunidades. En estos años ha generado iniciativas que promueven el acceso y la permanencia en la escuela y en este marco, el Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE)² ha sido una herramienta fundamental de estas políticas. Las acciones iniciadas desde el programa constituyeron antecedentes valorables en el ejercicio del derecho a la educación y paulatinamente se convirtieron en acciones universales hoy plasmadas en el Plan de Educación Obligatoria

La **Ley de Educación Nacional** (N° 26.206)³ en el 2006; la **Ley de Financiamiento Educativo (N° 26.075)** –cuya inversión presupuestaria superó la meta fijada llegando al 6,47% del PBI– y la **Asignación Universal por Hijo**⁴ constituyen un cuerpo normativo que garantiza el pleno ejercicio del derecho educativo de la niñez en nuestro país. Complementariamente, el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente (Res. CFE N° 188/12 y la resolución CFE N° 174/12) constituyen los instrumentos regulatorios que los Equipos Técnicos asumirán como responsabilidad de trabajo para el próximo trienio en la profundización e implementación de la Ley de Educación.

Es dentro de estas normativas, tanto en su letra como en su espíritu, que deben pensarse las acciones de acompañamiento. Las regulaciones descriptas constituyen no sólo las aspiraciones políticas y sociales que hemos logrado acordar sino prioritariamente **son un programa de acción que sostienen y dan direccionalidad a nuestra tarea.**

En este sentido, el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente enmarca la política, los objetivos y las líneas de acción del Nivel Primario para el próximo trienio, y por ende el modo de funcionamiento, los propósitos de trabajo y las acciones que desarrollaremos desde el PIIE. Desde esta perspectiva, la tarea nos convoca a desplegar los siguientes objetivos en cada una de las acciones de acompañamiento a las escuelas:

1. Ampliar y mejorar las condiciones y formas de acceso, permanencia y egreso.
2. Fortalecer las trayectorias escolares generando mejores condiciones para la enseñanza y los aprendizajes.
3. Fortalecer la gestión institucional ampliando las estrategias educativas destinadas a niños y niñas escolarizados y no escolarizados.

2. Página disponible : http://www.me.gov.ar/curriform/edprimaria_piie.html

3. Ley de Educación Nacional disponible en: http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf

4. El decreto 1602/09 Asignación Universal por Hijo para Protección Social puede consultarse en : http://www.trabajo.gba.gov.ar/informacion/genero/legislacion/Decreto_1602.doc

1.1. PROBLEMAS Y DESAFÍOS DEL NIVEL

Si bien el Nivel Primario viene desplegando diversas intervenciones tendientes a revertir situaciones irregulares vinculadas con la enseñanza y la escolaridad de los niños, aún persisten problemas que requieren de una mayor asistencia y participación para ser revertidos. En anteriores documentos hemos caracterizado los problemas más relevantes del Nivel Primario. Estos han servido de base para el diseño de las metas y líneas de acción propuestas en el Plan de Educación Obligatoria y Formación Docente y constituyen un modo polifónico interpretativo de abordar la realidad en el Nivel.

BAJA INTENSIDAD DE LA EXPERIENCIA ESCOLAR DE LOS ALUMNOS

La incidencia de la enseñanza en el logro de ciertos aprendizajes en los alumnos no termina de conformar a maestros ni a padres. Originada por un conjunto complejo de situaciones, esa poca intensidad parece manifestarse en una indudable sensación de que lo que se aprende es endeble, “prendido con alfileres”, poco consolidado. En muchas ocasiones la falta de sentido de determinadas tareas escolares, el modo ocasional en que muchas de ellas se producen parecieran restar significatividad y relevancia a lo que se espera que en ellas se aprenda. Lo mismo sucede con muchas de las acciones colectivas que la escuela emprende bajo la idea de proyecto; líneas de trabajo que se expresan en producciones a veces devaluadas o que presentan poca diferencia con aquellas que los alumnos podrían realizar sin intervención de la escuela. En este sentido, cobra especial relevancia prestar atención a la organización pedagógica institucional de la escuela, es decir, al modo en que la escuela dispone de sus recursos, tanto materiales como humanos para educar. A la vez se vuelve imperioso recuperar la discusión sobre los propósitos que la escuela persigue con dicha organización, entendiendo que reencontrar el sentido del aprendizaje supone también y necesariamente recuperar el sentido de la enseñanza y para ello, restablecer una organización pedagógica que facilite y propicie la enseñanza en las condiciones que el contexto actual demanda.

LAS PRESENCIAS DISCONTINUAS DE MAESTROS Y NIÑOS EN LA ESCUELA

El tratamiento del tiempo escolar y precisamente el de la enseñanza requiere de un análisis cuidadoso de todos los actores de la comunidad educativa, por su profunda incidencia en el aprendizaje y por sobre todo en la trayectoria escolar de los estudiantes. El desarrollo de la propuesta curricular requiere de la presencia de unos y otros, si ello no sucede se debilita la estructura planificada y en consecuencia, se pierde la ilación de las propuestas con sus tareas y actividades.

En la escuela pública la presencia del maestro es central para garantizar la enseñanza, lo que no enseña el maestro en la escuela no hay certeza que sea enseñado, de allí su relevancia como tema a ser abordado. Generar un clima de trabajo institucional adecuado y de confianza permite señalar las dificultades que la discontinuidad produce en el proceso de enseñanza de manera de convertir estas dificultades en motivo de trabajo colectivo. En este sentido, la presencia de docentes y alumnos, entendida clásicamente como condición para la enseñanza, es hoy motivo de trabajo y por tanto práctica a reinstalar o aprender, según sea el caso. Con respecto a los niños y las niñas, la tarea del equipo del PIIIE se vincula fuertemente con las ayudas que el programa puede dar a la escuela generando articulaciones con otras organizaciones sociales e instituciones existentes en el territorio y con los equipos ministeriales o públicos que abordan estas problemáticas.

LA PÉRDIDA DE SISTEMATIZACIÓN DE LAS PROPUESTAS EN EL AULA

Durante un tiempo prolongado, las acciones de enseñanza se guiaron bajo la lógica de la sistematicidad y la progresión; ciertos temas o saberes requerían tiempo de trabajo, con determinada frecuencia y ordenados o establecidos bajo ciertas lógicas (la del contenido, la de la

estructura psicológica del sujeto, la de la propia disciplina, una combinación de ellas) Si bien eran muy discutibles (y siguen siéndolo) los criterios que determinaban la progresión de la tarea (muchas veces de lo simple a lo complejo), las tareas de enseñanza estaban dotadas de una orientación que podía ser reconstruida. Ese modo orientado de construir una direccionalidad, que supone de tiempos dedicados a la enseñanza, con determinados niveles de extensión y profundidad de los contenidos a abordar, se ha vuelto, al menos, confuso en los últimos tiempos. La recuperación de la especificidad y la centralidad de la tarea de enseñar del docente restituyen sentido, organicidad y direccionalidad. En este sentido, la mirada de la conducción de la escuela y en nuestro caso del acompañamiento para que esa mirada se produzca, permite restablecer la sistematicidad que puede haberse perdido.

DÉBIL SISTEMATIZACIÓN DEL SABER PEDAGÓGICO

La débil sistematización del saber pedagógico quizás sea una de las deudas pendientes más importantes. Aún poseemos una débil sistematización del saber pedagógico que se construye en las escuelas así como una baja circulación pública de los avances que alcanzan las escuelas en torno a las propuestas de enseñanza. Por este motivo, no acertamos a construir aún una tradición pedagógica de sólidas bases que nos permita avanzar de manera colectiva en una enseñanza que sea eficaz para enseñar realmente a todos en las coordenadas de una escuela plural y democrática. En este sentido, la presencia del equipo PIIIE puede ser una gran oportunidad para que este saber pueda comenzar a ser sistematizado mediante la promoción de observaciones sistemáticas, alentando la escritura de registros didácticos y/o pedagógicos, restituyendo la memoria pedagógica y didáctica, en suma generando tiempos y espacios con directivos y supervisores donde se prioricen el **pensamiento y la reflexión** sobre el quehacer docente.

DIFICULTADES OCASIONADAS POR PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS HOMOGÉNEAS

El mandato pedagógico que sostenía que **todos juntos en una misma aula pueden aprender lo mismo al mismo tiempo y del mismo modo** no promueve en todos los casos mejores procesos de enseñanza y de aprendizaje. Avanzar en modelos pedagógicos que faciliten que, aun abordando un tema común este permita diversos abordajes conforme a los procesos que cada uno realiza, requiere del ensayo y puesta a prueba de diversas estrategias y situaciones de enseñanza. La tarea demanda hacer visible a todos los niños y niñas en sus posibilidades. Reflexionar por tanto en torno a los modos pedagógicos que permitan que el trabajo de todos (los que avanzan más rápido, los que necesitan más ayuda, los que “se distraen”, los que siempre están atentos, los “inquietos” y los extrañamente serenos) sea necesario para los logros del aprendizaje colectivo debe ser agenda relevante para los equipos.

DISPAR PRESENCIA DE LOS CONTENIDOS EN LA ENSEÑANZA COTIDIANA

En el Nivel Primario se produce un desigual tratamiento de lo saberes curriculares en la enseñanza explícita que deviene por cierto en una desigual posibilidad de aprendizajes para los chicos. En este sentido, tanto las Ciencias Naturales como las Sociales y dentro de estas, ciertas disciplinas (como la química para las primeras o la economía para la segunda), o ciertos contenidos dentro de las áreas clásicas (como los textos de estudio en Lengua o la geometría en Matemáticas), tienen menor presencia en la enseñanza cotidiana. Se pueden dar varias explicaciones a esta problemática pero nos interesa señalar aquí una que debiéramos poder encarar en conjunto. En reiteradas ocasiones los docentes señalan que no enseñan un contenido por no “saber” cómo hacerlo, de este modo se produce la peor solución para esa dificultad, el vacío de práctica (como no sé hacerlo o no lo hago bien, no lo hago). En este punto queremos subrayar que la peor enseñanza es la que no se produce, porque remite precisamente a la ausencia que debilita el proyecto formativo de la escuela, y por ende su cualidad igualitaria.

Convergentemente, la presencia activa del referente con directivos, supervisores y docentes permitirá restituir la convicción de que siempre hay modos de enseñar, por supuesto perfectibles y mejorables. Cotejar a la vez, que las políticas del Nivel Primario se encuentren explícitamente contenidas en las prácticas institucionales –por áreas de supervisión, por escuelas, por grados, con tiempos explícitos de trabajo– será una tarea conjunta a llevar adelante.

DISCONTINUIDAD EN LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES

Todas las escuelas comparten el propósito y el sentido de fortalecer la tarea de enseñar, centrarse en el seguimiento y acompañamiento de los niños y niñas para hacer posible que completen sus itinerarios escolares. Sabemos que las trayectorias reales de los chicos, las que efectivamente encontramos en las escuelas no son lineales sino que contemplan diferentes recorridos, que expresan discontinuidades, rupturas, debido a ingresos tardíos, abandonos temporarios, inasistencias reiteradas, repitencias, inconcurrencias prolongadas, sobreedad. Al acercarse a estas trayectorias reales surge la preocupación por la gran cantidad de niños y adolescentes que pertenecen a los sectores más vulnerables de nuestra sociedad y que son los que con mayor frecuencia atraviesan estas situaciones de recorridos discontinuos.

¿Qué debería hacer la escuela para visualizar las trayectorias de los alumnos y garantizar su cuidado? En primer lugar, la escuela debe realizar una mirada crítica de las situaciones educativas para pensar acciones tendientes a acompañar los recorridos escolares, para sostener la escolarización de los alumnos, desplegando estrategias que propicien otras condiciones de enseñanza a fin de facilitar y promover el aprendizaje y la inclusión de todos los niños y niñas. La Resolución CFE N° 174/12 presenta pautas para el mejoramiento de las trayectorias escolares “reales” de niños, niñas, adolescentes y jóvenes, en el Nivel Inicial y el Nivel Primario tales como el compromiso de generar dispositivos pedagógicos y normativas para que niños y niñas logren en el menor tiempo posible incorporarse al grado que por su edad cronológica correspondiese; fortalecer las políticas de enseñanza; alentar la implementación de un régimen de promoción acompañada, entendiendo que este permite promocionar a un estudiante de un grado subsiguiente garantizando el logro de los aprendizajes no acreditados en el año anterior. Así, esta resolución introduce la idea de reorganizar la enseñanza contemplando los dos primeros años de la escuela como una unidad pedagógica que apueste a favorecer mejores desempeños académicos en la escolaridad primaria y en la trayectoria educativa de niños y niñas.

Desde el PIIE nos proponemos promover y potenciar las estrategias que cada escuela y cada jurisdicción establezca y despliegue para fortalecer los recorridos de cada uno de los chicos. Hacer una escuela más igualitaria desde los equipos es acompañar a las escuelas en este camino.

SITUACIONES DE REPITENCIA. EN PARTICULAR LA QUE SE PRODUCE EN PRIMER GRADO

En los últimos cuatro años se ha presentado un descenso en los índices de repitencia hasta llegar a un valor de 4,7% total país. Pese a este panorama la repitencia aún conforma una de las preocupaciones del Nivel, ya que en primer grado se duplica el porcentaje de repitentes y la diferencia que existe entre las jurisdicciones es muy marcada, llegando en algunas de ellas a los dos dígitos.

Los estudios sobre el tema demuestran que la repitencia en Primer Ciclo está fuertemente asociada a la apropiación de los aprendizajes ligados a la escritura y la lectura. Por otra parte, las experiencias destinadas al fortalecimiento en alfabetización inicial en nuestro país muestran que las dificultades se encuentran fuertemente asociadas a las propuestas de enseñanza y a los modos de evaluación puestos en juego, lo que obliga a poner el acento en las situaciones de enseñanza que se ponen a disposición de los alumnos. La investigación a la que hacemos alusión afirma que la repitencia “no es una solución para que los niños y niñas puedan acceder y apropiarse de los saberes y contenidos propuestos y necesarios en la escolaridad primaria, dejando, por lo general,

una marca negativa en la trayectoria escolar de los estudiantes niños y niñas". Por lo tanto, merecen nuestra atención prioritaria. En este sentido, incluir una mirada continua, atenta y acompañada sobre el Primer Ciclo es una tarea de las políticas de igualdad, como una de las maneras de hacer efectiva la regulación presente en la Resolución CFE N° 174/12 mencionada en el apartado anterior.

Desde las jurisdicciones será preciso organizar un trabajo con las escuelas y docentes de propuestas que renueven la convicción de que todos los chicos pueden aprender si se modifican, cuando es necesario, las condiciones de enseñanza, entre ellas, ganar mayor continuidad pedagógica y ofrecer una diversidad de estrategias de enseñanza.

Es prioridad que en nuestra agenda de acompañamiento a las escuelas recuperemos aportes específicos para que los docentes de toda la institución, y particularmente para quienes estén al frente de primer y segundo grado, cuenten con un espacio y un tiempo para analizar y comprender el sentido que porta la unidad pedagógica, darle forma y concreción en cada escuela y garantizar una planificación de la tarea escolar que fortalezca el trabajo conjunto entre los docentes que conformen la unidad pedagógica.

La reconfiguración de la propuesta pedagógica requiere de la activa participación de los equipos docentes y supone la necesidad de tomar decisiones políticas que permitan construir una práctica de enseñanza colectiva, públicamente construida, fundamentada y evaluada.

Sostener el trabajo colectivo significa proponer tareas, acercar propuestas didácticas para analizar y experimentar, poner a las prácticas de enseñanza en el centro de nuestra tarea con los demás docentes de la escuela. A la vez, la generación de un nuevo modo de organización de lo escolar no puede quedar, exclusivamente, en manos de las escuelas y sus proyectos porque esta versión de la autonomía ya ha marcado un rotundo fracaso en otras épocas. Se trata entonces de una mirada convergente que logre imbricar las potencialidades que anidan en cada institución, con las decisiones en materia de política educativa concertadas para el Nivel.

A partir de los problemas enunciados en este apartado, y en el marco de los objetivos nacionales propuestos, los Equipos Técnicos analizarán, discutirán y definirán las tareas de acompañamiento que sostendrán con las escuelas para la selección de los propósitos que desarrollarán desde el PIIIE con el objetivo de cumplir las metas y el despliegue de acciones que se han acordado.

Para llevar a cabo esta tarea entendemos necesario alejarnos de las lógicas que suponen que los problemas pueden resolverse desde una estrategia literal. Vale decir, el problema encuentra en su misma definición la solución. Por ejemplo, si la inasistencia es un problema su abordaje directo supone medidas de punición sobre los alumnos o de control directo administrativo para revertirla. Sin desconocer que estas medidas son parte de un posible abordaje, estas invalidan la complejidad sobre la que los problemas operan y por lo tanto construyen modos lineales e incompletos de darles solución. A la vez, suelen generar intervenciones de acompañamiento también directas y lineales.

Consideramos que para producir instancias de acompañamiento se requiere necesariamente comprender las metas y las acciones del plan en este marco de complejidad y bajo la lógica del derecho. De lo contrario, es posible que se generen modos de trabajo y de acción que paradójicamente vayan a contramano de aquello que queremos lograr.

2. CÓMO PENSAMOS EL ACOMPAÑAMIENTO Y LA TAREA DE LOS EQUIPOS JURISDICCIONALES

¿QUÉ IMPLICA ACOMPAÑAR A LAS ESCUELAS?

Acompañar es intervenir con direccionalidad, con intencionalidad; queremos que algo suceda: **más enseñanza, mejores aprendizajes.**

Para ello, en ocasiones, estas intervenciones consistirán en:

- Movilizar, señalar, proponer o dar lugar a otras miradas.
- Ayudar a reconocer problemas pedagógicos, contribuir a formularlos.
- Interrumpir lo existente para visibilizar cuestiones naturalizadas que se deben revisar.

O bien

- Visibilizar experiencias valiosas que la escuela está desarrollando o ha llevado a cabo.
- Conservar, ayudar a construir la memoria pedagógica del trabajo de la escuela.

Nuestros propios ideales son poder construir un proyecto, que de estas decisiones colectivas se pueda imaginar y concretar el diseño de un camino. Un camino sistematizado, compartido, con un nuevo orden, instituyente. Desarmamos unas instituciones pero construimos otras. [...] No es sólo reflexionar, es una disposición a hacer. (Schejter, 2005)

Señalamos previamente que pensamos el acompañamiento como una tarea política, ética y de responsabilidad estatal. Desde esta perspectiva el desafío es construir una posición desde la cual intervenir, “hacer” en términos de la cita precedente, reconociéndonos como agentes estatales en tanto formamos parte de instituciones del Estado, de carácter nacional o provincial.

Asumir la responsabilidad política como asistentes técnico-pedagógicos (ATP), integrantes de equipos jurisdiccionales, requiere sostener una tarea de implementación, acompañamiento y despliegue de las políticas públicas educativas.

Necesitamos pensar modos de “ocupar” el Estado, especialmente cuando el Estado fortalece su responsabilidad y centralidad en la definición de las políticas públicas. Mariana Cantarelli y Sebastián Abad expresan en este sentido:

[...] ocupar ese territorio es, para nosotros, **significar** un espacio de tal modo que se genere un mundo de símbolos, una pertinencia a la tarea, un proyecto y una forma de convivir con los compañeros y con las normas. (Abad y Cantarelli, 2010: 61)

Supone posicionarnos en toda su dimensión como responsables políticos y como agentes estatales.

Así pues, los agentes o los funcionarios pueden habitar sus prácticas cotidianas en tanto y en cuanto puedan generar un discurso que les dé un sentido, que las legitime y que –también, pero no exclusivamente– permita establecer criterios de corrección de las acciones. (Abad y Cantarelli, 2010: 67)

Esta concepción de habitar el Estado requiere la necesidad de volver a mirar el espacio escolar, para visibilizar lo existente, activarlo y potenciarlo, considerando y dando cuenta de los cambios

producidos. De esta forma, el desempeño de la tarea en el marco de los equipos debe contribuir al fortalecimiento del gobierno de las escuelas favoreciendo un mayor nivel de participación del colectivo docente a través de la generación de espacios de trabajo conjunto.

Habitar el Estado es una condición para que lo público se despliegue, acontezca e implique una ética estatal ligada al cuidado de lo común como espacio de encuentro, de mediación entre lo universal y lo particular.

Construir una posición de responsabilidad estatal en el marco de un equipo portador de una política educativa requiere necesariamente del trabajo colectivo. Consideramos que es condición para esta construcción y para el desarrollo del trabajo del ATP, la discusión, el intercambio, la producción con otros en tanto formas de sostén, apoyo y potencia de construcción y de enriquecimiento de la tarea. A su vez, será en ese marco que podrá darse la necesaria reflexión sobre lo que implica el trabajo que se realiza en las escuelas como asistentes técnico-pedagógicos.

En este sentido, el desafío de los equipos de ATP es construir instancias donde **los problemas educativos de las escuelas encuentren intervenciones, soluciones en la política educativa, en las líneas del Nivel y en el sistema educativo.**

Para poder brindar este acompañamiento es importante interrogar las propuestas pedagógicas que la escuela pública realiza, en particular sus propósitos y alcances. Por eso, desde el Ministerio de Educación de la Nación, en conjunto con los ministerios de las diferentes jurisdicciones, asumimos el compromiso de acompañar este proceso democrático, de trabajo en cada escuela, que empieza a partir de la puesta en común del conjunto de acciones y tareas priorizadas para la Escuela Primaria.

Por otra parte, la configuración de una función desde el ámbito estatal requiere de un trabajo profundo que permita que cada uno de los integrantes del equipo de ATP del PIIE trabaje, pregunte y responda a las escuelas desde la lógica pública. Esta consideración merece unas líneas de reflexión:

LA IGUALDAD COMO DERECHO

Hemos vivido (y la lucha cultural persiste tanto como la económica) la tensión permanente entre dos modos distintos de comprender e interpretar la realidad; la que nace del derecho y por lo tanto encuentra en la política su expresión directa y la que nace del mercado y encuentra en la economía su razón justificatoria. Estos modos se encarnan en discursos, prácticas, modos de interpretar lo que nos sucede que no obedecen a espacios institucionales predefinidos. La lógica del mercado puede ser el modo hegemónico de comprender las instituciones públicas así como una fábrica o un sindicato puede portar la lógica estatal de manera firme. Es decir, si algo caracterizó el tiempo que siguió a la crisis ocasionada por el neoliberalismo es que lo público fue devastado en su contenido político y de derecho. En este sentido, la recuperación de las plenas capacidades estatales requiere no sólo de la recuperación material y normativa de su poder (que es de por sí una condición) sino a la vez de fortalecer la interpretación pública y política de lo que sucede en las instituciones estatales. Es decir, cada acontecimiento que se produce en la escuela requiere ser interpretado desde la obligación de garantizar el derecho educativo de los niños. Desde la combinación del par derecho-responsabilidad que tienen sus agentes, desde la defensa irrestricta de la igualdad sin que media en ella ninguna consideración meritocrática o discriminatoria. Sin esta posición cualquier política por la igualdad puede naufragar. La igualdad no es un acto de caridad, ni de compensación, no es una decisión tendiente a darle a aquellos que no han podido, por definición (familiar, natural, personal) tener. La igualdad es un acto de definición política y produce igualdad sólo cuando se parte de una lógica estatal. Un ejemplo, puede ayudar a comprender lo que venimos diciendo, la

Asignación Universal por Hijo que debe ser entendida como una equiparación de derechos en la medida en que los trabajadores no formales reciben por cada hijo lo mismo que reciben los trabajadores formales (todos los trabajadores de manera directa o indirecta lo perciben; aquellos que superan el monto mínimo salarial fijado para recibir lo descuentan por ganancias). En ambos casos las exigencias de escolarización son equivalentes. Sin embargo, es bastante usual advertir que la Asignación es entendida como un plan de asistencia más o que se carga sobre el alumnado que recibe la Asignación mayor exigencia de presentismo que sobre otros alumnos ("Los niños de la Asignación faltan mucho", suele escucharse con fastidio). Cabe preguntarnos, entonces, ¿los niños son niños por derecho y no por la Asignación? ¿Los niños faltan a la escuela por niños? ¿Faltan por pobres? ¿Faltan porque a las familias no les interesa la escuela? Y en este punto nos debemos preguntar ¿dónde ponemos la mirada? ¿En el control punitivo de aquellos que "se aprovechan de un Estado que les da" o en la responsabilidad que tenemos como agentes públicos de hacer valer el derecho y por lo tanto de poner a la asistencia como un tema de trabajo colectivo y responsabilidad formativa de la escuela?

En el mismo sentido, asistimos cotidianamente a discusiones que ponen en tela de juicio el derecho en manos del mérito. El pensamiento meritocrático, base del neoliberalismo, identifica pertenecer con consumir, consumir con tener y tener con merecer. Desde esta perspectiva rápidamente condenamos a las familias que como producto de un modo desigual de distribución de la riqueza han quedado en una posición vulnerable. De esta forma la imposibilidad de interpretar lo que sucede a partir de la falta de derechos como una lucha por mayores derechos, debilita nuestras propuestas democráticas y las mejores intenciones que podamos tener. A la vez y del mismo modo, solemos omitir la responsabilidad como modo de actuar propio de la órbita del derecho. Si existe un derecho, existe una responsabilidad. No hay derecho sin responsabilidad y no hay responsabilidad justa sin derecho. Ser firmes en la necesidad de que efectivamente los niños vayan a la escuela y lograrlo es parte de lo que tenemos que realizar, lograr que las familias asuman esta responsabilidad es también una tarea formativa y una lucha por reinstalar un sistema en donde los valores públicos sean preponderantes.

Los equipos de ATP son parte de esta lucha cultural que consiste en restaurar la concepción de Igualdad desde lo público. Revisar los propios modos de entender la realidad, discutir en el grupo de qué modo se establecen y se disputan estos sentidos en la escuela es una tarea prioritaria para lograr efectivamente una sociedad de derecho con más derechos.

ESQUEMAS DE ACOMPAÑAMIENTO

Cotidianamente escuchamos decir a gran parte de la comunidad educativa "la escuela no puede sola", acompañar a la escuela requiere, entonces, de la consolidación de equipos, que progresivamente adquieran un carácter estable, que puedan operar en territorio de manera articulada. En la actualidad existen un conjunto de figuras de acompañamiento, con variados perfiles, pertenencias institucionales diversas, que en ocasiones, superponen o parcelan la mirada sobre la escuela. En anteriores documentos hemos definido como **Esquema de Acompañamiento** al conjunto de recursos, dispositivos y personas que se organizan con el fin de sostener un trabajo continuo y sistemático con las escuelas de manera de desplegar estrategias tendientes al desarrollo institucional, profesional y curricular en el ámbito educativo.

El diseño y construcción de estos esquemas en cada jurisdicción enmarca la tarea de los equipos, establece y define modalidades de acompañamiento a las escuelas; muestra la complementariedad y la especificidad de las intervenciones de los distintos actores (Por ejemplo, la de los asistentes técnico-pedagógicos en el seguimiento a la implementación de los propósitos y las acciones priorizadas). Facilita también que cada jurisdicción pueda centrarse en el modelo más acorde a su contexto, teniendo en cuenta las fortalezas y las características de sus equipos, potenciando la integralidad en la llegada a la escuela.

En este sentido, es importante señalar que si bien ha sido un signo característico de esta figura, **el Ministerio de Educación de la Nación ha indicado con mayor rigor en el último año y fijado por resolución el carácter territorial e institucional del ATP.**

En otras palabras, el ATP es una figura de acompañamiento que desarrolla su tarea cotidiana en las instituciones educativas y no en el Ministerio (aun cuando pueda, por supuesto, realizar actividades allí ocasionalmente). **Los equipos de ATP deberán adquirir este rasgo en los casos en que aún no sea este su perfil y modo de trabajo del 2013.**

Para puntualizar, antes de continuar, nos parece pertinente afirmar que es necesario que los aportes de los ATP permitan:

- **Resignificar cómo se favorece la enseñanza, alentando el conjunto de decisiones, actitudes y prácticas que permiten que la escuela constituya colectivo, reflexione sobre lo que hace, incorpore y asuma que todos los niños pueden aprender, que apueste a los chicos, centralice su labor en la enseñanza y reponga continuidad.** Es decir, tener presente que el trabajo colectivo, el acuerdo sobre los enfoques disciplinares, sobre las secuencias de contenidos, sobre los criterios de promoción y evaluación son imprescindibles para dar continuidad y coherencia al aprendizaje, favoreciendo de esta manera las trayectorias escolares.
- **Posicionarse política, ética y pedagógicamente ante las situaciones escolares.** Fortalecer y repensar la escuela en relación con las prácticas pedagógicas, sosteniendo *la igualdad de oportunidades en términos políticos*: comprendiendo que el Estado es el garante del derecho a la educación de todos los niños, generando el acceso a más posibilidades y promoviendo condiciones para que todos tengan las mismas oportunidades. Pensar la igualdad *como punto de partida, como proceso y como punto de llegada, en términos pedagógicos*: considerando un vínculo de confianza sostenido en la capacidad de todos los niños para aprender y de todas las escuelas para enseñar, sabiendo que la historia personal y cultural constituye a cada alumno en igual y a la vez en diferente; revisar desde la escuela cuáles son las condiciones que garantizan *la centralidad de la enseñanza*. Una propuesta escolar que ofrezca a estos niños la misma riqueza de saberes y el mismo desafío personal que a todos los niños.
- **Resistir a la reproducción de lo mismo.** Prestar atención a aquellos procesos de enseñanza que a pesar de su repetición, no logran los resultados esperados. Es por ello que alentamos el ensayo de alternativas posibles, que promuevan diferentes formas de agrupamientos, de tiempos y espacios que permitan enriquecer las prácticas y mejorar los aprendizajes.
- **Interrumpir el orden de cosas existentes. Señalar, tensionar, sentar posición, redireccionar, sostener la discusión, desnaturalizar.** Poner en discusión, en su rol de acompañante externo a la institución, algunas normas y procedimientos que la escuela produce (la entrada y la formación, las llegadas tardes, la citación de padres, los actos escolares, etc.) y aplica de manera rutinaria, que, aparecen, sin embargo, como obstáculos para fortalecer la enseñanza y para lograr una mayor inclusión de todos los niños.
- **Reconocer y analizar la presencia o ausencia de condiciones para que la escuela desarrolle su función.**

En esta dirección resultan relevantes, para el acompañamiento, interrogarnos sobre las siguientes cuestiones:

- ¿Pudieron los directivos y docentes de la escuela visibilizar los problemas de enseñanza?
- ¿Qué hace la escuela ante las dificultades que se le presentan?
- ¿Qué es posible hacer desde las propias condiciones institucionales para cumplir o desplegar la política del Nivel Primario?
- ¿Qué condiciones genera la escuela para que suceda lo que planifica?
- ¿Cómo construir continuidad sobre lo que se hace bien?
- ¿Cuál es la colaboración del ATP en el mejoramiento de los procesos de enseñanza en las escuelas?
- ¿Qué líneas de acción puede promover el ATP?

3. LA MIRADA DEL ASISTENTE TÉCNICO-PEDAGÓGICO EN LAS ESCUELAS

Comprender, a diferencia de tener información correcta y del conocimiento científico, es un proceso complicado que nunca produce resultados inequívocos. Es una actividad sin fin, en constante cambio y variación, a través de la cual aceptamos la realidad y nos reconciamos con ella, es decir, tratamos de estar en casa en el mundo.

Hannah Arendt

Nos interesa en este apartado del documento compartir dimensiones para construir una mirada común de los equipos en cada una de las jurisdicciones, tanto a través de la presencia en las escuelas, las capacitaciones, los círculos de directivos para el seguimiento de los propósitos, las acciones y tareas priorizadas, como en los encuentros provinciales con directivos y docentes. Mirada común construida a partir de reconocer los rasgos que se ponen de manifiesto hoy en la experiencia escolar señalados en la primera parte de este material.

La mirada del asistente técnico-pedagógico es fundamental para la construcción de la intervención ante los problemas pedagógicos y la direccionalidad del acompañamiento. Esta mirada es política, dispuesta más a “encontrar” que a “confirmar”; una mirada respetuosa y responsable de los sentidos que quienes hacen la escuela le otorgan a su experiencia.

Los equipos, en su tarea de acompañamiento, pueden componer la pluralidad de sentidos que conviven en la institución, a través de la mayor cantidad de voces y relatos que, junto con la “observación directa”, posibilitan el armado de una visión más acabada de lo que allí sucede.

En términos de Ricardo Baquero:

Es muy difícil generar una mirada genuinamente no evaluativa ni apresuradamente descriptiva o, mejor, es muy difícil provocar un momento de incertidumbre genuina con respecto a cómo producir diagnósticos situacionales y líneas de progreso que no sean meras aplicaciones de análisis a priori, que no signifiquen, como frente a los alumnos muchas veces, una descalificación de la palabra de los otros por su clasificación, en apariencia fácil, en nuestra grilla de expectativas (expectativas constructivistas, por ejemplo, o “caza conductistas” o políticamente correctas). Requiere una cuidadosa posición por parte de todos los sujetos. (Baquero, Diker y Frigerio, 2007)

Dado que, la función social de la escuela es la distribución de los conocimientos, el acompañamiento del ATP debe hacer hincapié en la centralidad de la enseñanza y en las acciones de continuidad que este proceso necesita para el logro de mejores aprendizajes.

En las visitas a las escuelas, la mirada del ATP podrá estar dirigida a los diferentes rasgos identitarios que se ponen en juego en cada escuela en particular, y que a la vez, se conjugan con la mirada que tiene la escuela acerca de la experiencia escolar.

A continuación presentamos dimensiones a considerar a la hora de construir la mirada y las intervenciones. Estas surgen de forma simultánea e imbricadas unas con otras, pero a efectos de la reflexión y la construcción que queremos proponer se presentan separadas. Es decir, sabemos que las propuestas pedagógicas se formulan en un espacio y tiempo y que en ellas se establecen vínculos que fortalecen u obstaculizan la tarea de enseñar.

A. PROPUESTA PEDAGÓGICO-DIDÁCTICA

La propuesta pedagógica, y en ese marco, los propósitos y las acciones priorizadas por la escuela para sus alumnos son el escenario para crear las condiciones que favorezcan los procesos de enseñanza y el aprendizaje. En ella se entrecruzan la política educativa, las condiciones institucionales para su desarrollo y la singularidad en la que está inmersa.

La escuela a través de su propuesta de enseñanza intenta reducir márgenes de incertidumbre, orientar coherentemente los procesos de intervención educativa, tendientes a consolidar los procesos de fortalecimiento institucional, describir líneas de acción, marcar pautas generales, señalar caminos y aglutinar acciones de los diversos miembros de la comunidad educativa. Se constituye en un espacio de libertad que tiene cada una de las escuelas para diseñar estrategias que tiendan a profundizar la enseñanza y la igualdad educativa. Como herramienta pedagógica parte de la generación de un análisis de la realidad escolar, de sus necesidades, expectativas y recursos. Desde este lugar su tarea comprende también favorecer el intercambio entre el colectivo docente, poner en común convicciones, planteamientos y construir acuerdos.

Las acciones llevadas a cabo por el ATP acompañarán a las escuelas en la tarea de visibilizar y dilucidar, las dificultades existentes en el interior escolar, convertirlos en problemas y desafíos que encaucen intervenciones desde los propósitos enunciados en el presente documento. La pregunta sería ¿de qué manera? Hay múltiples posibilidades, cada ATP verá ante cada situación qué propósitos son prioritarios, desde dónde orientar el trabajo y los recursos financieros PIIE. Podrá suceder que a veces se necesite una orientación o una indicación en la organización de algún área disciplinar y, entonces, el asistente podrá coordinar una capacitación o una intervención puntual en este sentido. Otras veces el ATP podrá realizar una asistencia conjunta con el supervisor de forma de que pueda ver a la escuela en su totalidad y abordar algunas dificultades para las cuales es necesaria su presencia. También podrá ser pertinente una intervención que aliente la documentación de una experiencia para permitir su seguimiento.

La propuesta escolar de la escuela albergará las indicaciones y orientaciones de la política educativa nacional y provincial, profundizando y enriqueciendo la tarea del aula, con la responsabilidad de directivos y docentes. Esta política tendrá por propósito la mejora de las condiciones educativas de la comunidad con el permanente acompañamiento de los ATP y los Equipos Técnicos. Somos conscientes de que el mejoramiento de los resultados de la tarea dependerá del nivel de acompañamiento a las escuelas, de su grado de institucionalización, de su diseño, puesta en marcha, seguimiento y evaluación.

Desde esta perspectiva el trabajo del ATP se vertebra desde los siguientes ejes:

- Los problemas pedagógicos que la escuela construye en función de los objetivos políticos que se deben alcanzar.
- Las decisiones que se toman en torno de la enseñanza como modo de abordar los problemas formulados.
- La organización de la tarea y la distribución de responsabilidades que estas decisiones conllevan.
- El uso que se hace de los recursos en función de la mejora de la enseñanza.

LOS PROBLEMAS PEDAGÓGICOS Y LAS DECISIONES QUE SE TOMAN PARA ABORDARLOS

Reconocer un problema significa percibir una fisura entre lo que se desea, se espera lograr y eso que ocurre o sea la realidad en un contexto determinado. A partir de este reconocimiento se diseñan estrategias de resolución.⁵ Cuando una escuela transforma una dificultad en problema

5. Para ampliar esta temática se puede consultar el cuadernillo Entre Docentes en el cual se aborda la construcción de problemas pedagógicos.

pedagógico será capaz de construir respuestas para abordarlo, soluciones en clave de lo que le compete y, generalmente, sabe hacer.

En este sentido, la intervención del acompañamiento de los equipos consistirá, en primer lugar, en colaborar en la conversión de problemas de otras y variadas índoles que afectan a las escuelas en problemas pedagógicos y, en segundo término, en propiciar la reflexión y planificación de estrategias para resoluciones eficientes.

La afirmación que acabamos de hacer puede parecer pueril pero a poco de andar podemos entender su complejidad. Durante la década de 1990 y con mayor acento con la crisis del 2001, el discurso educativo, que durante mucho tiempo estuvo impregnado de palabras ligadas a la pedagogía, cedió paso a otras disciplinas. Si bien es cierto que pensar la escuela requiere de conocimientos de diversas áreas, no es menos cierto que lo que sucede en la escuela tiene una especificidad que requiere ser pensada desde la escuela y por los que transitan la escuela. Las palabras arman mundo y los discursos construyen el sentido de ese mundo que habitamos. Si esto es así, pensar la escuela desde el aprendizaje, desde los días destinados a la enseñanza de tal novela, desde el agrupamiento de los chicos para realizar tal proyecto, desde el llamado de los padres para discutir sobre una película se vuelven acciones que necesitan contarse desde la perspectiva pedagógica. ¿Pero qué sucede cuando esto no funciona?

Un grupo de maestras señala que no se logran los resultados esperados de aprendizaje porque los chicos ya no realizan las tareas dado que las familias de sus alumnos y alumnas, en general, no colaboran con ellos en la resolución de la tarea en el hogar. El relato que hacen es el siguiente: “nuestro problema es que los padres no ayudan y los chicos ya no practican. El problema es en verdad un dilema: los chicos no practican porque los padres no ayudan porque trabajan todo el día y si eso es así y la escuela no puede hacer nada para cambiarlo entonces... marche preso.”

En este caso la intervención del ATP puede colaborar para que las docentes pasen de la *lectura de la situación* al **hacer con la situación desde la escuela**.

¿Qué se puede hacer con una situación como esta desde la escuela? Si se define que la tarea en esta escuela es absolutamente necesaria, cómo organiza la institución el pedido de tarea para que esta pueda ser efectivamente realizada en las condiciones en las cuales las familias puedan efectivamente colaborar?

En este caso, la escuela decidió que comunicaría a los padres un cambio en la organización de la tarea de los chicos: concretamente, se resolvió que esta sería entregada una vez por semana, de manera de que cada familia pudiera organizar el modo de colaborar en ella, sin tener la urgencia de trabajar de un día para otro; a la vez eso permitió que los alumnos avanzaran en la organización de su trabajo, desarrollando lo que podían solos y pidiendo ayuda en los casos en que fuera necesario. A su vez, la intervención del ATP puede incluir la formulación de otras preguntas e interrogantes que podrán ayudar a abordar el problema que se presenta en la escuela, preguntas como: ¿Qué se delega en las familias? ¿De quién es la responsabilidad de la enseñanza? ¿Se aprovechan efectivamente los tiempos de enseñanza en la escuela? ¿No será necesario revisar “los tiempos muertos”? ¿Con qué propósito didáctico se “manda tarea”? ¿Cómo se recupera la tarea en la escuela? ¿Cómo se extiende el tiempo escolar fuera de la escuela? ¿De qué manera la comunidad puede colaborar en estas acciones?

Es tarea del ATP, entonces, recabar la información necesaria para pensar estas cuestiones y generar y/u optimizar su problematización con los docentes para que a partir de su visibilización surjan modificaciones o prácticas nuevas que desanden morosidades, mezquindades y discontinuidades en la calidad de la debida propuesta pedagógica.

LAS DECISIONES QUE SE TOMAN EN RELACIÓN CON LA PROFUNDIDAD, LA CONTINUIDAD Y LA EXTENSIÓN DE LA ENSEÑANZA

Con respecto a la enseñanza, sostenemos las ideas de Mirta Torres cuando expresa que la continuidad y la profundidad de esta, no son solamente responsabilidad exclusiva de un docente sino de toda la institución en su conjunto.

El docente está a cargo de una primera secuenciación que produce progreso a lo largo de un año; el equipo directivo es responsable de la secuenciación más global que da respuesta al compromiso de retomar –sin reiterar– lo que los alumnos ya aprendieron, profundizando y ampliando hasta el fin de la primaria. La profundización, progresión y ampliación conduce al logro de mayores conocimientos y a una mayor autonomía por parte de los alumnos pero la autonomía sólo puede empezar a manifestarse cuando las propuestas diarias, sostenidas y sistemáticas que reciben los chicos han tenido efectivamente lugar desde su ingreso en la escuela y cuando los maestros de los diferentes grados logran sostener de un año a otro propuestas e intervenciones equivalentes. (Torres, 2011)

Consideramos, entonces, que el ATP puede proponer acciones concretas en pos de fortalecer, como dice la autora un “modelo de continuidad”, que asegure el avance paulatino en los conocimientos y en la autonomía de los alumnos a lo largo de su historia escolar. Esto supone proponer tareas como por ejemplo: mirar los cuadernos de los chicos entre varios maestros, con criterios múltiples; discutir criterios de promoción, realizar un análisis conjunto de la situación institucional respecto de los aprendizajes, discutir entre todo el equipo docente la situación de la enseñanza en los distintos grados, propiciar espacios en los que los maestros puedan acompañarse y apoyarse mutuamente.

Del mismo modo, el asistente aportará al modelo de continuidad si fortalece la memoria pedagógica y didáctica de la escuela, tema sumamente relevante en tiempos en que los equipos docentes y directivos suelen cambiar en forma bastante frecuente y eso deja a los chicos y a los padres como únicos portavoces de la memoria institucional. El asistente se constituye así en una figura que también puede portar y recuperar las decisiones que año tras año toman las escuelas, los proyectos que han encarado, las dificultades que reiteradamente aparecen. Ante “los nuevos”, su relato permite reconfigurar el trabajo colaborando en que no se profundicen las fracturas en la transmisión, que no se empiece de nuevo cada vez.

LA CONSTRUCCIÓN DEL SABER Y SUS MODOS DE ACCESO

La construcción del saber y sus modos de acceso están íntimamente vinculados con la planificación de la enseñanza, la elaboración de secuencias didácticas, la selección de textos para el aula, la utilización de los NAP como orientadores de la selección de contenidos y los acuerdos sobre los enfoques disciplinares de las distintas áreas curriculares.

Las propuestas de enseñanza deben estar sustentadas en una forma de entender al sujeto y su forma de relación con el conocimiento.

“[...] esa relación se produce desde la interioridad del sujeto ‘cuando el sujeto puede establecer una relación significativa con él. Esto se produce cuando el conocimiento que se presenta incluye e interroga al sujeto [...] el sujeto se apropia de un contenido que requiere de su elaboración”. (Verónica Edwards, 1995)

En este sentido, el asistente técnico-pedagógico puede promover espacios de reflexión y de análisis de las propuestas escolares para discutir los modos de concebir la enseñanza, el saber y el aprender que estas ponen en juego. Los ATP deben partir del respeto por los saberes y las prácticas que los docentes han construido en su carrera profesional a la vez que deben propiciar que estas decisiones puedan ser argumentadas y confrontadas.

EL USO DE LOS RECURSOS

Con respecto a los **recursos** sin duda hoy las escuelas cuentan con una gran cantidad de insumos dada la posibilidad de adquirirlos a través del Programa Integral para la Igualdad Educativa, PIIE. Es responsabilidad del equipo de ATP promover, estimular y hacer un seguimiento responsable del uso y aprovechamiento de estos insumos en las aulas, generando condiciones para que estén al alcance de los chicos. En este sentido, se impone una tarea que tiene al menos dos dimensiones; la de la responsabilidad por la inversión que el Estado realiza y desde esta perspectiva que requiere ser aprovechada; y la de pensar políticamente estrategias de trabajo con las escuelas para que estas puedan “hacer andar” esos recursos. Decíamos en otra parte del documento que los equipos de ATP tienen como desafío convertir los problemas educativos en problemas de política educativa; en este caso, lograr que los recursos que las escuelas tienen o han adquirido formen parte de su práctica cotidiana de enseñanza, supone construir este desafío como problema político y por ende de planificar sistemática e intencionalmente estrategias para que lo mismo se torne posible. En este caso será necesario, seguramente, hacer intervenir en las acciones a otros equipos de la Dirección de Nivel o del Ministerio para que colaboren en esta tarea.

Un ejemplo para pensar: la mayoría de las escuelas del PIIE reciben, cada año, los textos de estudio para sus alumnos, en algunos casos, como el primer y el último año reciben un ejemplar para cada estudiante; sin embargo es frecuente escuchar que los textos quedan en la biblioteca porque los docentes refieren que “no están para el nivel de los chicos”; en este sentido, es posible que la dificultad opere en las dinámicas y en las formas de gestión pedagógica de la clase, que los docentes entienden necesarias para trabajar con ese texto. Sin embargo, hoy sabemos de la importancia que, para el logro de los aprendizajes de lectura y escritura, tiene el poder compartir un mismo texto entre los niños; y es posible que considerables oportunidades de aprendizaje queden relegadas por el hecho de que los libros quedan en los estantes. La pregunta se vuelve sobre los equipos de asistentes, para la escuela esto puede no constituir un problema, en verdad, gran cantidad de libros suelen quedar en los estantes; la dificultad constituye un problema de intervención para el asistente y motivo de trabajo político de las direcciones de Nivel.

Lo mismo cabe para la sala de informática. Aún hay escuelas donde el uso de este espacio es reducido, por lo tanto los equipos de ATP podrían proponer acciones puntuales para optimizar su uso como por ejemplo: indagar junto con directivos y docentes acerca del software instalado en las PC y sus posibilidades para la enseñanza, articular con equipos de formación de la Provincia la realización de jornadas de trabajo, articular con escuelas medias técnicas que conocen con mayor profundidad los temas informáticos y propiciar actividades en conjunto, preparar un blog para subir las producciones de las escuelas, en suma, organizar las estrategias necesarias para que en la agenda de las escuelas se hagan visibles las posibilidades de trabajo con las TIC. Por otro lado, este puede ser un contenido de trabajo en los encuentros regionales o en el momento de seguimiento de selección e implementación de los propósitos, abordarlo en Círculos directivos, donde se trabajen propuestas de enseñanza en las que se hayan utilizado de manera interesante estos recursos, entre otras estrategias.

B. TIEMPOS DE ESCUELA

¿Qué les ocurre a los estudiantes con los tiempos? ¿Qué le ocurre al tiempo cuando entra en la escuela?

En el colegio –debemos reconocerlo– se escuchan voces que dicen que el tiempo no pasa nunca, que es lento, pesado y muchas veces aburrido. Pero, el tiempo fuera de la escuela corre tras el vértigo para no perecer antes del último *zapping* o antes que suene el teléfono celular. El tiempo de la escuela es distinto de otros tiempos del mundo ¿Esto es así debido a un desajuste de la escuela? Consideramos que no. El estudiar necesita un tiempo meticuloso, que vale en sus detalles, que se bifurca hacia caminos que quizá no llevaron a buen puerto, pero que por recorrerlos posibilitan una mayor comprensión del objeto que se estudia. Por ello, en las escuelas se aprende que hay otro tiempo al “tiempo del mercado”.

En la escuela existen diferentes tipos de tiempos: tiempos de espera; de urgencias; tiempos de enseñanza, de estudio y de acompañamientos; tiempos para volverse estudiante; tiempos de recreo; de juego; de materias extracurriculares; el tiempo de las discusiones y el de los acuerdos. En esta diversidad de enunciaciones de experiencias es factible identificar que el tiempo escolar tiene principios organizadores. En palabras de Margarita Poggi:

En los aspectos relativos a la dimensión temporal de corta duración cabe agregar que, desde una perspectiva técnico-racional, el tiempo escolar se ha organizado en torno a tres principios organizadores: el de la uniformidad (construido sobre la base de un modelo repetitivo con un patrón integrado por alguna unidad horaria); el del parcelamiento o fragmentación (con implicancias en las propuestas curriculares, en los tiempos destinados al aprendizaje y a la organización del trabajo docente); y el de su organización estática (a partir de la cristalización de ciertas formas, las cuales devienen en las representaciones de los sujetos como invariables). (Poggi, 2002)

Por ello, afirmamos que la experiencia de lo escolar dosifica el tiempo, lo regula, lo distribuye y lo segmenta.

El tiempo se organiza en función de factores objetivos y, a la vez alrededor del sentido que la pedagogía tiene para la escuela.

Es posible mover el tiempo según la intención que adquiere la experiencia escolar.

La historia es un buen ejemplo para comprobar que es posible: John Dewey, por ejemplo, sostenía que el tiempo escolar debía utilizarse para privilegiar la experimentación por parte de los alumnos; para Paulo Freire, el tiempo es el necesario para aprender a *leer el mundo*, para comprender críticamente los problemas sociales por eso trasladaba el aula a los cerros o las callejuelas de Recife para hablar con pescadores, campesinos y trabajadores urbanos. El tiempo es móvil: podemos ajustarlo al ritmo individual de cada alumno o a los del grupo o a las lógicas de las disciplinas o al que sea necesario para resolver un problema o realizar un juego.

Establecer la prioridad es la clave cuando se define al tiempo como un problema, ya que, el problema no es que no hay tiempo sino que no se fija la prioridad. Pensemos esta idea en un ejemplo concreto. Una profesora de inglés relata:

6° grado es una lástima porque los tengo en la última hora. En el colegio, a principio de año, nos dan una hoja en la cual se detalla cómo se deben dejar los bancos del aula al finalizar la jornada, así que con ellos, para no perder tiempo en ordenar los bancos, la clase siempre es –como decía una profesora de pedagogía que tuve en el profesorado– mirando la nuca del compañero. Es una pena porque para aprender un idioma es importante ver el rostro de la persona. El lenguaje es comunicación y el cuerpo también comunica algo.

En la situación observamos que la prioridad es el orden del aula, la organización del mobiliario y en función de este criterio se subsume e ignora la significatividad social y singular de la experiencia de lo escolar.

Al pensar la experiencia,⁶ aquella que nos da forma y nos hace como somos, nos preguntamos ¿Qué problemas encontramos hoy en día en relación con el tiempo en la escuela? Afirmamos que algo que asegura la continuidad de un tiempo de estudio es la tarea.

Es en esta dirección que Mirta Torres (2011) se destaca dos líneas de intervención. La primera centrada en instalar el día a día **desde las decisiones institucionales**, para lo cual es relevante acompañar la **asistencia de los niños**; prever y sostener intervenciones simples de seguimiento, personalización, reconocimiento didáctico (no discursivo) de la inasistencia y el valor de la tarea. La segunda busca **revalorizar la enseñanza de contenidos curriculares disciplinares y no disciplinares** a través del sostenimiento de **secuencias** en la planificación de la enseñanza; garantizar la **progresión** en los aprendizajes; responsabilizarse por los **núcleos de contenidos** de cada año; hacerse cargo de la **memoria didáctica** de la escuela.

Desde las decisiones institucionales que se toman diariamente hasta las acciones que ayudan a revalorizar la enseñanza de contenidos curriculares disciplinares y no disciplinares se hace de la escuela *el lugar donde se adquiere la responsabilidad sobre “lo público”*.

Torres (2011) ejemplifica y problematiza acerca de lo imperioso que resulta hoy **la continuidad del tiempo de estudio**, la presencia de docentes y niños en el día a día en la escuela. Enseñanza y continuidad son dos procesos interrelacionados y necesarios para que pueda producirse el aprendizaje, su ausencia constituye uno de los problemas del Nivel Primario expresados en el inicio del documento. Es tarea del ATP acompañar en el entramado que conecten la enseñanza y la continuidad y con esta intención se consignan en este apartado herramientas diversas, posibilidades de organizar la acción. Ahora bien, y tal como sostiene Elsie Rockwell:

El contenido de la experiencia escolar subyace en las formas de transmitir el conocimiento, en la organización misma de las actividades de enseñanza y en las relaciones institucionales que sustentan el proceso escolar. (Rockwell, 1990)

C. ESPACIO ESCOLAR

El espacio escolar también constituye una dimensión fundamental en la construcción de **lo común**, en tanto territorio físico de construcción de lo **público**.

Sin embargo, la construcción de lo común tiene como requisito la consideración de la singularidad, de la especificidad, de lo contextual. La educación como proceso de socialización mediado por saberes, acontece siempre situada, es decir está gravitada por el suelo que habitamos.

Otro plano del espacio escolar se visualiza como un territorio de encuentros: entre maestros y chicos, entre familias y maestros, entre vecinos; entre aquellos cuerpos que habitan la infancia y la adultez –niños, docentes, auxiliares, padres– cuerpos que tienen la esencia de la vida, del movimiento. Espacio para entamar lazos, encarar proyectos entre todos, para generar vínculos, para que el acto de enseñar acontezca, para que lo lúdico juegue de la mano de la creatividad y adquiera relevancia.

Es en el escenario escolar donde la escuela construye comunidad, sentido de pertenencia, es un suelo donde lo común no viene dado sino que se construye en una experiencia colectiva.

Yo me pregunto continuamente acerca de los propósitos de la enseñanza, las actividades, las estrategias... El grupo trabaja en una sala que al mediodía funciona como comedor. No es

6. Sobre la experiencia se puede consultar Larrosa (2003).

un aula en sí, pero es un lugar cómodo donde se propicia el ambiente para la metodología de trabajo que implementamos...

Es en realidad un espacio de intercambio y de dialogo entre alumnas, alumnos y docentes. Ahí se comparten los saberes, las valoraciones, las ideas, las opiniones...

"La escuela por dentro", *El Monitor*, relato de Silvina Felice, Escuela 92 La Pampa.

Del mismo modo es en el espacio escolar donde se produce la tarea de enseñar y se construyen instancias de intercambio y de reflexión entre docentes acerca de lo que se produce y cómo se lo produce, sus alcances, sus modos, sus efectos, porque es en este espacio escolar en donde también aprenden los docentes. Es también el espacio de aprendizaje para todos, donde distintas generaciones se encuentran alrededor de una tarea prioritaria: aprender. En el caso de los niños y niñas, aquello que la sociedad ha definido como relevante para ser transmitido. En el caso de los docentes aquello que hace a la identidad de su trabajo: enseñar.

Ahora bien, pensemos la llegada a una escuela: cuando abrimos sus puertas un universo que va de lo común a lo singular nos recibe: risas, movimientos, voces, colores, olores, nos introducen invitándonos a compartir lo que allí sucede, nos hablan de sus propuestas, de sus modos de hacer. Hay escuelas que invitan, que alojan, que provocan que uno se sienta "como en casa", aspectos todos que constituyen un plano que hace a la **estética escolar**.

En tanto "fábrica de lo sensible" (Rancière, 2002; cit. en Baquero, Diker y Frigerio 2007), la estética produce sensibilidades que provocan un conjunto de emociones que son parte de las formas con las cuales los sujetos "habitan" y "conocen" el mundo. Moldea sus subjetividades a fin de provocarles sentimientos de afinidad y de rechazo hacia ciertas formas y actos que garantizan los funcionamientos esperables.

Por ser la estética una forma de apropiarse del mundo y de actuar sobre él, sus planteos inevitablemente se deslizan hacia la ética, y por añadidura a la política. Lo que parece bello resulta, además, correcto. Y luego, un ideal de lucha. La estética se vuelve entonces un campo de debate político —en un sentido amplio— y de producción de proyectos de alto impacto social (Pineau, 2011). Desde este aporte pensar la estética escolar es la posibilidad de componer formas, de sostener un proyecto, de construir miradas, es el modo de concebir y hacer el mundo escolar donde quepan otros mundos, constituyendo a la vez un capital estético propio, una impronta que es común y singular en cada territorio, es intervenir decididamente para que la niñez se sienta a gusto para aprender.

En una conferencia realizada en marzo del 2000 en el Colegio Bernasconi Miguel Arroyo, comentó que siendo Secretario de Educación del Estado de Belo Horizonte (Brasil), debió en una oportunidad visitar una escuela en una favela. La escena descripta refería a un lugar literalmente horrible: zanjias con residuos cloacales a cielo abierto atravesaban las calles del barrio exponiendo a la contaminación a toda la población; al doctor Arroyo le resultaba difícil imaginar que allí pudiera haber escuela, o mejor dicho como podía ser aquella escuela. Mientras andaba por el barrio, el hedor inmundito tornaba el aire irrespirable y un enjambre de moscas acompañaba el paso de la comitiva. Llegaron a la escuela, decenas de niños jugaban en la puerta, entraron... en el medio del patio, cientos y cientos de padres reunidos, discutiendo, debatiendo acerca de la urgencia de la construcción de cloacas para la escuela y el barrio era el tema junto con otras demandas colectivas. Inmediatamente la mirada que fue construyendo en su camino por el barrio cambió: algo bien diferente acontecía en el ambiente. Otra estética iluminaba aquella mañana: la escuela abría sus puertas, una mañana calurosa de sábado para discutir junto con la comunidad: "Hay dignidad en las favelas", decía, "hay dignidad en las favelas..."

Hablar de cuidado entre los educadores es ante todo asumir nuestra responsabilidad como adultos frente a la infancia. Es reconocer la existencia de un otro semejante, implica construir un espacio para alojarlo, es hacerle un lugar para su crecimiento, donde se celebren la alegría y el encuentro en la construcción del porvenir. Como educadores nos sabemos **afectados** por la presencia de los niños en la escuela, ahora bien, este es un modo de leer el cuidado, sin embargo aquí hablamos de cuidado en términos de la infancia cuidada por el Estado y sus agentes en la escuela.

Cuidar enseñando que la vida —propia y ajena— es valiosa, y que hay que protegerla y celebrarla, cuidar, valorando lo público, lo que mejor o peor hemos construido entre todos y debe ser cuidado entre todos... Cuidar también incorporando la hospitalidad como parte de pedagogías mas democráticas. (*El Monitor*)

Propiciar esta estética implica que los educadores asuman la responsabilidad como adultos frente a la infancia. En este sentido, el cuidado es inherente a nuestra función como agentes estatales, una infancia cuidada es una infancia incluida, el modo de cuidado de la infancia en la escuela es la enseñanza. Los educadores cuidamos cuando enseñamos para que todos los niños aprendan todo en la escuela, mediante políticas de estado trazadas para el logro de este objetivo.

El escenario escolar es de este modo: situación, encuentro, responsabilidad ética y estética. En el acompañamiento a las escuelas, el ATP junto con el colectivo docente podrá interrogarse y reflexionar:

- Valorando su experiencia y la singularidad de su territorio ¿cómo abordaría estas nociones en el acompañamiento a las escuelas?
- Las propuestas y prácticas escolares sostenidas potencian el uso de los espacios escolares. ¿Desde su punto de vista qué deberían mirar los directores en lo que hace a estas prácticas?

D. LA DIMENSIÓN COLECTIVA DEL TRABAJO DOCENTE: LOS VÍNCULOS Y LA TOMA DE DECISIONES

En el proceso de fortalecimiento de las instituciones, cobran una importancia significativa las relaciones profesionales como garantía de calidad de la tarea docente. En este sentido, consideramos oportuno reflexionar sobre la **dimensión colectiva del trabajo docente**, haciendo referencia a la modalidad del trabajo institucional centrada en la toma de decisiones, acuerdos y estrategias para la planificación conjunta de la enseñanza en los diferentes proyectos comunitarios, institucionales y áulicos. Esta dimensión incluye las diferentes funciones dentro de la organización escolar y el ejercicio de la tarea, desde el lugar que cada uno ocupa y en la responsabilidad que se asume, como agentes de estado.

Un aspecto central en estos colectivos es la confianza. Es imprescindible que el clima de trabajo permita que se escuchen todas las voces, que sea posible el análisis, el consenso, en la elaboración y puesta en marcha del proyecto escolar. La confianza en la tarea se genera en el sostén que ofrecen los proyectos, en la consistencia de las propuestas, en su saber pedagógico. La confianza es una regulación contractual entre dos, y no es instituida sino aleatoria.

La tarea del ATP deberá girar en torno a la formación de estos colectivos docentes, que seguramente serán diferentes en cada jurisdicción, como así también en cada una de las escuelas de nuestro país. El ATP podrá ser quien ayude a armar la agenda de alguno de los encuentros, o quien aporte material del tema en cuestión, o quien tome nota de la memoria o quien coordine o pueda desde su mirada externa traer las voces de lo que está pasando en otras de las instituciones que acompaña y así fomentar las redes, oficiando de articulador y componedor de situaciones. Es en esta tarea donde los ATP deben marcar **la diferencia** con su intervención, ayudando en la distribución de

tareas, en propiciar que los maestros que poseen mayor experiencia en determinada área colaboren con los docentes noveles, por ejemplo.

Generar equipos de trabajo docente es sin dudas un *aprendizaje* y para muchas instituciones continúa siendo un desafío por enfrentar, desafío que ya no puede posponerse si queremos realmente que los alumnos y las alumnas tengan trayectorias escolares exitosas y mejorar las condiciones de enseñanza y escolaridad. Queremos decir que el trabajo en equipo es una condición para que las prácticas sean repensadas en pos de que los aprendizajes se llenen de sentido.

Los ATP podrán acompañar a los equipos docentes en la reflexión de las relaciones interpersonales, su interacción y la construcción del “nosotros” como equipo. Sabemos que no es fácil lograr acuerdos en los equipos de las escuelas, ya que existen desajustes y discrepancias entre las expectativas de cada uno o la falta de consenso respecto de los objetivos y de las propuestas; pero estamos convencidos de que es posible dotar de coherencia al conjunto de actuaciones individuales, en base a acuerdos en relación con determinados principios y criterios. Trabajar codo a codo supone habilitar y considerar la mirada del otro, hacerle lugar, darle su espacio y poner parte de uno mismo –saberes, capacidades, convicciones– al servicio de la escuela, en pos de una experiencia formativa, colectiva y democrática.

En la comunidad donde está inserta la escuela se materializa la vida social de los sujetos que a ella asisten y es una posibilidad para construir una red de intereses comunes para dar respuesta a problemas compartidos.

Nos interesa seguir construyendo una mirada compartida y no sólo de la institución sino de la comunidad educativa. La escuela ocupa un lugar simbólico en los barrios a los que pertenece, cumple una función socialmente asignada y responde, por acción u omisión, a un posicionamiento político determinado. Por esto, dar lugar en la escuela a la acción comunitaria permite el ingreso de otros actores, con ideas externas de la escuela donde se requiere del involucramiento y del compromiso de todos, tanto del equipo de conducción, como de todos los docentes. Reconocer los saberes y experiencias que las organizaciones de la comunidad fueron desarrollando en relación con nuestros niños, requiere asumir la decisión de sostener un entramado político y social que potencie las trayectorias de los niños, su reingreso a la escuela en ciertos casos, su acompañamiento en otros.

Resulta interesante que el ATP aborde conjuntamente con la escuela los vínculos con la comunidad, la **relación con las familias**, ya que este vínculo puede tornarse más o menos cercano, viable, sostenido o distante según el lugar en que la escuela los sitúe. La mirada que despliega la escuela hacia las familias se pone en juego en los modos y los espacios en que esta las convoca a participar. El lugar en el que la escuela se posiciona y las formas en las que percibe y nombra a las familias condicionan los vínculos que se generan.

El ATP puede acompañar a la escuela en la tarea de planificar y diseñar el cómo y el cuando se convoca a las familias, a la comunidad, puede colaborar en la decisión que se relaciona con la frecuencia de los contactos, las formas en las que se producen estos encuentros, puede ayudar a que se definan cuáles serán los motivos de los encuentros: información, colaboración, participación.

También el ATP puede intervenir en la definición de los criterios para analizar la participación familiar y lo que la escuela puede aportar a la vez que espera el apoyo de las familias al proceso de aprendizaje. Resultaría muy interesante pensar que existen varias formas en las que las familias se interesan y participan en la educación de sus hijos (apoyo y acompañamiento en las tareas escolares, diálogos, escuchas, la valoración que realizan respecto de la educación, la tarea de la escuela y los docentes y hasta los esfuerzos que significan que sus hijos puedan estar en la escuela, AUH, entre otros tantos). Intervenir y colaborar para analizar los modos de participación y generar redes puede resultar más enriquecedor para comprender este vínculo.

4. MARCO DE ACCIÓN. LO QUE NOS PROPONEMOS EN CONJUNTO

En el recorrido del presente documento fuimos definiendo las responsabilidades políticas del ATP en la implementación de las políticas del Nivel Primario, los modos de intervención, el acompañamiento y los esquemas de trabajo.

Los objetivos definidos en el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente, para el próximo trienio, profundizan desde sus metas y líneas de acción los alcances del nivel nacional para todas las escuelas del país. En el marco del PIIE, las líneas de trabajo se van profundizando en procura de consolidar los objetivos previstos.

En esta etapa, la intervención de los ATP acompañará a las escuelas para superar las instancias de construcción de iniciativas pedagógicas –que en los inicios del programa, estuvieran vinculadas más a la lógica de proyectos escolares puntuales– para supeditarlas a la resolución de los problemas escolares en términos de propósitos específicos. De este modo se logra ampliar el universo de derechos, se mejoran las condiciones de escolaridad, fortaleciendo las trayectorias y el gobierno escolar, en cada institución.

La planificación por proyectos tiene antecedentes e historia en la tradición vitalista y pragmática de la escuela. En este sentido, el proyecto como modo de organizar el conjunto de conocimientos a aprender por los alumnos proponía un abordaje integral de la realidad de manera de hacer frente a la fragmentación de los contenidos que realizaba la escuela, que estaba asociada básicamente a la parcelación del tiempo escolar. De esta forma el proyecto superaba ambas fragmentaciones proponiendo un uso del tiempo prolongado más allá de la grilla de cuarenta o cuarenta y cinco minutos y también más allá de la clásica división de materias (sin que ello quisiera indicar, sin embargo, una pérdida de los contenidos de cada materia).

Ahora bien, esta modalidad de comprender la organización de la enseñanza y del aprendizaje tuvo un giro en la década de 1990. Los proyectos viraron en proyectos institucionales como modo de superar la organización clásica de la escuela. Los proyectos permitían una modalidad más horizontal de gestión (el proyecto podía ser coordinado por un par, por ejemplo) y favorecía un trabajo conjunto de los diversos grados. Ante la crítica de la desarticulación, el proyecto aparecía como modo de superar las diferencias y lograr modos consensuados de trabajo.

Ahora bien, en la práctica, los proyectos se sobreimprimieron a la realidad de las aulas, y no pudieron superar la lógica que los produjo (recordemos que en la década de 1990, los proyectos estaban a la vez relacionados con el financiamiento a las escuelas y al modo de regular la reforma en clave institucional). Tampoco modificaron la gestión de la escuela o sus modos de decisión y por el contrario instalaron una visión burocrática y formal de la idea de proyecto; el proyecto es aquello que se escribe de una manera y con una secuencia formal determinada.

La llegada del PIIE supuso un cambio en el modo de comprender la tarea colectiva en la escuela. La iniciativa pedagógica, que disputaba el sentido con los proyectos noventistas, puso su énfasis en la enseñanza y en la recuperación de espacios de trabajo colectivos para generar mejores condiciones para enseñar y aprender. La instalación de la iniciativa no pudo desconocer la marca que había dejado ya la lógica de proyecto en la escuela aunque avanzó rompiendo la unión nefasta entre proyecto y financiamiento y quebrando así la regulación sobre la escuela, brindando autonomía a sus actores y favoreciendo el trabajo propio e institucional.

Desde el Ministerio de Educación de la Nación sostenemos que toda orientación se despliega sobre la base de la historia que nos produce y produce modos de interpretar en la escuela. En la actualidad no negamos la existencia de modos institucionales de encarar el planeamiento porque lo creemos necesario y porque una parte importante de las jurisdicciones sostienen esta modalidad de trabajo con sus instituciones. Sin embargo, creemos necesario modificar a nivel nacional la intervención del programa para que sus acciones puedan fortalecer de manera más consistente los propósitos que el nuevo plan de educación obligatoria plantea.

Es por ello que sin perjuicio de los que las jurisdicciones planteen como requisitos para la planificación de sus instituciones, el PIIÉ trabajará facilitando a las escuelas la posibilidad de analizar las metas que, en clave institucional, expresan los objetivos del plan, detectando aquellas que merecen más trabajo y orientando el financiamiento sobre esas tareas. En este sentido, la reorientación supone abandonar la lógica de presentación de proyecto, su discusión, aprobación y seguimiento para avanzar sobre un modo de acompañamiento que permita revisar los propósitos, analizar la realidad escolar y leerla a la luz de los desafíos que esos propósitos plantean. Esto además de fortalecer el trabajo sistemático, articulado y consensuado en la escuela y privilegiar entonces, aquellos propósitos que requieran mayor atención. Sobre la base de la lectura de los problemas del Nivel Primario y poniendo siempre en el horizonte la tarea a cumplir.

OBJETIVOS DEFINIDOS PARA EL NIVEL PRIMARIO EN EL PLAN NACIONAL DE EDUCACIÓN OBLIGATORIA Y FORMACIÓN DOCENTE

- **Objetivo I:** Ampliar y mejorar las condiciones y formas de acceso, permanencia y egreso.
- **Objetivo II:** Fortalecer las trayectorias escolares generando mejores condiciones para la enseñanza y los aprendizajes.
- **Objetivo III:** Fortalecer la gestión institucional ampliando las estrategias educativas destinadas a niños y niñas escolarizados y no escolarizados.

En todas las escuelas primarias del país se discuten, consensúan y desarrollan tareas que permiten cumplir los propósitos formativos del Nivel Primario. En estas páginas acercamos un conjunto priorizado de propósitos sobre los cuales trabajaremos mancomunadamente en el próximo trienio 2013-2015.

Para ello le proponemos que:

- Lea y analice estos objetivos y los propósitos comunes.
- Establezca desde la lectura singular de la institución el modo de lograr su cumplimiento.
- Priorice cuál de ellos requiere de la utilización de los fondos del programa para facilitar su cumplimiento.

Les recordamos que en este trabajo no se solicita la elaboración de un proyecto integral sino el detalle de lo que en cada grado o escuela según sea pertinente se realizará para lograr estos propósitos, muchos de los cuales se despliegan dentro de las propuestas de trabajo diario.

Nos proponemos en el nivel	Nos proponemos en esta escuela		Tareas, acciones a realizar en cada ciclo, en cada grado	Utilización del Fondo Escolar
	Partimos de aquí	Queremos llegar a...		
Garantizar el acceso y la permanencia en la escuela primaria a todos los niños y niñas del entorno cercano.				
Generar alternativas pedagógicas que permitan el apoyo a los niños y niñas que más lo necesiten (Los que ingresaron a la escuela luego de un tiempo de no ir a ella, los que hayan repetido, los que se encuentren con mucha más edad de la esperada para el grado, etc.).				
Desarrollar estrategias que mejoren la enseñanza (la planificación, el progreso y los modos de evaluación) de la lectura y la escritura en primer ciclo, de manera de lograr que todos los niños y niñas construyan estos aprendizajes durante su transcurso.				
Mejorar las capacidades de lectura y escritura de los estudiantes del nivel primario con intensificación de acciones en tercero y sexto grados.				
Lograr que la enseñanza de la Ciencias Naturales y las Ciencias Sociales se haga explícita en el primer ciclo de la escuela primaria.				
Respetar el tiempo establecido normativamente en la enseñanza de las Ciencias Sociales y las Ciencias Naturales en el segundo ciclo.				
Garantizar la enseñanza de los saberes de las Ciencias Sociales y las Ciencias Naturales en concordancia con los NAP de segundo ciclo.				
Profundizar la enseñanza de la Matemáticas en el primer ciclo, en particular, cálculo mental y resolución de problemas con las cuatro operaciones y diversos procedimientos.				
Intensificar la enseñanza de la Matemáticas en el segundo ciclo, en particular de la geometría.				
Fortalecer la enseñanza como una tarea colectiva y públicamente construida.				
Fortalecer los vínculos entre la escuela, la familia y organizaciones de la sociedad civil, estableciendo canales de participación y trabajo en conjunto.				
Utilizar los recursos y materiales que el Estado pone a disposición en cada institución escolar.				

En relación a los propósitos elegidos para su financiamiento es importante que cada escuela pueda consignar con qué cuenta tanto en términos de recursos materiales como de recursos simbólicos y qué es lo que la escuela necesitaría del Programa para el logro de los objetivos.

Las escuelas deberán entregarle al ATP un registro escrito señalando el propósito o los propósitos elegidos (hasta 2) y las tareas a desarrollar para su cumplimiento firmado por el director/a de la institución. **No requerimos la entrega del cuadro completo.**

5. DOCUMENTOS PARA ACOMPAÑAR A LAS ESCUELAS

Con la intención de colaborar en la intervención que realizan en las escuelas los ATP se incluye a continuación un listado de documentos y bibliografía que consideramos contribuirán con la tarea. Seguramente estos necesitarán ser contextualizados en el marco de cada una de las singularidades de cada jurisdicción territorial.

- Ley de Educación Nacional (26.206).
- *La Enseñanza de las Ciencias Sociales. Aportes para la discusión*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de La Nación, 2012.
- *La lectura y la escritura en la escuela. Aportes para la enseñanza*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de La Nación, 2012.
- *La lectura y la escritura. Textos para compartir*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de La Nación, 2012.
- *Aportes para el desarrollo de iniciativas pedagógicas*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, 2010.
- *El sistema educativo. Principales cifras del sistema*, Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: <http://portal.educacion.gov.ar/sistema/>.
- Serie "Aprender con todos 4 y 5". Cuadernillos de actividades para seguir aprendiendo. Tareas de acompañamiento para alumnos y alumnas de 4° y 5° grado, Ministerio de Educación de la Nación, 2009.
- Serie "Piedra Libre para todos", Ministerio de Educación de la Nación, 2010.
- Serie "Temas de alfabetización", Cátedra Nacional de Alfabetización Inicial, Ministerio de Educación de la Nación, 2011.
- Serie "Entre Docentes de la Escuela Primaria", Ministerio de Educación de la Nación, 2010.
- Torres, M. (2011): *La enseñanza como especificidad de la institución escolar*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.
- Terigi, F. (2008): "Detrás, está la gente", clase del seminario virtual de formación del Proyecto Hemisférico "Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar", OEA. Disponible en: www.porlainclusionmercosur.educ.ar/seminario2008/pdf/clase1_esp.pdf.
- Mapa Educativo Nacional. Datos estadísticos referidos a la tasa de promoción efectiva 2009-2010, a la tasa de repitencia 2009 y a la tasa de abandono interanual 2009-2010.

ANEXO

Este anexo contiene parte de un material utilizado por la Dirección de Educación Primaria que recupera algunas secciones de la serie “Entre Docentes de Escuela Primaria 2010”.

EL FUNCIONAMIENTO ESCOLAR

La idea es que los equipos de asistentes acompañen a las escuelas utilizando este material que será distribuido en las escuelas por el Ministerio de Educación de la Nación, para reflexionar sobre el estado de situación del funcionamiento escolar y poder pensar desde ahí qué aspectos de la gestión podrían mejorarse.

- **En relación con los propósitos y las tareas priorizadas por las escuelas.**
 - ▶ ¿Cómo y quiénes participan en la elaboración de los propósitos escolares?
 - ▶ ¿Todos los actores de la comunidad educativa (equipo de docentes, el personal no docente, las familias y los alumnos) conocen estas acciones y tareas priorizadas?
 - ▶ ¿Existieron reajustes o modificaciones en estas acciones y tareas de acuerdo con los resultados obtenidos? ¿Por qué?
 - ▶ ¿Cómo se toman las decisiones sobre la enseñanza (en reuniones de docentes, a través de consultas a los docentes)?
 - ▶ ¿Hay reuniones de trabajo por ciclo?
 - ▶ ¿Qué se podría trabajar en esas reuniones para llegar a acuerdos dentro del ciclo?
- **En relación con la normativa** (leyes, decretos, resoluciones, disposiciones, normas de convivencia, otras normas).
 - ▶ ¿Se revisan las normativas que la escuela tiene de acuerdo con los nuevos propósitos educativos de inclusión y calidad?
 - ▶ ¿Sobre la base de qué normativas se toman las decisiones?
 - ▶ ¿Qué se prioriza a la hora de tomar decisiones?
- **En relación con el desarrollo profesional de los docentes.**
 - ▶ ¿Existe en la escuela la planificación conjunta entre docentes de un mismo grado y docentes del ciclo? ¿De qué manera se podría concretar esto?
 - ▶ ¿Se promueven acciones en red con docentes de escuelas cercanas? ¿En qué consisten? ¿Qué resultados tuvieron?
 - ▶ De las capacitaciones nacionales y provinciales recibidas, ¿de qué manera favorecieron, ampliaron o enriquecieron su manera de enseñar?
- **En relación con la articulación con otras organizaciones comunitarias (Salud, Justicia, Trabajo, ONG, etc.).**
 - ▶ ¿En qué se articuló?
 - ▶ ¿A partir de qué problemas?
 - ▶ ¿Qué cambios se pudieron ver a partir de esta articulación?
 - ▶ ¿Se trabaja conjuntamente con organizaciones de la comunidad u organismos estatales para favorecer la trayectoria escolar de los alumnos?

REFLEXIÓN ACERCA DEL PROCESO DE ENSEÑANZA

Para acompañar a las escuelas en la reflexión acerca del proceso de enseñanza, podemos utilizar los cuadros del material *Entre Docentes 2010 y Entre Docentes 2011* “Todos los mundos en la escuela de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales”, que nos permitirán profundizar el intercambio acerca de lo que sucede al interior de cada área curricular.

Se puede partir de las siguientes preguntas:

- ¿Por qué se priorizaron algunas situaciones de enseñanza?
- ¿Qué otras situaciones de enseñanza se podrían incorporar a la enseñanza de cada área?
- ¿Qué situaciones de enseñanza que se hayan desarrollado durante el año pasado consideran que dieron buenos resultados?
- ¿Hay continuidad, semejanza, diferencias entre las situaciones de enseñanza presentadas en uno u otro grado escolar en cada área?

Sería importante continuar el análisis pensando en las siguientes cuestiones:

- **En relación con la planificación.**
 - ▶ ¿En qué medida resulta útil?
 - ▶ ¿Qué otros aspectos se podrían anticipar o prever en la planificación para potenciar las situaciones de enseñanza?
 - ▶ ¿Los contenidos por ciclo están secuenciados en cada uno de los grados?
- **En relación con la evaluación y promoción de los alumnos.**
 - ▶ ¿Quiénes participan en la promoción de los alumnos?
 - ▶ ¿Qué criterios se tienen en cuenta para promocionar a los alumnos al grado siguiente?
 - ▶ ¿Qué instancias complementarias de evaluación se han implementado en la escuela (período de boletines abiertos, período de compensación), con qué objetivos se implementan, y que resultados se obtuvieron?
- **En relación con la articulación con los diferentes niveles y modalidades.**
 - ▶ ¿En qué se articuló?
 - ▶ ¿Con quién o quiénes se articuló?
 - ▶ ¿A partir de qué problemas?
 - ▶ ¿Qué cambios se pudieron ver a partir de esta articulación?

BIBLIOGRAFÍA

- Abad, S. y M. Cantarelli (2010): *Habitar el Estado*, Buenos Aires, Hydra.
- Baquero, R., G. Diker y G. Frigerio (comps.) (2007): *Las formas de lo escolar*, Buenos Aires, Del Estante.
- Edwards, Verónica (1995): "Las formas del conocimiento en el aula", en E. Rockwell (comp), *La escuela cotidiana*, México, Fondo de Cultura Económica.
- GCBA (2008): *Proyecto Maestro más Maestro. Programa Zap. Encuadre Teórico-Metodológico del acompañamiento intitucional*, Buenos Aires, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Larrosa, J. (2003): "La experiencia y sus lenguajes", disponible en www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf
- Nicastro, S. y M. Greco (2009): *Entre Trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*, Rosario, Homo Sapiens.
- Pineau, P. (2011): "Notas sobre la estética escolar como objeto de investigación histórico-educativa", en F. Hillert, M. J. Ameijeiras y N. Graziano (comps), *La mirada pedagógica para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión. Reflexiones de un encuentro*, Buenos Aires, FFyL-UBA.
- Poggi, M. (2002): *Instituciones y trayectorias escolares*, Buenos Aires, Santillana.
- Rockwell, E. (1995): "De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela", en E. Rockwell (comp), *La escuela cotidiana*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Schejter, V. (2005): "La psicología institucional como una perspectiva de conocimiento. Qué es intervenir", en *Tramas*, N° 25, México, UNAM.
- Torres, M. (2011): *La enseñanza como especificidad de la institución escolar*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.
- Trilla, J. (1985): *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material en la escuela*, Barcelona, Laertes.

ARGENTINA
UN PAIS CON BUENA GENTE

Material de distribución gratuita