

La opción por lo interdisciplinar y la priorización de contenidos: la apuesta didáctica del Programa Escuelas Faro en CABA y provincia de Buenos Aires. Un estudio de casos

Malvicino, Marianela. IDH-UNGS. Argentina marianela.malvicino.mm@gmail.com

Larrosa, Luana Ailín. IDH-UNGS. Argentina llarrosa@campus.ungs.edu.ar

Pattenden Moreno, Agustina. IDH-UNGS. Argentina
agustina.micaelaozoz@gmail.com

Eje: Estado, políticas públicas y administración del sistema educativo Tipo de trabajo: ponencia

Palabras claves: Política pública, trayectorias educativas, escuela secundaria, interdisciplinariedad, priorización de contenidos.

> **Resumen**

En el año 2017 se lanza el Programa Nacional Escuelas Faro, política pública educativa que sostenía como propósito general mejorar los aprendizajes de los/as estudiantes en Lengua y Matemática, y sus trayectorias educativas. Este trabajo analiza la implementación del Programa en cuatro escuelas de enseñanza secundaria, dos ubicadas en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y dos en la Provincia de Buenos Aires, tomando en consideración las principales decisiones didácticas que adoptaron docentes y directivos en las escuelas involucradas en relación con la preocupación central por intervenir en las trayectorias de los/as estudiantes para mejorar sus posibilidades de egreso y permanencia. A lo largo del trabajo, se devela cómo las características particulares de cada una de las instituciones estudiadas, así como las decisiones adoptadas por cada directivo y equipo docente, otorgarían un carácter singular a la implementación del Programa Escuelas Faro en cada caso/escuela, a la vez que es posible identificar puntos en común entre ellas como la opción por el trabajo interáreas o interdisciplinar y la priorización/selección de contenidos. Estos aspectos en común nos invitan a reflexionar sobre la necesidad de las instituciones que atienden a poblaciones con diferentes grados de vulnerabilidad socioeducativa de implementar transformaciones que flexibilicen las formas prescriptivas del currículum, y acerquen los contenidos a las realidades de sus estudiantes.

> **Presentación**

La siguiente ponencia presenta parte de los resultados de la investigación realizada dentro del marco del proyecto de investigación UNGS titulado “Desigualdades y educación secundaria en la Argentina actual. Un análisis de las políticas educativas en dos jurisdicciones argentinas” (2020), codirigido por Silvina Feeney y Nora Gluz.¹ En dicha presentación, se analiza la implementación del Programa Nacional Escuelas Faro (2018 y 2019) desde la perspectiva de docentes y directivos de dos escuelas de enseñanza secundaria ubicadas en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) y dos escuelas de enseñanza secundaria de la Provincia de Buenos Aires (PBA). El interés central es presentar las principales decisiones didácticas que tomaron docentes y directivos en las escuelas involucradas en relación con la preocupación central por intervenir en las trayectorias de los/as estudiantes para mejorar sus posibilidades de egreso y permanencia. Dichas decisiones le otorgan diferentes formas a la implementación de la política en cada caso/escuela, pero, a la vez, existen puntos en común como el trabajo interáreas o interdisciplinar y la priorización/selección de contenidos.

Características del programa y de las escuelas/casos

El Programa Nacional Escuelas Faro (2017) sostenía como objetivo general mejorar los aprendizajes en Lengua y Matemática desde un enfoque de desarrollo de capacidades y las trayectorias de los/as estudiantes de escuelas primarias y secundarias “a través de estrategias que fortalezcan la gestión escolar y las prácticas de enseñanza, así como las condiciones institucionales en las que se desarrolla el aprendizaje (Documento Marco Escuelas Faro, 2017, p. 2). Se trató de una política pública focalizada que abarcó a un conjunto acotado de escuelas que fueron seleccionadas a partir de los resultados del operativo de evaluación de la calidad “Operativo Aprender 2016”, los indicadores de vulnerabilidad educativa (tasa de no asistencia escolar y sobreedad) y otros indicadores del contexto social. (Feeney, Machicado, Larrosa, 2022). La misma se proponía acompañar a las escuelas participantes en la construcción y el análisis de problemáticas relevantes relacionadas con el aprendizaje de sus estudiantes y con el cuidado de sus trayectorias educativas para determinar objetivos prioritarios y estrategias de intervención posibles (Documento Marco Escuelas Faro, 2017).

Si bien, el Programa es de carácter nacional, en cada jurisdicción adoptó formas distintas. Cabe aclarar que, en la provincia de Buenos Aires, el programa Escuelas Faro se materializó en un programa

¹ El objetivo general del proyecto es analizar las concepciones acerca de la enseñanza y los factores sociales e institucionales condicionantes de las trayectorias escolares que orientaron las políticas educativas para el período 2015-2019, destinadas a intervenir sobre las desigualdades educativas.

provincial llamado Red de Escuelas de Aprendizaje (PREA). A continuación, se describen las escuelas en su correspondiente jurisdicción.

Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Una La Escuela Secundaria 1 se encuentra emplazada dentro del Centro Nacional de Alto Rendimiento Deportivo (CeNARD), en un predio nacional. Fue creada en agosto del 2005 con el objetivo de atender a la población de estudiantes que vivían en el Hotel del CeNARD, “que en ese momento eran 35 y tenían que estar en primero, segundo y tercero” (Directora). Al año siguiente, en el 2006, se crea cuarto año con orientación en Ciencias Sociales y Humanidades. Las/os docentes comentan que, si bien la escuela se creó para atender a esa población de estudiantes deportistas, luego se fue abriendo a la comunidad de los alrededores, aunque otorgando siempre prioridad a los/as estudiantes de alto rendimiento, con el objetivo principal de evitar que abandonen su escolarización por priorizar una dedicación exclusiva al deporte.

La escuela se caracteriza por sostener una matrícula baja de estudiantes que cuenta con una sección para primer y segundo año y con dos secciones para tercer, cuarto y quinto año, y con un sólo turno que se sostiene durante la tarde. Las secciones aumentan en el ciclo superior, porque la escuela va recibiendo estudiantes de las provincias que llegan para hacer sus prácticas en deporte de alto rendimiento. Las aulas son pequeñas, y se conforman por grupos de entre 17 y 26 estudiantes aproximadamente.

Con respecto a las características de su población estudiantil, la mayor cantidad de matrícula está compuesta por adolescentes de trece, catorce y quince años que en número significativo provienen de otras provincias del país y se alojan en el hotel del CeNARD, con el propósito de realizar sus entrenamientos de manera constante. El análisis de las entrevistas revela que, al haber tantos alumnos/as del interior del país, las diferencias pueden ser notorias entre éstos y quienes viven CABA o PBA, con respecto a su formación y rendimiento académico. Esto se debe a que, por ejemplo, muchas asignaturas que se dictan en esta escuela no existen en su provincia de origen, lo que resulta una dificultad al momento de incorporarse a la institución.

Una última característica a mencionar refiere a los largos períodos de tiempo en que los/as estudiantes se ausentan del colegio porque deben viajar para competir. Esta particularidad tiene como correlato la falta de continuidad en sus trayectorias académicas.

Por su parte, la Escuela Secundaria 2 se encuentra ubicada en el Barrio Mitre. Fue creada en el año 1991 a partir de la solicitud de las propias familias ante la necesidad de que sus hijos/as puedan asistir

a una escuela secundaria en el propio barrio. La institución cuenta con dos turnos y con una sola sección por año en cada uno de ellos. Durante el turno de la mañana asiste una mayor cantidad de estudiantes del barrio Mitre, en cambio, el turno tarde está compuesto por una población más heterogénea proveniente de otros barrios de la zona. Su matrícula es pequeña, rondando los 220 estudiantes aproximadamente. En sus inicios, la institución tenía una orientación en Perito Mercantil, en tanto en la actualidad provee dos orientaciones para el Ciclo Superior, una en Educación Física en el turno tarde, y la otra en Economía durante el turno mañana.

La particularidad de esta institución es que presenta un vínculo muy arraigado y consolidado con su comunidad, y que se ve reforzado cuando, por ejemplo, la escuela recibe a los/las hijos/hijas de las primeras camadas de estudiantes. A su vez, los miembros de la comunidad educativa sostienen vínculos fluidos con el resto de las instituciones emplazadas en el barrio (centros de salud, centros comunitarios, centro cultural, escuelas primarias, trabajadores/as sociales, etc.), ya que esto les permite atender necesidades de diversa índole y abordar las distintas problemáticas que presenta la población estudiantil.

Finalmente, importa destacar que los docentes expresan que la escuela no tiene un perfil “academicista” sino “más humano”, es decir, es una escuela que busca alojar y acompañar a “los/as pibes/as” y donde la prioridad no está puesta en el aprendizaje de los contenidos escolares de manera rigurosa, sino en la contención, ya que su población estudiantil presenta diversos grados de vulnerabilidad socio-educativa.

Esta institución cuenta con una población estudiantil atravesada por múltiples vulnerabilidades, problemas intrafamiliares en sus hogares, de abandono y con problemáticas de adicciones. Se trata de estudiantes de una posición socioeconómica baja en un contexto en el que, según expresan los/as docentes, no cuentan con el apoyo y acompañamiento de sus familias en sus trayectorias escolares. Actualmente, la institución tiene una población estudiantil más heterogénea, con estudiantes que atraviesan diversas realidades y quizá con familias que logran brindar una mayor contención. No obstante, se observan muchas situaciones de repitencia, sobreedad y abandono que aún no han podido ser saldadas. Ante estas situaciones los/as actores/as institucionales conciben como problemática la posibilidad del formato escolar para dar respuesta a esta diversidad de situaciones.

Provincia de Buenos Aires

La Escuela Secundaria 3 se encuentra ubicada en la localidad de José C Paz, provincia de Buenos Aires. Su origen está relacionado a la creación del 3° ciclo de primaria (ya que a su lado se ubica una

escuela primaria) en el año 1996, que luego pasaría a ser el Ciclo Básico de la nueva escuela secundaria y, finalmente, en el año 2013 se establece como una institución con edificio y gestión aparte de la primaria de su origen. Según sus docentes, es una escuela “chiquita”, con alrededor de 35 estudiantes por curso y con un grupo de “profesores presentes”. No obstante, la directora menciona que hay “superpoblación”, es decir que considera que la matrícula excede el espacio con el que cuenta. La misma tiene dos secciones de cada año, excepto de 2° año que tienen 3 secciones, y todas distribuidas en turno mañana y turno tarde.

Su origen como anexo de la primaria y la situación de su matrícula genera problemas de “infraestructura” como menciona su directora, es por ello que el equipo directivo se inscribe en todos los programas/ políticas de la provincia de Buenos Aires en pos de aumentar sus recursos. Entre las políticas que impactaron en la escuela se encuentran Plan Mejora Institucional, Plan Conectar Igualdad, el Programa Asistiré, Programa ATR, y por supuesto el programa Escuelas Faro en su versión bonaerense: La Red de Escuelas de Aprendizaje. Aun así, la escuela cuenta con una cooperadora junto a las familias, entidad que fue importante para lograr reformas edilicias que ayuden a crear espacios para nuevas secciones. Acerca de la relación entre Escuela y Familia, la directora menciona que los familiares suelen acercarse a la dirección, y se los recibe sin problemas. Por su parte, los docentes también destacan como importante este vínculo y describen a la comunidad como muy familiarizada con la escuela.

Con respecto a la población estudiantil, los profesores comentan que es heterogénea en cuanto a las problemáticas: falencias en lo educativo, problemas familiares, económicos, sociales, etc. Pero, a la vez, mencionan que a lo largo de su trayectoria escolar hay una evolución; y que son algunos los que abandonan, principalmente por problemas económicos (se van para trabajar).

Otra docente explica que el vínculo entre docentes y estudiantes es una elección “nos elegimos”, y eligen la escuela; y es este vínculo el que permite conocer las necesidades y/o problemas que los estudiantes atraviesan y que puede impactar en sus trayectorias escolares. En este sentido, la directora agrega que se trabaja mucho fortaleciendo la autoestima de los estudiantes.

La Escuela Secundaria 4 es una escuela de jornada simple con tres turnos (mañana, tarde y vespertino) en José C. Paz en la Región 9 de la provincia de Buenos Aires. Esta institución se creó como Escuela Secundaria Básica y se conformó como escuela secundaria (con ciclo básico y superior) en el año 2012. La institución cuenta con un director, un vicedirector, una secretaria, un Equipo de Orientación Escolar (EOE) y un bibliotecario.

La misma se encuentra ubicada en un barrio que se caracteriza por las situaciones de inseguridad que viven tanto los estudiantes y sus familias, como los docentes y directivos que se desempeñan allí. En cuanto a la dimensión edilicia, la escuela secundaria no cuenta con edificio propio, sino que lo comparte con el nivel primario.

Respecto a la población estudiantil, ésta proviene del barrio en el que se encuentra ubicada y también de barrios aledaños. Los estudiantes se caracterizan por trabajar de manera informal para ayudar con los ingresos de sus hogares. Esto genera un gran problema de inasistencia y, en algunos casos, de abandono escolar. En gran parte de las familias, existen problemáticas de distinto tipo como violencia intrafamiliar, violencia de género, consumo problemático de sustancias, embarazo adolescente y desempleo. Frente a estas situaciones, la institución desarrolla algunas estrategias y cuenta con diferentes vínculos a nivel local para poder acompañar a los estudiantes y sus familias. Así, articulan con organizaciones barriales que trabajan con estudiantes con problemas de adicciones.

Además, la escuela cuenta con diferentes propuestas como Jóvenes y Memoria, y Escuelas Abiertas. Asimismo, ofrece a los estudiantes la posibilidad de participar de una feria de carreras de la zona. En cuanto a su participación en la Red de Escuelas, el equipo directivo señala que fue invitado a participar de una reunión informativa en la que se presentaron las diferentes líneas de trabajo tanto para las capacitaciones como para las propuestas a desarrollar en las escuelas.

> **Las experiencias de implementación del Programa Nacional Escuelas Faro: 4 apuestas distintas en dos jurisdicciones**

En cada una de las instituciones estudiadas, el Programa ha asumido rasgos distintos y específicos en su implementación de acuerdo a las propias necesidades institucionales y atendiendo a las características particulares de su población estudiantil, aun así, podemos encontrar puntos en común, lo cual puede ser un indicador de la influencia del programa o de las similitudes en las necesidades de las escuelas, en particular estos 4 casos que se encuentran en situación de vulnerabilidad. En este apartado se esbozará una descripción general de la manera en que el Proyecto Faro se ha desarrollado en cada una de las cuatro escuelas para luego reflexionar sobre los elementos en común en el apartado siguiente.

Ciudad Autónoma de Buenos Aires

La *Escuela Secundaria 1*, según las voces de su equipo de conducción, no cumplía con los requisitos para formar parte del Programa Faro. En el ciclo básico no reconocen que sus estudiantes tengan “bajos rendimientos en Lengua y Matemática”, como tampoco problemas relacionados con la repitencia, sobreedad, desgranamiento ni materias “previas” acumuladas. Aun así, deciden utilizar los recursos (más horas pagas para capacitación y trabajo institucional) brindados por el programa para trabajar sobre otras problemáticas que sí presenta la institución debido a las características de su población estudiantil.

Como se mencionó en el apartado anterior, los/las estudiantes que acuden a esta institución son, en su gran mayoría, deportistas de alto rendimiento que en numerosas ocasiones arriban desde distintas provincias del interior del país o de otras escuelas de la provincia en un tramo avanzado de su escolaridad secundaria -es por ello que una particularidad de esta escuela es el aumento de la matrícula en el ciclo superior-. Esto genera que los/las adolescentes se vean obligados a rendir una multiplicidad de materias equivalentes debido a los cambios en las orientaciones a partir de este ciclo.

Debido a que la escuela tiene una orientación en Ciencias Sociales y Humanidades, el equipo de conducción optó por armar, en el marco del Programa Faro, una **materia integrada** conformada por las cuatro disciplinas específicas de la orientación: Introducción a las Ciencias Sociales, Formación Ética y Ciudadana, Economía y NTICx, con el propósito de que los/las estudiantes, al acreditar los contenidos de la materia integrada, aprobaran la totalidad de materias equivalentes pendientes.

La materia se cursaba de forma híbrida, a través del armado de diferentes módulos en la plataforma virtual Classroom, en donde se subía el material teórico y las actividades destinadas a abordarlo. Luego, se estipulaban encuentros virtuales y presenciales con los/as estudiantes para la revisión de los avances. Al finalizar el ciclo lectivo, se evaluaba en las mesas de examen de diciembre, de forma individual, mediante un examen oral en el que los/as jóvenes debían exponer una defensa de los trabajos realizados y presentar una reflexión final sobre algún tema específico elegido por los/las docentes. Es de destacar que aquello que los/las docentes entienden por “**integración curricular**” no contempla la modalidad de trabajo interdisciplinar, es decir, una articulación integrada de sus contenidos, sino que los diferentes módulos consistieron fundamentalmente en una **selección de contenidos prioritarios** de cada asignatura de manera separada pero agrupadas en una única materia.

Para llevar adelante la “materia integrada” en el marco del Programa, los/as docentes involucrados coordinaron encuentros semanales de dos horas de duración aproximadamente con el propósito de seleccionar contenidos prioritarios de cada una de las cuatro materias, ejes de trabajo en común y programar actividades; lo cual implicó que tuvieran que reorganizar sus horarios.

El formato híbrido de cursada no era novedoso para la institución, ya que cuando los/as estudiantes se encontraban de viaje debido a su participación en competencias deportivas, cada docente, de manera individual, programaba una serie de actividades y compartía material de estudio por medio de la plataforma Classroom y vía correo electrónico. Los/las estudiantes, por su parte, en sus tiempos libres iban realizando las actividades, y de esta manera, se posibilitaba que no perdieran regularidad y pudieran continuar, de manera remota, con las propuestas de enseñanza y aprendizaje programadas por los/las docentes. De este modo, el proyecto Faro se inserta así en una modalidad previa de trabajo institucional que modificaba la forma tradicional de enseñanza simultánea, incorporando modalidades de trabajo remoto y asincrónico que trastocaban, fundamentalmente, la dimensión temporo-espacial de la enseñanza.

Por su parte la *Escuela Secundaria 2* optó por la utilización de los recursos brindados por el Programa Faro para darle continuidad a un proyecto que venía llevando adelante desde el año 2014, denominado “**Aulas de Avance**”. Este proyecto consistía en el agrupamiento de dos años de cursada en uno, y el consiguiente armado de una **integración curricular por áreas de conocimiento** con la finalidad de tratar una problemática que afectaba a la población estudiantil: la sobreedad (categoría que hace referencia a la diferencia entre la edad cronológica y la pauta en el formato escolar moderno). Los/as docentes cuentan que el principal motor que condujo a la implementación del proyecto, consistía en evitar que los/as estudiantes con sobreedad debieran terminar sus estudios en otros espacios educativos, exclusivos para esta categoría de estudiantes, o que fueran llevados directamente hacia el abandono escolar. De esta manera, el programa se centraba en generar una propuesta de enseñanza específica que favorezca la acreditación del ciclo básico del nivel en menor tiempo, con el fin de facilitar la inserción en el ciclo superior.

Para implementarlo, se optó por el **trabajo por proyectos** a partir de la integración curricular por áreas de conocimiento. Los/as docentes, seleccionando los contenidos prioritarios de cada asignatura y las habilidades generales que se esperaba que los/as estudiantes desarrollen a lo largo de su escolaridad, elegían un eje/tema transversal por cada área de conocimiento para la elaboración del proyecto. De esta manera, se articularon, por ejemplo, Matemática, Físico-química y Biología, y se elaboró un material pedagógico destinado a trabajar estas asignaturas de modo interdisciplinario a partir de un tema eje. El mismo proceso era desarrollado en cada área de conocimiento.

De este modo, la construcción del proyecto tenía un carácter doblemente complejo, ya que no sólo se trataba de realizar una selección de saberes prioritarios para el desarrollo de la integración curricular

por áreas y para el agrupamiento de dos años de escolaridad en uno, sino que además se debía programar su desarrollo a partir de la selección de habilidades generales.

Importa destacar que, a pesar de que los/as docentes valoraron positivamente su implementación, también manifestaron que el programa contó con obstáculos al momento de volver a trabajar en las aulas convencionales en el ciclo superior, ya que las dificultades de los/as estudiantes para adaptarse al formato escolar tradicional, reaparecieron. La incorporación de docentes al proyecto también resultó un reto importante que sortear, sobre todo porque en los últimos años hubo, en la institución, un importante recambio de profesores/as que presentaron resistencias a trabajar de un modo distinto al conocido y en el cual habían sido formados.

Provincia de Buenos Aires

En la *Escuela Secundaria 3*, la directora resalta la importancia de obtener recursos para su escuela, por eso se suman a los programas y políticas que estén a su alcance, en el caso particular del PREA (Faro en PBA), afirma que focalizó en la gestión y en una mirada más amplia de la escuela, además de otorgarle un postítulo en Gestión. Se seleccionaron 4 docentes para asistir a las capacitaciones en los siguientes ejes que proponía el PREA: Lengua, Matemática, Clima Escolar, Proyecto de Vida y ABP². Además de las capacitaciones, la escuela recibió dos carros de computadoras y libros, lo cual es valorado tanto por la directora como por los docentes. Esto dio lugar a un “cambio de mirada”, según sus propios términos, ya que permitió que docentes planifiquen sus clases a partir de la incorporación de estos recursos, y que los/as estudiantes los tengan siempre al alcance para su uso.

La implementación del PREA (Faro en PBA) fue recibido como innovador y como positivo para la escuela según sus docentes. Destacan el trabajo con profesores/as de otras disciplinas, el armado de un proyecto (ABP) y el trabajo en grupo, junto con el acompañamiento en las capacitaciones.

El proyecto de ABP que se llevó adelante consistía en la recolección y reciclaje de residuos y su posterior reutilización. Este proyecto les permitía focalizar en problemáticas de la escuela, en su implementación y posterior evaluación.

Con respecto a la programación del proyecto, la docente C.S. lo describe de la siguiente manera:

“Se hicieron varias etapas, porque esto del ABP consiste en eso ¿no? de la pregunta incógnito, de la pregunta problemática que lleva o conlleva a desarrollar el proyecto. Comenzamos primero con encuestas. En la que los chicos llevaban una encuesta en sus casas y se las hacían a sus familiares o allegados, todo con relación a lo que es la contaminación, la basura (...) Y bueno, una de las

² abreviación de las siglas Aprendizaje Basado en Proyectos, una estrategia didáctica.

preguntas consistía en esto ¿no? ¿reciclas, reutilizas? Y a partir de ahí ellos tenían que elaborar algún material o instrumento relacionado con algún material reciclable. Se llegó juntar tapitas, se armó un árbol de tapitas que está ahí, colocado en la entrada de la escuela; tapitas marrones que hacen lo que es el tronco, las ramas, las tapitas verdes. Se trabajó bastante bien con eso. Y después se trabajó también en la parte de pinturas, se hicieron con botellas, la parte de artística también colaboró bastante. Fuimos a lo que es la cultura azteca, maya, por ese lado, entonces, las botellas, se pintó con esos gráficos, con esos diseños. Así que hubo digamos un pequeño producto, pero lindo.”.

El trabajo con ABP como estrategia de enseñanza requiere de una selección de contenidos que puedan ser trabajados disciplinariamente dentro del proyecto, no sólo en pos de que exista relación con la temática elegida para el proyecto, sino también para que pueda trabajarse con otras áreas disciplinares. Del proyecto sobre recolección y reciclado de residuos, participaron docentes de las áreas de Práctica de Lenguaje, Matemática, Ciencias Sociales y Construcción de la Ciudadanía. La profesora de C.S. cuenta que no fue fácil ese trabajo y esa selección de contenidos; en cambio la docente de Prácticas del Lenguaje explica que era más sencillo, ya que los contenidos curriculares le permitían trabajar la lectura y la elaboración de textos más allá de la temática. En cuanto a Matemática, se logró trabajar con encuestas y, como contenido, la estadística. Construcción de la Ciudadanía trabajó el aspecto socio-comunitario de la recolección y reciclado, y su importancia para la vida social. Por último, desde Ciencias Sociales se trabajó con la historia del barrio. Este proyecto fue trabajado durante todo un trimestre como acordaron los docentes.

La selección de contenidos era parte del trabajo por ABP, además del **trabajo interáreas**, llevado adelante en conjunto entre los 4 docentes para poder planificar el trabajo que los/as estudiantes realizarían en cada área para aportar al proyecto. Una dinámica similar sucedió en el trabajo con los otros ejes de las capacitaciones, en donde el docente referente debía transmitir lo aprendido a sus colegas para trabajar en conjunto.

Por otro lado, la directora también destaca el trabajo en conjunto de los equipos docentes para llevar a cabo todas las propuestas de las capacitaciones, no solo las de ABP; y califica esta experiencia como un aprendizaje:

“Porque además nosotros tuvimos que aprender. Primero tuvimos reuniones por fuera de los espacios de aula, también aprender a convivir entre las distintas áreas porque bueno, cada uno tiene su especificidad y de pronto eso lo plasmas en el salón, y de pronto tenés que compartir con otro. Por ahí daban clases 2, entonces, ponerse de acuerdo en la estrategia, en el modo de intervención, de

evaluación, como se suma el otro. Es decir, trabajaron mucho y se trabajaba, ya te digo, fuera de la escuela y los profes trabajan.”

Con respecto al trabajo en Matemática, resalta que fue necesario aunar criterios y estrategias en conjunto, y que pudo lograrse, aunque no con todos los docentes, porque algunos presentaron resistencias a esta nueva modalidad.

En el caso de la *Escuela Secundaria 4*, los docentes fueron incentivados a participar de las capacitaciones que el PREA (Faro en PBA) proponía, no solo por la directora que promulgaba que la escuela participe en este tipo de programas, sino que además existía un incentivo económico para cada docente capacitado.

Con respecto a la implementación del ABP en la escuela, el docente de música, para poner en marcha el ABP pudo articular con la profesora de Ciencias Sociales, ya que compartía el día en la escuela, y además la docente tenía otras materias más en la escuela. En este sentido, la elección del trabajo interdisciplinar estuvo vinculada a la posibilidad de los docentes, más que a una elección consciente en base a sus contenidos. El proyecto propuesto tenía relación con el mundial de fútbol, porque, según el profesor de música, las temáticas de los proyectos debían responder a los intereses de los estudiantes, era “la premisa número uno” que el tema sea elegido por los estudiantes o despierte su interés. Entonces el trabajo entre materias se adaptaba a este tipo de propuestas, así como sus contenidos: *“Obviamente con el mundial se engancharon casi todos. Y trabajamos, no sé, Matemáticas, los profes trabajaban más la parte como de estadística, resultados, tablas. Con Geografía trabajamos más qué continente tenía más países, dónde se estaba llevando a cabo, los climas de la región, las señas, qué sé yo, cualquier cosa, de todo un poco. Y bueno, después hicimos hasta juegos, quien creía que iba avanzar según los mundiales que habían ganado y las copas América, no sé qué, quién tenía más chances.”*

En el caso del proyecto (ABP) que trabajó la profesora de Matemática, en su relato deja ver que no hubo un trabajo interdisciplinario, pero sí con otros docentes. Lo que propusieron fue trabajar con dos cursos de diferentes años, pero siempre desde la matemática, haciendo una selección/priorización de contenidos en ambos años en pos de poder hacer el proyecto juntos, o al menos interactuar al final del mismo. Según la docente, esta propuesta entusiasmó a los/as estudiantes y a partir de allí si comenzó a buscar una posible articulación con Prácticas del Lenguaje, que, aunque buscaba un trabajo interdisciplinar, podemos observar que al momento de pensar la selección de contenidos, hay una priorización de los mismos en pos del proyecto, pero no necesariamente a favor de la interdisciplinariedad: *“a veces juntábamos 3 áreas, Matemática, y Lengua me acuerdo, como*

incluíamos, me preguntaban cómo podíamos relacionar Matemática con el Lenguaje. Entonces, yo me puse a pensar en un texto chiquito, que calculen cuántas palabras tenía el texto y de esas palabras cuántos eran sustantivos y verbos, y ahí sacábamos una proporción de la cantidad. Entonces, los chicos se empezaron a enganchar con las fracciones de tantas palabras, tantos son sustantivos, empezaron a sacar usando la calculadora y se armó un lindo debate. Porque encima entre ellos se corregían, nosotros los profes nos quedábamos callados, “no, estás equivocado, no me parece que vos”. Se armaba un debate y después contextualizamos y poníamos acá y les hacíamos ver lo rico de los debates”.

En ambos casos, tanto el proyecto del profesor de música con la profesora de ciencias sociales, como el de la profesora de matemática junto a la de lengua y ciencias naturales, e incluso la directora de la escuela, rescatan lo importante que fue para los/as estudiantes poder trabajar varias materias a la vez, siendo evaluados en su conjunto y en base a proyectos de su interés o de temáticas que no siempre se desprendían estrictamente del diseño curricular. Si bien se manifiestan tensiones entre lo curricular y los contenidos seleccionados para el proyecto desde cada disciplina, los/as docentes que participaron ponderan positivamente este tipo de trabajo, aunque les quedara una “deuda” en articular los contenidos del proyecto con los contenidos que prescribe el diseño curricular.

> **Los puntos en común: la interdisciplinariedad y la priorización de contenidos**

A pesar de las particularidades de cada caso, podemos observar que en cada propuesta el trabajo interdisciplinar y la selección/priorización de contenidos fue parte fundamental del desarrollo del programa. En este apartado nos gustaría mencionar algunos aportes teóricos que nos permiten pensar las razones detrás de estas elecciones hechas por docentes y directivos de estas escuelas en zonas de vulnerabilidad.

Jacobs (2002, como se citó en Ortiz Hernández, 2006) indica que la integración curricular es una necesidad, pues los estudiantes tienen experiencias en el ambiente que deben ser parte de lo que se les ofrece en los salones de clases para que los aprendizajes sean significativos. A continuación, las razones que Jacob ofrece en favor de integrar el currículo:

- a) El crecimiento del conocimiento: El conocimiento está creciendo en proporciones exponenciales en todas las áreas de estudio.
- b) Itinerario fragmentado: no pensamos de forma fragmentada cuando vamos a resolver situaciones del diario vivir.

c) Relevancia del currículo: los actuales temas carecen de relevancia y por eso los estudiantes abandonan la escuela.

d) Respuesta de la sociedad a la fragmentación: se empieza a reconocer que no podemos adiestrar mediante la especialización

Los datos llevan a concluir que la enseñanza interdisciplinaria puede ser utilizada como alternativa para solucionar algunos de los problemas que aquejan a las escuelas en la actualidad, en especial en escuelas como las de los 4 casos, que además de estar en territorios con población en vulnerabilidad, suelen tener trayectorias con desgranamiento, deserción y escaso sentimiento de pertenencia con la escuela y lo que ella ofrece.

Asimismo, el autor expone que, aunque los maestros tengan buenas intenciones al planificar los cursos interdisciplinarios, carecen del poder para establecerlo; y se enfrentan a problemas que están relacionados con la selección de los contenidos. Una de las maneras en las que se puede resolver dichos problemas es utilizar ambas experiencias en el currículo: la interdisciplina y la basada en disciplinas con una estructura tradicional.

En esta misma línea, sumamos los aportes de Camilloni y Cullen (1996), para quienes es necesario integrar sobre la base de la diferenciación disciplinaria. Porque, primero, es inevitable que haya una diferenciación disciplinaria. Se trata de integrar para que los conocimientos, una vez relacionados, adquieran un nuevo significado. Los ejes elegidos para esta integración han tomado diversas formas de concentración, tales como una disciplina, un tema, un problema, un proyecto de actividad intelectual, o de actividad teórico-práctica con componentes socio-afectivos más o menos predominantes en la experiencia.

En los casos trabajados, una materia integrada, un aula avance o un proyecto (ABP) fueron las formas de concentración. En cada uno de los mismos podemos observar que si bien hay una articulación entre áreas o asignaturas, no es tal como para dejar de lado los contenidos propios de cada disciplina. Por eso, la tensión que se mencionaba en el apartado anterior: los/as docentes manifiestan que no es sencillo el trabajo de seleccionar contenidos en acuerdo con otros colegas, en pos de unificar criterios y temas, o en pos de trabajar detrás de un tema de interés. Pero, a pesar de la tensión y de la “deuda” a lo curricular del diseño; no dejan de darle más valor a la experiencia del programa como forma de acercar el contenido a las trayectorias de sus estudiantes, con las particularidades de cada población y comunidad escolar.

> **A modo de cierre**

Comenzamos esta ponencia enunciando cómo las decisiones de cada escuela, directivo y equipo docente le otorgaron diferentes formas a la implementación del programa Escuelas Faro en cada caso/escuela y su jurisdicción; pero, a la vez, encontramos puntos en común como el trabajo interáreas o interdisciplinar y la priorización/selección de contenidos. Entendemos que, continuando el análisis teórico comenzado en el apartado anterior, podremos encontrar más elementos que justifican didácticamente estas propuestas, pero en principio podemos decir que esos puntos en común, a pesar de ser escuelas y jurisdicciones diferentes, nos hablan de la necesidad de escuelas de estas características de flexibilizar las formas prescriptivas del currículum, y acercar los contenidos a las realidades de sus estudiantes. La selección y priorización de los mismos en materias integradas, aulas de avance o proyectos (ABP), y la tendencia al trabajo interdisciplinario o interáreas son ejemplos de cómo estas escuelas encuentran un problema nuclear en las posibilidades de permanencia y egreso de sus estudiantes, en la enorme cantidad de contenidos prescriptos; y proponen en cambio estos modelos que generan mayor pertenencia institucional y menor desgranamiento y abandono. Nos queda por seguir pensando en los cambios que se deberían proponer a nivel curricular para acercar estas realidades a la letra oficial.

Bibliografía

Camilloni, A. y Cullen, C. (1996). “Los contenidos en el nivel medio. La interdisciplinariedad”.

Feeney, S.; Machicado, G. y Larrosa, L. (2022). El Aprendizaje Basado en Proyectos como política de enseñanza: algunos interrogantes. *Praxis Educativa*, Vol. 26, N°3 septiembre - diciembre 2022. E - ISSN 2313-934X. pp. 1-23

Ortiz Hernández, E. (2006). Retos y perspectivas del currículo integrado. *Cuaderno de Investigación en la Educación*. Número 21, diciembre 2006. ISSN 1540-0786. pp. 35-56.

Fuentes

Entrevistas realizadas a docentes y directivos de dos escuelas de CABA

Entrevistas realizadas a docentes y directivos de dos escuelas de provincia de Buenos Aires

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. (2017). Documento Marco Escuelas Faro.