

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SUBSECRETARÍA DE PROMOCIÓN DE IGUALDAD Y CALIDAD EDUCATIVA
PROGRAMA *NUESTRA ESCUELA* –ESCUELAS FARO

INFORME SOBRE LOS PROYECTOS DE APRENDIZAJES PRIORITARIOS

Introducción

Este informe presenta observaciones surgidas de la lectura de los Proyectos de Aprendizajes Prioritarios (PAP) elaborados por las escuelas durante el presente año. Se aportan algunas reflexiones y comentarios que, desde el lugar de un equipo externo, surgen a raíz de distintos tipos análisis de dichos proyectos.

En este sentido, el presente es un análisis global que intenta comprender la priorización que han hecho las escuelas acerca de sus problemáticas, cuáles son las razones expresadas y cómo dialogan con las condiciones que podrían deducirse de lo que allí está escrito. Por ello se plantea la relación entre las problemáticas identificadas y las condiciones materiales y simbólicas para poder abordar institucionalmente dichos problemas.

Un aspecto observado refiere a la vinculación entre los distintos campos de intervención que componen esta acción: el institucional y el áulico; es decir, entre los proyectos de gestión institucional y los proyectos de los espacios curriculares *Lengua y Literatura* y *Matemática*, tal lo solicitado. También se hizo hincapié en los aspectos técnicos de la formulación que implica, por un lado, comunicar con cierta claridad lo que se propone realizar y por otro, articular los componentes que integra un proyecto. Al respecto, se observa que se prestó atención a la precisión de las formulaciones, así como a la coherencia interna entre sus componentes.

A continuación, se presenta el análisis por nivel educativo.

I. Escuelas de Educación Primaria

Con relación a los proyectos presentados para este nivel se advierte, en términos generales, variación en sus diseños. En primer lugar, y en la mayoría de los casos, podría

decirse que estas variaciones se evidencian en el nivel de generalidad o detalle con que son precisados sus diferentes componentes, cuestión que se manifiesta en la cantidad de páginas que abarcan los proyectos, que oscila entre 5 y 100. También esa heterogeneidad se materializa en la misma forma de presentación. En algunos casos, asume una forma más textualizada; en otros, una combinación entre estilo y el formato indicado, junto a otras formas de presentación, en las cuales las modalidades ya mencionadas se combinan con esquemas, imágenes y otros modos de comunicar algún tramo de información acerca del proyecto. En las ocasiones en que los equipos directivos y docentes pudieron realizar una combinación de varias formas de comunicar la propuesta se puede observar una mayor fluidez y facilidad para su lectura.

Estas apreciaciones deberían ser objeto en sí mismas de una reflexión de parte de los equipos técnicos que demandan este tipo de producciones a los docentes y directivos, a fin de hacer explícitas las expectativas en relación con dichas producciones y el modo en que serán leídas. Un aspecto a precisar sería el nivel de generalidad/detalle que se espera de la información acerca de los proyectos.

En esta línea de exposición, se advierte que algunas formulaciones son escuetas si se las mira desde el punto de vista de un lector externo que no dispone de cierta información de contexto que permitiría anclar y comprender mejor los datos que se presentan. Un ejemplo de ello sería la siguiente afirmación: *“Debido a las inasistencias reiteradas, se ven afectadas las trayectorias de nuestros alumnos no pudiendo ser completas ni continuas.”* Quizás si esta información fuera presentada de un modo más preciso, si se incluyeran los porcentajes de inasistencias mensuales, momentos del cronograma anual en que se producen, en qué grados, qué estudiantes, motivos que se argumentan, justificación o no, etc., contribuiría a la posibilidad efectiva de comprender de manera precisa qué significa para esa institución la expresión “inasistencias reiteradas”.

Hay elementos de alta recurrencia, como la fuerte presencia de la capacidad fundamental *Oralidad, lectura y escritura* como parte central del tratamiento de los aprendizajes en los espacios curriculares *Lengua y Literatura y Matemática*. Con respecto a esta cuestión, hay un énfasis en el trabajo de los y las estudiantes con textos a partir de lecturas y de escrituras en situación de trabajo colectivo. Asimismo, si bien este tratamiento pone en todos los casos el foco en el Segundo Ciclo, en varios proyectos se incorpora el tratamiento y acciones en el ciclo precedente. De esta manera, se infiere que hay una preocupación de hacer explícita la propuesta de trabajo de modo más amplio y, a la vez, se pone de manifiesto la asunción de un compromiso compartido por los y las docentes como núcleo de abordaje también central. En algunos casos se observa de manera explícita –y en otros se infiere- que el proyecto presentado constituye una interesante y potente herramienta de producción colectiva que contribuye, además, a revisar, fortalecer y reformular las prácticas de autoevaluación institucional y de aula. Adicionalmente, se reconoce como instancia misma de formación y profesionalización del equipo docente y de gestión.

En relación con los objetivos, se advierte la presencia de un doble destinatario: por un lado, los y las estudiantes como sujetos que pueden aprender, como sujetos activos de una cultura y por otro, a los/as propios/as docentes y directivos/as que asumen la responsabilidad de buscar alternativas y generar condiciones que habiliten trayectorias continuas y completas de los y las estudiantes. En varios proyectos se incluye a la familia.

En general, puede observarse que las problemáticas que dan origen al proyecto recuperan los resultados del Operativo *Aprender* junto a otras informaciones construidas por las propias escuelas. Se advierte también un trabajo institucional con documentos producidos por los organismos del Ministerio que ofrecen aportes y orientaciones para el logro de aprendizajes escolares como son aquellos vinculados con el Oficio de Estudiante, los fascículos de Prioridades Pedagógicas, así como la relectura del propio Diseño Curricular del nivel.

II. Escuelas de Educación Secundaria

Diversos proyectos dan cuenta de la complejidad de la situación por la cual atraviesan y, a la vez, de la pertinencia de la problemática que pretenden abordar. Esto se materializa en la capacidad para enlazar de manera pertinente con los datos y análisis efectuados en el marco de la autoevaluación institucional. En otros casos, se presentan formulaciones muy generales –que toman como fuente los documentos del Ministerio de Educación- que conducen a plantear problemas y fundamentaciones desde el “deber ser”, dejando de lado las situaciones reales particulares y los contextos escolares específicos. Por ejemplo:

*“Las estrategias de lecto comprensión y escritura institucionales **deben** adecuarse a las demandas del estudiante del nuevo siglo”.*

La lectura de algunos proyectos permite advertir que no muestran un recorte de los resultados de la evaluación que focalice sólo aquellos datos que respaldan el problema priorizado.

En algunas propuestas no se observa suficientemente la relación que existe entre los componentes del proyecto. La escisión más frecuente se advierte entre objetivos, problema y fundamentación. Además, y respecto de los objetivos, algunas formulaciones resultan muy generales, tanto que cuesta conocer qué se espera lograr en el tiempo estipulado. En otros, resulta difícil al lector identificar el problema objeto de intervención, el vínculo entre la acción prevista y la situación que le da origen. En contraposición, hay proyectos en los cuales la vinculación entre los componentes es clara, se plantean problemáticas claramente delimitadas, las actividades propuestas resultan pertinentes y se establecen con precisión metas a alcanzar. Esta percepción tiene su importancia en

tanto la claridad en la formulación de la propuesta contribuye a orientar a la propia escuela autora del proyecto en los procesos de implementación.

Se observa la presentación de estrategias que parecieran atender, en algunos casos, problemáticas distintas desde el proyecto de gestión con relación a los proyectos de los espacios curriculares *Lengua y Literatura* y/o *Matemática*. En este sentido, si bien uno y otros tienen alcances diferentes, sería enriquecedor de la dinámica escolar poder hacer sinergia entre ellos, cuestión que probablemente esté prevista pero no claramente formulada en los documentos presentados.

Respecto de las actividades, algunas de ellas proponen un trabajo entre docentes que pueden ser interesantes como medio o condición para mejorar los aprendizajes de los y las estudiantes. No obstante, algunos las plantean como fin en sí mismas; es así que el proyecto se limita a realizar observaciones y registros de clases y lecturas de bibliografía. En el caso de otras actividades, si bien son pertinentes, habría que especificar cómo las llevarán a cabo. Por ejemplo: se dice que desde la gestión se plantea realizar un monitoreo de los acuerdos o proyectos, sin precisar de qué modo se realizará, cuándo, quién, etc.

Algunas metas se formulan en un nivel de generalidad que no ayudaría a evaluar su alcance o logro. Otras también resultan ambiciosas en relación con el tiempo del que se dispone para cumplirlas. Por ejemplo:

“Promover el fortalecimiento institucional, a partir del trabajo colectivo, para fortalecer los vínculos y la convivencia escolar, que posibilite el cambio en la cultura institucional...”

En general, se advierte que tanto los Acuerdos Escolares de Convivencia, los acuerdos didácticos en general, como el desarrollo de reuniones de personal y el acompañamiento a las trayectorias de los y las estudiantes a partir de lo propuesto en los fascículos de la Colección *Oficio de estudiante* aparecen de manera recurrente como instrumentos o

