



Biblioteca Central "Vicerrector Ricardo A. Podestá"
Repositorio Institucional

Experiencias educativas de cambio implementadas en el marco del Plan de Mejora Institucional. Los casos de dos escuelas de nivel medio de la provincia del Chaco

Año
2016

Autor
Acuña, Maia Milena

Este documento está disponible para su consulta y descarga en el portal on line de la Biblioteca Central "Vicerrector Ricardo Alberto Podestá", en el Repositorio Institucional de la **Universidad Nacional de Villa María**.

CITA SUGERIDA

Acuña, M. M. y Argañaraz Janus, M. G. (2016). *Experiencias educativas de cambio implementadas en el marco del Plan de Mejora Institucional. Los casos de dos escuelas de nivel medio de la provincia del Chaco*. Villa María: Universidad Nacional de Villa María



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional

Pre-ALAS Córdoba-Argentina. “Las Ciencias Sociales en América Latina y el Caribe hoy: Perspectivas, debates y agendas de investigación” la Asociación Argentina de Sociología (AAS) y la Universidad Nacional de Villa María. Córdoba – Argentina. Del 06 al 08 de Junio.

Mesa de trabajo: GT 2, Educación, políticas educativas y Sociedad

Título del resumen: **Experiencias educativas de cambio implementadas en el marco del Plan de Mejora Institucional. Los casos de dos escuelas de nivel medio de la provincia del Chaco.**

Esta ponencia se enmarca en una línea de investigación consolidada “Escuela secundaria y trabajo docente en el nordeste argentino. Políticas, regulaciones y actores educativos para una nueva escuela secundaria” PI - 12H001, del Instituto de Investigaciones en Educación de la Facultad de Humanidades. Uno de los ejes de abordaje indaga sobre los proyectos de cambio, dentro de lineamientos políticos de universalidad y obligatoriedad de la Ley de Educación Nacional, que se proponen para construir una “nueva institucionalidad” de la Escuela Media. Estas transformaciones, entre otras, se dirigen a la modificación de la organización institucional y a las prácticas docentes, con la intención de buscar nuevas formas de acompañar a las trayectorias escolares de los estudiantes.

En este escenario se encuentra el Plan de Mejora Institucional (PMI) como herramienta de la política educativa que se enmarca en lineamientos generales de la política Nacional y Provincial y a un conjunto de Resoluciones del Consejo Federal de Educación (79, 84, 88, 93, 103 y 188).

Dentro de la provincia del Chaco, específicamente a partir del año 2010, se propuso la integración del PMI a un marco más amplio denominado Proyecto Educativo Comunitario (PEC). Los datos empíricos con que contamos, han permitido evidenciar al PMI como una herramienta que ha implicado *un engranaje*, una instancia de *mayor coordinación y colaboración entre los docentes* (Referente PMI, 2015), ha adquirido un sentido de *construcción conjunta y diálogo abierto*. (*Plan Jurisdiccional de la Provincia del Chaco – Dirección de nivel secundario, 2014*), asumiendo como objetivo *la retención con calidad*. (Coordinación PMI, 2015). Desde el Ministerio de Educación de nuestra provincia, es

percibido como *un avance, una fortaleza para la institución*. Una suerte de *espejo*, el cual *ha puesto* (a los actores escolares) *a mirar sus propios números*. (Referente PMI, 2013).

En sintonía con lo anterior, se busca describir y comparar cómo se implementan las estrategias de cambio para el acompañamiento a los estudiantes en dos escuelas de la capital y del interior del Chaco, teniendo en cuenta las recomendaciones contempladas en el documento orientador de la jurisdicción y las particularidades de cada institución.

Se trata de brindar una doble mirada sobre las experiencias: desde el plano de la gestión institucional y de la concreción áulica de las propuestas políticas. Metodológicamente se ha optado por un diseño de tipo cualitativo y cuantitativo, siendo ambas experiencias seleccionadas resultado del trabajo de campo realizado entre los años 2014 - 2015. Para ello se utiliza como estrategia metodológica el estudio de casos ya que dicha herramienta permite circunscribirse a los casos específicos- los cuales se caracterizan por su complejidad- a la vez que conocer desde la particularidad (Stake, 1998)

Experiencias de acompañamiento y apoyo a la escolaridad

Experiencia 1: La escuela “como familia”: entre ausencias, alumnos nómades y matrículas escasas

En este caso, presentaremos una escuela secundaria de gestión estatal, la cual se encuentra ubicada al oeste de la ciudad de Resistencia.

La particularidad de esta experiencia se circunscribe al espacio de las tutorías y, consecuentemente, a las percepciones que actores del cuerpo directivo y de coordinación pedagógica tienen sobre ellas, así como la noción de cambio que perciben a partir de estas modificaciones en materia de política educativa. Para la recolección de datos se utilizaron los siguientes instrumentos:

- ▶ Entrevistas semi estructuradas a cuatro actores institucionales: La directora, la asesora pedagógica, la Asistente Técnica Territorial (ATT) y el Formador Institucional¹.
- ▶ Análisis de documentos normativos y del PEC institucional.

¹ Actor guía del cuerpo directivo en el Programa “Nuestra Escuela”, cuya iniciativa propuso la formación gratuita, universal y en ejercicio, de todos los docentes del país a lo largo de tres cohortes consecutivas.

Percepciones de los agentes institucionales respecto al escenario escolar

De acuerdo con el transcurrir institucional, la asesora pedagógica ha señalado a una “*escuela como familia*”, que con el paso del tiempo ha tenido la intención de mutar en busca de un equilibrio entre la diversidad de alumnos (y realidades) que se atienden.

Sin embargo, en los últimos años la matrícula escolar se ha presentado con bajas y altas. Los abandonos temporarios o definitivos de los alumnos y los constantes cambios de escuela (por un incremento de ofertas a los alrededores) se han presentado como uno de los principales problemas señalados en el PEC. En palabras de los directivos hubo “*un desgranamiento*” de la matrícula, trayendo como consecuencias altos índices de repitencia y una escuela en cuyas paredes resuenan los ecos de aquellos alumnos que ya no están².

Este panorama ha conducido a la búsqueda de soluciones que respondan a las diferentes y particulares realidades familiares, sociales, personales que presentan los alumnos. Así, el PMI ha adquirido un “sentido pedagógico” en donde la visión de trayectoria se encuentra vinculada a la obtención, a través de este, de una “*herramienta (...) que viene de la mano con recursos y alternativas pedagógicas que el sistema educativo genera*” (Formador, 2014).

Sin embargo, frente a la transformación curricular que ha venido atravesando nuestra Provincia, se ha hecho imprescindible una fuerte formación de los equipos directivos en lo que refiere a la mejora de la gestión escolar y de la conducción, con el fin de dar calidad a los aprendizajes de los estudiantes y de brindar una efectividad en el desarrollo de nuevas iniciativas. “*Esto se logra con la elaboración de propuestas que surjan a partir del diagnóstico del PEC, priorizando estrategias y acciones que conduzcan a la mejora de los aprendizajes y que respondan a la diversidad de contextos y sujetos*”.³

² Según datos del PEC 2014, los porcentajes de repitencia han sido de 35% en 1° año, 21% en 2° y 11% en 3°. Otro dato significativo es el elevado porcentaje de ausentismo de los alumnos: 36% en 1°; 35% en 2°; 29% en 3°; 67% en 4°; 81% en 5°. La institución utiliza la expresión “alumnos seminómades” para referirse a esta situación de tránsito y falta de permanencia en la escuela.

³ Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Subsecretaría de Educación. Provincia del Chaco. Documento orientador para la construcción del PMI/PEC. Pág. 9

El PMI y sus estrategias: espacios de interacción novedosos vs. Realidades desequilibradas

En esta institución, entre las acciones enmarcadas dentro del PMI, hemos podido verificar diversas experiencias que fueron parte (en períodos muy acotados de tiempo) de la vida institucional: Una de ellas ha sido la creación de un curso asignado para alumnos repitentes (8vo y 9no año yuxtapuestos), iniciativa que fue considerada como alentadora y progresiva, pero que en la realidad no logró una adaptación del cuerpo docente encargado respecto a adecuaciones curriculares y manejo de grupo. Esta acción fue llevada adelante con presupuesto del PMI, en donde fueron desarrolladas asignaturas prioritarias (Ciencias Sociales, Matemática, inglés y Ciencias Naturales).

El Programa Parlamento Juvenil del Mercosur, ha sido otra de las experiencias planteadas en esta institución. El propósito de este programa fue abrir y propiciar la participación juvenil en el proceso de integración regional para que jóvenes estudiantes intercambien, dialoguen y discutan alrededor de temas que tienen una profunda vinculación con sus vidas presentes y futuras y para que compartan visiones e ideas acerca de la escuela media que quieren.⁴

El papel del ATT ha sido relevante en la escuela en términos cuantitativos, para “monitorear los números” y ayudar a la asesora pedagógica a evidenciar qué iniciativas habían dado resultados. Así, la institución propuso el espacio de apoyo extra clase, el cual no pudo ser aprovechado por los alumnos debido a una concurrencia nula. En el diagnóstico del PEC podría encontrarse una respuesta a ello: los alumnos vivencian en sus grupos familiares situaciones de violencia y agravio, así como las exigencias de trabajar para sostener económicamente la familia. Ambas situaciones afectan, de forma directa, la dedicación de los alumnos a las actividades escolares.

Con este escenario y pretendiendo que “los fondos de PMI aporten, efectivamente, a la trayectoria escolar”, se optó por “colocar tutores que acompañen a los profesores de las áreas prioritarias”. (ATT, 2014)

⁴ <http://www.parlamentojuvenil.educ.ar>

La experiencia de tutorías y la importancia de los roles institucionales en el trabajo colectivo

Las tutorías constituyen una función institucional, y esto significa que se trata de un trabajo colectivo que compromete al proyecto de la escuela, por lo que no es suficiente el rol del tutor para hacer efectiva la función tutorial, sino que se trata, fundamentalmente, de avanzar en el compromiso de las posiciones institucionales, en donde el equipo de conducción asume una importante función, *“no solo en la orientación del trabajo de tutoría, sino en legitimar institucionalmente este espacio”*. (Ministerio de Educación de la Nación. Aportes de la tutoría a la convivencia en la escuela, 2009; pp. 16)

¿Inestabilidad o experiencias que perduran?

A partir de la recolección de información, desde el plano de la gestión institucional, se han reconocido “fallas” en el desarrollo y manejo de las tutorías respecto a la aplicación presupuestaria y a los recursos humanos: *“(…) Vino dinero (…) pero no hay compromiso (…) Con los adultos es el problema más que con los chicos”* (Directora, 2014). Hay un reconocimiento de los recursos con los que se cuentan, pero también el anhelo de que las experiencias sean una instancia de beneficio para los alumnos. Al respecto la directora expresa su disconformidad acerca del compromiso y disposición puesta por los docentes.

Desde la perspectiva la directora, frente a estas instancias de cambio, han sido señalados aspectos que implican hablar de nuevos sentidos dentro de la institución: Por un lado, el *“resurgimiento”*, por parte de algunos docentes, de la resistencia *“(…) cada vez que aparece un proyecto para integrar a todos (...)”*, pero también se remarca la importancia de incorporar nuevos actores, como una instancia *“necesaria”*, ya que la escuela siempre fue *“una isla”*. Hay una valoración de la mirada de estos nuevos roles, vista como *“una manera de que el ministerio esté presente sin ir a controlarnos directamente”*.

De esta manera, y con aporte de los datos, podemos deducir que nos encontramos frente a un panorama institucional desequilibrado (por una percepción diversificada, no así unívoca y positiva de los actores) para desplegar experiencias innovadoras que incluyan de manera diferente a los alumnos.

Si bien la escuela ha logrado, a través del trabajo con los tutores, una mejora en la lectoescritura de los alumnos *“(…) logrando que se expresen y puedan alcanzar un buen*

léxico". (Asesora pedagógica, 2015), al parecer, la directora percibe que la interpretación de los docentes es que estos nuevos espacios de aprendizaje son "*menos exigentes*", por lo que podría haber una menor consideración en los logros de aquellos aprendizajes que los alumnos deben adquirir, alterando el sentido y significado de su enseñanza.

"Las políticas orientadas a asegurar el cumplimiento de la obligatoriedad, han venido acompañadas de una serie de mecanismos de control que generan presiones para aprobar a los alumnos, aunque estos muchas veces no estén demostrando logros de aprendizaje. Nos referimos concretamente a la presión para que "mejoren los números" de repitencia y abandono, tomados como los indicadores para evaluar "el rendimiento" de las escuelas y la inversión realizada por el Estado vía planes de mejora." (Delgado, Amud, Acuña, 2015; pág. 8)

El escenario de esta escuela devela, en términos de Rivas, A. (2014), "*la fragilidad de nuestras viejas armas pedagógicas*", en donde muchas instituciones se ven "*atrapadas entre dos tiempos: el de la selección y la disciplina contra el de la inclusión y el facilismo*" (Rivas, 2014; pp. 59.). Una confluencia entre dos mundos que "*(...) mezclados o puros, fallan*" (Ibíd.)

*Experiencia 2: El caso de una escuela del interior del Chaco. La Escuela de Verano.*⁵

Se trata de una escuela de nivel medio de gestión estatal situada en la localidad de Margarita Belén, a 21 km al norte de Resistencia, capital provincial del Chaco.

El establecimiento surge por medio de la demanda vecinal, comenzando como una escuela granja a mediados de los años cincuenta.

Un dato característico del establecimiento es que es la única escuela de nivel secundario de la localidad. Por ende, asisten y asistían a ella alumnos que viven en parajes rurales y periurbanos de alrededor que proceden de un nivel económico medio bajo y bajo.

⁵ Argañarás Janus, M (2016) "*Experiencias de acompañamiento a las trayectorias escolares en el marco de la Nueva Institucionalidad de la Escuela Secundaria, hacia la inclusión. El caso de una escuela del interior del Chaco*" (Tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación) Universidad Nacional del Nordeste. Facultad de Humanidades. Dr.: Magister: Patricia Delgado. (Publicación en prensa)

La distancia del establecimiento para estos estudiantes que viven en zonas alejadas, según señaló la asesora pedagógica, se convertía en un problema, ya que algunos de los motivos principales por los cuales los jóvenes no concurrían a la escuela, se debía a la escasez de establecimientos de nivel medio en la zona. En el PEC se menciona que a partir del año 2011 se produjo un “(...) aumento de pedidos de cambio de institución, ya que se crearon alrededor de la localidad de Margarita Belén cuatro escuelas de educación secundaria rurales en zonas vecinas.”⁶

La creación de estas instituciones se llevó a cabo con la implementación de la Ley de Educación Nacional 26.206/06 que plantea el desafío de la universalización de la educación secundaria. Estas políticas de expansión de la cobertura vinieron a dar, en parte, respuesta a la población rural que muchas veces no tenía la posibilidad de acceso en su medio más cercano.

En el marco del PMI, se propone nuevas alternativas de acompañamiento a las trayectorias escolares. La experiencia seleccionada se circunscribe en las tutorías de matemáticas a estudiantes para la Escuela de Verano.

Instrumentos de recolección de información

Para la caracterización de esta experiencia se utilizaron las siguientes herramientas metodológicas de recolección de información:

- ▶ Tres observaciones de tipo no participante a tutorías de matemáticas.
- ▶ Tres entrevistas semiestructuradas: Una, a la tutora encargada de la tutoría de matemática, como así también a otro docente tutor a cargo de otra asignatura y a la coordinadora de la experiencia.
- ▶ Análisis y normativas que aportaron a la comprensión del caso

La evidencia empírica obtenida de dichos instrumentos hizo posible la triangulación de datos, a partir del entrecruzamiento de la información proporcionada.

⁶ Proyecto educativo comunitario 2014- “Escuela inclusiva en un mundo exclusivo”.

Objetivos de la política educativa para las tutorías en Escuela de Verano

Esta propuesta pedagógica tiene la intención político-educativa de brindar un espacio alternativo para el acompañamiento a los itinerarios escolares de estudiantes durante el receso escolar en la época estival, mediante un dispositivo de apoyo y orientación para quienes lo requieran. Además, se propone promover el trabajo colaborativo entre docentes para la programación conjunta de instancias de enseñanza. Desde el diseño e implementación del PMI⁷ se define a la tutoría como una estrategia institucional que fluctúa entre dos cuestiones complementarias: una más académica y otra más ligada a lo vincular.

Los tutores deberían ser quienes se responsabilicen del seguimiento individual de cada estudiante; por ejemplo a través de un legajo por alumno/a completado a lo largo de todo el ciclo y de los grupos, en sus sucesivas reconfiguraciones. El objetivo es que este espacio se convierta en una instancia previa de aprendizaje para que los alumnos puedan rendir mejor preparados en las mesas de febrero o marzo, y de esta manera, aprobar las materias. Dicha experiencia se desarrolló en la Provincia del Chaco durante aproximadamente un mes, a partir del 19 de enero hasta el 17 de febrero del 2015.

¿Cómo se organiza la Escuela de Verano?

La Escuela de Verano tiene una responsable principal que es la coordinadora, docente del establecimiento.

La elección de la coordinadora queda a cargo del equipo directivo durante el año anterior a desarrollarla. A comienzos de diciembre del año 2014, en una entrevista con la asesora pedagógica, cuando se le preguntó acerca de la Escuela de Verano, comentó lamentándose que aún en esa etapa no sabía, pues *“nadie quiere hacerse cargo de la Escuela de Verano”*. Según sostuvo, esto se debe a que los profesores se encuentran de vacaciones, trabajan todo el año y *“no quieren venir en enero a la escuela”*. Se evidenció cierto apuro en la búsqueda de algún docente que coordine la experiencia. Cabe resaltar un dato para nada menor y es que la institución se encuentra obligada a ofrecer la propuesta en las fechas mencionadas. Ante ello, se podría decir que se percibió cierta desorganización y falta de

⁷ Serie de documentos de apoyo para la escuela secundaria. Documento 1. Edición 2012. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación

articulación entre el equipo directivo y docentes para desarrollar la experiencia. Por otro lado, en enero de 2015, cuando se preguntó a la coordinadora acerca de su rol, comentó que fue la encargada de buscar a docentes que quisieran participar de la experiencia, lo que no fue una tarea sencilla porque según expresó *“los docentes no quieren ir a trabajar en vacaciones”*. Además, sostuvo que una vez que conformó al grupo de docentes, se ocupó de armar los horarios para cada materia. Ya con el equipo de docentes tutores conformado, la coordinadora se encargó de convocar a los alumnos. Para esta tarea, junto al preceptor buscaron en la lista de estudiantes a aquellos que se encontraban en riesgo pedagógico.

Una vez identificados, se procedió desde la dirección a llamarlos por teléfono. Al mismo tiempo, se realizaron visitas domiciliarias a cargo de los auxiliares, quienes visitaron a los padres y en base a lo que afirmó la coordinadora: *“se les ofrecía el espacio de la escuela para que los hijos vengan a aprovechar. Sería como horas de profesores particulares”* (Coordinadora, 2015)

Crterios organizadores para la Escuela de Verano

Según el PEC de la institución en estudio, las actividades para la Escuela de Verano de la etapa 2014-2015 se concretaron a través de Tutorías Orientadoras, de acuerdo con lo que el Plan Jurisdiccional propone.

El Documento orientador del PMI⁸ en el que se basa el Jurisdiccional, incluye el detalle de estrategias pedagógicas didácticas que se pueden emplear en estas instancias. Por ejemplo, se propone que para preparar el examen final se organice un portafolio que les permita a los estudiantes el desarrollo de uno o varios temas. Estos temas trabajados en él, podrían servirles como soporte para presentar el día que deben defender el examen. También podrían elaborar resúmenes de algunos temas de la materia y éstos, una vez aprobados, constituirían otros insumos que los ayuden a prepararse para las instancias de evaluación. Se mencionan además otras estrategias, donde el alumno pueda preparar junto al apoyo docente un tema para exponer el día del examen, entre otras.

⁸ *Ibíd.*

Según dicho documento guía, las estrategias anteriores se orientan a promover el trabajo colaborativo de los docentes, para la programación conjunta de instancias de enseñanza con *“la mirada puesta en la evaluación”*. Para ello el documento recomienda atender a las siguientes cuestiones:

1. La institución debe definir las materias y años de escolaridad sobre los cuales se focalizarán las acciones, previendo tutorías para aquellas asignaturas con mayor cantidad de desaprobados.

2. A partir de la selección de los contenidos nodales de cada asignatura se organizarán por equipo o departamento las instancias de apoyo, el diseño de alternativas que permitan a los alumnos dar cuenta de los conocimientos que ya poseen, la selección de la bibliografía pertinente, en función de los contenidos definidos, su criterio de abordaje y del material disponible en la escuela y la elaboración de guías de estudio o cuadernillos de actividades que orienten el trabajo de los estudiantes en las que se combine el trabajo individual con el trabajo en grupos pequeños y en grupo total.

Se establece claramente que el trabajo en equipo resulta indispensable para poner en marcha el diseño de alternativas para las acciones de orientación y apoyo. Hasta aquí lo que plantea la normativa, pero ¿qué ofrece la Escuela de Verano a los estudiantes que asisten a ella?

¿Cómo se concreta la propuesta?

Los resultados de investigación han dado cuenta de que la concreción de la propuesta se distancia de las aspiraciones normativas. Esto se debe a que las condiciones organizacionales, entre otras, limitaron el sentido pedagógico de las mismas. Ya que como se evidencia en la descripción sobre la organización de la experiencia: desde la coordinación se gestiona la propuesta de manera desarticulada, sin la participación de los tutores.

Es decir, que el trabajo en equipo tal y como lo propone la normativa no se llevó a cabo, entendiendo que se presentaron en el camino del armado de la propuesta ciertos condicionantes ya mencionados (no encontraban la figura del coordinador, los docentes del establecimiento no querían trabajar en la escuela de verano en sus vacaciones, no había un plan de trabajo en equipo).

En sintonía con lo anterior, se verificó que las decisiones son tomadas por la coordinadora. Por lo tanto, la bajada de línea llega de una forma al equipo de gestión y es aquí donde se produce la primera traducción de la política, la cual se dirige a los docentes ya con otro sentido.

Respecto a la traducción política se entiende por ello, siguiendo a Justa Ezpeleta (2004), a aquellos sentidos que puede llegar a darle la institución al contenido de la política educativa la cual es diseñada por agentes externos a ella. En consecuencia, la apropiación de los actores adquiere otro significado.

Los siguientes fragmentos de entrevistas a los tutores dan cuenta de esta desorganización, la cual repercutió en el sentido pedagógico de la experiencia:

- ▶ *“Pedí el programa a la coordinadora, a las profesoras y no me lo brindaron. Una sí, me dio un borrador, era legible, pero nada donde diga fundamentos, objetivos, propósitos. Solo algunos contenidos. Ahora, cómo darlos, para qué, y qué tipo de grupo tenía, eso me enteré algo porque hablé con la asesora pedagógica. Después, viendo las carpetas y hablando con los alumnos. Obtuve más de ellos, que del programa que nunca me dieron.” (Tutor 1)*
- ▶ *“Cuando llegas tenés una directiva, donde la coordinadora te dice vos tenés que hacer esto y esto. Y en todo caso tenés acuerdos bilaterales con los docentes por si te falta algo. No existen reuniones entre profesores. Ni siquiera me pidieron un informe, una devolución de la experiencia o una autoevaluación. Eso hubiera sido provechoso, yo hubiera podido corregir algunas cosas para ver si estaban flojas.” (ibíd.)*
- ▶ *“Al ser pocos alumnos es una clase más informal, entonces vos tenés todo el grupo y (...) voy asignando en cada clase una actividad para cada alumno según necesite, porque ellos te lo dicen o por lo que te dicen del programa que le van a tomar. Antes de comenzar tenés una charla inicial con cada uno para saber qué les falta, los conocés un poco y tenés que generar cierta confianza, porque como no están obligados a ir tenés que generar la confianza en el docente, para que vayan una y otra vez, lleguen a marzo y tengan aprobada la materia.” (Tutor 2)*

De lo anterior se desprende, que una de las dificultades para la concreción del dispositivo de acompañamiento se centra en las condiciones institucionales que no favorecen a los

mismos, ya que no se trabaja en conjunto. Por lo tanto, los resultados de la puesta en marcha del dispositivo de acompañamiento demostraron que:

- ▶ La evaluación procesual de los aprendizajes de los estudiantes-como detalla la política- es inexistente. Es decir, no se concretan instancias valorativas de este transcurso por la Escuela de verano. Sino que recién se evalúa en la mesa de examen. En consecuencia, la mirada no logra centrarse en la evaluación como sostiene la normativa de los PMI.
- ▶ No existe ningún informe de seguimiento, desempeño y proceso de construcción de los conocimientos de los estudiantes como recomienda el marco normativo. Esto influye en la trayectoria estudiantil, debido a que no hay acuerdos de criterios de evaluación entre el docente tutor y el encargado del examen final. Esto genera cierta distancia entre la manera de enseñar y de evaluar entre uno y otro. Por ende, la mirada no se focaliza en la evaluación procesual como solicita la política y se centra en los resultados.

En sintonía con lo anterior, el Plan Jurisdiccional advierte que la evaluación como un componente más del proceso educativo forma parte del proceso pedagógico y en tanto tal, requiere que exista correspondencia entre las propuestas de enseñanza y las propuestas e instrumentos de evaluación.⁹

Así, el documento antes citado sostiene un principio fundamental y es que *“no se debe evaluar lo que no se enseña. No se debe evaluar con instrumentos o estrategias que no fueron trabajadas durante las clases”*.¹⁰

En este caso el problema se generó porque justamente no existió correspondencia entre quien enseña el contenido y quién evalúa. En primer lugar, porque el docente o equipo docente no armó el plan de trabajo, por ende, el tutor enseñó a su manera, tomando como fuente de información a los asesores y coordinadores de la experiencia y como informantes claves a sus alumnos. En segundo lugar no se introduce ninguna de las estrategias pedagógico-didácticas y de organización para preparar el examen final que se mencionaron en el apartado sobre los criterios organizacionales de la propuesta.

⁹ Plan Jurisdiccional de la Provincia del Chaco.

¹⁰ *ibíd.*

En síntesis, se puede ver como la falta de organización que se generó desde la misma coordinación repercute en el trabajo docente, ya que las formas de trabajar entre ellos no cambia, las directivas fueron tomadas desde la coordinación de la institución y bajadas a los tutores. Pero siguen trabajando de manera aislada unos de otros. Por lo que su organización no evidencia la integración de nuevas estrategias para enriquecer la enseñanza. Sin embargo, la experiencia según las voces de los actores institucionales, es “ventajosa”, ya que permite la enseñanza personalizada con el alumno. Al generar una relación de confianza, el docente puede indagar cuáles son las competencias que debe reforzar para que el alumno aprenda.

De esta forma, se evidencia la variación que sufrió y el sentido que adoptó la propuesta de innovación en dicho dispositivo en las apropiaciones de cada actor. La escuela entendió y resignificó el cambio a su manera, mostrando lo que afirma Almandoz y Vitar (2008) respecto a que las políticas educativas no se aplican tal cual lo define la norma, sino que se traducen y que, es importante la apropiación que hacen los actores de ellas.

Algunas conclusiones:

Lo que se desprende del análisis de las experiencias relatadas es que se va construyendo un sentir diferente en torno a lo que se define como tutoría. Por un lado, en la primera escuela, desde las voces de diferentes actores de la gestión institucional, se considera que esta estrategia presenta “fallas” en instancias fundamentales como el manejo de la financiación y el trabajo con los recursos humanos. Se detectan problemas en las responsabilidades que asume cada actor desde su rol (desde los directivos hasta los docentes que perciben malestares frente a la incorporación de nuevos proyectos), desvirtuando así el sentido del trabajo en equipo y por ende la función institucional de la tutoría.

Por otro lado, en la segunda escuela, se percibe a la tutoría como una clase de apoyo donde el docente asume la figura de un profesor particular gratuito. Cabe aclarar que no se desmerece este rol, ya que se trata de una oportunidad para los alumnos, pero, si bien la experiencia se enmarca dentro de la línea de acción de la tutoría, no se concreta de esta forma.

Se ha podido visualizar, entonces, que los entrevistados reconocen aspectos de novedad y ventaja respecto a estas nuevas líneas de acción para el acompañamiento a las trayectorias escolares:

- ▶ Relación de confianza.
- ▶ Atención personalizada.
- ▶ Mejora del léxico en los estudiantes.

Sin embargo, el trabajo en terreno demostró que ambas experiencias sufren una pérdida de potencial pedagógico debido a cuestiones organizacionales y de gestión como ser:

- ▶ Falta de trabajo en equipo
- ▶ Inexistencia de criterios que organizan la experiencia (entre otras)

Se señala en base a lo anterior lo complicado, y la indeterminación que pueden y llegan a tomar la implementación de innovaciones en el marco de las reformas educativas y cómo la letra de la política llega a la escuela modificándose y moldeando a su imagen. Los tutores asumen funciones diferenciadas, ya que la estrategia asume un destino diferente a su formato inicial.

En tal sentido, vemos que, en el escenario de las nuevas políticas educativas, la inclusión desafía y exige al mismo Sistema Educativo rupturas en su interior, tanto en la gestión institucional como en la tarea de cada docente.

El bagaje de información brindada por estas investigaciones, en el marco del proyecto marco (PI - 12H001), constituye un aporte relevante para la generación de conocimientos sobre los procesos de cambio por los cuales la escuela secundaria se ve atravesada en nuestra provincia.

Bibliografía

- ▶ Almandoz, M. R. y Vitar, A. (2008): *Caminos de innovación: las políticas y las escuelas*. En: Ferreti, C. et. al.: *Gestión de innovaciones en la enseñanza media*. Bs.As. Santillana.
- ▶ Delgado, Amud, Acuña, Jara (2015). La figura del docente en el cruce de perspectivas de diferentes actores educativos sobre las problemáticas centrales de la escuela secundaria. III Seminario Nacional de la Red ESTRADO.
- ▶ Ezpeleta Moyano, J. (2004). *Innovaciones Educativas. Reflexiones sobre los Contextos en su implementación*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 9(21).
- ▶ Rivas, A. (2014). *Revivir las aulas. Un libro para cambiar la educación*. Debate.
- ▶ Stake, R (1998) *Investigación con estudios de caso*. Madrid. Morata.

Normativas y documentos

- ▶ Plan Jurisdiccional de la Provincia del Chaco.
- ▶ “Diseño e implementación del Plan de Mejora Institucional”- Serie de documentos de apoyo para la escuela secundaria. Documento 1. Edición 2012. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación
- ▶ Proyecto educativo comunitario (2014-2015)