

Ayelén Mariel Gándara*

El taller interareal TecnoMat. Una experiencia de trabajo interdisciplinario en el nivel secundario

Resumen

En este escrito se presenta una experiencia de trabajo interdisciplinario con pareja pedagógica llevado adelante entre docentes de una escuela técnica de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El equipo estuvo conformado, en principio, por dos docentes de las materias Matemática y Tecnología de la Representación de primer año. La formulación de este taller implicaba un trabajo en el que ambas docentes planificaban una propuesta para llevar al aula en forma conjunta, abordando contenidos de sus respectivas materias. La dinámica de trabajo permitió trazar vínculos con otros actores institucionales y ampliar el equipo incluyendo las voces y la participación de otros docentes y de especialistas de diversas áreas.

Palabras Clave

Equipos de trabajo docente • pareja pedagógica • propuestas interdisciplinarias

The TecnoMat Inter-Area Workshop. An Interdisciplinary Work Experience in Secondary Education

* Profesora de Matemática egresada del ISP Joaquín V. González, licenciada en Gestión Educativa (Unlam), especialista en Tecnología Educativa (UBA) y tesista de la Maestría en Tecnología Educativa: “Usos de TIC en clases de matemática de nivel secundario” (UBA). Actualmente se desempeña como profesora de Matemática en la Escuela Técnica N° 6 DE 12 de la Ciudad de Buenos Aires y desarrolla proyectos de trabajo interdisciplinario. Filiación: Ministerio de Educación de la Cuidad de Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: ayelenmarieg@gmail.com

Abstract

This paper presents an interdisciplinary teaching experience conducted through a co-teaching partnership between teachers at a technical school in the City of Buenos Aires. The team was initially composed of two teachers responsible for the subjects Mathematics and Technical Drawing and Design in the first year of secondary school. The design of this workshop involved a collaborative process in which both teachers jointly planned and implemented a classroom proposal that integrated content from their correspondent disciplines. The dynamics of this work made it possible to establish connections with other institutional actors and to broaden the team by incorporating the voices and participation of additional teachers and specialists from various fields.

Keywords

Teaching teams • co-teaching • interdisciplinary projects

Introducción

La experiencia que presentamos tuvo lugar en una escuela técnica de gestión estatal ubicada en la ciudad Autónoma de Buenos Aires a la que, en el año 2023, nos convocaron a los docentes, a raíz de la implementación de una reforma educativa, a trabajar en la conformación de equipos para el desarrollo de talleres interareales. Esta situación nos permitió constituir un grupo de trabajo desde el cual gestionamos proyectos y promovimos la reflexión sobre las propias prácticas.

En este escrito buscamos describir y analizar el proceso de gestación del equipo que se formó como consecuencia de la aplicación de esta política educativa a nivel institucional. A partir de la oportunidad de compartir un mismo espacio con colegas de otras materias, tomamos el desafío de construir propuestas integradoras, plurales y abiertas. Así se consolidó un espacio de trabajo denominado TecnoMat, en el que propusimos diversas actividades que tuvieron como eje articulador el concepto de *medida*. Partiendo de un recorrido histórico, presentamos desde actividades que

nos permitieron abordar medidas corporales hasta propuestas que traían al aula nociones sobre la habitabilidad de los espacios.

Para dar cuenta de la conformación de este entramado de docentes que nos sumamos a la convocatoria, partimos de una contextualización en la que describimos la institución en la que tuvo lugar la experiencia, así como la situación particular en la que se encontraban las escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires, en el marco de cambios relacionados con la aplicación de la reforma educativa nombrada. Posteriormente, relatamos la dinámica de trabajo que desplegamos hacia el interior del grupo de profesores, que se sostuvo en el respeto a las diferentes opiniones de cada integrante. Esto generó que se multiplicaran aportes en función de una mirada común que no eliminó las discrepancias, sino que las convirtió en posibilidad. Incluimos aquellas decisiones que fuimos tomando, las cuales nos condujeron a explicar de qué manera tuvo lugar la planificación del espacio de trabajo en forma conjunta. En otro apartado, explicitamos las formas de organización del ambiente de aprendizaje de los estudiantes, con quienes conformamos un aula taller con características singulares que responden también a ciertas limitaciones institucionales. Y, por último, narramos aquellos sentires que nos convocaron a diseñar esta propuesta, que describen cómo confluimos, dentro del grupo de docentes, en una misma manera de concebir las prácticas de enseñanza con una mirada compartida respecto a la forma en que puede tener lugar un encuentro educativo.

Finalmente, corriéndonos del plano descriptivo, proponemos una articulación entre ciertas categorías que surgen del marco teórico elegido, puestas en diálogo con el registro del desarrollo del proyecto TecnoMat.

Contextualización. Desde dónde partimos

La escuela de gestión estatal presenta particularidades respecto a la conformación del cuerpo docente. Los equipos de trabajo se arman sin posibilidad de que la institución tenga injerencia en la toma de posesión de los cargos que conforman el plantel docente. Como todo lo que acontece en las escuelas, esto puede ser un problema o una posibilidad. Desde nuestro lugar, elegimos pensar en las maneras en que estos fortuitos

encuentros nos enriquecen. Y esto nos condujo, a partir del año 2023, cuando la institución ingresó en el Plan *Secundaria del Futuro*,¹ a fortalecer esos vínculos entre colegas. Lo necesitábamos porque sentíamos la presión del trabajo en solitario y las demandas crecientes que pesan sobre nosotros. Como lo expresan Brito *et al.* (2007), “a la par de enseñar los saberes clásicos, se les pide hoy a los docentes que contengan, asistan, hablen de cuestiones centrales de la vida, estimulen, interesen y apasionen. Los docentes se sienten muchas veces desbordados frente a estas demandas” (p. 36).

Cada día se les piden más respuestas a la escuela y a los docentes, que nos encontramos convocados a atender situaciones que resultan sumamente complejas. El trabajo en colaboración con otros nos permite abordar esos acontecimientos de otra manera, pensando y reflexionando en conjunto.

Esas demandas que pesan sobre los actores institucionales tienen lugar en un contexto más amplio en el que se enmarca nuestra labor. Describimos, a continuación, los cambios que estaban sucediendo en las escuelas secundarias y que afectaban directamente nuestra tarea.

En el año 2018 comenzó, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, la implementación de la Profundización de la Nueva Escuela Secundaria, también conocida como Secundaria del Futuro. Esta política, que estaba fundamentada en la Ley de Educación Nacional N° 26.206/2006 y en la Resolución N° 93/2009 del Consejo Federal de Educación, tuvo entre sus objetivos transformar la matriz escolar en el nivel secundario, promoviendo el trabajo interdisciplinario y colaborativo y el uso de tecnologías, sin modificar el Diseño Curricular vigente.

Como expresa el documento *Secundaria del futuro. Una mirada sobre los aprendizajes* (2024), los cambios se implementaron:

Propiciando que cada institución organice la enseñanza tanto en espacios disciplinares, como de articulación por áreas, y también de forma “interareal”. A través de una organización curricular en cuatro áreas de conocimiento se

1. Para mayor información acerca de esta reforma educativa se puede consultar: <https://buenosaires.gov.ar/educacion/secundaria-del-futuro>

resignifican las prácticas docentes a partir de un trabajo colaborativo y planificado conjuntamente. (p. 8)

Esa posibilidad de que cada institución tomara decisiones sobre cierta organización de los espacios disciplinares y la convocatoria a realizar un trabajo colaborativo, con momentos de planificación conjunta, nos permitió encontrar escenarios de construcción, intercambio y formación que delimitaron una manera de vincularnos desde un hacer compartido.

Excede la finalidad de este escrito el análisis de esa reforma educativa. Sin embargo, no podemos dejar de reconocer que encontramos, en las políticas implementadas, una posibilidad de reconfigurar nuestras prácticas. Un sistema que suele imponer limitaciones, por la propia organización en unidades curriculares separadas unas de otras, en este caso, nos proporcionó una puerta abierta a la creación. Tomamos esa posibilidad como un desafío que nos movió hacia una búsqueda para construir propuestas con sentido pedagógico que articularan contenidos de espacios curriculares de diferentes áreas, que fueron, en este caso: Ciencias Exactas y Naturales y Tecnologías.

Sabemos que el proceso que desarrollamos no tuvo relación directa con la aplicación de la Secundaria del Futuro, cuya implementación tampoco fue igual en todos los colegios, porque la organización institucional y las decisiones de los docentes impactan directamente en las formas en que esas acciones llegan a las aulas. Nosotras, sin embargo, encontramos que la política implementada nos habilitaba a construir un entorno de creación común, entre varias asignaturas, compartiendo momentos de planificación y también encuentros con estudiantes en las aulas. Así es que, cuando comenzamos a delinear este recorrido, partimos de preguntarnos ¿cómo podemos hacer de este espacio de trabajo compartido un lugar en el que se resignifique nuestra tarea?, ¿De qué manera generar un trabajo colaborativo entre docentes alrededor de un proyecto común?

Dinámica de trabajo

Retomando los interrogantes anteriores, comenzamos a diseñar lo que sería nuestro espacio de taller interareal TecnoMat. Un nombre que nació en los encuentros

con los estudiantes, pensando junto a ellos una manera de identificarnos que luego hicimos propia.

Una de las definiciones que la Secundaria del Futuro establecía era que la implementación de esta política implicaba el trabajo en pareja pedagógica. Esto no era nuevo para nosotras: ya en otras ocasiones nos habíamos desempeñado de esa manera. Pero, en este caso, entendimos que teníamos que ir más allá, que había surgido una posibilidad de diseñar otras formas de comprender esta tarea que se proponía como compartida. Al respecto Austral *et al.* (2013) nombran dos configuraciones en cuanto a los roles desplegados por los docentes en una dupla en pareja pedagógica, uno de ellos son los *roles compartidos*, en los que “ambos integrantes asumen responsabilidades similares en las distintas instancias de trabajo pedagógico: planifican juntos las secuencias didácticas, coprotagonizan la conducción de las clases y, en algunos casos, hasta evalúan en forma conjunta” (p. 7).

Elegimos distribuir nuestros roles de esa manera, posicionándonos en igualdad de condiciones. Pero, por otra parte, convocamos a otros docentes de la escuela y profesionales que se desempeñaban fuera de la institución, porque creemos en la potencialidad de los proyectos colectivos que trascienden fronteras. Esos intercambios nutrieron el diseño de nuestra iniciativa. Así, “la enseñanza deja de ser un asunto estrictamente individual, instaurándose un “nosotros” a la hora de pensar y repensar el trabajo en clase” (Austral *et al.*, 2013, p. 8).

Éramos dos docentes compartiendo el espacio en el aula, pero no estábamos solas. Hubo una gestión escolar abierta a la implementación de nuevas estrategias de trabajo y compañeros que aportaron y ayudaron a llevar adelante el proyecto. Por otra parte, nos contactamos con artistas, diseñadores, arquitectos, generando fructíferos intercambios que nutrieron, aún más, nuestra tarea.

En ese encuentro con otros docentes, también aprendimos a habitar las propias contradicciones. Porque el trabajo en pareja pedagógica es una estrategia que

Implica la implementación intencional y voluntaria de dos profesores vinculados en todos los aspectos curriculares y/o extracurriculares, donde se facilita la labor áulica y se generan acciones conjuntas, mediante espacios de encuentros participativos, reflexivos y críticos (De Andrea y Piancazzo, 2019, p. 3).

También es verdad este trabajo que conlleva la necesidad de llegar a acuerdos que permitan representar las voces de todos los integrantes y que rompan con la tradición de la escuela secundaria, que muchas veces ha sostenido el trabajo de cada docente en solitario. De esta manera, como afirman De Andrea y Piancazzo (2019), se plantearon numerosos desafíos para nosotras como docentes, que permitieron el desarrollo de habilidades comunicativas y favorecieron la construcción en conjunto de herramientas que contribuyeron a la mejora en la práctica diaria.

El planteo de un trabajo en pareja pedagógica actúa solo como una invitación para construir prácticas que sean significativas y poder generar encuentros pedagógicamente valiosos. Sin embargo, depende de los docentes que intervienen que esos espacios puedan realmente convertirse en experiencias significativas y relevantes para quienes participan en ellas.

Por otra parte, en tanto los docentes puedan visitar esas prácticas con una mirada crítica y constructiva, podemos afirmar que el trabajo en pareja pedagógica “Permite la reflexión sobre la práctica: esta experiencia permite a los docentes un diálogo intersubjetivo, tratando de encontrar fortalezas y debilidades en el ejercicio de la práctica” (De Andrea y Piancazzo, 2019, p. 5).

Como afirman Austral *et al.* (2013), más allá de estas diversas configuraciones en las que se da el funcionamiento en pareja pedagógica, es una oportunidad de que la enseñanza se convierta en una tarea compartida, ya que es innegable que la copresencia de dos docentes en el aula sienta condiciones para algún tipo de intercambio y reflexión sobre las prácticas. Esos procesos de intercambio comenzaron en los espacios de planificación.

La planificación del proyecto

Al comenzar a pensar cómo íbamos a diseñar esta propuesta, nos preguntamos qué queríamos que sucediera en las clases. Desde el inicio, acordamos que deseábamos desarrollar un proyecto inmersivo, en el que llevar adelante acciones situadas en el contexto particular de la escuela y los estudiantes. Esto nos condujo, cada año, a renovar las situaciones presentadas, basándonos en los mismos contenidos, pero

ideando distintas actividades en las que pudieran ser puestos en juego esos saberes que tenían un anclaje en el trabajo con objetos geométricos.

Así se inició un proceso de discusión con colegas y de investigación situada, para enmarcar conceptualmente nuestra propuesta inicial. Y, desde ese punto de partida, elaboramos recorridos posibles que se vieron interpelados y modificados en el intercambio con los estudiantes. La planificación, considerada en continua revisión, nos permitió trazar posibles caminos sobre los que ir andando y desandando.

Entre las decisiones que tomamos, acordamos que, en las clases, no abordaríamos solo contenidos de las materias que nos convocaban, porque creemos que no es posible separar la construcción de saberes del contexto en el que tienen lugar las prácticas y que es una falencia que aún conserva la escuela de nivel secundario esa separación en espacios disciplinares sin conexión directa entre unos y otros. Por esto, las clases no se centraron en la enseñanza de un contenido específico, sino que se enmarcaron en el desarrollo de un proyecto que tuvo como eje central el concepto de medida, pero que conjugó saberes de diversas disciplinas como manera de “enriquecer desde las propuestas pedagógicas de nuestras escuelas, la mente de los estudiantes” (Litwin, 2009, p. 15). Concebimos que ese trabajo interdisciplinario era enriquecedor porque

La interdisciplinariedad en educación, y particularmente en el estudio de las ciencias, favorece la percepción global de los problemas, estimula la capacidad de detectar las interacciones entre campos diversos, permite el análisis crítico de situaciones y ayuda en mayor medida a los estudiantes a asimilar aquellos conocimientos que adquieren fuera de la sala de clases (Infante-Malachias y Araya-Crisóstomo, 2023, p. 7).

Para determinar un marco sobre el que se sustentaran estas prácticas, tomamos el concepto de *enseñanza poderosa* (Maggio, 2012), en el que se propone generar iniciativas que den cuenta de un abordaje teórico actual, que permitan pensar el modo de la disciplina, formular una propuesta en tiempo presente, original, que conmueva y perdure. En esa dirección fue nuestra búsqueda. Las discusiones giraron alrededor de la forma en que el concepto de medida atraviesa la historia de la humanidad hasta

nuestros días. Partimos del reconocimiento de las formas de medir en la Antigüedad y llegamos a preguntarnos de qué manera nos interpela hoy este concepto, lo que nos llevó, en cierto momento, a articular con ejes de Educación Sexual Integral, debatiendo acerca de las imposiciones que la moda establece sobre las medidas corporales. Como ejemplo de ese recorrido, tuvimos la posibilidad de visitar en el Museo del Traje la instalación “Cuerpos defectuosos” de la artista Victoria Azcona, quien convocaba a pensar las imposiciones estereotipadas que la industria de la moda ejerce sobre los cuerpos. En diálogo con los estudiantes respecto a lo que habían vivido en ese espacio, decidimos que íbamos a diseñar nuestros propios muñecos que representaran cuerpos diversos, a partir de las medidas de nuestra propia corporalidad. La tarea involucró tomar y registrar medidas corporales, proporcionarlas al tamaño de un muñeco, realizar planos de las diferentes partes, cortarlas y coserlas en telas que recuperamos de espacios de descarte.

Al empezar a generar el boceto de esos primeros encuentros, con la decisión ya tomada sobre cuál era el camino que queríamos recorrer, tuvimos que considerar los límites que impone la organización escolar para los aprendizajes, por ejemplo, en relación con los tiempos. La toma de conciencia de esos condicionamientos que surgen de la estructura institucional nos hizo buscar estrategias para reconfigurar aquello que estaba a nuestro alcance y para aceptar lo que no podíamos modificar.

Esos espacios de planificación se convirtieron en una diferencia sustancial con respecto a otras propuestas de pareja pedagógica, ya que, en este caso, tuvimos la posibilidad de encontrarnos a pensar, diseñar, debatir, en momentos específicos que estaban considerados dentro de nuestra carga horaria semanal.

Valorizamos particularmente la puesta en consideración del trabajo que realizamos como docentes fuera del aula, porque sabemos que nuestra tarea no comienza ni termina dentro del salón de clase. La planificación previa y la posterior reflexión sobre lo hecho constituyen tal vez la parte más significativa para hacer que la propuesta realmente tenga sentido. Compartimos la visión de Litwin (2009), quien plantea un enfoque para el estudio de la didáctica que refiere al análisis de las clases en su transcurrir, pero, al respecto, la autora aclara que la acción rápida y espontánea no es ajena a la reflexión. Ese repensar la propuesta en su mismo suceder no implica que no haya un trabajo previo. En nuestra vivencia, en las clases surgieron

intercambios que, muchas veces, modificaron algún aspecto de la propuesta en el mismo momento en el que la implementamos, pero esto no fue ajeno a un diseño previo que sustentó la posibilidad de incorporar aquello que traían los estudiantes, lo que surgió en el intercambio, lo que resonaba en el momento presente. Nos movimos dentro de ciertos parámetros prefijados, con un rumbo ya decidido, anteriormente hablado y consensuado pero con márgenes amplios para intervenir la propuesta en el momento. Esto no implica que nos hayamos manejado dentro de la improvisación. Por eso necesitamos el reconocimiento de que la labor del docente no abarca solo el momento de la clase.

Las etapas de planificación también fueron sumamente importantes para definir la forma en que trabajaríamos, para encontrarnos y conformarnos realmente como un equipo y para ampliar luego ese entramado hacia otros actores institucionales, entendiendo que la pareja pedagógica funcionaría dentro de los espacios de clase pero que invitaríamos otros docentes a participar, que nos moveríamos fuera del aula y también fuera de la escuela, realizando visitas a distintos espacios. De esa manera, conformamos un equipo de trabajo mucho más amplio que el que la propuesta inicial presentaba. La política implementada disponía el trabajo de varios docentes dentro del aula; en nuestro caso, éramos dos. Pero nos pareció que la riqueza estaba en poder establecer lazos, tender puentes y ampliar miradas.

Nuestro escenario: el aula taller

Para llevar adelante la propuesta entendimos que el aula organizada con sus pupitres uno detrás de otro, con los estudiantes mirando hacia adelante, no nos permitía desplegar el trabajo pensado. Por eso consideramos la reestructuración de ese espacio y la posibilidad de habitar otros lugares de la escuela, así surgió la necesidad de pensar en el diseño de un aula taller.

Si hiciéramos el ejercicio de pensar cómo es un aula enmarcada en los parámetros tradicionales, qué forma tiene y cómo están situados sus participantes, probablemente en la mayoría de los casos, nos estaríamos refiriendo a un espacio en

donde los pupitres estarían distribuidos en líneas desde el frente del aula hacia el fondo, separados por un pasillo que permite acceder a ellos. Siguiendo esta lógica, el/la docente se encontraría al frente del aula, mientras que los/as estudiantes sentados/as en filas observan la nuca de la persona que tienen delante (Camargo *et al.*, 2024, p. 562).

Esa es la lógica estructural que encontramos en las aulas de la mayoría de las escuelas secundarias y la nuestra no era una excepción. Pero no lográbamos conjugar esa organización con la dinámica de trabajo que queríamos desarrollar.

Nos preguntamos cómo podíamos contagiar a los estudiantes con esta idea de compartir el trabajo con otros, basándonos en las discusiones, las puestas en común, los acuerdos y los desacuerdos, si ni siquiera nos era posible mirarnos a la cara. Entonces decidimos que en cada encuentro definiríamos cómo distribuir el mobiliario del aula de una forma que aportara al desarrollo de la propuesta y, cuando no fuera posible, nos trasladaríamos a otros espacios. Durante el hacer, en algunos momentos, agrupamos las mesas, en otros, directamente las corrimos y trabajamos, sin los pupitres, en el centro del aula, pero siempre se trató de decisiones acordadas previamente.

Si bien es cierto que la política implementada buscaba romper con la matriz de la escuela secundaria tradicional, en la práctica nos encontramos con muchas de las limitaciones que impiden que el docente pueda generar algún cambio real. Un ejemplo de ello es la disposición en el aula de los estudiantes y el mobiliario que la conforma. Para nosotras, en este proyecto, fue importante configurar el aula de otra forma, pensando en un espacio de taller que nos permitiera desarmar la idea mental que los estudiantes ya tenían construida acerca del trabajo en ambas materias involucradas en la implementación, Matemática y Tecnología de la Representación. Esto, sin embargo, no fue tan fácil. Debido a la organización horaria que dividía nuestro trabajo en bloques de cuarenta minutos, cuando lográbamos acomodar el lugar para empezar el trabajo, había pasado casi la mitad del tiempo, lo cual volvía difícil reconfigurar el aula para abordar la tarea. Buscamos, de todas maneras, llevar adelante la dinámica, optimizando los tiempos, poniendo en palabras lo que nos sucedía y discutiéndolo con los estudiantes para que ellos también nos ayudaran a que todo se realizara en el menor tiempo posible, con la convicción de que era importante

sostener, más allá de los impedimentos que se presentaron, ese dinamismo. Con el transcurrir de los encuentros entendimos que la dinámica de trabajo podía ir más allá de esas limitaciones horarias y organizativas desde lo estructural.

Esto también interpela directamente al trabajo del docente: hacemos lo que se puede, con lo que se tiene, buscando romper estructuras, movilizar, cortar la linealidad del hacer que tradicionalmente se sostiene en las escuelas, con escasos recursos. Las posibilidades son muchas, entre las que encontramos paralizarse, resignarse o tomar la iniciativa a producir, a pesar de todo. Una visión bastante optimista, pero que nos permite llevar adelante la tarea desde una real convicción, que se evidenciaba en ese formato taller.

La metodología Taller apunta a la construcción del conocimiento a través de una práctica crítica y reflexiva, en un ambiente de enseñanza dinámico y colaborativo, de modo tal que se promueva la vinculación, el intercambio y la cooperación entre los/as estudiantes (Camargo *et al.*, 2024, p. 563).

En el trabajo con los estudiantes intentamos replicar la dinámica de ese hacer colaborativo entre docentes, a partir de la posibilidad de desestructurar el espacio áulico y ocupar otros lugares de la escuela, como el patio, la biblioteca o la sala de informática. Así generamos intercambios con los estudiantes que movilizaron la conformación de equipos de trabajo en los que se pensaba, se analizaba, se discutía, se resolvían situaciones y, también, se reflexionaba sobre lo hecho.

Aquello que nos convoca

Preguntarse por aquello que nos convoca a constituir un trabajo de intercambio colectivo entre docentes, que nos permita llevar propuestas potentes a las aulas, nos condujo a pensar en lo que Southwell (2020) denomina *posicionamientos docentes*.

La construcción de una posición docente implica formas de sensibilidad y modos en que los y las docentes se dejan interpelar por las situaciones y la presencia

de los otros con los que trabajan cotidianamente, como así también por las vías a través de las cuales intentan ponerse a disposición, desarrollan su trabajo de enseñanza y prefiguran vínculos que no están previamente establecidos, sino que se construyen en la relación (Southwell, 2020, p. 33).

Aquellos profesores con los que construimos el hacer día a día son los que comparten con nosotras cierto posicionamiento acerca de las formas de enseñanza y respecto de lo que consideramos que debemos intentar que suceda en las escuelas. A todos nos mueve una misma búsqueda, la de romper con prácticas tradicionales, pero no de cualquier manera. Nos interesa desarrollar un trabajo consciente y reflexivo, tejiendo redes entre distintos actores y habitando la escuela de otras formas.

Los educadores sabemos que nuestro trabajo radica en la construcción de la esperanza, de un mejor porvenir, de nuevos horizontes colectivos y personales, sobre todo allí donde los discursos construyen el desánimo, donde los rostros de los jóvenes son utilizados como sinónimo de desgano, apatía o peligro. Desde nuestro lugar de educadores, nos corresponde “abrir puertas”, “hacer pasar”, a tantos y tantas otros y otras. No de cualquier manera, no solo a quienes siempre estuvieron. “Hacer pasar” implica la convicción personal y colectiva de que participar de la escuela es un derecho social. Hacer pasar es poner en acto la hospitalidad de quien aloja, hace un lugar, hace sentir al otro no ya como extranjero sino como “parte de” (Galli, 2015, p. 27).

Compartimos la mirada que sostiene la necesidad de construir una escuela secundaria que aloje, un lugar de encuentros significativos y no de tránsitos pasajeros. Tiene que ser también un sitio para detenerse a pensar con otros diferentes a nosotros mismos, tenemos que salir de la escuela con nuevas inquietudes. Es así que, dentro de los colegios, no podemos replicar las lógicas de consumo que encontramos primando en la sociedad actual. Deberíamos ser capaces de generar otros recorridos posibles, que pongan en diálogo los saberes, creencias y formas de relacionarse que portan los jóvenes, con contenidos disciplinares enmarcados en una institucionalidad particular, de manera que se produzcan

nuevas discusiones. Como expresa Galli (2015), “para que el encuentro acontezca es preciso reconocer, confiar, arriesgar y prometer. Nuestro rol como adultos es hacer que la escuela aloje la palabra y la ponga en el centro de los vínculos, de las relaciones” (p. 32).

Darles la palabra a los estudiantes es hacerlos parte, generando situaciones en las que puedan expresarse de distintas formas, pero sin obviar lo que nos convoca en términos de ampliación de saberes, de construcción de conocimiento.

Nos reúne, entonces, el desafío de construir un hacer que resulte movilizador para los estudiantes, pero que, además, rompa con formas estandarizadas para ofrecer otras caras posibles. Para esto, nos preguntamos ¿qué necesitan saber los jóvenes hoy? Y eso no se agota en una cantidad de contenidos disciplinares, tienen que poder poner en juego esos saberes y comprenderlos en un contexto situacional más amplio, intercambiando con otros, estableciendo acuerdos, discutiendo puntos de vista diversos, argumentando y mirando críticamente cada situación. Trabajando, ellos también, en equipo.

Abrir las puertas significa no solo abrir el espacio físico de la escuela, implica necesariamente abrir nuevas posibilidades, pensar nuevas respuestas, abrirnos a que otros mundos –distintos al menos– ingresen a la escuela y sean parte de ella, la conmuevan, nos conmuevan, esto es, nos muevan con ellos a buscar propuestas que hagan de la escuela un lugar para el encuentro. Quizás en el término “encuentro” pueda residir una de las claves de la escuela secundaria que buscamos: el estar con otros para encontrarnos a esos otros y a nosotros (Galli, 2015, p. 28).

Esos encuentros nos hicieron visibilizar aquellos puntos en común que teníamos en la manera de concebir la clase, de entender qué tiene que ocurrir y qué no debería tener lugar al momento de pensar propuestas de trabajo. Tenemos la convicción de que una educación transformadora es posible, en tanto la escuela pueda abrirse y tender puentes con el afuera.

Para poder dar cuenta del trabajo realizado nos pareció importante traer las voces de los estudiantes que participaron tanto en el año 2023 como 2024. Creemos

que son ellos los que realmente le pueden dar un valor al trabajo que venimos realizando en todo este tiempo.

TecnoMat es un taller que fue creciendo muy rápido, fue muy entretenido. Me encantó sobre todo las ganas que las profes le ponían a TecnoMat, la buena onda que ponían en el aula. Siempre voy a llevar conmigo los lunes y miércoles mágicos del taller, con risas, propuestas y muchas, muchas ganas de enseñar y aprender al mismo tiempo (voz de estudiante 2023-2024).

Nos resultó conmovedor que una de nuestras estudiantes pudiera reconocer esa visión que nosotras mismas teníamos sobre el trabajo que hacíamos en el taller. Realmente íbamos a enseñar y aprender al mismo tiempo, nos posicionábamos en ese lugar para poder dialogar con ellos, escucharlos, tomar sus perspectivas y construir y reconstruir desde ahí nuestra propuesta.

Cruces entre teoría y práctica situada

Para correr el plano meramente descriptivo de la experiencia establecimos ciertas relaciones con el artículo elaborado por Sánchez (2023), en el que se presentan resultados de la etapa exploratoria de una investigación que busca estudiar la puesta en acto de la enseñanza interdisciplinaria en el terreno escolar en la Ciudad de Buenos Aires en centros educativos públicos de nivel secundario afectados a la Secundaria del Futuro.

En dicho estudio se proponen tres categorías de análisis vinculadas a los modos en que los docentes definen esos espacios, a las construcciones didácticas que realizan o que se espera que realicen y a los modos en que generan acuerdos acerca de los contenidos curriculares entre las distintas disciplinas. Entre los resultados aparecen correspondencias con lo observado en la puesta en práctica en el aula del proyecto TecnoMat. Desde la interpretación de este espacio por sus participantes, en ambos casos se sostiene la centralidad en el desarrollo de proyectos en formato taller. Respecto a las condiciones para la construcción didáctica, prevalecen prácticas que

difieren de las que tienen lugar tradicionalmente en cada asignatura disciplinar. De esta forma se resquebraja el formato históricamente constitutivo del nivel secundario. Y, por último, sobre los contenidos curriculares, encontramos que la ausencia de un currículum prescripto para este espacio, en ocasiones, propicia una construcción curricular particular, a partir de la selección e interrelación de contenidos de las distintas disciplinas que intervienen.

El análisis particular de la implementación del proyecto TecnoMat nos permitió ampliar las categorías anteriores, generando una conexión entre el concepto de enseñanza poderosa (Maggio, 2012) y el trabajo interdisciplinario en pareja pedagógica, cuando este tiene lugar a partir de prácticas contextualizadas, que desafían al estudiante a pensar con énfasis en el rigor académico. Específicamente, encontramos que durante el proyecto los estudiantes de primer año realizaron un recorrido histórico que los situó en el contexto de uso social de la noción de medida. Y reinterpretaron esa noción cuando se les propuso construir muñecos que interpelaran las medidas corporales hegemónicas o cuando la propuesta fue rediseñar espacios, como el del aula, para que invitaran a permanecer en ellos. Desde la lógica con la que entendemos la interdisciplinariedad, los contenidos de las distintas materias se hacían presentes en el aula para nutrir el trabajo que estaban realizando los estudiantes. Las tareas desarrolladas incluían lectura, escritura, debates, realización de representaciones técnicas en papel y lápiz, a modo de boceto y también en forma digital, realización de resoluciones y argumentaciones matemáticas, entre muchas otras.

Y, además, surgió el cruce entre la noción de posicionamiento docente (Southwell, 2020) y la hospitalidad que implica abrir las puertas de la escuela y dar la bienvenida (Galli, 2015). Estas dos potentes ideas nos permitieron desarrollar el proyecto desde una mirada particular que se sustentó en una pareja pedagógica que compartió un mismo posicionamiento durante todo el proceso. Como lo muestra la palabra de los estudiantes, se los invitó también a expresarse y poner en palabras aquello que les ocurría con el propio devenir del proyecto. En este punto, también retomamos lo expresado por Maggio (2012) con relación a la importancia de que las propuestas que llevamos a las aulas también conmuevan, de manera que tanto estudiantes como docentes no solo pasemos por esas clases en un transcurrir lineal, sino que las habitemos.

Reflexiones finales

Para nosotras este es un camino que recién ha comenzado. Las prácticas de trabajo colectivo, de producción de lo común, se resignifican en una sociedad que muchas veces tiende al individualismo. Buscamos reconocer la complejidad del trabajo docente como actividad colectiva y transformadora dentro de un sistema que posibilita y limita al mismo tiempo. Nuestra intención fue abrir puertas que convoquen desde el análisis de problemáticas situadas, permitiéndonos mostrar quiénes somos y cómo trabajamos, partiendo de propuestas de enseñanza diseñadas con el fin de interpelar aquello que sabemos para construir nuevos saberes.

¿Por qué compartimos esta experiencia, si el trabajo interdisciplinario con parejas pedagógicas se viene desarrollando en las aulas desde hace mucho tiempo? Porque realmente creemos que, más allá del planteo usual de este tipo de trabajo, que implica el encuentro de dos docentes en la misma clase, que aportan saberes específicos de sus disciplinas de base, tenemos que salir hacia el afuera y traer las voces de los que no están dentro del aula pero tienen algo que dar, para intercambiar conocimientos, sumar a otros actores institucionales y, sobre todo, reclamar por el reconocimiento de esos momentos de planificación conjunta, que llevan la labor de pareja pedagógica y la conformación de los equipos de docentes un paso más allá. Es muy difícil trabajar cuando el espacio de encuentro es, solamente, un recreo o un pasillo, en el que un grupo de docentes se cruza. Necesitamos que se reconozca el trabajo en el que los docentes diseñamos las clases y reflexionamos sobre estas.

Para nosotras, particularmente, cada año se resignifica la tarea y se amplía el equipo. El trabajo no termina cuando llega el final de un ciclo lectivo, sino que, al año siguiente, tenemos nuevas propuestas, nuevas ganas, que los mismos integrantes de este conjunto de docentes vamos trayendo, desde inquietudes que nos surgen, y es así como no se agota la posibilidad de construir otras formas de habitar la escuela.

La presencia de colegas docentes de varias disciplinas en un trabajo de pareja pedagógica sumada a las condiciones materiales destinadas específicamente a la concreción de la Secundaria del Futuro se pueden interpretar a partir de relacionarlas

con las condiciones de su implementación (Sánchez, 2023), encontrando que estas propuestas de trabajo interdisciplinario habilitan la creatividad y la posibilidad de reconfiguración de las prácticas de enseñanza en la escuela secundaria.

Referencias

- Austral, R., Dabenigno, V. y Larripa, S. (2013). *La pareja pedagógica en el primer año de la secundaria: configuraciones, propósitos y actuación de las políticas*. VI Congreso Nacional y IV Internacional de Investigación Educativa. Universidad Nacional del Comahue. <https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/media/document/2017/03/16/b32fe4311635ccf532ed4254934eebd276c90124.pdf>
- Beltramino, L., Carignano, M. y Lamelas, G. (2023). *Conversaciones: investigar en educación. Debates epistemológicos y teórico metodológicos sobre la producción de saber pedagógico*. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. http://ffyh.unc.edu.ar/publicaciones/wp-content/uploads/sites/35/2023/10/Conversaciones_Investigareneeducacion.pdf
- Brito, A., Dussel, I. y Núñez, P. (2007). *Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*. Fundación Telefónica. <https://ifdlaclotilde-cha.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2019/05/MasAllaDeLaCrisis.pdf>
- Camargo, L., Crespi, G., Ginestra, S. y Straiot, A. (2024). “Talleres proyectuales: reflexiones en torno a las estrategias abordadas en el aula taller”. En C. Russo *et al.* (comps.), *IV Workshop de Innovación y Transformación Educativa (WITE). Competencias digitales para nuevos modelos educativos*, Centro de Edición y Diseño, Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires. <https://cedi.unnoba.edu.ar/index>.
- De Andrea, P. y Piancazzo, A. (2019). *Parejas pedagógicas: experiencias, saberes, improntas en acción*. Actas V Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. <http://jornadasceyn.fahce.unlp.edu.ar>
- Galli, G. (2015). Hacer de la escuela un lugar para el encuentro, hacer de la escuela un lugar para todos y todas. En G. Bombini (coord.), *Pensamientos en tiempos de transformación*

- en *Miradas en torno a la democratización de la escuela secundaria: Aportes y desafíos*. (pp. 25-33). Ministerio de Educación de la Nación. https://entrama.educacion.gob.ar/uploads/secundaria-para-todos/Miradas_Entorno_a_la_Democratizacion.pdf
- Greco, M. (2015). Lugar de autoridad y figuras de la mediación: acerca del 'vivir juntos' en la escuela media. En G. Bombini (coord.), *Pensamientos en tiempos de transformación en Miradas en torno a la democratización de la escuela secundaria: Aportes y desafíos*. (pp. 35-43). Ministerio de Educación de la Nación. https://entrama.educacion.gob.ar/uploads/secundaria-para-todos/Miradas_Entorno_a_la_Democratizacion.pdf
- Infante-Malachias, M. E. y Araya-Crisóstomo, S. (2023). Interdisciplinariedad como desafío para educar en la contemporaneidad. *Educación en Revista*, (39), artículo e88371. <https://doi.org/10.1590/1984-0411.88371>
- Litwin, E. (2009). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Paidós.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Paidós.
- Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2024). *Secundaria del futuro. Una mirada sobre los aprendizajes [digital]*. <https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/2024-08/Evaluaci%C3%B3n%20de%20impacto%20de%20la%20pol%C3%ADtica%20Secundaria%20del%20Futuro%20-%202023.pdf>
- Ministerio de Educación de la Nación (2006). *Ley de Educación Nacional N° 26.206 [digital]* <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>
- Resolución (CFE) 93 (2009). *Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria*. <https://www.ungs.edu.ar/wp-content/uploads/2019/03/Resoluci%C3%B3n-CFE-N%C2%BA-93-09-Orientaciones-para-la-organizaci%C3%B3n-pedag%C3%B3gica-e-institucional-de-la-educaci%C3%B3n-obligatoria.pdf>
- Sánchez, M. B. (2023). En busca de un objeto escurridizo: la enseñanza interdisciplinaria en la escuela secundaria desde la perspectiva docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 92(1), 119-135. <https://doi.org/10.35362/rie9215749>
- Southwell, M. (2020). *Posiciones docentes: interpelaciones sobre la escuela y lo justo*. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. <https://cedoc.infed.edu.ar/review/posiciones-docentes-myriam-southwell/>

- Suárez, D. H. y Ochoa, L. (2005). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes*. MECyT-OEA. <https://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004074.pdf>
- Terigi, F. (2012). *Los saberes de los docentes: formación, elaboración en la experiencia e investigación: documento básico*. Fundación Santillana. https://campuscitep.rec.uba.ar/pluginfile.php?file=/77985/mod_resource/content/2/documento_basico_2012.pdf

Recepción: 22/1/2026

Aceptación: 20/4/2026