



## Principales pilares del programa

La política educativa y los especialistas insisten en la necesidad de establecer ámbitos colectivos de trabajo docente para diseñar propuestas de trabajo áulico que pongan bajo la lupa el componente individual que estructura, desde sus inicios, la tarea de enseñar. La mayoría de los docentes reconocen a estos ámbitos como las situaciones apropiadas para la construcción *con un otro* de posibles respuestas frente a las diversas y heterogéneas escenas escolares. Sin embargo, la experiencia pone de manifiesto las dificultades para llevar adelante dichas premisas en el cotidiano escolar.

En un contexto más amplio, los procesos de individualización, que parecen consolidarse en la sociedad (Bauman, 2002; Beck, 2006), ponen en jaque enunciados que apelan a lo colectivo. En ese marco, y junto a aquel imperativo identitario docente que va de la mano del sacrificio y de la celebrada frase “cada maestro con su librito”, el programa considera que la posibilidad de aprender y construir con un otro en espacios compartidos de trabajo requiere de determinados procesos de construcción continuos que presentan tensiones, disputas e interrogantes.

Un punto de partida fue la problematización de las formas que adquiere el trabajo docente en estos tiempos y la necesidad de repensarlo. Como ya se mencionó, concebido en clave colectiva puede proveer insumos para proyectar puestos laborales diversos que en el mediano y largo plazo amplíen las posibilidades de movilidad horizontal y/o vertical dentro de la institución escolar.

La carrera laboral docente suele ser extensa en el tiempo. Durante, aproximadamente, treinta años de desempeño profesional, al docente se le ofrecen reducidas oportunidades de *moverse del aula* y desarrollar otro tipo de trabajo docente sin que eso implique alejarse de la escuela. A grandes rasgos, la mayoría de los maestros están frente a alumnos y solo unos pocos acceden a los puestos de conducción. Además, no todos los anhelan.

El programa tiene como objetivo estudiar y proponer otros puestos laborales docentes por un tiempo determinado para, luego, retomar la tarea frente a los alumnos, es decir, en el marco de la escuela, imaginar trayectorias laborales docentes que incluyan diversos puestos de trabajo a los que se puede acceder sin que eso implique permanecer en el mismo hasta obtener la jubilación. Asimismo, se busca fortalecer situaciones colectivas de trabajo en la institución escolar.

El trabajo con el otro supone la suma de miradas, el acompañamiento en el proceso de pensar y repensar las múltiples y diversas maneras de enseñar y de aprender, la escucha de otros puntos de vista, entre otros aspectos. Compartir cuestiones del orden de lo curricular, además de asuntos referidos a la grupalidad y/o a los vínculos con las familias, son algunas dimensiones que surgen cuando se proponen estos espacios (Tenti Fanfani, 2006; Morgade, 2010; Perazza, 2019).

Por otro lado, si se analiza el tipo de puesto laboral que se ha conformado en las últimas décadas en el marco de la carrera docente, es posible afirmar que, en términos de derechos, se han garantizado las cuestiones básicas. Sin embargo, en lo que refiere a cambios y diversidad de las propuestas laborales, quedan pendientes avances significativos. Algunos países de América Latina (Chile, México, Paraguay, Ecuador, entre otros) han rediseñado sus formatos laborales.

Allí han identificado a la cuestión de la estabilidad laboral como variable determinante a la hora de promover cambios en las modalidades de enseñar que impactan, negativa y sistemáticamente, en los resultados de los aprendizajes. Son diversos los organismos internacionales que coinciden con en estas afirmaciones (Bruns y Luque, 2014).

Si bien las situaciones escolares son más complejas de lo que describen estos argumentos, la estabilidad –y, por ende, la antigüedad en el cargo– puede considerarse un punto de partida para resignificar la experiencia laboral como fuente de construcción de saberes.

Desde nuestra perspectiva, estas dimensiones articulan con posicionamientos alrededor de la enseñanza. Retomamos las palabras de Gloria Edelstein (2011) cuando afirma:

...aun admitiendo la diversidad de opciones respecto de las formas de entender la enseñanza es ya recurrente concebirla como actividad intencional. Actividad que pone en juego un complejo proceso de mediaciones orientado a imprimir explícita o implícitamente algún tipo de racionalidad a las prácticas que se generan al interior del aula. En tanto práctica social, la enseñanza responde a necesidades, funciones y determinaciones que están más allá de las intenciones y previsiones individuales de los actores directos de la misma. Por ello excede lo individual y sólo puede entenderse en el marco del contexto social e institucional del que forma parte.

Por lo ya expresado, el eje vertebral de **Nuevos lugares docentes, desafíos para la enseñanza** es el acompañamiento a los docentes en pos de la mejora de la tarea de enseñar. Acompañar a otro, ubicarse en un lugar diferente, observar, construir estrategias colectivamente, promover la revisión de las prácticas, poner en circulación materiales y preguntas, leer con otros y fortalecer la capacidad de una escucha atenta y de acciones colaborativas son partes constitutivas del programa.

### **Acerca de la organización**

Entre finales del 2017 y mediados del 2018, se elaboraron tanto el programa como la escritura de sus propósitos. Se definió la apertura de una convocatoria pública a docentes titulares del nivel Primario e Inicial para que, una vez superadas determinadas instancias, formaran parte de la propuesta. Con el propósito de acompañar de cerca el desarrollo de cada proyecto, se conformaron grupos de docentes reducidos. Paralelamente al proceso de selección de los docentes (en adelante asistentes pedagógicos), se especificaron las características de cada línea de trabajo y el esquema de organización al interior del programa.

De modo conjunto con los directores generales de ambos niveles, se tomaron ciertos pasos: selección de las escuelas, instancias de conversación con los inspectores de Inicial y Primario de la ciudad de Córdoba y reuniones con los directores de todas las instituciones que iban a ingresar a cada proyecto. A partir de esos intercambios, se ajustaron algunos aspectos del programa como, por ejemplo, las formas de ingreso a las escuelas y los espacios de encuentro con los directores en caso de que fuera necesario.

Se trata, entonces, de tres proyectos. Mientras uno de ellos se centra en el campo de la primera infancia y se articula con el Ministerio de Desarrollo Social, los otros dos ponen el foco en el nivel Primario. A continuación, se sintetizan las principales características de los tres:

### 1) *De sala en sala*

Como se adelantó, este proyecto tiene dos líneas de trabajo complementarias. Por un lado, a partir de la política pública de extensión y creación de las salas de tres en los CENI, se decidió trabajar con docentes a cargo de esas salas para estudiar y poner en circulación propuestas específicas de enseñanza de acuerdo a los lineamientos del diseño curricular del nivel. Al mismo tiempo, se decidió acompañar e incentivar la revisión de aquellas prácticas áulicas naturalizadas.

Además, se trabaja en las Salas Cuna dependientes del Ministerio de Desarrollo Social. Estos espacios de cuidado están destinados a niños y niñas de 45 días hasta tres años de edad y están a cargo de docentes con título y ayudantes de la comunidad. Se estima que, muy probablemente, estos niños ingresen a escuelas cercanas para cumplir la obligatoriedad del nivel. El mismo asistente pedagógico que trabaja junto al maestro de sala de tres lo hace con el de la Sala Cuna cercana. El objetivo en estas dos instancias, con cada ambos docentes, es promover el encuentros de trabajo conjunto para elaborar diversos espacios de aprendizajes. La cercanía territorial entre las escuelas y las Salas Cuna fue un criterio que se tuvo en cuenta a la hora de seleccionar las escuelas tanto por la suposición mencionada de que los niños ingresarán a una escuela cercana como porque, en el marco del proyecto, se busca fomentar espacios compartidos entre estas instituciones.

Desde la perspectiva del programa, la confluencia de los maestros de las Salas Cuna y de la institución escolar es una instancia potente para compartir diversos recorridos profesionales y para compartir miradas sobre los niños y los aprendizajes que se producen en distintos encuadres institucionales.

### 2) *Maestros más maestros*

Este es uno de los proyectos que se desarrolla en el nivel Primario. En él, se trabaja con los docentes del Segundo Ciclo de acuerdo a los lineamientos pedagógicos que lo definen como una unidad pedagógica. Un equipo de maestros de este ciclo trabaja con otro equipo de asistentes pedagógicos para sumar y analizar las propuestas de enseñanza. Los equipos de asistentes se conformaron de modo tal que cada uno de ellos hace foco en un área curricular específica teniendo como marco la elaboración de propuestas integradas.

### 3) *Mentores en la escuela Primaria*

El ingreso al sistema educativo como espacio laboral suele ser solitario. En los primeros años de trabajo de los docentes egresados del sistema formador, el acompañamiento es una herramienta interesante como espacio de reflexión y análisis de las propuestas y, al mismo tiempo, asiste al proceso de construcción de algunos de los aspectos que formarán parte de su identidad profesional.

Los docentes seleccionados para este proyecto son aquellos con experiencia en el sistema escolar, cercanos a la jubilación y con interés en trabajar junto a maestros con no más de cinco años de experiencia laboral en las escuelas. Bajo la nominación de mentores, estos docentes *experimentados* acompañan, asisten y colaboran con los *noveles*, quienes se incorporan a la escuela con diversos saberes.

Los mentores tienen a cargo un grupo de maestros que no necesariamente trabajan en un mismo establecimiento. De ser posible, se generan espacios de trabajo tanto individuales como grupales y se busca la participación, en alguna instancia, de aquellos maestros que comparten el grado.

Desde la coordinación general, se diagramaron espacios complementarios de trabajo con los asistentes pedagógicos, ya que, si bien la experiencia es un punto de partida, la construcción de la posición de acompañamiento es una línea de formación específica que atraviesa el programa. Pensar la enseñanza con otro requiere diversos espacios de encuentro y formación.

Durante el 2020, se cumplió con uno de los propósitos del programa relacionado con la formación de los asistentes pedagógicos: todos participaron de especializaciones o actualizaciones propuestas por el ISEP.

Asimismo, se sostiene un conjunto de ámbitos, complementarios entre sí, necesarios para pensar cada situación en particular y, también, consolidar aquellas cuestiones comunes que direccionan y otorgan sentido a cada proyecto y al programa en general. Sintéticamente, se pueden enumerar los siguientes espacios de trabajo al interior del programa:

- Un encuentro mensual en donde todos los miembros de **Nuevos lugares docentes, desafíos para la enseñanza** se reúnen para pensar y discutir sobre aspectos comunes que fundamentan al programa. Además, se propone un espacio de encuentro específico para cada proyecto.
- Cada coordinador de proyecto mantiene un encuentro semanal con los asistentes para trabajar algunos aspectos pedagógicos/didácticos específicos de cada nivel educativo en el cual se trabaja.
- Un espacio de tutorías con cada asistente pedagógico y/o equipo para analizar en profundidad las situaciones planteadas, las decisiones adoptadas, su revisión y/o la elaboración de otros caminos y, por último, la participación directa de la coordinación en caso de ser necesario.
- Una instancia individual bajo el formato de entrevista donde se analizan, junto al asistente pedagógico, algunas dificultades específicas en relación a la construcción de la posición de acompañamiento.

Se busca que estos espacios de encuentro y formación introduzcan determinados contenidos teóricos para repensar y fortalecer el lugar de cada asistente pedagógico; además, que circulen y se pongan a disposición de estrategias, ideas, dudas e interrogantes que despiertan la tarea de enseñar en los docentes.

La capacitación es situada y tiene como prioridad el análisis y la comprensión de las problemáticas que surgen en el territorio de cada uno de los proyectos para, luego, ponerlas en diálogo con otras miradas.

## A modo de cierre

A partir del recorrido del programa, un desafío central en el trabajo en cada escuela y con cada docente es la construcción y sostenimiento de la posición de acompañamiento de cada asistente pedagógico. Su transversalidad lo constituye en un eje fundamental. El acompañar se trata, pues, de una construcción continua, de objeto de análisis y de aprendizaje. Se parte de esta noción de la posición de acompañamiento que habilita condiciones propicias para establecer espacios de trabajo colectivo significativos entre docentes. Allí están presentes aspectos relacionados con el enseñar y el aprender, con la revisión de las miradas tanto sobre los niños y sus posibilidades de aprendizaje como sobre los vínculos con sus familias.

Al mismo tiempo, una fortaleza de **Nuevos lugares docentes** es el diálogo construido con el directivo de cada escuela de manera individual y en pequeños grupos. Reconocer la necesidad de escuchar las preocupaciones e interrogantes de cada institución posibilita la configuración de ese espacio de encuentro entre el asistente pedagógico y esos maestros.

La especificidad del nivel y “la clave institucional” para mirar cada institución actúan como requisitos indispensables para el abordaje en cada proyecto.

El programa ha desarrollado distintos espacios de encuentro con diversos actores del sistema escolar que, junto al seguimiento *cuerpo a cuerpo* del trabajo de cada asistente, son parte constitutiva del mismo.

En estos tiempos excepcionales, el programa se pudo adaptar a las condiciones materiales, de enseñanza y de aprendizaje que la pandemia permite.

Habrà que seguir pensando sobre la brecha existente entre lo que la mayoría del cuerpo docente expresa alrededor del trabajo colaborativo y las tensiones y dificultades que se presentan en el ámbito escolar. Estas tensiones no pueden entenderse solo en clave de “cierta resistencia” por parte de los maestros. Se reduce así su complejidad, depositando en el otro la responsabilidad por la imposibilidad de construir un espacio significativo de trabajo.

*El que asiste, el que viene a asesorar* a una escuela o a un grupo de docentes, porta ciertos “saberes” que se le atribuyen y que se autoatribuye. *El que asesora* es quien posee los conocimientos necesarios para posicionarse en el lugar de experto. Necesariamente, debe desconocer los saberes del otro en función de consolidar su posición. Por ende, cada uno de esos lugares conocidos e históricos, cada modalidad de trabajo, los modos de comunicarse con el otro, el distanciamiento con ese otro, las relaciones basadas en lo asimétrico y cierta *portación de autoridad* (naturalizada) en el asunto fueron y son contenidos de análisis, material para desarmar, nociones para volver a mirar detenidamente con el propósito de ir construyendo una posición de acompañamiento que permita, a la vez que habilite, conversaciones y construcciones compartidas. Acompañar a un docente supone la comprensión y el respeto de las formas de abordaje de la tarea de enseñar, el reconocimiento de los saberes compartidos y de los distintos, la necesidad de escuchar y la suspensión del juicio del valor. No se busca *ponerse en el lugar de* como la alternativa al lugar del *experto*, sino que se promueve acompañar, fortalecer e impulsar otras lecturas y propuestas de enseñanza desde un lugar distinto.

La formación disciplinar sistemática de los asistentes pedagógicos es un componente más en el proceso de construcción de esa posición. Los saberes compartidos, las posibilidades de mirar y de releer conjuntamente, el respeto por los saberes del otro –sin

que esto implique la ausencia de interrogantes– y la revisión de prácticas adquieren sentidos específicos solo si se los entienden en determinadas situaciones institucionales.

No se espera una homogeneización en las prácticas, tampoco en las modalidades de trabajo ni en los vínculos que se establecen con cada docente, aunque sí se ofrece un encuadre común que orienta y direcciona las decisiones y estrategias seleccionadas. Lejos de propiciar caminos similares, se busca agudizar la mirada para poder entender las prácticas áulicas en esa institución y construir modos de observar y de poner en diálogo determinadas escenas en pos de la elaboración de saberes, prácticas y contenidos para la mejora de la enseñanza en esa escuela junto a esos docentes.

Este acompañamiento cercano del trabajo de cada asistente pedagógico y de cada proyecto viabiliza la posibilidad de repensar al programa sistemáticamente, de reorganizar los espacios de trabajo y/o proponer otros; también, de convocar a más actores del sistema para formularnos preguntas y de coelaborar nuevos modos de abordar la enseñanza.

A pesar del poco tiempo de desarrollo del programa, se puede afirmar que el trabajo colectivo propicia mejoras en la tarea de enseñar. Es un proceso complejo. En principio, porque está sobreentendido que la *autonomía* del trabajo de los maestros es un *bien* en sí mismo –aunque a veces se traduzca en “trabajo solitario y aislado”–; luego, porque las experiencias de *asesoramiento* dejan, en cierto sentido, solo al maestro frente a sus decisiones y/o desestiman sus trayectorias profesionales y/o sus propuestas de trabajo. Dicho en otras palabras, se asesora a un maestro que no sabe. La institución escolar, al mismo tiempo que le otorga cierta *experiencia* al que llega a la escuela, le disputa, de diversos modos, la evaluación (negativa) que se percibe de esa escuela. Las *vacancias*, *aquello que falta para*, *aquello que no se hace como corresponde* será señalado por el que asesora y, en la medida de lo posible, debe ser reparado y asumido como tal.

En suma, la asimetría construida, esperada y habitual en nuestro sistema educativo pone en jaque la noción de trabajo compartido adoptada en el marco del programa. De ahí, la persistente preocupación y trabajo con los asistentes pedagógicos para generar la posición de acompañamiento con el otro que se despegue del lugar de la asesoría técnica. Se entiende que la construcción de este “lugar” es continua y que habilita a pensar la enseñanza conjuntamente, a través de diversos caminos en clave institucional.

Por esa razón, se piensan y se planifican herramientas y modalidades de abordaje de la enseñanza, del trabajo paralelo con los docentes, de las relaciones con el equipo directivo, de las instancias de elaboración en equipo –por ciclo–, de la participación en diversas instancias institucionales, de la identificación (junto con el docente) de determinados nudos o problemas sobre los cuales habrá que trabajar teniendo en cuenta la escuela en la cual se trabaja. Este minucioso armado, permite, a la vez, la construcción de determinados saberes que facilitan entender algunos aspectos presentes en la mayor parte de las escuelas. La posibilidad de dialogar entre estos dos niveles de análisis proporciona insumos para comprender en profundidad las situaciones áulicas.

El programa representa una oportunidad –con desafíos y retos pendientes– para realizar aportes en el proceso de restitución y/o incorporación de otros sentidos a la tarea de enseñar en las instituciones escolares y se suma, así, a otras propuestas de trabajo inscriptas en esta dirección vinculadas al trabajo con el otro en las escuelas.

## Referencias

- Bauman, Z. (2002). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Beck, U. (2000). *Un nuevo mundo feliz: la precariedad del trabajo en la era de la globalización*. Barcelona: Paidós.
- Bruns, B. y Luque, J. (2014). *Profesores excelentes: Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Washington DC: Banco Mundial.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Morgade, G. (2010). Formación docente y relaciones de género. Aportes de la investigación en torno a la construcción social del cuerpo sexuado. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, (28), 117-133.
- Perazza, R. (2019). Sobre la carrera de los maestros y profesores en la Argentina. En R. Perazza (Comp.), *Carreras docentes en América Latina*. Buenos Aires: Aique.
- Tenti Fanfani, E. (2006). Profesionalización docente: consideraciones sociológicas. En E. Tenti Fanfani (Comp.), *El oficio de docente, vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

**Roxana Perazza.** (2021). Acerca de los desafíos, los lugares y las enseñanzas. *Revista Scholé* 2021 (6), sección Experiencias pedagógicas. Recuperado de [schole.isep-cba.edu.ar/acerca-de-los-desafios-los-lugares-y-las-enseñanzas/](http://schole.isep-cba.edu.ar/acerca-de-los-desafios-los-lugares-y-las-enseñanzas/)

