



FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES

SEDE ACADÉMICA ARGENTINA

MAESTRÍA EN CIENCIAS SOCIALES CON ORIENTACIÓN EN EDUCACIÓN

TÍTULO DE LA TESIS: Enseñanza vulnerada. Concepciones de docentes que trabajan en escuelas secundarias públicas de gestión estatal.

AUTORA: Gimena Machicado

DIRECTORA: Silvina Feeney

FECHA: julio de 2022

RESUMEN

La investigación tuvo como objetivo analizar las concepciones acerca de la enseñanza de docentes que se desempeñan en escuelas secundarias que reciben a estudiantes de sectores sociales en situación de vulnerabilidad. En cuanto a la metodología, se utiliza el método de estudio de casos y se toman como casos a ocho docentes de Matemática, Prácticas del Lenguaje y Literatura. Estos profesores trabajan en cuatro escuelas secundarias públicas de gestión estatal de las Regiones 6 y 9 de la Provincia de Buenos Aires. Los resultados obtenidos permiten identificar y definir tres tipos de concepciones compartidas sobre la enseñanza en dichos contextos, que son presentadas mediante frases emblemáticas. Para caracterizar estas concepciones, que orientan las decisiones y acciones de los docentes, se tuvieron en cuenta las diferentes dimensiones involucradas en la enseñanza (didáctica, organizacional y relacional). A su vez, se realiza una primera aproximación a los factores contextuales que participan en la configuración de las concepciones acerca de la enseñanza. Estos factores refieren al contexto del aula, el contexto institucional y el contexto social inmediato. Por último, se presenta cómo las concepciones analizadas ponen de manifiesto diversos desafíos para la enseñanza en este tipo de escuelas secundarias.

Palabras clave: educación secundaria, enseñanza, concepciones, vulnerabilidad.

ABSTRACT

The research aimed to analyze the conceptions about teaching of teachers who work in secondary schools that receive students from social sectors in situations of vulnerability. Regarding the methodology, the case study method is used and eight teachers of Mathematics, Language Practices and Literature are taken as cases. These teachers work in four state-managed public secondary schools in Regions 6 and 9 of the Province of Buenos Aires. The results obtained allow us to identify and define three types of shared conceptions about teaching in these contexts, which are presented through emblematic phrases. To characterize these conceptions, which guide the decisions and actions of teachers, the different dimensions involved in teaching (didactic, organizational and relational) were taken into account. At the same time, a first approximation is made to the contextual factors that participate in the configuration of the conceptions about teaching. These factors refer to the classroom context, the institutional context and the immediate social context. Finally, it is presented how the conceptions analyzed reveal various challenges for teaching in this type of secondary schools.

Keywords: secondary education, teaching, conceptions, vulnerability.

ÍNDICE

| | |
|--|----|
| INTRODUCCIÓN | 4 |
| CAPÍTULO 1: ENSEÑANZA EN ESCUELAS SECUNDARIAS DE ARGENTINA QUE RECIBEN A ESTUDIANTES EN SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD. UN ESTADO DE LA CUESTIÓN | 7 |
| 1.1. Enseñanza y condición social de los estudiantes..... | 8 |
| 1.2. Metodologías de enseñanza para favorecer la gestión del aula..... | 10 |
| 1.3. La importancia de establecer vínculos con los estudiantes | 13 |
| 1.4. A modo de cierre | 16 |
| CAPÍTULO 2: APORTES TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS PARA ESTUDIAR LAS CONCEPCIONES DE LOS DOCENTES ACERCA DE LA ENSEÑANZA | 18 |
| 2.1. Investigar la enseñanza: distintos paradigmas..... | 18 |
| 2.2. Estudiar las concepciones de los docentes acerca de la enseñanza | 30 |
| 2.3. Metodología..... | 34 |
| CAPÍTULO 3: LOS CASOS DE ESTUDIO. LOS DOCENTES Y LAS ESCUELAS EN LAS QUE SE DESEMPEÑAN | 38 |
| 3.1. Caracterización de las escuelas..... | 38 |
| 3.2. Presentación de los docentes | 45 |
| CAPÍTULO 4: CONCEPCIONES SOBRE LA ENSEÑANZA | 48 |
| 4.1. Tres tipos de concepciones sobre la enseñanza | 49 |
| 4.2. La reconstrucción de los factores contextuales que participan en la configuración de las concepciones de los docentes acerca de la enseñanza..... | 63 |
| 4.3 Reflexiones sobre las concepciones compartidas acerca de la enseñanza..... | 70 |
| CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES | 75 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 79 |

INTRODUCCIÓN

En Argentina, a partir de la extensión de la obligatoriedad del nivel secundario por Ley de Educación Nacional en el año 2006 (LEN), la enseñanza se ubica en el centro de la escena a la hora de pensar políticas educativas que favorezcan que los jóvenes en situación de vulnerabilidad ingresen, permanezcan y egresen de las escuelas. En este contexto, se acentúa la preocupación por ofrecer propuestas de enseñanza variadas, lo cual resulta recurrente en las diferentes Resoluciones del Consejo Federal de Educación sancionadas después de la LEN (Resolución CFE N° 84/09, 93/09, 285/16 y 330/17).

Así, en los últimos años, si bien se reconocen avances en el acceso al nivel, también se han identificado desde el campo de la investigación educativa, ciertos obstáculos para que dichos jóvenes puedan no sólo ingresar y egresar del nivel medio, sino principalmente aprender. A partir de esto, se han desarrollado a nivel nacional y provincial, políticas educativas que redefinen diferentes características de la escuela secundaria (currículum, régimen académico, trabajo docente, etc.) y que tienen como objetivo ofrecer a los jóvenes experiencias educativas diferentes a las tradicionales. Cabe citar al Programa de Inclusión/ Terminalidad de la Educación Secundaria para jóvenes de 14 a 17 en Córdoba, Escuelas de Nuevo Formato y el Programa PLa-NEA - Nueva Escuela para Adolescentes en Tucumán, Nueva Escuela Secundaria Rionegrina en Río Negro, Escuelas Promotoras en Buenos Aires, Proyecto de creación de Nuevas Escuelas Secundarias en Universidades Nacionales en el marco del Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016, entre las políticas las políticas elaboradas post 2006 para el nivel secundario.

Estas políticas tienen como supuesto principal que romper con las características tradicionales de la escuela secundaria (Terigi, 2008; Feldman, 2009) podría incidir de manera positiva en la escolarización de los estudiantes que pertenecen a sectores sociales en situación de vulnerabilidad y así, garantizar su derecho a la educación. Sin embargo, diferentes investigaciones han señalado que estas propuestas de cambios introducidos en el nivel secundario no lograrían instalar significativas modificaciones en la enseñanza (Terigi, Briscioli, Scavino, Morrone, & Toscano, 2013; Vanella, & Maldonado, 2014; Steinberg, Tiramonti y Ziegler, 2018). De allí, la importancia de conocer las concepciones que los docentes tienen acerca de la enseñanza en este tipo de escuelas, a fin de comprender mejor los supuestos que guían sus decisiones y prácticas.

En el presente trabajo entendemos a la enseñanza como una acción intencional que realiza el docente y que implica una compleja articulación e interrelación entre al menos tres dimensiones de la acción: la didáctica, la relación pedagógica entre docentes y alumnos y la organización del grupo clase (Cols, 2000). Las decisiones y actuaciones docentes sobre estos aspectos, se encuentran orientadas por sus concepciones (Jiménez Llanos y Feliciano García, 2006), en las que no sólo se plasman diversas experiencias biográficas sino también experiencias profesionales. Asimismo, estas concepciones se desarrollan, cambian o se refuerzan en relación con los contextos en los que trabajan (Rojas, 2014). De este modo, el contexto social, cultural e institucional en el que se desempeña cada docente también influye en la construcción de sus concepciones.

En esta línea, consideramos que estudiar las concepciones de los docentes resulta de gran relevancia ya que las mismas obstaculizan y/o posibilitan el desarrollo de propuestas de enseñanza que favorecen el aprendizaje de los estudiantes (Prieto, 2008). A partir de esto, en este trabajo nos proponemos explorar las concepciones de los profesores sobre la enseñanza. Entendemos a las concepciones como una estructura mental general, en la que confluyen creencias, significados, conceptos, proposiciones, reglas, imágenes mentales, preferencias y gustos; que guía la práctica docente y relaciona lo individual con lo social, ya que se construye en la interacción con otras personas en espacios compartidos (Thompson, 1992; Pratt, 1992; Hidalgo y Murillo, 2017).

En particular, nos enfocamos en las concepciones de aquellos docentes que se desempeñan en escuelas secundarias que atienden a sectores sociales en situación de vulnerabilidad, es decir, a una población que se encuentra afectada por la precarización laboral y la fragilidad de los soportes relacionales que aseguran la inserción en un medio en el que resulte humano vivir (Castel, 1995). Este recorte se debe a que los problemas de acceso, permanencia y egreso en el nivel medio, adquieren mayor relevancia en instituciones a las que asisten estudiantes que pertenecen a dichos sectores sociales.

En cuanto a los objetivos de investigación, el objetivo primordial consiste en analizar las concepciones acerca de la enseñanza de docentes que se desempeñan en escuelas secundarias que reciben a estudiantes de sectores sociales en situación de vulnerabilidad dentro del conurbano bonaerense. A partir de allí, se definieron los siguientes objetivos específicos: analizar comparativamente las concepciones de los docentes entrevistados, identificar concepciones compartidas entre los docentes entrevistados, y señalar los factores contextuales

que inciden en la configuración de dichas concepciones. Asimismo, el presente trabajo pretende contribuir, desde el campo de la Didáctica General, a la caracterización de la enseñanza en escuelas secundarias que reciben a estudiantes en situación de vulnerabilidad.

La tesis se estructura en cinco capítulos. En el capítulo 1, se analiza un conjunto de estudios que forman parte de los antecedentes del presente trabajo. Se trata de investigaciones desarrolladas en Argentina durante los últimos diez años (2010-2020) que se enfocan en la enseñanza en escuelas secundarias públicas de gestión estatal, a las que asisten jóvenes de sectores sociales en situación de vulnerabilidad. Finalmente, se presentan algunos interrogantes que refieren a ciertas vacancias en la investigación sobre la enseñanza en escuelas secundarias que reciben a dicha población.

El capítulo 2, presenta un breve recorrido por los distintos programas de investigación de la enseñanza y profundiza en el programa del *pensamiento del profesor*. Luego, se exponen los aportes teóricos para analizar las concepciones de los docentes sobre la enseñanza. Finalmente, se describe la metodología utilizada en la investigación.

El capítulo 3, presenta los casos estudiados, ocho profesores de Matemática, Prácticas del Lenguaje y Literatura. Se describen las escuelas secundarias públicas de gestión estatal, ubicadas en las Regiones 6 y 9 de la Provincia de Buenos Aires, en las que trabajan.

El capítulo 4, presenta los tipos de concepciones sobre la enseñanza que se identificaron a partir del propio discurso de los docentes. Se analizan, también, las relaciones entre el discurso de los docentes y algunos factores contextuales que podrían estar participando en la configuración de dichas concepciones. Finalmente, se presentan una serie de reflexiones sobre las concepciones compartidas por los docentes acerca de la enseñanza.

Finalmente, el capítulo 5 presenta las principales contribuciones del trabajo y expone algunos desafíos que encuentran los docentes a la hora de enseñar en escuelas secundarias que reciben a estudiantes en situación de vulnerabilidad.

CAPÍTULO 1: ENSEÑANZA EN ESCUELAS SECUNDARIAS DE ARGENTINA QUE RECIBEN A ESTUDIANTES EN SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD. UN ESTADO DE LA CUESTIÓN

En este capítulo presentamos el análisis de un conjunto de investigaciones enfocadas en la enseñanza, como actividad específica del docente, en escuelas secundarias públicas de gestión estatal de Argentina, a las que asisten jóvenes de sectores sociales en situación de vulnerabilidad. Para ello, realizamos un relevamiento de investigaciones desarrolladas en Argentina¹ durante los últimos diez años (2010-2020), que abordan diferentes aspectos de la enseñanza en estos contextos. Realizamos búsquedas de diferentes tipos de trabajos (artículos publicados en revistas académicas, tesis de posgrados y ponencias presentadas en diferentes eventos académicos) en repositorios nacionales y revistas sobre educación². Cabe destacar que los trabajos seleccionados refieren a escuelas ubicadas en diferentes jurisdicciones³ y se enmarcan en un contexto caracterizado por la extensión de la obligatoriedad del nivel secundario y la preocupación por el derecho a la educación de los jóvenes que tradicionalmente habían sido excluidos de este nivel educativo. Consideramos que realizar un relevamiento de este tipo de investigaciones resulta de suma importancia, ya que nos permite conocer los distintos aspectos que fueron indagados acerca de la enseñanza y los resultados a los que llegaron. Estos constituyen antecedentes ineludibles para este trabajo de tesis.

En Argentina, durante la última década (2010 a 2020), se han desarrollado una amplia variedad de investigaciones enfocadas en diferentes temas y problemas que atraviesan la educación secundaria. Entre ellos, se destacan los siguientes: políticas educativas y socioeducativas,

¹ Este recorte se debe a que las características de la enseñanza en instituciones del país que atienden a estudiantes en situación de vulnerabilidad, se distancian notoriamente de lo que sucede en otros continentes. Por ejemplo, en el contexto europeo la vulnerabilidad social se encuentra asociada a los procesos migratorios de las últimas décadas que provocaron cambios en la composición étnica de las escuelas secundarias (alumnos con diferentes culturas, situaciones socioeconómicas y necesidades educativas) y repercutieron en los desafíos para la enseñanza dentro de las aulas (Wilson, Madjar & McNaughton, 2016; Prats, Deusdad & Cabre, 2017). En cambio, Argentina comparte con otros países de la región el problema de la profunda desigualdad social y su impacto en la educación (Montes & D'Agostino, 2019; García, 2020; Pinkasz y Núñez, 2020; Acosta, 2021).

² Repositorios nacionales: Sistema Nacional de Repositorios Digitales, Base de Datos Unificada (BDU) del Sistema de Información Universitaria (SIU), Repositorio Institucional del CONICET, Base RIES (Reunión de Investigadores/as en Educación Secundaria, FLACSO). Revistas de Educación de Universidades Nacionales: Revista del IICE, Cuadernos de Educación; Revista Latinoamericana de Política y Administración de la Educación (RELAPAE); Archivos de Ciencias de la Educación; Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación; El Cardo; Revista de Educación – UNMDP, Polifonías – Revista de Educación; Educación, Lenguaje y Sociedad. En todos los casos, la búsqueda se realizó combinando las siguientes palabras claves: prácticas de enseñanza, vulnerabilidad, pobreza, desigualdad educativa, escuela secundaria.

³ Buenos Aires, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Córdoba, Entre Ríos, Río Negro y San Luis.

inclusión educativa⁴, formato escolar⁵, fragmentación educativa, trayectorias escolares, trabajo docente, experiencias escolares, currículum, formación para el trabajo, diversidad y desigualdad⁶. Estos estudios, de algún modo se acercan a pensar la enseñanza, pero no entran en la órbita de los antecedentes del presente trabajo.

A continuación, presentamos un conjunto de estudios que forman parte de un universo acotado que tienen como preocupación central a la enseñanza en la Educación Secundaria Orientada, particularmente, en escuelas que reciben estudiantes que provienen de sectores sociales en situación de vulnerabilidad. El capítulo presenta inicialmente, aquellos estudios que relacionan la enseñanza con las percepciones que los docentes tienen de este tipo de estudiantes. Posteriormente, se presentan trabajos que hacen foco en los modos de gestionar el aula por parte de los docentes. Luego, se encuentran las investigaciones que destacan la importancia de la cuestión vincular y afectiva para enseñar a la población estudiantil que asiste a dichas escuelas. Finalmente, se desarrolla una síntesis de lo expuesto y se esbozan algunos interrogantes que dan cuenta de lo que consideramos vacancias en la investigación sobre la enseñanza en escuelas secundarias que reciben estudiantes en situación de vulnerabilidad.

1.1. Enseñanza y condición social de los estudiantes

El primer grupo de investigaciones se enfoca en el rol que juegan en la enseñanza, las percepciones de los docentes acerca de la población estudiantil. Los trabajos analizan la enseñanza en distintos tipos de escuelas y destacan que se evidencian diferencias en las prácticas de enseñanza, debido a las percepciones que tienen los profesores sobre sus alumnos.

Así, diferentes investigaciones señalan que en las escuelas que reciben a estudiantes de sectores sociales en situación de vulnerabilidad, los contenidos y actividades que los docentes proponen suelen ser de baja complejidad. En esta línea, Pascual, D'Abate, Dirié, y Tezza (2018) estudian

⁴ Estas investigaciones retoman diferentes definiciones sobre la inclusión educativa, algunos de los referentes centrales sobre este concepto son: Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan & Shaw, 2000; Echeita Sarronadia y Duck Homad, 2008; Dyson, 2010; Sendón, 2011; Escudero Muñoz, 2012.

⁵ Las investigaciones caracterizan al formato escolar a partir de diferentes trabajos: Vincent, Lahire & Thin, 2001; Tyack y Cuban, 2002; Viñao, 2002; Trilla, 1999; Tergi, 2008; Feldman, 2009; Southwell, 2011.

⁶ Debido a la gran cantidad de producciones, consideramos relevante destacar los estados del arte que se han elaborado, en los últimos años, acerca de la educación secundaria: UNICEF/FLACSO, 2018; Pinkasz y Montes, 2019; Arroyo y Litichever, 2019; Pinkasz y Montes, 2020; Pastore, 2021.

cómo las condiciones de trabajo docente, en escuelas secundarias del conurbano bonaerense, inciden en la enseñanza. Los investigadores concluyen que los docentes de escuelas en contextos vulnerables, proponen actividades cortas y sencillas como el dictado en clase o responder preguntas en la carpeta. En cambio, los docentes que se desempeñan en escuelas en contextos no vulnerables, proponen actividades que estimulan la participación, el trabajo grupal y el intercambio de ideas. Por su parte, Furman (2017) analiza las características de la enseñanza en la asignatura Biología, en escuelas secundarias de gestión estatal y privada de la Ciudad de Buenos Aires. En los resultados se destaca que existen diferencias respecto de la complejidad y el tipo de conocimiento abordado en las clases entre las escuelas orientadas a sectores económicos bajos y aquellas orientadas a sectores económicos medios y altos. Así, en las primeras predomina una propuesta centrada en la transmisión de conocimientos conceptuales de baja complejidad y las actividades propuestas suelen ser copiar definiciones o conceptos en las carpetas y responder preguntas sencillas de guías de estudio o presentadas por los docentes. En cambio, en las otras escuelas la enseñanza se enfoca en la comprensión de ideas centrales de la disciplina y las actividades que se presentan implican el desarrollo de capacidades de pensamiento científico. De este modo, en ambas investigaciones se destaca que los motivos por los cuales las propuestas de enseñanza asumen dichas características, refieren a las percepciones de los profesores acerca de los estudiantes en relación a lo que “pueden” y “no pueden” en términos intelectuales. En las escuelas que reciben a una población estudiantil de sectores económicos bajos, dichas percepciones se encuentran asociadas a las dificultades que enfrentan en aula, relacionadas los conocimientos previos con los que cuentan los estudiantes, pasividad de los estudiantes, problemas de conducta y ausentismo estudiantil.

En contraste, otros estudios señalan que los profesores pueden asumir distintos tipos de posicionamientos a partir de sus percepciones sobre los estudiantes. Montesinos, Schoo y Sinisi (2012) analizan los sentidos que los docentes de dos instituciones de nivel secundario de la Ciudad de Buenos Aires, despliegan a la hora de tomar decisiones sobre qué y cómo enseñar. Señalan que, en la escuela que se encuentra ubicada en las cercanías de una villa de emergencia, la procedencia social de los alumnos constituye el principal elemento que incide en las formas en que los docentes otorgan significado a sus prácticas de enseñanza. Así, para algunos profesores, esto determina su auto-representación y limita su práctica docente. En cambio, para otros, dicha procedencia social promueve la vinculación de su trabajo con una práctica social más amplia, asociada al compromiso social. Otro estudio que se encuentra en esta línea, es el trabajo de Castagno y Prado (2014) que analiza el caso de la producción de una Revista Escolar,

en la asignatura Lengua y Literatura del ciclo básico. Esta propuesta de enseñanza se desarrolla en un anexo de un Instituto Provincial de Educación Media (IPEM) ubicado en un barrio en la zona sur de la ciudad de Córdoba que recibe una población estudiantil caracterizada como pobres estructurales. Las investigadoras afirman que esta propuesta implica confiar en las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes y diversificar las actividades y potenciar las condiciones de escolarización. Frente a esto, destacan que el reconocimiento de las carencias de los estudiantes, vinculadas a las condiciones a las que no tienen acceso por la situación de vulnerabilidad en la que se encuentran, puede conducir a dos posturas docentes. Por un lado, una que concibe a dichas carencias como características individuales de los estudiantes y a partir de ellas se fundamenta la inacción pedagógica. Por otro lado, una que interpela las condiciones materiales y simbólicas de la escolarización, e impulsa a pensar otras propuestas de enseñanza y, por lo tanto, se motoriza la intervención pedagógica. Así, a partir de esta última, se reconocen los intereses de los estudiantes y se busca ofrecer oportunidades para ampliarlos y enriquecerlos. De manera similar, Grinberg (2012) analiza una experiencia de taller de video documental en una escuela secundaria emplazada en contexto de extrema pobreza urbana y degradación ambiental en la localidad de José León Suárez ubicada en el Área Metropolitana de Buenos Aires. Señala que, en este tipo de escuelas ante los discursos de la violencia y el crimen, se produce una doble negación que obstaculiza la posibilidad de aprendizaje para los alumnos de esta institución y también la posibilidad de la enseñanza por parte de los profesores. Sin embargo, las producciones de los jóvenes permiten mostrar otra imagen de ellos, como estudiantes que hacen, producen, piensan y dicen, en el marco de una propuesta en la que pueden expresar sus intereses, preocupaciones, deseos y aspiraciones.

1.2. Metodologías de enseñanza para favorecer la gestión del aula

El segundo grupo de investigaciones aborda la relación entre las decisiones didácticas que toman los docentes y los desafíos que enfrentan en las aulas de escuelas a las que asisten jóvenes de sectores sociales en situación de vulnerabilidad. Estos trabajos destacan que, frente a los mismos obstáculos, cada profesor responde de distintos modos para lograr gestionar el aula. De manera general, podemos diferenciar tres tendencias: 1) una tendencia que se caracteriza por no seleccionar métodos específicos para responder a las dificultades que se presentan en las situaciones áulicas, 2) una tendencia que vincula las metodologías de enseñanza con el control

disciplinario y 3) una tendencia que evidencia la construcción de metodologías específicas para enseñar en estos contextos.

De este modo, algunos trabajos enfatizan que los docentes que se desempeñan en estos contextos, no definen metodologías de enseñanza diferentes a las que se desarrollan en otras instituciones que no reciben a estudiantes en situación de vulnerabilidad. Amieva (2019) analiza la relación entre la enseñanza y la posibilidad de generar condiciones de igualdad de oportunidades educativas, en dos escuelas de la capital de San Luis, una ubicada en la zona céntrica y la otra, en sectores populares. En esta segunda institución, los profesores manifiestan que la atención que requieren las problemáticas y necesidades de los estudiantes, asociadas a carencias socioeconómicas y problemas disciplinarios, obstaculiza el manejo óptimo de la clase. Sin embargo, la investigadora sostiene que no se observan diferencias en la enseñanza en ambas escuelas. Esta se caracteriza por el desarrollo de explicaciones, dictados, corrección de tareas, organización de guía de actividades áulicas, supervisión y evaluación. A su vez, sólo en algunos casos también se registró, en ambas escuelas, el uso de estrategias de motivación y participación. En esta línea, Chrestia, Quijano y Fourés (2019) destacan que los desafíos que enfrentan los docentes, de instituciones que atienden a sectores vulnerables, se relacionan con la atención personalizada que requieren los estudiantes. Las investigadoras analizan cómo diferentes problemáticas repercuten en la enseñanza y evaluación de una docente de Matemática de una escuela secundaria de Río Negro y señalan que la docente decide recurrir a formas que la hagan sentir segura debido a que resultan conocidas y fiables. Esto se debe a que considera que una innovación en la manera de enseñar, tanto en los métodos como en las actividades, pondría en peligro la enseñanza de todos los contenidos contemplados en el currículum. Esta preocupación por los contenidos también aparece en los resultados del trabajo de Danieli y Gutiérrez (2013) sobre una escuela ubicada en un barrio del noreste de la ciudad de Córdoba cuya población estudiantil se encuentra en condiciones de pobreza. En esta institución, los obstáculos para la enseñanza implican interrupciones en el tiempo escolar que desestructuran la propuesta didáctica e incluso desplazan la atención del trabajo con el conocimiento. Frente a esto, algunos profesores realizan una especie de tracción sobre las tareas para lograr un tiempo y un clima sostenido de trabajo a pesar de las interrupciones. En cambio, otros enseñan cuando pueden y/o a aquellos que prestan atención, ignorando o naturalizando las interrupciones. A su vez, destacan que esta última es la estrategia más habitual en este tipo de escuelas.

En cambio, otros estudios enfatizan la relación entre las metodologías de enseñanza definidas por los docentes y la posibilidad de controlar de manera disciplinaria a los estudiantes. En esta

línea, el trabajo de Krichesky (2018) que analiza la construcción de los procesos de inclusión/exclusión en escuelas públicas de nivel secundario de barrios populares de la provincia de Buenos Aires, enfatiza que la elección de determinadas estrategias didácticas se debe a la confluencia de diferentes factores. Estos no solo refieren a la representación que tienen sobre el interés y la capacidad de los estudiantes, sino también a la posibilidad de control y disciplinamiento de los estudiantes. Así, la definición de las estrategias está orientada, por un lado, por percepciones según las cuales los estudiantes no tienen interés en estar en clase, ni en aprender. Por otro lado, por la relevancia que adquieren las tareas académicas de “bajo riesgo” cuya estructura cerrada favorece el control disciplinario de la clase y evitan el desorden y la desatención durante la clase. Otros estudios añaden más características a estas metodologías de enseñanza y destacan que están orientadas a que los estudiantes se encuentren en todo momento entretenidos con alguna tarea. En el trabajo de Álvarez (2016), que estudia el funcionamiento de una Escuela de Educación Secundaria ubicada en un barrio de asentamientos y villas de la localidad de José León Suárez, se afirma que los métodos de enseñanza son una consecuencia del problema de la disciplina y se caracterizan por ser métodos memorísticos y mecánicos. De este modo, en las clases los docentes suelen copiar del pizarrón y dictar, de modo tal que los estudiantes copien en sus carpetas, y así mantenerlos ocupados en actividades de repetición que no den lugar a la indisciplina en el aula. También señala que, si bien el problema de la indisciplina disminuye con el desgranamiento de la matrícula a medida que pasan los meses, se ponen en evidencia otros obstáculos para el desarrollo de métodos participativos y dialógicos. Esto se debe a que se produce en los estudiantes una tendencia a la pasividad, ensimismamiento y silencio ante las preguntas motivadoras de los profesores. Por su parte, Armella (2016) estudia las formas que toman la clase escolar y el hacer docente en un contexto signado por la presencia de las tecnologías digitales en una escuela secundaria pública emplazada en contextos de pobreza urbana del Partido de San Martín de la Provincia de Buenos Aires. Respecto a la enseñanza, señala que los profesores parecen haberse desplazado de sus lugares de enseñantes. Así, frente a la imposibilidad de dar clases expositivas debido a que los estudiantes sólo prestan atención por un rato y luego ya no los escuchan, los docentes optan por proponer a los estudiantes el desarrollo de diferentes actividades con rasgos de libertad y autonomía. Esto involucra una participación activa por parte de los alumnos en su proceso de aprendizaje que favorece la gestión de las conductas y evita, en los estudiantes, la desconexión, la fuga y el desborde.

Por último, algunas investigaciones destacan que los docentes construyen determinadas metodologías para enseñar en estos tipos de escuelas. Respecto a esto, Valtuille (2021), en su investigación sobre la enseñanza de la historia en escuelas secundarias, analiza las clases de una docente que se desempeña en una escuela secundaria en la Isla Maciel que recibe a muchos estudiantes que son la primera generación de sus familias en continuar sus estudios en este nivel educativo. A partir de esto, muestra cómo la profesora, por un lado, despliega estrategias centradas en la lectura e interpretación colectiva de un texto y en el registro de las actividades en las carpetas, que buscan formar a los jóvenes en su rol como alumnos. Por otro lado, frente a las interrupciones de los estudiantes, la docente convoca a los alumnos a enfocarse en los textos para luego recuperar sus lecturas y reflexiones, sin profundizar, en un primer momento, en los análisis teóricos. Por su parte, Falconi (2014, 2016, 2018, 2019) sostiene que en las escuelas a las que concurren estudiantes que provienen de clases populares se producen interferencias en el desarrollo de la clase. Así, frente a la necesidad de lograr el orden y la disciplina de trabajo, se producen invenciones materiales y simbólicas que permiten maximizar el tiempo y los contenidos desarrollados. El autor utiliza el concepto dispositivo didáctico-pedagógico (DDP) para referirse a las construcciones metodológicas de los docentes de estas escuelas secundarias, en particular del ciclo básico. Este dispositivo se configura por elementos entramados, entre los que predominan diferentes artefactos (carpetas, cuadernillos y afiches) y herramientas didácticas (guías de trabajo, consignas de actividad y técnicas de estudio referidas a subrayados, cuadros sinópticos, líneas de tiempo, esquemas, entre otros). Además, un DDP constituye una interfaz entre el trabajo individual de cada docente y la labor colectiva en la enseñanza escolarizada, ya que materializa acuerdos institucionales con distinto nivel de formalización y explicitación. Los docentes utilizan y gestionan dichos artefactos y herramientas para presentar el contenido, promover las tareas y el aprendizaje, gestionar la vida en el aula y también calificar a los estudiantes. A su vez, la elección de los mismos obedece a la necesidad de construir un ambiente de trabajo regulado que no posibilite ningún tipo de adversidad para llevar a cabo la tarea de enseñanza y favorecer la autonomía de los estudiantes.

1.3. La importancia de establecer vínculos con los estudiantes

El tercer grupo de investigaciones enfatiza la relevancia que adquiere “lo afectivo” en las trayectorias educativas de los estudiantes de sectores sociales en situación de vulnerabilidad.

Algunos estudios señalan que las instituciones educativas definen diferentes dispositivos para acompañar a los alumnos y uno de ellos corresponde al establecimiento de un vínculo afectivo entre docentes y estudiantes. Asimismo, otros trabajos enfatizan que este tipo de vínculo no forma parte de un dispositivo institucional sino como una decisión personal de cada profesor.

De este modo, diferentes trabajos retoman las representaciones que tienen los distintos actores institucionales sobre la población estudiantil y resaltan la falta no solo de recursos materiales o simbólicos sino también de afecto. En esta línea, Falconi y Beltrán (2012) estudian las condiciones de escolarización que favorecen o dificultan la transmisión de saberes, en relación con la promoción, permanencia, repitencia y deserción en un Instituto Provincial de Enseñanza Media (IPEM) situado en la zona norte de Córdoba capital. Esta escuela se caracteriza por recibir a jóvenes de sectores populares que viven en contextos precarios. Los resultados obtenidos indican que los docentes consideran que las dificultades de aprendizaje de los estudiantes se originan en su condición social, asociada a carencias y déficits. Estas carencias no solo se asocian a los conocimientos que traen los estudiantes sino también en lo que refiere a lo afectivo. Frente a esto se desarrollan diferentes dispositivos. Por un lado, en lo que respecta a los conocimientos, se intenta resolver mediante un dispositivo de tutorías. Por otro lado, los docentes, junto a otros actores institucionales, despliegan un dispositivo paralelo de sostenimiento y acompañamiento, caracterizado por prácticas afectivas y demostraciones de cariño, que busca favorecer la permanencia de los estudiantes en la escuela. En una indagación similar, Rosli y Carlino (2018), abordan las acciones que desarrollan directivos y profesores de una escuela secundaria pública, situada en la Ciudad de Buenos Aires, para garantizar la permanencia de estudiantes de sectores socioeconómicos desfavorecidos. Las investigadoras distinguen dos tipos de acciones que favorecen la asistencia de los alumnos a clase, acciones de tipo institucional y acciones de tipo vincular. Las primeras refieren a un proyecto pedagógico inclusivo y al trabajo colectivo sobre aquellas problemáticas que llevan al abandono escolar. Las segundas, consisten en la construcción de vínculos afectivos con los estudiantes y en la confianza que manifiestan sobre su capacidad de aprender. En esta línea, Ziegler y Nobile (2014) analizan las estrategias de personalización en diferentes tipos de escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Dichas estrategias consisten en un trabajo de acompañamiento y seguimiento de la escolarización y el aprendizaje de los estudiantes, que es llevado a cabo por los docentes. En las escuelas que reciben a jóvenes de sectores socioeconómicamente pobres, la estrategia de personalización se produce a través de la combinación de diferentes dispositivos vinculados a la organización institucional y al

establecimiento de un vínculo pedagógico entre profesores y estudiantes. Este vínculo se caracteriza por un involucramiento y compromiso docente que se caracteriza por la disponibilidad hacia los alumnos. A través de estas estrategias, se busca promover la reinserción educativa que permite, por un lado, volver a participar de la esfera pública a través de la escuela y, por otro, comenzar a participar de otras esferas por fuera del barrio.

Por su parte, Vecino (2016) añade que la reconfiguración del vínculo entre docentes y estudiantes también es una condición previa para que la tarea educativa pueda desarrollarse. En su trabajo, la investigadora analiza tanto las condiciones como las experiencias de escolarización y las representaciones de los actores institucionales acerca del vínculo intergeneracional y de las reglas de juego escolares. El estudio se realiza en una escuela pública de gestión estatal ubicada en un barrio del distrito de Moreno, en el conurbano bonaerense, que recibe a jóvenes de sectores populares. En cuanto a la relación entre docentes y estudiantes, señala que se transforma en un vínculo personalizado y cercano, mediado por el reconocimiento del otro. Esto implica una reconfiguración asociada al afecto y la contención, que se aleja de la transmisión de conocimientos. En esta línea, Luna & Castells (2020) afirman que la preocupación por el sostén de la vida de los estudiantes, vinculada a la permanencia en la escuela como modo de inclusión, es un elemento que ordena y regula las prácticas didácticas de los docentes que se desempeñan en escuelas públicas que presentan desventajas sociales de la ciudad de Paraná, en la provincia de Entre Ríos. De este modo, no solo resulta central la atención a las problemáticas familiares y socioeconómicas que afectan a los jóvenes sino también la creación de vínculos de confianza entre profesores y estudiantes. En relación con esto, destacan que lo regulativo parece subordinar al orden instructivo. Así, adquieren mayor protagonismo las cuestiones referidas a lo afectivo, la convivencia, la escucha y la promoción de la palabra de los alumnos, su permanencia en la institución y la atención de demandas prioritarias vitales.

En consonancia con lo anterior, otros trabajos resaltan que, en las escuelas que reciben a una población en situación de vulnerabilidad, lo vincular y afectivo adquiere un rol central para algunos docentes. En este sentido, Ballesteros (2016) señala que a pesar de las condiciones materiales y simbólicas que repercuten de manera negativa en las prácticas docentes, en escuela secundarias insertas en contextos de pobreza de San Isidro en la Provincia de Buenos Aires, existen profesores que se esfuerzan por construir vínculos educativos potentes. Estos se caracterizan por reconocer los saberes y capacidades de los estudiantes y también, por reconocerlos como sujetos de derecho. En esta línea, Langer (2021) analiza los diferentes

sentidos que construyen los profesores de escuelas secundarias ubicadas en contextos de pobreza urbana del partido de San Martín en Buenos Aires y destaca la existencia de dos movimientos actuales en el quehacer docente que se profundizaron con la suspensión de las clases presenciales durante el 2020. Uno de los movimientos refiere a la angustia y agotamiento que padecen los docentes por las mochilas pesadas que cargan, ya que se convierten en los principales responsables de que la educación funcione. El otro movimiento da cuenta de la soledad que viven los docentes en jornadas laborales interminables. A esto se suma la individualización no sólo de la enseñanza sino también del acompañamiento a sus estudiantes. Este último implica ser un sostén para cada alumno y su familia. En relación con esto, se señala que los docentes asocian su tarea con el compromiso, que implica además de enseñar, contener y amar. Esta parte de la tarea docente implica escuchar a los estudiantes, aconsejarlos, contenerlos todos los días, establecer lazos de confianza individualmente y también sentirse afectado por las situaciones que padecen sus estudiantes.

1.4. A modo de cierre

En este capítulo presentamos los resultados de diferentes investigaciones que abordan la enseñanza en escuelas secundarias caracterizadas por la vulnerabilidad de sus estudiantes. Las investigaciones muestran cómo las condiciones de “vulnerabilidad” están en la base de las explicaciones que los docentes ofrecen para justificar sus prácticas.

En el primer grupo de investigaciones, la condición social de los estudiantes es la que lleva a los docentes a tomar sus decisiones pedagógico-didácticas, caracterizadas por ofrecer distintas propuestas en el aula según la condición social o por buscar innovaciones que potencien lo que los estudiantes pueden hacer en el aula. Así, los estudios muestran la existencia de dos posturas, una que considera que la tarea docente solo puede realizarse dentro de ciertos límites y otra, que busca ampliar las propuestas de enseñanza.

Por su parte, el segundo grupo de investigaciones muestra diferentes “metodologías” que los docentes implementan para superar las dificultades que se presentan en las aulas a la hora de enseñar. Así, se diferencian, de manera general, tres tipos de respuestas desde la enseñanza. Una de ellas, no define ningún tipo de metodología específica para enseñar en estos contextos,

otro tipo de respuesta busca anclarse en metodologías que favorecen el control disciplinario dentro del aula, y una tercera, explora y desarrolla metodologías de enseñanza particulares.

Por último, el tercer grupo de investigaciones pone en evidencia que el establecimiento de un vínculo, caracterizado por la confianza y la contención, entre docentes y estudiantes es importante en la enseñanza a esta población estudiantil. A su vez, la relevancia de lo afectivo se materializa en los dispositivos que desarrollan las instituciones y/o los profesores, para acompañar las trayectorias de los estudiantes.

A partir de lo desarrollado, consideramos que los aportes de estas investigaciones refieren a cómo los docentes, que trabajan en escuelas a las que asisten estudiantes de sectores sociales en situación de vulnerabilidad, intentan desarrollar diferentes modos de promover la permanencia de los estudiantes en las instituciones. Así, aparecen distintas respuestas frente a los mismos desafíos que ponen de manifiesto ciertas contradicciones, como el desarrollo de metodologías tradicionales o innovadoras, o la propuesta de tareas complejas o sencillas.

Más allá de la riqueza de los resultados encontrados en las investigaciones antecedentes, consideramos que puede ser oportuno avanzar en conocer y sistematizar las concepciones (creencias, significados, conceptos, proposiciones, reglas, imágenes mentales, preferencias y gustos) que orientan las decisiones y acciones de los docentes a la hora de enseñar a estudiantes en condiciones de vulnerabilidad: ¿Cómo conciben los docentes la enseñanza en escuelas secundarias que reciben a estudiantes de sectores sociales en situación de vulnerabilidad? ¿Qué conjunto de concepciones son compartidas por los docentes que se desempeñan en este tipo de escuelas secundarias?

Por último, cabe destacar que resulta de gran relevancia la realización de estudios que se enfoquen en la enseñanza en escuelas secundarias a las que concurren estudiantes de sectores sociales en situación de vulnerabilidad, ya que el número de trabajos es acotado. El aporte del presente trabajo va en ese sentido y retoma los interrogantes planteados. Para ello consideramos valiosos los aportes desde el paradigma del pensamiento del profesor ya que nos ofrece herramientas teórico-metodológicas para estudiar las imágenes, representaciones y sentidos que guían el pensamiento y la acción docente. Asimismo, nos permite indagar acerca de los factores contextuales que participan en la configuración de las concepciones de los docentes que se desempeñan en estos tipos de escuelas.

CAPÍTULO 2: APORTES TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS PARA ESTUDIAR LAS CONCEPCIONES DE LOS DOCENTES ACERCA DE LA ENSEÑANZA

Esta tesis se inscribe dentro del paradigma interpretativo cuyo fundamento esencial radica en la importancia de poder comprender el sentido de la acción social en el contexto del mundo de la vida y desde la perspectiva de los participantes (Vasilachis de Gialdino, 1992). En esta línea, entendemos la enseñanza como una acción que realiza el docente en tanto actor social y profesional reflexivo que otorga sentido a las acciones que realiza (Schon, 1983; Wilcox, 1988). Esto implica que el docente tiene la capacidad de realizar un monitoreo reflexivo en torno a su propia acción, señalar las razones que fundamentan su acción y los motivos detrás de cada acción (Giddens, 1995). En esta línea, retomamos el paradigma del *pensamiento del profesor* para estudiar las concepciones de los docentes acerca de la tarea de enseñanza. Según este paradigma, los pensamientos, conocimientos y creencias de los profesores influyen directamente “...en su práctica diaria, en la significación que asignan a los contenidos y procesos propuestos por el currículum, en sus relaciones con sus alumnos y compañeros y en su predisposición a cualquier tipo de innovación” (Jiménez Llanos, 2006, p.105).

Este capítulo se organiza en tres apartados. En el primero, exponemos un breve recorrido por los distintos programas de investigación de la enseñanza y profundizamos en el programa del pensamiento del profesor. En el segundo, presentamos aportes teóricos para analizar las concepciones de los docentes sobre la enseñanza en escuelas secundarias que reciben a una población estudiantil en situación de vulnerabilidad. En el tercer apartado, presentamos la metodología utilizada en la investigación.

2.1. Investigar la enseñanza: distintos paradigmas

En el origen del estudio de la enseñanza se definieron distintos paradigmas de investigación (Shulman, 1989; Pérez Gómez y Gimeno Sacristán, 1988; Brophy & Good, 1986; Wittrock, 1986; Good, Biddle & Goodson, 1997) que implican una elección entre diversos objetos de estudio, determinada metodología y una manera particular de analizar e interpretar la información relevada. Estos paradigmas son los siguientes: paradigma proceso-producto,

paradigma ecológico, paradigma mediacional centrado en el alumno y paradigma del pensamiento del profesor. Cabe destacar que, si bien estos paradigmas se fueron redefiniendo en distintas líneas de investigación que conviven en la actualidad, la impronta de los mismos, en la configuración del campo de la investigación de la enseñanza, sigue vigente.

El *paradigma proceso-producto o enfoque de la efectividad de la enseñanza* fue desarrollado entre mediados de la década del cincuenta y fines de los setenta principalmente en Estados Unidos, aunque también tuvo una gran incidencia en otros países como Alemania, Francia e Inglaterra. En sus orígenes, los principales estudios fueron realizados por Soar (1966, 1968, 1973, 1977); Soar & Soar (1972, 1973, 1978, 1979); Flanders (1965, 1970); Stallings (Stallings, 1975, 1980; Stallings & Kaskowitz, 1974; Stallings, Cory, Fairweather, and Needels, 1977 y 1978); Brophy & Evertson (1974, 1976); Good & Grouws (1975, 1977, 1979); Gage (1965, 1978, 1979, 1983). Este programa se enfoca en la investigación de métodos eficaces de enseñanza y buscaba establecer relaciones entre estilos de enseñanza o metodologías y efectos que se pudieran apreciar en los estudiantes. Así, los estudios enmarcados en este paradigma se centran en los efectos de la enseñanza en los aprendizajes de los estudiantes. Para ello, los investigadores buscaban comportamientos docentes posiblemente vinculados con el buen rendimiento académico de los estudiantes que también permitirían explicar las diferencias entre los estudiantes. De este modo, recurrieron a la observación sistemática de lo que sucedía en el aula.

Una variación de este paradigma es el programa de investigación del tiempo de aprendizaje académico que surgió a inicios de la década del setenta. Este enfoque se encuentra fuertemente influenciado por el modelo de Carroll (1963) quien plantea cinco variables que permiten cuantificar lo que se aprende en las tareas escolares (capacidad, aptitud, perseverancia, oportunidad de aprender y calidad de la instrucción). Tres de dichas variables: aptitud, perseverancia y oportunidad de aprender, pueden expresarse en unidades de tiempo. Así, este programa se centra en la variable de tiempo ya que es considerado como un aspecto central tanto en el proceso de enseñanza como en el proceso de aprendizaje.

En la actualidad, diferentes líneas de investigación tienen sus raíces en el paradigma proceso-producto, en particular, aquellas preocupadas por las relaciones entre enseñanza y rendimiento escolar. En la región, son muy citadas las investigaciones sobre Eficacia Escolar (Murillo, 2003 y 2005; Feldman y Mórtoła, 2012) y los estudios sobre la OdA- oportunidad de aprendizaje (Cervini, 2001 y 2011; Carnoy, 2010; Cueto, Guerrero, León, Zapata & Freire, 2013).

El *paradigma ecológico* fue desarrollado hacia fines de la década del setenta, con base en diferentes disciplinas (antropología, sociología y lingüística). Los autores más representativos, desde su inicio, son Doyle (1977, 1981, 1990), Tikunoff (1979), Bronfenbrenner (1979) y Jackson (1975). Este paradigma asume una perspectiva naturalista que se enfoca en los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en el aula entendido como un espacio social de comunicación, y en los significados que adquieren para los sujetos que participan de los mismos.

De este modo, los estudios enmarcados en este enfoque, cuya metodología privilegiada es la etnografía, se centran en las interacciones de docentes y estudiantes, y los fenómenos que tienen lugar en las aulas entendidas como contextos que a su vez se encuentran insertos en otros contextos como la escuela y la comunidad. En los últimos años, este paradigma es retomado por investigaciones que se enfocan en el estudio de la gestión del aula (Evertson & Weinstein, 2006; Doyle & Carter, 2013) y el riesgo escolar (Escudero, González, Moreno, Nieto & Portela, 2013; Cutanda López, 2019).

Por último, en los *paradigmas mediacionales* podemos distinguir dos vertientes, una centrada en las características internas de los estudiantes y otra, enfocado en el pensamiento del profesor. Una de las vertientes corresponde al *paradigma mediacional centrado en el alumno* o *paradigma de investigación centrado en la cognición del alumno y la mediación de la enseñanza*, tiene como objeto de estudio los mecanismos cognitivos del estudiante durante el proceso de aprendizaje. Los estudios desde este enfoque, se enmarcan en diferentes líneas de investigación del campo de la psicología, como la escuela piagetiana, la psicología neomentalista y, los estudios sobre la memoria y el procesamiento de la información.

Desde este paradigma, se considera que, frente a un mismo comportamiento del docente, los estudiantes ponen en juego diferentes procesos cognitivos que se reflejan en las variaciones obtenidas en los resultados de aprendizaje. Por ello, los investigadores se enfocan en cómo la acción de enseñar de los docentes influye en lo que los estudiantes piensan, creen, sienten, dicen o hacen, lo cual incide en su desempeño; y en cómo los estudiantes perciben las tareas y se implican en ellas. Además, se destaca la existencia simultánea de dos procesos en el alumno vinculados con la interpretación de la realidad social del aula (mediación social) y, la representación mental del contenido cognitivo de aquello que se enseña (mediación cognitiva). En cuanto a lo metodológico, las investigaciones enmarcadas en este paradigma recurrieron

principalmente al registro de comentarios de estudiantes durante la realización de tareas en clases.

En la actualidad, este paradigma ha sido retomado en investigaciones acerca de la mediación del aprendizaje en el aula (Escobar, 2011; Parra, 2014), la relación del alumno con el saber (Vercellino, 2020) y aquellas que se insertan en el enfoque metacognitivo (Reyes Rebollo & Barrero González, 2001; Pupo, 2011; Serna, Galindo & Murillo, 2021).

En el presente trabajo retomamos la otra vertiente del paradigma mediacional, el *paradigma mediacional centrado en el profesor*, también conocido como *pensamiento del profesor*. Este se origina a mediados de los años setenta y evidencia un desplazamiento hacia el contexto psicológico de la enseñanza. Así, desde este paradigma se considera que la enseñanza es un proceso racional de planificación, actuación y de toma de decisiones en un contexto caracterizado por el cambio y la multidimensionalidad. Se busca describir la vida mental de los docentes, en relación con la complejidad de la enseñanza en el aula, y por ello, se considera que no pueden existir formas de actuación docente que puedan ser transferibles de manera universal. A su vez, se considera que los pensamientos de los docentes podrían explicar sus comportamientos y debido a esto, resulta de gran relevancia analizar los procesos mentales que se ponen en juego en las intenciones y acciones de los profesores.

Cabe señalar que, si bien el *paradigma del pensamiento del profesor* ha sido desarrollado desde el campo de la psicología, luego fue retomado en diversos campos disciplinares. En relación con esto, cabe destacar que desde 1983 se produce “...una transición desde los «procesos formales» de procesamiento de información y toma de decisiones (preocupación psicológica) a la consideración detenida de los «contenidos, ideas y teorías» sobre los fenómenos de enseñanza y aprendizaje (preocupación del terreno pedagógico)” (Arrufat, 1991, p. 290).

Asimismo, este paradigma tuvo diversas líneas de investigación en las que se identificaron una gran variedad de problemas que fueron abordados por distintas perspectivas teóricas y enfoques metodológicos. En relación con esto, podemos retomar la distinción que realiza Shulman (1989) sobre diferentes investigaciones dentro de este enfoque: estudios sobre pensamientos preactivos e interactivos de los docentes en relación con los procesos genéricos de la enseñanza, trabajos sobre el conocimiento práctico de los docentes, investigaciones que presentaron modelos matemáticos de las cogniciones de los profesores acerca de los estudiantes, estudios acerca de la cognición en las aulas que emplean los métodos sociolingüísticos, y trabajos sobre la

comprensión cognitiva del contenido de la enseñanza por parte de los docentes, como también las relaciones entre esta comprensión y la enseñanza.

En cambio, en trabajos posteriores (Pérez Gómez y Gimeno Sacristán, 1988; Feldman, 1992; Ruso, 2003) se clasifican las investigaciones a partir de dos corrientes consideradas como etapas en la evolución del paradigma: el enfoque cognitivo y el enfoque alternativo. Así, por un lado, se encuentran los estudios acerca de los mecanismos cognitivos de procesamiento de la información y reglas mediante las cuales los docentes toman decisiones en las fases de enseñanza preactiva e interactiva. Por otro lado, trabajos que centran su atención en el contenido del pensamiento del profesor, es decir, las creencias y teorías a través de las cuales el docente otorga sentido a su práctica.

En cuanto a los principales antecedentes del *paradigma del pensamiento del profesor*, resulta relevante destacar los aportes de Jackson (1975) acerca del pensamiento y planificación de los docentes. Este autor distingue dos momentos de la tarea docente, por un lado, aquello que se realiza dentro o fuera del aula, pero sin la presencia de los alumnos, y por otro, lo que se realiza frente a los estudiantes en el aula. Al primer aspecto lo denomina enseñanza preactiva y al segundo, enseñanza interactiva. El primero consiste en un momento privado del profesor en el que su conducta se caracteriza por la deliberación, la racionalidad y la reflexividad. Las tareas que realiza el docente consisten en planificar las clases, corregir trabajos de los estudiantes, revisar libros de texto y elegir cual usar, pensar cómo agrupar a los estudiantes, preparar el aula, entre otras. En cambio, en el segundo momento, la conducta del docente se caracteriza por la espontaneidad, urgencia e irracionalidad debido a los acontecimientos que tienen lugar en el aula y que generan en el docente incertidumbre y confusión. Las tareas que realiza el docente consisten en desarrollar la clase, atender a los estudiantes, responder a sus pedidos de distinto tipo, entre otras.

De este modo, en ambos momentos no sólo las tareas que realiza el profesor son diferentes sino también la actividad intelectual que se pone en juego para su realización. Durante la enseñanza preactiva los profesores actúan, de cierta manera, como solucionadores de problemas, toman decisiones, formulan hipótesis, indagan, etc. En cambio, en el momento interactivo el docente actúa según lo que siente o sabe que es correcto y esto se debe a que en estas situaciones el docente no cuenta con el tiempo para pensar en sentido racional.

Respecto a esta distinción que realiza Jackson acerca de los momentos de enseñanza, Kansanen (1993) agrega un momento más. Señala que si se considera a la interacción como un punto de

partida básico y se advierte que también se reflexiona después del momento interactivo, entonces se puede dividir la enseñanza en tres fases: la fase preinteractiva, la fase interactiva y la fase postinteractiva. En este tercer momento, los docentes reflexionan sobre lo acontecido en la clase y la toma de decisiones acerca de la planificación.

A partir de dicha diferenciación de los momentos de la enseñanza, Clark y Peterson (1990) afirman que dentro del *paradigma del pensamiento del profesor* se encuentran tres categorías principales de los procesos de pensamiento: la planificación del docente (pensamientos preactivos y postactivos), sus pensamientos y decisiones interactivas y, sus teorías y creencias. En relación con esto, los autores realizan una reseña bibliográfica de las primeras investigaciones realizadas dentro de este paradigma.

En primer lugar, presentan los trabajos referidos a la planificación docente. Estos conciben la planificación de dos maneras, por un lado, vinculada a los procesos psicológicos involucrados en la elaboración de una guía que sirva para la realización de una actividad futura. Y por otro, como aquello que realizan los docentes cuando manifiestan estar planificando. Ambos aspectos involucrados en la planificación docente llevan a que el estudio de la misma sea complejo. Por ello, los autores clasifican las investigaciones enmarcadas en este primer bloque a partir de tres cuestiones centrales: los tipos y funciones de la planificación (Clark & Elmore, 1979 y 1981; Clark & Yinger, 1979; McCutcheon, 1980; Morine-Dershimer, 1977 y 1979; Smith & Sendelbach, 1979; Yinger, 1977), los modelos utilizados para describir el proceso de planificación (Clark & Yinger, 1979; Favor-Lydecker, 1981; McLeod, 1981; Morine-Dershimer & Vallance, 1976; Neale, Pace & Case, 1983; Peterson, Marx, & Clark, 1978; Sardo, 1982; Taylor, 1970; Yinger, 1977; Zahorik, 1975) y las relaciones entre la planificación y la acción docente en el aula (Carnahan, 1980; Hill, Yinger, & Robbins, 1981; Peterson, Marx, & Clark, 1978; Zahorik, 1970). Todos estos trabajos se centran en las actividades cognitivas de los docentes, en tanto profesionales, y evidencian distintos tipos de planificaciones relacionadas entre sí. Además, muestran cómo el currículum resulta central en dicho proceso y que los docentes lo retoman con diferentes cambios para sus planificaciones. Asimismo, las investigaciones se enfocan en cómo viven los docentes la tarea de planificar, en estrecha relación con la organización de los tiempos y la reducción de la incertidumbre.

En segundo lugar, las investigaciones acerca de los pensamientos y decisiones interactivas de los docentes se centran en las decisiones que toman los docentes durante el desarrollo de las clases. Tienen como objetivo mapear dichas decisiones y describir las influencias en las mismas

y por ello, se estudiaron los pensamientos interactivos de los docentes (Colker, 1982; Conners, 1978; Fogarty, Wang, & Creek, 1982; Housner & Griffey, 1983; Lowyck, 1980; Marland, 1977; McNair, 1978-1979; Morine & Vallance, 1975; Peterson & Clark, 1978; Semmel, 1977; Shroyer, 1981; Wodlinger, 1980), sus decisiones interactivas (Fogarty, Wang, & Creek, 1982; Morine & Vallance, 1975; Marland, 1977; Wodlinger, 1980; Shroyer, 1981; Mackay & Marland, 1978; Lowyck, 1980; Peterson & Clark, 1978; Shavelson & Stern, 1981) y el comportamiento de los docentes y los resultados de los estudiantes (Peterson & Clark, 1978; Doyle, 1977; Morine & Vallance, 1975).

En tercer lugar, los estudios sobre las teorías y creencias de los docentes analizan los diferentes tipos de conocimientos a partir de los cuales se dan respuesta a las diversas situaciones que tienen lugar en el aula. Algunas investigaciones se enfocan en las teorías y creencias sobre los estudiantes (Cooper & Burger, 1980; Beckman, 1970; Brandt, Hayden, & Brophy, 1975; Johnson, Feigenbaum, & Weiby, 1964; Wiley & Eskilson, 1978; Ames, 1975; Beckman, 1973; Ross, Bierbrauer, & Polly, 1974; Peterson & Barger, 1984; Cooper, Baron & Low, 1975; Domingo-Llacuna, 1976; Feuquay, 1979; Dweck, Davidson, Nelson & Enna, 1978; Cooper & Burger, 1980; Covington, Spratt & Omelich, 1980; Medway (1979), Meyer, 1979; Silverstein, 1978) y otras, en las teorías implícitas acerca de la enseñanza y el aprendizaje (Bussis, Chittenden & Amarel, 1976; Conners, 1978; Duffy, 1977; Elbaz, 1981; Ignatovich, Cusick & Ray, 1979; Janesick, 1977; Marland, 1977; Munby, 1983; Olson, 1981).

El presente trabajo se enmarca dentro de ésta última línea de investigación que se enfoca en estudiar las creencias y teorías a través de las cuales el docente otorga sentido a su práctica de enseñanza. En relación con esto, cabe señalar que, para estudiar el pensamiento docente, las investigaciones que se ubican dentro de este paradigma han utilizado diferentes términos. Respecto a esto, Jiménez Llanos y Feliciano García (2006) realizan una revisión bibliográfica sobre esta diversidad conceptual en trabajos centrados en el pensamiento docente desde los años ochenta hasta la actualidad. Como resultado, presentan un agrupamiento de las investigaciones a partir de cuatro modelos que clasifican los términos según su base epistemológica: lo científico, la creencia, el contenido y la práctica como conocimiento. En el primer modelo se encuentran aquellos trabajos en los que aparecen términos como constructos personales, metáforas y concepciones. En el segundo, aquellos que refieren a creencias y teorías implícitas. En el tercero, se encuentran las investigaciones que estudian alguna de las categorías de conocimiento establecidas por Shulman (1987), conocimiento del contenido de la materia, conocimiento pedagógico general, conocimiento del currículum, conocimiento del contenido

pedagógico, conocimiento de los estudiantes y sus características, conocimiento del contexto educativo y conocimiento de los fines educativos, propósitos y valores y sus raíces filosóficas e históricas. En el cuarto modelo, los trabajos recurren a conceptos como perspectivas, conocimiento práctico, conocimiento profesional y pensamiento reflexivo. Cabe destacar que más allá de que cada uno de estos términos adquiere un significado particular en las distintas investigaciones, aunque en algunos casos no llega a definirse con claridad, todos comparten la idea general de que las acciones docentes están guiadas y tienen sentido en relación con un sistema de conocimientos, pensamientos, creencias, valores y principios de carácter personal.

En nuestro estudio, para referirnos al pensamiento de los profesores, utilizamos el término *concepción*, entendido como una estructura mental general que abarca creencias, significados, conceptos, proposiciones, reglas, imágenes mentales, preferencias y gustos. Esta estructura guía la práctica docente y vincula lo individual con lo social (Thompson, 1992; Pratt, 1992). Esto último se debe a que las concepciones tienen un carácter eminentemente social ya que se construyen en la interacción con otras personas en espacios compartidos (Hidalgo y Murillo, 2017). Además, el contexto en el que se desempeñan los docentes, también influye en sus concepciones y, por tanto, en la enseñanza. Así, las concepciones de los docentes sobre la enseñanza se encuentran asociadas a las características de los espacios en los que trabajan los profesores, los apoyos con los que cuenta para implementar reformas educativas, las interacciones y relaciones que establecen con distintos actores de la comunidad educativa, entre otras (Rojas, 2014).

Otra cuestión que resulta importante señalar es que son varios los trabajos posteriores que retoman las investigaciones que se incluyen en la reseña Clark y Peterson (1990), pero con diferentes lógicas de agrupamiento (Bonafé, 1988; Pérez Gómez y Gimeno Sacristán, 1988; Marcelo, 1986; Perafán, 2002; Arrufat, 1991; Figueroa, 1997; Ruso, 2003; Pozo, Scheuer, Mateos & Pérez Echeverría, 2006; Llanos & Garcia, 2006; Figueroa, & Páez, 2008; Díaz & Angarita, 2012). En algunos casos solo se presentan investigaciones enmarcadas en una de las tres categorías destacadas por Clark y Peterson (1990), es decir, que solo se incluyen estudios acerca de los pensamientos preactivos y postactivos de los docentes, o sus pensamientos y decisiones interactivas, o sus teorías y creencias.

Otro trabajo que resulta importante destacar es el libro de la “Asociación Internacional de Estudios sobre Docentes y Enseñanza” (ISATT - International Study Association on Teachers and Teaching) que en un principio fue conocida como Asociación Internacional de Estudios

sobre el Pensamiento Docente (International Study Association on Teacher Thinking) en el que se retoman los artículos de las dos primeras conferencias de la asociación que se desarrollaron en 1983 y 1985 (Denicolo & Kompf, 2003). Cabe señalar que, presentan investigaciones con un gran valor histórico para el paradigma del pensamiento del profesor. Para la presentación de los diferentes capítulos se definen tres secciones en las que se abordan diferentes temáticas: el pensamiento del docente y las ideas acerca de las teorías prácticas (Halkes & Deijkers, Brown, Bromme & Dobslaw, Brown & McIntyre, Olson, Calderhead, Tillema, Day); las creencias personales de los profesores (Pope & Scott, Lowyck, Broeckmans, Larsson, Clandinin & Connelly, Ben-Peretz & Kremer-Hayon, Tabachnick & Zeichner, Buchmann, Hofer, Wagner); los docentes, la enseñanza y sus teorías de la práctica (Gerris, Peters & Bergen; Clark; Ben-Peretz; Elbaz, Tomer, Chayot, Mahler & Yeheskel; Thiele; Brown; Butt; Bromme; Lowyck; Huber & Mandl).

En las últimas dos décadas, el paradigma del pensamiento del profesor ha sido retomado por diferentes investigaciones que se enfocan en las teóricas, concepciones y creencias de los docentes en ejercicio y docentes en formación (Serrano Sánchez, 2010; Alvarez Díaz, 2010; Kalra & Baveja, 2012)⁷. Cabe destacar que, la mayoría de las investigaciones recientes se inscriben dentro de las Didácticas Específicas de las Disciplinas (Didáctica de la Matemática, de las Ciencias Naturales, de las Ciencias Sociales, de la Lengua, de la Educación Física, entre otras). Además, se vinculan estrechamente con la formación docente y se refieren a distintos niveles educativos (primario, secundario y superior). A partir de diferentes estudios relevados, podemos realizar una distinción entre dos líneas generales de investigación, una centrada en la descripción del pensamiento docente y otra, enfocada en la relación entre dicho pensamiento y las acciones docentes.

De este modo, por un lado, se encuentran los trabajos que se enfocan en describir, comparar y analizar las teorías implícitas, creencias, percepciones y concepciones de los docentes (Gil Cuadra & Rico Romero, 2003; Martínez Aznar, Martín del Pozo, Rodrigo Vega, Varela Nieto, Fernández Lozano & Guerrero Serón, 2002; Moreno Moreno y Azcárate Jiménez, 2003; Makuc, 2008; Angelini & Bertorello, 2007; Huertas-Ruiz, 2019; Yin, 2010; Solar & Díaz,

⁷ En Argentina, existen otros estudios acerca de la formación, la práctica y el desarrollo profesional docente que retoman algunos aportes del paradigma del pensamiento del profesor, pero se enmarcan dentro de la investigación narrativa y biográfica (Alliaud et al., 2016; Suárez, 2021). Los aportes que retoman refieren a la utilización del relato y la narrativa, como parte de la metodología (Connelly y Clandinin, 1995), que permite indagar acerca de distintos tipos de saberes docentes. Estos refieren a saberes pedagógicos, prácticos y experienciales que han sido estudiados y definidos en los primeros trabajos enmarcados dentro del paradigma del pensamiento del profesor (Elbaz, 1983; Shulman, 1987; Calderhead, 1988).

2009; Contreras, 2016). Por otro, aquellos que estudian las teorías implícitas, creencias, percepciones, concepciones y los conocimientos del docente, en relación con sus prácticas de enseñanza en el aula, sus decisiones interactivas y las adaptaciones curriculares que realizan (Rodríguez Pineda, & López y Mota, 2006; Sorto, Marshall, Luschei & Carnoy, 2009; Chen & Wei, 2015; Harfitt, 2012; Ozel & Luft, 2013; Contreras, 2017; Díaz Lucea, 2001; De Vincenzi, 2009; Andrade Pulido, 2013; Daza-Pérez & Moreno-Cárdenas, 2010).

En lo que refiere al campo de la Didáctica General, Zabalza (1986) destaca que los aportes del paradigma del pensamiento del profesor han permitido ampliar el concepto de enseñanza en sus diferentes niveles: semántica, sintaxis, pragmática. En relación con la semántica, la enseñanza ya no es reducida sólo a lo que el docente hace en clase, y se busca una conexión entre el mundo interno (pensamientos) y externo (acciones) del docente. Asimismo, la enseñanza es entendida como una actividad profesional, esto implica despojarla del carácter mecanicista y técnico para caracterizarla como una actuación racional que no sólo implica lo intelectual sino también lo afectivo, emocional y experiencial. Esta racionalidad emerge del pensamiento de cada docente e implica una adaptación a los diferentes contextos y sujetos.

Respecto a la sintaxis, el autor señala que este nivel refiere a la conexión y relación entre diferentes componentes de la enseñanza. Así, destaca que "... existe una relación notable entre el pensamiento del profesor y su práctica didáctica. Lo que el profesor hace en clase se ve condicionado, orientado, modificado por lo que el profesor piensa, siente, sabe, etc. No es una relación lógica (que implicaría coherencia, linealidad entre pensamiento y acción siendo aquél previo a ésta, estrecha conexión entre teoría y práctica, etc.) sino semiológica (que implica conexiones de significación e intencionalidad, de perspectiva)" (p. 114). Así, los actos didácticos de los docentes se encuentran orientados por una perspectiva personal y a partir de la misma interpretan diferentes situaciones y dan respuesta a las mismas. A su vez, en el pensamiento docente se encuentran diferentes teorías, principios o constructos cuya fuerza varía en las interpretaciones u orientación de las acciones.

Por último, en cuanto a la pragmática, se destaca la reformulación de lo que se entiende por enseñanza efectiva. De este modo, surge la idea de que se puede mejorar la enseñanza mediante la reflexión de los docentes sobre su propia práctica. Además, resulta de gran importancia que los docentes puedan verbalizar sus interpretaciones individuales que pueden ser conscientes o no. Este aspecto individual, refiere a la historia personal y profesional de cada profesor.

En Argentina el *paradigma del pensamiento del profesor* ha sido retomado, desde el campo de la Didáctica General, por Daniel Feldman, Estela Cols (ambos enfocados en el nivel primario) y Demuth Mercado (en el nivel medio y luego en el nivel superior). Un aspecto en común que se desprende de los trabajos de los tres investigadores es que las concepciones y conocimientos docentes no son individuales, sino que se enmarcan dentro de una cultura educativa, pedagógica y profesional.

Feldman ha elaborado diferentes trabajos enmarcados en el paradigma del pensamiento del profesor (1992, 1995, 1996). En uno de estos trabajos (1995), presenta los resultados de dos proyectos de investigación, acerca de las teorías de docentes, jóvenes y veteranos del nivel primario que se desempeñan en escuelas públicas, sobre la enseñanza, el aprendizaje y la docencia. En ambas investigaciones, se realizó un estudio de casos, también registros narrativos de clases y entrevistas en profundidad. El supuesto que orientó las investigaciones, fue que el conocimiento personal de los docentes es el resultado de la relación entre los recursos con los que cuentan, las necesidades que se encuentran implicadas en la enseñanza y las condiciones en las que se desempeña como profesional.

Los aportes refieren a las características del conocimiento personal de los docentes considerado como teoría debido a su función cohesionadora y de extensión (ir más allá de la información dada). Así, las teorías personales de los docentes se encuentran organizadas según el tipo de relación entre los enunciados (formas de conocimiento) y la articulación del contenido mediante significados articuladores (perspectivas). A su vez, se caracterizan por ser verosímiles en relación con la acción que se desarrolla en clase, esto implica que tienen la posibilidad de explicar dicha acción, ya sea mediante el sentido que otorgan a la misma o al expresar los significados que se ponen en juego en su realización. Por último, cabe señalar que el autor sostiene que las teorías personales no son individuales, sino que se enmarcan dentro de una determinada cultura pedagógica.

Por su parte, Cols (2011) se centra en el estudio de estilos de enseñanza de docentes del nivel primario en relación con sus experiencias biográficas y con los marcos simbólicos que regulan la enseñanza. Para ello, lleva a cabo entrevistas semiestructuradas, entrevistas en profundidad y observación de clases de docentes de ciencias naturales de escuelas públicas. La investigadora sostiene que en la cultura pedagógica se encuentra presente una trama de concepciones acerca de la enseñanza (creencias, imágenes, valores y principios de acción) que son compartidas por los docentes y que sus decisiones, sus maneras de definir y orientar su acción se encuentran

mediadas por dicha trama. En relación con esto, desarrolla dos nociones centrales: modelo de enseñanza y estilo de enseñanza.

La primera refiere a una trama de concepciones compartidas por diferentes docentes acerca de las intenciones pedagógicas, el alumno y el aprendizaje, el contenido de enseñanza, la planificación y el currículum, las estrategias didácticas y la ayuda pedagógica. En cambio, la segunda alude a los modos personales de enseñar, es decir, a las modalidades singulares e idiosincrásicas según las cuales cada docente concibe y lleva a cabo la tarea en sus diferentes facetas. Esto refiere a lo propio del sujeto, que resulta de las experiencias biográficas y de los recursos con los que cuenta.

Respecto a la relación entre ambas nociones, Cols destaca que se trata de un binomio complejo que expresa una relación de regulación. Los modelos ofrecen puntos de identificación y anclaje, que permite advertir la inscripción de lo social en la acción individual. Y el estilo de enseñanza representa una particular combinación de rasgos en el modo de concebir y llevar a cabo la enseñanza, que se expresan en las diferentes dimensiones de la acción del docente.

En cambio, Demuth Mercado (2011) se enfoca en el estudio del conocimiento profesional docente entendido como un conocimiento práctico en el que se encuentran cuatro tipos de conocimiento: conocimiento académico, saberes basados en la experiencia, rutinas y guiones de acción, y conocimiento tácito. Para ello, selecciona una muestra de docentes (con diversa antigüedad en la docencia y de diferentes unidades curriculares) de escuelas de nivel medio (una privada ubicada en el microcentro de la misma, y otra pública ubicada en la periferia). Se pide a los docentes que respondan un cuestionario (sobre concepciones didácticas y epistemológicas, y la elaboración de un relato sobre la práctica docente), luego se realizan observaciones no participantes de las clases de un grupo reducido de docentes (seleccionados a partir del cuestionario) y también entrevistas en profundidad a estos docentes.

Los aportes de este trabajo muestran que los aspectos que juegan un rol central en la construcción del conocimiento profesional docente son: la práctica docente (saber experiencial), el contexto institucional (atravesado por problemáticas socioculturales y económicas) y la formación inicial (formación disciplinar y formación pedagógica). Asimismo, se destaca que las concepciones de los docentes son producto de la cultura educativa en la que se encuentran presentes modelos tradicionales con rasgos alternativos.

2.2. Estudiar las concepciones de los docentes acerca de la enseñanza

En el presente trabajo entendemos a la enseñanza como una actividad intencional que realiza el docente (Fenstermacher, 1989) en tanto profesional reflexivo que otorga sentido a las acciones que realiza (Schon, 1983, 1987; Wilcox, 1988). Asimismo, la enseñanza consiste en una actividad compleja caracterizada por la simultaneidad, multidimensionalidad e imprevisibilidad (Doyle, 1977; Astolfi, 1997; Darling-Hammond, 2001; Perrenoud, 2001; Tardif, 2004). Así, la enseñanza entendida como acción u ocupación del docente abarca procesos interactivos, cognitivos, relacionales, psicológicos y contextuales (Altet, Bru y Blanchard-Laville, 2012). A su vez, la enseñanza implica una amplia y compleja articulación e interrelación entre diferentes cuestiones que se pueden agrupar en diferentes dimensiones, una intencional (propósitos e intenciones), una estructural (organización de la escuela y disposición de tiempos y espacios), una curricular (contenidos, objetivos y actividades), pedagógica (manejo de estrategias y métodos) y una evaluativa (Eisner, 1998). En relación con esto, Cols (2000, 2011) señala que las actividades comprendidas en la enseñanza refieren a tres dimensiones, una didáctica asociada a lo instruccional, una organizativa vinculada al manejo del grupo clase y una relacional que refiere a la relación pedagógica entre el docente y los estudiantes.

La *dimensión didáctica* de la enseñanza se relaciona de manera directa con promover el aprendizaje de los estudiantes y su acceso a las formas culturales definidas en el currículum. Esto refiere al proceso de programación de la enseñanza, en el que los docentes toman decisiones sobre diferentes aspectos como la definición de intenciones educativas (Taba, 1974; Gagné y Briggs, 1987; Meirieu, 2002; Feldman, 2010); selección, secuenciación y organización del contenido (Bourdieu y Gross, 1990; Zabalza, 1995; Camilloni, 2001); estrategias de enseñanza, tareas y actividades (Eggen y Kauchak, 1999; Perkins, 2001; Joyce y Weil, 2002; Davini, 2008; Meirieu, 2016; Montanero Fernández, 2019); y sobre la evaluación de los aprendizajes (Grondlund, 1973; De Ketele, 1984; Camilloni, 1998; Amiguens y Zerbato-Poudou, 1999; Ravela, 2006). Los docentes toman decisiones sobre estos aspectos, en un primer momento, durante la programación de la enseñanza que cumple diferentes funciones para los docentes como reducir la incertidumbre, guiar la enseñanza, adaptar el currículum a las circunstancias particulares de cada contexto (Clark & Yinger, 1979; Clark & Elmore, 1981; Feldman, 2010). Luego, dichas decisiones se ajustan durante y después del encuentro con los estudiantes en las aulas. Así, las decisiones didácticas no sólo se configuran en el momento

preactivo de la enseñanza, sino que se redefinen en los momentos interactivos y postinteractivos (Jackson, 1975; Kansanen, 1993; Darling-Hammond, 2001).

Por su parte, la *dimensión organizativa* refiere a lo que Doyle (1980; 2013) denomina *gestión del aula*, que involucra decisiones sobre la gestión del grupo clase que implica conseguir y mantener la participación de los estudiantes en las actividades propuestas, monitorear del tiempo, distribuir los materiales, asignar los roles, regular los intercambios, establecer y hacer cumplir las reglas, y manejar los acontecimientos imprevisibles en el aula. Según Doyle, el aula se caracteriza por ser un entorno complejo atravesado por múltiples dimensiones que operan simultáneamente y dónde los hechos se desarrollan de manera inmediata e imprevisible. Asimismo, la estructura de las actividades desarrolladas en las clases incide en las demandas hacia los docentes. Estas actividades se caracterizan por la organización del trabajo o contenido, el tiempo de duración, el espacio físico, el número de estudiantes, los recursos con los que cuentan para su elaboración y el comportamiento esperado de los docentes y estudiantes. Estas cuestiones que deben abordar los docentes dentro del aula resultan complejas y demandan respuestas inmediatas. Para ello, los docentes desarrollan diferentes tipos de estrategias para establecer sistemas eficaces de gestión del aula (Emmer, Evertson & Worsham, 2003; Good & Lavigne, 2017).

Por último, la *dimensión relacional* hace referencia al acompañamiento emocional del alumno, relacionada con el establecimiento y mantenimiento de una relación pedagógica. Las prácticas docentes poseen afectos que inciden en el aprendizaje de los estudiantes y lo afectivo se da en momentos particulares, entendidos como momentos de intensidad afectiva. Así, en los relatos de los docentes se suele hacer referencia a que las respuestas de sus estudiantes “rebotan” en ellos. Esto sugiere la existencia de flujos afectivos y relaciones mediadas por el afecto que tienen lugar en el aula (Watkins, 2019).

Cabe destacar que esta dimensión relacional adquiere un gran protagonismo, según las investigaciones presentadas en el capítulo anterior, en las prácticas de enseñanza de profesores que se desempeñan en escuelas que se caracterizan por recibir a una población estudiantil en situación de vulnerabilidad. Frente a esto, destacamos las advertencias que realiza Abramowski (2010) sobre las prácticas afectivas docentes. La investigadora sostiene que estas prácticas son construcciones históricas que, son aprendidas por los docentes en su formación y ejercicio de su tarea. Por ello, enfatiza que dichos afectos no deben ser considerados como naturales, universales, inmutables, buenas o saludables. A su vez, destaca la existencia de diferentes

estereotipos emocionales, tales como que “para ser maestro te tienen que gustar los chicos” o “los maestros antes eran rígidos y los de hoy son afectuosos.” Asimismo, a partir de la imagen del niño-alumno débil se configuran distintas modalidades de vinculación afectiva entre docentes y estudiantes, asociadas a la caridad, victimización y compasión. Frente a esto, resulta importante pensar la debilidad humana no asociada a la desdicha y a lo inalterable.

Otro aspecto central de esta dimensión relacional de la enseñanza, refiere a los factores considerados como facilitadores u obstaculizadores de los vínculos que se pueden establecer entre docentes y estudiantes. Al respecto, Hargreaves (2000) destaca la existencia de *geografías emocionales* que consisten en patrones espaciales y experienciales de cercanía y/ o distancia en las interacciones y relaciones humanas que ayudan a crear y configurar los sentimientos y emociones que experimentan las personas sobre el mundo, los otros y ellas mismas. Dichas geografías permiten identificar apoyos y amenazas a los lazos emocionales básicos y comprender la escolarización que surge de la distancia o cercanía en las interacciones o relaciones de los diferentes actores (docentes, estudiantes y padres).

Según el autor, existen cinco formas de distancia o cercanía emocional que denomina geografías emocionales de la enseñanza: geografías socioculturales (las diferencias culturales lleva a que los actores se alejen unos de otros), geografías morales (diferencias de puntos de vista entre los docentes, estudiantes y sus padres, falta de mecanismos para resolverlo), geografías profesionales (la profesionalidad docente se define de acuerdo con un modelo masculino y clásico de las profesiones, que crea una distancia entre los docentes y los estudiantes y sus padres), geografías políticas (las relaciones jerárquicas de poder distorsionan los aspectos emocionales y cognitivos de la comunicación entre los docentes y otros actores) y geografías físicas (encuentros fragmentados, infrecuentes, formalizados y episódicos, promueven interacciones desconectadas entre los docentes y los estudiantes y sus padres).

Además de la distinción acerca de las diferentes dimensiones señaladas, que dan cuenta de la multidimensionalidad y complejidad de la tarea docente, consideramos que la enseñanza se encuentra afectada por diversos factores contextuales. A su vez, éstos factores inciden en la configuración de las concepciones de los profesores acerca de la enseñanza. En relación con esto, cabe señalar que existen distintos niveles del contexto, el nivel macro que abarca las condiciones y políticas nacionales de evaluación docente, el nivel meso que involucra las condiciones y políticas institucionales de evaluación docente, y el nivel micro que aborda las condiciones del aula (Rueda Beltrán et al., 2014; Canales & Rueda, 2014; Leyva Barajas, 2019).

En esta línea, Jornet Meliá, González Such & Sánchez Delgado (2014) distinguen cuatro niveles en el contexto del desempeño docente, a los que denominan *niveles de contextualización* que corresponden al salón de clases como contexto, el contexto institucional, el contexto social inmediato y el contexto social mediato. En el primer nivel se encuentra el *salón de clases*, y constituye el contexto más cercano y directo con el que se enfrenta el docente. Este contexto hace referencia, por un lado, al alumnado, es decir, la cantidad de estudiantes que los profesores deben atender y las características de los mismos. Por otro lado, refiere a la infraestructura y los medios didácticos que implica la calidad y estado de las mismas, la disponibilidad de medios tradicionales y tecnológicos, y las condiciones físicas necesarias para el desarrollo de alternativas metodológico-didácticas diferenciadas. El segundo nivel refiere al *contexto institucional*, que incluye la escuela y sus características, en particular, y el sistema educativo, en general, que se constituye como el marco de referencia que operacionaliza la respuesta educativa ofrecida por la sociedad para promover tanto el desarrollo personal como el desarrollo social. En el tercer nivel se encuentra el *contexto social inmediato*, que se refiere a las características poblacionales de la zona en la que se ubica la escuela. De este modo, este nivel abarca el nivel socioeconómico de las familias del alumnado; la estructura social y convivencia que refiere a las características sociales de la población a la que atiende la escuela, es decir, la interacción con los otros, las estructuras sociales que se desarrollan y los tipos de convivencia (niveles de conflicto, violencia o cooperación social); y la estructura económica de las familias de los alumnos, que abarca las actividades económicas y la empleabilidad. Por último, el cuarto nivel es el *contexto social mediato*, que se refiere a las características socioeconómicas y culturales del país o de la región. Estas configuran elementos idiosincráticos que repercuten en las expectativas educativas, del alumnado y sus familias, y condicionan la actuación docente.

A partir de estos aportes teóricos, analizaremos las concepciones de los docentes acerca de la enseñanza. La distinción acerca de las diferentes *dimensiones de la enseñanza*, nos permite identificar y caracterizar las tareas que los docentes asocian a la enseñanza y el protagonismo que dichas tareas adquieren en sus concepciones y, por tanto, en sus decisiones y acciones en el aula. Por su parte, los *niveles de contextualización* que definen Jornet Meliá, González Such & Sánchez Delgado (2014) nos permiten identificar y reconstruir, a partir del discurso de los profesores, aquellos factores contextuales que participan en la configuración de las concepciones acerca de la enseñanza en escuelas que reciben a estudiantes de sectores sociales en situación de vulnerabilidad.

2.3. Metodología

La investigación realizada se caracteriza por ser de corte cualitativo y tiene como unidad de análisis a los docentes que se desempeñan actualmente en escuelas secundarias públicas de gestión estatal del conurbano bonaerense, que reciben a estudiantes de sectores sociales en situación de vulnerabilidad. Las dimensiones de análisis son, por un lado, las concepciones docentes acerca de la enseñanza a partir del recorte de tres dimensiones principales (cuestiones didácticas, organizacionales y relaciones) y, por otro lado, los factores contextuales que influyen en la configuración de dichas concepciones (salón de clases, contexto institucional y contexto social inmediato).

Para llevar a cabo el estudio, retomamos los aportes metodológicos del paradigma del pensamiento del profesor. Los primeros estudios enmarcados en este programa se caracterizaron por la utilización de cinco métodos propios del ámbito de la psicología para estudiar la vida mental de los docentes (Clark y Peterson, 1990): pensamiento en voz alta (el docente verbaliza sus pensamientos mientras realiza una tarea), estimulación del recuerdo (se muestra al docente una situación de enseñanza grabada para que exprese sus pensamientos y decisiones en ese momento), captación de “política” (se presenta al docente descripciones impresas para que las evalúe y estas evaluaciones son registradas en escalas que permiten elaborar modelos matemáticos sobre las valoraciones docente), diario (el docente deben escribir un diario en el que registre las decisiones que toma al definir sus planes para la enseñanza) y técnica de la matriz de repertorio (se presenta al docente una serie de tarjetas con palabras o frases y se le pide que señale cuáles son semejantes o diferentes y que fundamente sus respuestas). Cabe destacar que dichos estudios incorporaron otros métodos y técnicas (entrevistas, observaciones y relatos descriptivos) que posibilitaron la triangulación de fuentes de datos para relacionar y contrastar una misma situación desde diferentes perspectivas (Bonafé, 1988). En la actualidad, la metodología utilizada por las investigaciones dentro del paradigma del pensamiento del profesor, se caracteriza por el estudio de caso, la realización de encuestas, entrevistas, observación de clases, el uso de cuestionarios y el análisis de documentos como planificaciones y materiales para la enseñanza (Díaz & Angarita, 2012).

En el presente trabajo, decidimos utilizar el método de estudio de casos ya que nos permite analizar y comprender en profundidad las concepciones que tienen los docentes acerca de la tarea enseñanza y los factores contextuales que impactan en dichas concepciones. Por ello,

optamos por un estudio de caso instrumental y colectivo (Stake, 1995) basado en casos que comparten características similares, pero también presentan particularidades que las vuelven diferentes, lo cual favorece una comparación más rica entre los casos. Así, seleccionamos como casos a ocho docentes de Matemática (Ciclo Básico y Superior), Prácticas del Lenguaje (Ciclo Básico) y Literatura (Ciclo Superior) que trabajan en cuatro escuelas secundarias públicas de gestión estatal que atienden a poblaciones en situación de vulnerabilidad social; dos de ellas ubicadas en la Región 6 (San Fernando, San Isidro, Tigre y Vicente López) y las otras dos, en la Región 9 (San Miguel, Malvinas Argentina, Moreno y José C. Paz) de la Provincia de Buenos Aires.

La decisión de seleccionar docentes de determinados espacios curriculares se debe a la importancia social que se asigna a dichas materias. Esto se evidencia en la carga horaria asignada en las cajas curriculares y en la continuidad que tienen en el currículum de todo el trayecto del nivel secundario. Asimismo, decidimos seleccionar a dos profesores de Matemática o Prácticas del Lenguaje/ Literatura por institución, uno del Ciclo Básico y otro del Ciclo Superior. Esto nos permite comparar la información obtenida en cada caso analizado, no sólo entre docentes de diferentes ciclos en una misma escuela sino también entre profesores de diferentes instituciones. Respecto a las regiones, las elegimos debido a que en ambas se encuentran ubicadas escuelas que reciben estudiantes en condiciones de vulnerabilidad (en algunos casos, extrema vulnerabilidad) y, además, contamos con acceso a diversas escuelas gracias a los vínculos establecidos en investigaciones anteriores y en otras actividades.

En cuanto a las técnicas para recoger información, por un lado, utilizamos la entrevista en profundidad de carácter individual, holístico y no directivo (Ruiz Olabuenaga, 1996). Cada entrevista se realizó con un solo docente a la vez para favorecer el establecimiento de una relación y la posibilidad de recorrer el mundo de significados de cada profesor acerca de la tarea de enseñanza. Para llevar a cabo las entrevistas, elaboramos guías de preguntas que nos permitieron orientar las conversaciones con los docentes, aunque el orden de los interrogantes fue variando e incluso se incluyeron nuevas preguntas a partir del desarrollo de cada encuentro. Estas guías fueron elaboradas a partir de guiones utilizados en investigaciones anteriores para docentes que trabajan en escuelas que también se caracterizan por recibir a una población estudiantil en situación de vulnerabilidad. Además, se realizó una prueba piloto para probar el instrumento mediante la realización de dos entrevistas a docentes que se desempeñan en escuelas secundarias que también reciben a una población estudiantil en situación de vulnerabilidad. Las preguntas de los guiones abarcan cuestiones referidas a la trayectoria

docente, opiniones acerca de las finalidades de la escuela secundaria, de los estudiantes que reciben, de las políticas educativas para la escuela secundaria y de las regulaciones institucionales; también incluyeron cuestiones referidas a las decisiones que toman los docentes durante la programación de la enseñanza (contenidos, estrategias de enseñanza, tareas académicas, evaluación de los aprendizajes), y en el desarrollo de las clases, y los vínculos con los estudiantes. Las entrevistas se grabaron y transcribieron para luego analizar la información obtenida.

El trabajo de campo se desarrolló durante el año 2019 e inició con la visita a las cuatro escuelas secundarias seleccionadas, para conversar con los directivos sobre el proyecto de investigación y también para contactar a los docentes a entrevistar. Estos fueron propuestos por el equipo directivo de cada escuela y decidimos optar por aquellos que tuvieran mayor carga horaria en la institución debido a la importancia de recoger información sobre la enseñanza en escuelas secundarias a las que asisten estudiantes que pertenecen a sectores sociales en situación de vulnerabilidad. A su vez, la visita a cada institución nos permitió conocerlas más y enriquecer la caracterización de las mismas que se presentan en el siguiente capítulo.

Para lograr una triangulación metodológica, optamos por la *triangulación de datos en el tiempo* que implica la recolección de datos, mediante un mismo método, sobre un fenómeno en diferentes puntos en el tiempo con el propósito de contrastar los datos recogidos y obtener una visión más acabada del objeto de estudio (Denzin, 1970). De este modo, la realización de las entrevistas en profundidad se desarrolló en tres etapas. En la primera, entrevistamos a los ocho docentes seleccionados, en diferentes espacios dentro de cada escuela y por aproximadamente una hora a cada uno. En estos encuentros pudimos abordar cuestiones vinculadas al recorrido profesional y a la caracterización de las escuelas y de los contextos en el que se encuentran insertas. En una segunda etapa, las entrevistas a estos docentes estuvieron enfocadas en la programación de la enseñanza, en el desarrollo de las clases y el vínculo con los estudiantes. En la tercera etapa, antes del cierre del ciclo lectivo, volvimos a entrevistar a los docentes y profundizamos en algunas cuestiones abordadas en las entrevistas anteriores. De este modo, realizamos veinticuatro entrevistas en total.

Para analizar la información recogida se llevó a cabo la codificación de datos y la elaboración de matrices de datos a partir de las tareas involucradas en las tres dimensiones de la enseñanza (didácticas, organizacional y relacional) y las características de los tres niveles de contexto (institucional, social inmediato y aula). Esto implicó la identificación de unidades de

significado, la categorización de dichas unidades, la asignación de códigos a las categorías, la comparación de las categorías y su agrupación para identificar regularidades, diferencias y posibles vinculaciones. El análisis de la información obtenida y las conclusiones sobre los hallazgos de la investigación se presentan en los dos últimos capítulos.

CAPÍTULO 3: LOS CASOS DE ESTUDIO. LOS DOCENTES Y LAS ESCUELAS EN LAS QUE SE DESEMPEÑAN

En este capítulo presentamos los casos estudiados, es decir, a los ocho profesores de Matemática, Prácticas del Lenguaje y Literatura seleccionados y a las cuatro escuelas en las que se desempeñan, que reciben a estudiantes de sectores sociales en situación de vulnerabilidad. Los docentes presentan características diversas en cuanto a sus trayectorias formativas y profesionales. En cuanto a su formación, los profesores realizaron sus estudios tanto en institutos superiores de formación docente como en universidades, y en el ámbito público como en el privado. En cuanto a la antigüedad docente, esta varía entre los diez y los treinta años, en algunos casos en escuelas secundarias tanto de gestión estatal como de gestión privada, y en otros casos, sólo en escuelas de gestión estatal.

Por su parte, las instituciones educativas se caracterizan por ser escuelas secundarias públicas de gestión estatal que se encuentran ubicadas en las Regiones 6 y 9 de la Provincia de Buenos Aires. Además, más allá de las particularidades propias de cada institución, presentan algunos rasgos en común. Se trata de instituciones que fueron creadas como Escuelas Secundarias Básicas entre los años 2004 y 2008, y que se conformaron como Escuelas Secundarias, con ciclo básico y superior, entre los años 2011 y 2016. Además, algunas se encuentran insertas en barrios cercanos a villas o asentamientos. En cuanto a los aspectos edilicios, la mayoría no cuenta con edificio propio ya que lo comparte con el nivel primario y, en algunos casos, no se encuentran en buenas condiciones.

3.1. Caracterización de las escuelas

La *Escuela Secundaria 1* es una escuela de doble jornada en la Región 6 de la provincia de Buenos Aires. Se encuentra ubicada en un barrio alejado del centro pero que cuenta con acceso al transporte público, tiene calles asfaltadas, se ubica en frente de una plaza y a una cuadra de un centro de salud municipal. Esta institución se creó como Escuela Secundaria Básica en el año 2004 y se conformó como Escuela Secundaria, con ciclo básico y superior, en el año 2016. Respecto a la dimensión edilicia, hace falta mantenimiento respecto a la pintura de las paredes y a los pizarrones. A su vez, la escuela secundaria no tiene un edificio propio ya que debe

compartirlo con el nivel primario. Así, el nivel primario se encuentra en planta baja y el nivel secundario en la planta alta. Esto genera diferentes dificultades tanto en el ingreso como en la salida, y también en el acceso a espacios compartidos como la biblioteca y el patio. Además, la institución cuenta con dos directivos, una secretaria, un Equipo de Orientación Escolar (EOE), un bibliotecario, seis preceptores y aproximadamente setenta docentes. En cuanto a los estudiantes que asisten a la institución, estos se caracterizan por ser los primeros de sus familias en continuar sus estudios en el nivel secundario. Algunos estudiantes tienen el acompañamiento de sus familias, pero otros no, debido a cuestiones personales y/o laborales. Además, varios estudiantes tienen a cargo el cuidado de sus hermanos menores. En cuanto a sus familias, los padres se encuentran insertos en el mundo laboral, algunos tienen trabajos en relación de dependencia, otros trabajan de manera informal. Por su parte, las madres en su mayoría se abocan a las tareas del hogar.

“Tenemos una comunidad bastante heterogénea. Porque tenemos al papá que sabe que la Escuela Secundaria es obligatoria, que el chico viene, responde y está atrás del chico, que lo notás enseguida con los chicos mismos, hablando con los chicos te das cuenta. Después tenés aquellos que ‘Bueno, pero hoy tiene que cuidar a la hermanita porque...’ que todavía pasa. Como que la Escuela Secundaria es ‘Bueno, si va, va, pero si no va no pasa nada’. Y después tenés aquellos chiquitos que prefieren en vez de llegar a la escuela, irse para otro lado, vos le avisás al papá y ‘No pasa nada’, tenés un poco de todo. Pero, en general, creo que lo que más está costando en este momento es la asistencia. Todavía es muy irregular, muy irregular, los chicos no entienden, pero tiene que ver con las familias también, ¿no? Porque si hay una familia atrás, el chico viene todos los días, si no hay una familia atrás, le da lo mismo. A ver si yo llego a mi casa, y le digo a mi mamá ‘Mirá, hoy vi esto’ y la mamá no le da importancia, el chico va a dejar de darle importancia porque es lo que está haciendo, esto generalmente pasa. Así que digo, lo que más me preocupa a mí en este momento es, en cuanto a los chicos, la asistencia.” (Directora, E1)

También cabe destacar que, esta escuela cuenta con diferentes recursos que refieren a netbooks, un proyector y servicio de internet. Por último, el equipo directivo realiza observaciones de clases y luego ofrece recomendaciones a los docentes acerca de las estrategias de enseñanza que se llevan a cabo en las aulas. Otro rasgo a resaltar refiere a que, frente a problemáticas de

adiciones, la institución desarrolla distintas estrategias y articula con establecimientos a nivel local para poder acompañar y ayudar a los estudiantes.

La *Escuela Secundaria 2* es una escuela de doble jornada en la Región 6 de la provincia de Buenos Aires. Se encuentra ubicada en un barrio cercano a diferentes villas de emergencia, cuenta con acceso al transporte público y tiene calles asfaltadas. Esta institución se creó como Escuela Secundaria Básica en el año 2000 y se conformó como escuela secundaria (con ciclo básico y superior) en el año 2011. En cuanto a la dimensión edilicia, esta escuela no presenta buenas condiciones, las paredes se encuentran deterioradas y las mesas, sillas y pizarrones están en mal estado. A su vez, la escuela secundaria no cuenta con edificio propio, sino que lo comparte con el nivel primario. De este modo, existen distintos espacios compartidos como el patio y el comedor. Esto permite desplegar algunas estrategias, por parte del equipo directivo, como compartir el cupo de alimentos asignados mediante el Programa SAE (Servicio Alimentario Escolar), y así posibilitar que más estudiantes puedan acceder al servicio. Asimismo, esta institución cuenta con un director, una secretaria, un Equipo de Orientación Escolar (EOE), seis preceptores y aproximadamente sesenta docentes. Respecto a la población estudiantil, esta proviene de las villas de emergencia aledañas a la escuela. Los estudiantes se caracterizan por ser los primeros de sus familias en continuar sus estudios en el nivel secundario. Varios estudiantes tienen a cargo el cuidado de sus hermanos menores y en otros casos, trabajan de manera informal para ayudar con los ingresos de sus hogares. Esto genera un gran problema de inasistencia a la escuela. En gran parte de las familias, los abuelos asumen un rol protagónico en el cuidado de los jóvenes debido a que sus padres se encuentran en contextos de encierro, tienen problemas de adicciones o se encuentran desempleados.

“Nosotros tenemos una comunidad de nivel medio-bajo, bajo-bajo. Sí, tienen recursos bastante precarios, nuestra comunidad se constituye mayormente de villas (...) Todas son comunidades de bajos recursos en donde, una gran parte de población de mi escuela, están cuidados por abuelos. Porque muchos padres están privados de su libertad, muchas madres solas así que hay que ayudar a remar muchas situaciones, muchos padres que no trabajan, que no consiguen trabajo, porque hay muchos que están en la búsqueda, pero tenemos una población también que no. Nuestros nenes, dentro de todo, nuestros nenes están en la lucha, pero tenemos muchos nenes con padres adictos.” (Directora, E2)

Frente a estas situaciones, la institución desarrolla distintas estrategias y cuenta con diferentes vínculos a nivel local para poder acompañar a los estudiantes y asistirlos frente a las diferentes condiciones de vida. De este modo, articulan con un establecimiento municipal que trabaja con estudiantes con problemas de adicciones, cuentan con el Plan de Maternidad (que permite que las estudiantes sólo cursen dos horas por día y puedan realizar trabajos domiciliarios) y el EOE ofrece clases de apoyo escolar en la escuela y articula con otros espacios de apoyo escolar ubicados en la zona. Asimismo, el equipo directivo promueve la realización de diferentes actividades, como la venta de rifas, para recaudar dinero que les permita adquirir distintos recursos tanto para los estudiantes como para la institución, tales como cuadernillos, mapas, témperas, calculadoras, impresora, proyector, televisión, entre otros. En cuanto a las orientaciones que ofrecen a los docentes, estas se caracterizan por promover la enseñanza de los contenidos mínimos definidos para cada espacio curriculares, el diálogo entre docentes para la definición de dichos contenidos a enseñar y por priorizar el establecimiento de vínculos con los estudiantes. Este último apunta a la contención frente a las situaciones problemáticas que viven los alumnos en sus hogares y a mostrarles otras opciones que tienen para sus vidas, más allá de sus condiciones actuales.

La *Escuela Secundaria 3* es una escuela de doble jornada en la Región 9 de la provincia de Buenos Aires. Se ubica en un barrio alejado del centro y a pocas cuadras de dos escuelas de gestión privada. La institución se creó como Escuela Secundaria Básica en el año 2006 y se conformó como escuela secundaria, con ciclo básico y superior, en el año 2016. En relación con el edificio de la institución, que se encuentra en buenas condiciones, cabe destacar que el mismo fue construido en diferentes etapas y con aportes tanto de la municipalidad como con recaudaciones realizadas por el equipo directivo de la institución, el plantel docente y la comunidad. Asimismo, existen espacios compartidos con el nivel primario, como el patio y el comedor. Además, la institución cuenta con dos directivos, una secretaria, cuatro preceptores y aproximadamente setenta docentes. Sin embargo, no cuenta con un bibliotecario ni un Equipo de Orientación Escolar (EOE). Tampoco tiene a disposición recursos o materiales de apoyo como libros o notebooks. Respecto a la población estudiantil, esta se caracteriza por ser heterogénea, una parte de los estudiantes provienen de familias que se caracterizan por un nivel socioeconómico bajo y por tener problemáticas sociales vinculadas al desempleo. Estos alumnos son los primeros de sus núcleos familiares en continuar sus estudios en el nivel secundario. En cambio, otra parte proviene de familias con un nivel socioeconómico medio y

sus padres son profesionales insertos en el ámbito laboral. Estos estudiantes, en su mayoría, cursaron sus estudios de nivel primario en instituciones de gestión privada.

“Tenemos un proceso en el cual hay una transformación de la matriz del perfil del estudiante, de chicos que venían con alta problemática social, de mucha vulnerabilidad se van superponiendo a otro tipo de chicos que, en otro momento se iban a otra escuela secundaria y ahora se quedan acá, chicos de escuela privada con buen pasar económico (...) Entonces vos tenés esa diversidad muy importante que enmarca una característica de la escuela que no se da mucho. En líneas generales, porque las escuelas tienden a parecerse a la comunidad que atienden y tienden a nuclear chicos de una misma característica social.” (Director, E3)

Estas características de la población estudiantil impactan en los desafíos que enfrenta la institución. Frente a esto, el equipo directivo desarrolla diferentes estrategias que involucran la observación de clases, orientaciones a los docentes sobre las propuestas de enseñanza y la evaluación de los aprendizajes, y la propuesta de diferentes tipos de reuniones para favorecer el intercambio entre docentes sobre los contenidos a enseñar.

La *Escuela Secundaria 4* es una escuela de jornada extendida ubicada en la Región 9 de la provincia de Buenos Aires. Se encuentra ubicada en un barrio rodeado por diferentes asentamientos que se encuentran cerca de las vías del tren, cuenta con acceso al transporte público y tiene calles asfaltadas. Esta institución se creó como Escuela Secundaria Básica en el año 2008 y se conformó como escuela secundaria, con ciclo básico y superior, en el año 2015. Respecto a la dimensión edilicia, la escuela se encuentra en buenas condiciones a nivel general ya que fue renovada hace poco tiempo. Además, la institución cuenta con edificio propio, pero comparte algunos espacios con el nivel primario, como el SUM. A su vez, al tratarse de una escuela de jornada extendida en la que existen actividades extracurriculares (Teatro, Danza, Música, Inglés y Vida en la Naturaleza) necesitan espacios para el desarrollo de las mismas, sin embargo, todavía no cuentan con los mismos. Asimismo, la escuela cuenta con dos directivos, una secretaria, un Equipo de Orientación Escolar (EOE), seis preceptores y aproximadamente setenta docentes. Respecto a la población estudiantil, la mayoría vive en asentamientos cercanos a la escuela. Los estudiantes se caracterizan por ser los primeros de sus familias en continuar sus estudios en el nivel secundario. A su vez, varios estudiantes tienen a cargo el cuidado de sus hermanos menores y en otros casos, trabajan de manera informal para ayudar con los

ingresos de sus hogares. Esto genera un gran problema de inasistencia a la escuela y en el desempeño que tienen los estudiantes en las diferentes materias. En varias de las familias de los estudiantes existen problemáticas de distinto tipo como violencia intrafamiliar, desempleo y enfermedades graves. A su vez, algunos padres se encuentran en contextos de encierro. Además, cabe destacar que existen situaciones conflictivas entre los estudiantes dentro de la escuela que luego se trasladan por fuera de ella y terminan involucrando a las familias de los jóvenes.

“...la comunidad se encuentra en una zona de bastante vulnerabilidad social. Si vos ves acá todos los costaditos, hay toda una zona de casas muy precarias, asentamientos. Toda la parte de allá atrás es todo asentamientos, y de ahí concurren la mayoría de nuestros alumnos (...) Es una comunidad en la que hay mucha violencia, hay mucho bullying, mucha discriminación, mucha violencia intrafamiliar (...) Esta es una comunidad donde los padres por ahí están presos, muchos viven de planes sociales, muchos no tienen trabajo, hay situaciones muy complejas de enfermedades.”
(Directora, E4)

Frente a estas situaciones, el equipo directivo desarrolla diferentes estrategias con el apoyo del EOE para asesorar y acompañar a los estudiantes y sus familias para resolver las diferentes problemáticas sociales y económicas. Sin embargo, encuentran dificultades como la falta de turnos en los centros de salud públicos para que los estudiantes puedan realizar distintos tratamientos. Frente al ausentismo estudiantil, se realiza un trabajo articulado entre los preceptores y el EOE para llamar a los estudiantes, y se les ofrece actividades domiciliarias. También se despliegan otros mecanismos como incluir en los libros de temas, que los docentes deben completar cada clase, las situaciones particulares de los estudiantes y solicitar a los profesores la realización de informes pedagógicos sobre el desempeño de los alumnos en sus materias. A su vez, el equipo directivo realiza observaciones de clases y ofrece recomendaciones a los docentes sobre las prácticas de enseñanza y la evaluación de los aprendizajes. Otro aspecto relevante, es que existen docentes tutores, profesores del ciclo básico que cuentan con horas institucionales, que acompañan a aquellos estudiantes que tienen materias desaprobadas en los primeros trimestres o que tienen pendiente la acreditación de espacios curriculares de años previos.

Tabla 1. Características de las escuelas a partir de los diferentes niveles de contextualización⁸

| Escuela/ Contexto | Contexto institucional | Contexto social inmediato | Contexto del aula |
|------------------------------|---|--|---|
| E1 | El equipo directivo realiza observaciones de clases y ofrece recomendaciones a los docentes sobre las propuestas de enseñanza y evaluación. Acompañamiento a estudiantes con problemas de adicciones. | Los padres de las familias se encuentran insertos en el mundo laboral, algunos de manera formal y otros, informal. Las madres son amas de casa. | Estudiantes de primera generación. Ausencia estudiantil frecuente. Varios estudiantes tienen a cargo el cuidado de sus hermanos menores. |
| E2 | El equipo directivo promueve la articulación entre docentes, ofrece orientaciones sobre la enseñanza de contenidos mínimos y el establecimiento de vínculos con los estudiantes para contenerlos. Acompañamiento a estudiantes con problemas de adicciones. Plan de Maternidad. El EOE ofrece clases de apoyo escolar. Realización de actividades para recaudar dinero y comprar materiales y recursos para los estudiantes y la institución. | Los padres y las madres de las familias se encuentran en contextos de encierro, tienen problemas de adicciones o se encuentran desempleados. Los abuelos asumen un rol protagónico en el cuidado de los jóvenes. | Estudiantes de primera generación. Ausencia estudiantil frecuente. Varios estudiantes trabajan o tienen a cargo el cuidado de sus hermanos menores. |
| E3 | El equipo directivo acompaña y orienta a los docentes sobre las propuestas de enseñanza y evaluación, y realiza observaciones de clases, promueve el intercambio entre docentes. | Familias de diferentes niveles socioeconómicos. Una parte de la población presenta problemáticas vinculadas al desempleo. Otra parte, se desempeña en el ámbito laboral como profesional. | Algunos estudiantes son de primera generación. |
| E4 | Equipo directivo realiza observaciones de clases y ofrece orientaciones a los docentes sobre las propuestas de enseñanza y evaluación. Solicita a los profesores la realización de informes pedagógicos. Hay docentes tutores para el ciclo básico. Desarrolla estrategias, con el apoyo del EOE, para asesorar y acompañar a los estudiantes y sus familias. | Las familias tienen diferentes problemáticas: violencia intrafamiliar, desempleo, enfermedades graves y padres en contextos de encierro. Situaciones conflictivas entre los estudiantes se trasladan a sus familias. | Estudiantes de primera generación. Ausencia estudiantil frecuente. Varios estudiantes tienen a cargo el cuidado de sus hermanos menores o trabajan. |

⁸ Jorner Meliá, González Such & Sánchez Delgado, 2014.

3.2. Presentación de los docentes

La *Docente 1* y la *Docente 2* son profesoras de Prácticas del Lenguaje (ciclo básico) y Literatura (ciclo superior), en la *Escuela Secundaria 1*. Un rasgo en común sobre la trayectoria docente es que ambas realizaron el Profesorado de Lengua y Literatura en el mismo Instituto de Formación Docente (ISFD N°39 - Jean Piaget) de la Región 6. La *Docente 1*, se recibió en el año 2002 y se ha desempeñado en diferentes escuelas secundarias públicas de gestión estatal y privada, incluyendo escuelas en Islas, dentro de la Región 6. Desde el año 2007 trabaja en la Escuela 1 y actualmente sólo trabaja en esta escuela. Se desempeña en el 1er año del ciclo básico y en todos los años del ciclo superior, en ambos turnos, y tiene 18 módulos como titular. En cuanto a su formación, también ha realizado diferentes cursos sobre literatura infantil y aquellos que ofrecen los centros de Capacitación, Información e Investigación Educativa (CIIE) de la Provincia de Buenos Aires. Además, se encuentra cursando el Profesorado de Catequesis. Por último, la docente forma parte de la Sociedad Argentina de Escritores (SADE) y realizó diferentes presentaciones en la Feria del Libro. Por su parte, la *Docente 2* se recibió en el año 2009 y se ha desempeñado en diferentes escuelas secundarias públicas de gestión estatal dentro de la Región 6. En la Escuela 1, en la que trabaja desde 2017, tiene 3 módulos como docente titular y es docente del último año del ciclo superior en el turno mañana. En cuanto a su formación, también ha realizado cursos sobre tecnología y específico sobre literatura, que ofrecen los centros de Capacitación, Información e Investigación Educativa (CIIE) de la Provincia de Buenos Aires.

La *Docente 3* y el *Docente 4* son profesores de Matemática que se desempeñan en la *Escuela Secundaria 2*. Un rasgo en común sobre la trayectoria docente es que ambas realizaron el Profesorado de Matemática en la misma universidad privada (Universidad Abierta Interamericana). La *Docente 3* se recibió en el año 2010 y se ha desempeñado en diferentes escuelas secundarias públicas de gestión estatal y privada, en la Región 6. Desde el año 2011 trabaja en la Escuela 2. Se desempeña en el 2do año del ciclo básico y en todos los años del ciclo superior, en ambos turnos, y tiene 14 módulos como titular. Cabe destacar que también trabaja en la Escuela 1. Por su parte, el *Docente 4* se recibió en el año 1999 y se ha desempeñado en diferentes escuelas secundarias públicas de gestión estatal y privada, en la Región 6. Desde el año 2014 trabaja en la Escuela 2. Se desempeña en el 1er y 3er año del ciclo básico, en el turno tarde, y tiene 8 módulos como titular.

La *Docente 5* y *Docente 6* son profesoras de Prácticas del Lenguaje (ciclo básico) y Literatura (ciclo superior) que trabajan en la *Escuela Secundaria 3*. Un rasgo en común sobre la trayectoria docente, es que ambas realizaron, además del profesorado, la carrera de bibliotecología en un Instituto Superior de Formación Docente (Instituto Superior de Formación y Capacitación Docente F.E.B - La Plata). La *Docente 5* se recibió como maestra en el año 1992 y luego, realizó el profesorado de Lengua en un Instituto Superior de Formación Docente y Técnica (ISFDyT N°42 - Leopoldo Marechal) de la Región 9. Se ha desempeñado en diferentes escuelas públicas de gestión estatal. Desde el año 1997 trabaja en la Escuela 3. Se desempeña en todos los años del ciclo básico, en el turno mañana, y tiene 12 módulos como titular. Por su parte, la *Docente 6* se recibió en el año 2007 como Profesora de Lengua y Literatura, en un Instituto de Formación Docente (ISFD N°39 - Jean Piaget) de la Región 6. Se ha desempeñado en diferentes escuelas secundarias públicas de gestión estatal en la Región 9. Desde el año 2017 trabaja en la Escuela 3. Se desempeña en el 5to año del ciclo superior, en el turno tarde, y tiene 2 módulos como titular.

El *Docente 7* y la *Docente 8* son profesores de Matemática y se desempeñan en la *Escuela Secundaria 4*. Un rasgo en común sobre la trayectoria docente es que ambos realizaron sus estudios en la Universidad Nacional de General Sarmiento. El *Docente 7*, se recibió como profesor de matemática en el año 2013. Se ha desempeñado en diferentes escuelas secundarias públicas de gestión estatal y privada, en diferentes regiones. Desde el año 2017 trabaja en la Escuela 4. Se desempeña en el 2do año del ciclo básico y en el último año del ciclo superior, ambos en el turno tarde. Tiene 4 módulos como suplente y 4 módulos como titular. Por su parte, la *Docente 8* se recibió en el año 2001, luego de pasar por la universidad, en un Instituto Superior de gestión privada (Instituto Superior El Devenir) en la Región 6. Se ha desempeñado en diferentes escuelas secundarias públicas de gestión estatal y privada, en distintas regiones. Desde el año 2015 trabaja en la Escuela 4. Se desempeña en 5to y 6to año del ciclo superior, en ambos turnos, y tiene 16 módulos como titular. En cuanto a su formación, también ha realizado cursos sobre tecnología que ofrecen los centros de Capacitación, Información e Investigación Educativa (CIIE) de la Provincia de Buenos Aires.

Tabla 2. Características generales de los docentes entrevistados.

| Docente | Escuela | Ciclo | Asignatura | Antigüedad docente | Lugar de formación |
|----------------|----------------|--------------|-------------------------------------|---------------------------|--|
| D1 | E1 | CB/CS | Prácticas del Lenguaje y Literatura | 20 años | Instituto de Formación Docente |
| D2 | E1 | CB/CS | Prácticas del Lenguaje y Literatura | 13 años | Instituto de Formación Docente |
| D3 | E2 | CB/CS | Matemática | 12 años | Universidad privada |
| D4 | E2 | CB/CS | Matemática | 23 años | Universidad privada |
| D5 | E3 | CB | Prácticas del Lenguaje | 30 años | Instituto de Formación Docente y Técnica |
| D6 | E3 | CS | Literatura | 15 años | Instituto de Formación Docente |
| D7 | E4 | CB/CS | Matemática | 9 años | Universidad pública |
| D8 | E4 | CS | Matemática | 21 años | Universidad pública/ Instituto de Formación Docente |

CAPÍTULO 4: CONCEPCIONES SOBRE LA ENSEÑANZA

Como señalamos en capítulos anteriores, el presente trabajo se enmarca dentro de una de las tres líneas de investigación definidas dentro del paradigma del pensamiento del profesor (Clark y Peterson, 1990), esta línea corresponde al estudio de las creencias y teorías a través de las cuales el docente otorga sentido a su práctica de enseñanza. En este capítulo presentamos los resultados del análisis de las concepciones de los docentes sobre la enseñanza en escuelas secundarias que reciben a estudiantes en situación de vulnerabilidad. Para ello, identificamos aquellos significados compartidos por los docentes y caracterizamos las tendencias predominantes entre los profesores entrevistados en cuanto a sus concepciones sobre la enseñanza en estos contextos. Estas concepciones se componen de diferentes creencias, significados, conceptos, proposiciones, reglas, imágenes mentales y preferencias acerca de la enseñanza como acción del docente que aborda un conjunto de tareas referidas a las cuestiones didácticas, la organización y manejo del grupo clase, y la relación pedagógica entre docente y estudiantes.

Así, logramos identificar y definir tres tipos de concepciones compartidas sobre la enseñanza en dichos contextos. Para caracterizar estos distintos tipos encontrados se tuvieron en cuenta las dimensiones involucradas en la enseñanza, dimensión didáctica, dimensión organizacional y dimensión relacional. A su vez, para identificar y presentar cada tipo de concepción, utilizamos una *frase emblemática* (Cols, 2007) entendida como una leyenda que se caracteriza por ser representativa del conjunto de significados que cada tipo de concepción condensa acerca de la enseñanza en escuelas a las que asisten estudiantes de sectores sociales en situación de vulnerabilidad.

Además, consideramos sumamente valioso analizar la relación entre estos tipos conceptuales con los aspectos del campo experiencial provistos por el contexto en el que se desempeñan los docentes. En este sentido, buscamos reconstruir los factores contextuales que participan en la configuración de las distintas concepciones acerca de la enseñanza. Para ello, consideramos los discursos de los profesores sobre tres niveles de contextualización: el contexto del aula, el contexto institucional y el contexto social inmediato.

De este modo, nos enfocamos en identificar, por un lado, las diferentes dimensiones de la enseñanza presentes en dichas concepciones, y, por otro lado, los factores contextuales que se encuentran presentes en las mismas y que, a su vez, las configuran.

La organización del capítulo procura dar cuenta de la lógica que ha seguido el análisis realizado. El capítulo se organiza en tres apartados, en el primero, se caracterizan los tipos de concepciones identificados a partir del propio discurso de los docentes, en situación de entrevista, acerca de la enseñanza. En el segundo apartado, se intenta establecer relaciones entre el discurso de los docentes y algunos factores contextuales que podrían estar participando en la configuración de dichas concepciones. En el tercer apartado, se presentan una serie de reflexiones sobre las concepciones compartidas por los docentes acerca de la enseñanza.

4.1. Tres tipos de concepciones sobre la enseñanza

Enseñar es ofrecer “herramientas” para que los estudiantes tengan un futuro mejor

Todos los docentes entrevistados comparten la concepción de que la enseñanza, en escuelas secundarias que reciben a una población estudiantil en situación de vulnerabilidad, debe ofrecer “herramientas” para que los alumnos puedan continuar sus estudios en el nivel superior, insertarse en el ámbito laboral y/o reconocer y luchar por sus derechos. En los relatos, esto se encuentra estrechamente ligado a la preocupación por las condiciones de vida de los estudiantes y su futuro. En los testimonios, las “herramientas” refieren a los contenidos que se enseñan, es decir, que los contenidos son considerados como “herramientas” necesarias para que los estudiantes continúen sus estudios en el nivel superior, consigan trabajo, se formen como ciudadanos y mejoren su autoestima.

“En la escuela secundaria se les da posibilidades para tener un futuro mejor, herramientas para poder desenvolverse en la vida, estudiar en la universidad, tener un mejor trabajo. Igual la secundaria es también muy importante para que ellos tengan amigos, conozcan una realidad diferente de la que viven en su casa, logren ser independientes a medida que van creciendo, entonces es muy importante el rol de la escuela para ellos. Se les da herramientas para que sepan que van a poder salir adelante, que tienen el apoyo de un montón de docentes que creen en ellos y que quieren que tengan un futuro mejor.” (Profesora de Literatura CS, E3)

En cuanto a los contenidos como “herramientas” para la continuación de los estudios en el siguiente nivel educativo, algunos docentes consideran que los contenidos disciplinares establecidos en los Diseños Curriculares se encuentran en línea con aquellos contenidos que los estudiantes necesitan saber para continuar sus estudios en el nivel superior. En cambio, otros docentes manifiestan ir “más allá” de los contenidos disciplinares prescriptos en dichos documentos curriculares para incorporar contenidos que pueden servir como “puente” para el ingreso al nivel superior, principalmente, a la universidad. A su vez, algunos destacan que el intercambio con otros colegas de las mismas áreas o asignaturas permiten garantizar la enseñanza de todos los contenidos considerados “necesarios” para el ingreso a dicho nivel educativo.

“Mi idea con los cursos de 5to y 6to es encarar el ingreso a la universidad y los contenidos que están proyectados en el Diseño Curricular son acorde a eso también.”
(Profesora de Matemática CB, E4)

“Siempre trabajaba los contenidos que estaban medio prescriptos, pero este año traté de orientar un poco más al tema de trabajar con textos más complejos como una introducción a la universidad, al ser 6to año. Más allá de lo que ellos eligieran, que estuvieran orientados hacia poder interpretar ese tipo de cuestiones.” (Profesora de Literatura CS, E1)

“El diseño, ante todo, esa es la sal y la pimienta de las materias (...) Después está el tema del trabajo articulado con otro profesor, por suerte tenemos más o menos las mismas ideas (...) Entonces vemos, ‘yo doy esto, vos das esto’ para que cuando lleguen al último año tengan una base de lo básico para estudiar en la universidad.” (Profesor de Matemática CB, E2)

Por su parte, en los relatos de los docentes de Prácticas del Lenguaje y Literatura se resalta la importancia de vincular los intereses del grupo de estudiantes con los contenidos disciplinares propuestos, para lograr que se apropien de las “herramientas” que les ofrecen. En esto se advierte la creencia de que al abordarse contenidos que resultan más atractivos para el grupo de alumnos, estos manifestarán una mayor predisposición para aprender los mismos.

“Los textos los tengo ya pensados, a veces surgen otros textos nuevos porque dado el grupo o vas viendo las características de lo que les guste, hago un cuestionario, ‘¿Qué

les gusta? ¿La ciencia ficción, el terror...?', vamos viendo, '¿Cuentos fantásticos, leyendas?' Entonces, vas viendo de acuerdo a los gustos." (Profesora de Prácticas del Lenguaje y Literatura, CB y CS, E1)

"Trato de indagar un poco en los gustos personales (...) voy preguntando qué historia, cuáles son los gustos. Me han tocado grupos en donde son recontra consumidores de cines, de series y otros grupos que no, que no salen de cosas más cortas. Así que siempre voy tanteando los grupos propios" (Profesora de Literatura CS, E1)

"Es muy interesante que el chico proponga. Porque bueno, son sus propios intereses y uno busca la forma de adecuar el contenido." (Profesora de Prácticas del Lenguaje CB, E3)

"...siempre surgen temáticas nuevas para incorporar que surgen de los mismos alumnos (...) hay particularidades que tienen que ver con los intereses de ellos o con sus conflictos, entonces a partir de eso incorporo material nuevo o lo cambio." (Profesora de Literatura CS, E3)

Otro aspecto central que destacan los docentes acerca de las "herramientas" necesarias para que los estudiantes continúen sus estudios en el nivel superior, refiere a la información sobre las instituciones educativas de nivel superior y la orientación vocacional. En los testimonios se señala que resulta central incorporar estos datos en las actividades que se proponen para que los estudiantes tengan acceso y se familiaricen con los mismos.

"En uno de los trabajos, también está la información de distintas universidades para que sigan estudiando, sea algún terciario también, gratuito o no gratuito (...) y obviamente aquel test vocacional, en el sentido de '¿Qué te gustaría seguir haciendo?' (...) Les marcábamos las preguntas posibles que te tira el Test Vocacional. Ellos nos decían sus respuestas y nosotros después entrábamos a la página, hacíamos el test, y les mandábamos la resolución." (Profesora de Matemática CB y CS, E2)

Respecto a los contenidos como "herramientas" para la formación ciudadana, en los discursos de los docentes entrevistados adquieren un rol central los contenidos que abordan la ESI (Educación Sexual Integral) y los derechos. Además, en los discursos aparece la imagen de que

formar a los estudiantes como ciudadanos es considerada una tarea que implica a todos los docentes, más allá de las asignaturas en las que se desempeñan. En esta línea, algunos destacan la importancia de transmitir valores para que los alumnos sean “personas de bien.”

“Acá en todas las materias venimos a formarlos en total como un ciudadano, y esto acompaña, el comportamiento de ustedes, la actitud, todo dentro del aula.” (Profesora de Matemática CB, E4)

“Trabajamos ESI, que me parece muy importante. Todos los contenidos a través de textos literarios. Leemos, por ejemplo, cuentos en los que, si aparecen temáticas vinculadas con ESI, las trabajamos. Una de las actividades que les pedí es que vayan a las salitas a buscar información y material sobre salud sexual y reproductiva para complementar el trabajo en el aula (...) Para mí la temática de Derechos Humanos es fundamental, entonces también la vemos a lo largo del año desde las 3 visiones: la realista, la fantástica y la de ciencia ficción. Así que Derechos Humanos, ESI son temáticas prioritarias. También, yo hago mucho hincapié en las efemérides, pero no las efemérides tradicionales (...) sino con efemérides que están, que siempre estuvieron pero que tal vez en otros momentos no se les daba tanto...interesan, en realidad ahora por suerte sí. Pero bueno, yo lo hice siempre. Como el tema del 8 de marzo el día de la mujer, el 24 de marzo, conmemorar el día de los adolescentes por la inclusión que es el día en que nació Anna Frank el 12 de junio, el 19 de agosto que tiene que ver con el día de los pueblos originarios, o también conmemorar el nacimiento de escritoras y escritores, todos los meses, digamos.” (Profesora de Literatura CS, E3)

“Mi función no es solamente enseñarle ‘2 más 2 es 4’ es tratar de corregirle, por eso somos educadores. De que él sea una persona de bien. Ahora, como le puede pasar a mi hija, yo le enseño todo lo básico, todo lo bueno, lo que está bien o mal y ella me sale a los 20 años ladrona de bancos, yo hice lo que yo tenía que hacer como padre. Lo veo como docente, uno le da las herramientas y le da los ejemplos, después ellos eligen su camino.” (Profesora de Matemática CB, E2)

Por último, respecto a los contenidos como “herramientas” para la inserción en el mundo laboral, la mayoría de los docentes consideran que la principal herramienta con la que pueden contar los alumnos, es el título del nivel secundario. En cambio, para algunos docentes es

importante poder enseñar, a los estudiantes del último año del nivel, cuestiones centrales a la hora de buscar trabajo y también relacionada con sus derechos como trabajadores.

“Es mi responsabilidad de que este chico, de que la gran mayoría, pueda terminar y pueda enfrentar y salir a la calle y decir ‘Puedo buscar un laburo, puedo enfrentarme a esto...’. Nada es fácil, todo cuesta, entonces hacerles ver que las cosas no son fáciles, que afuera hay otro mundo, que hoy ellos, algunos todavía no lo ven, otros sí lo están enfrentando con edades chicas. Hacerles ver que sus propios compañeros están pasando situaciones que no están buenas, y que por lo menos terminar acá, que este granito les sirva a ellos y puedan salir adelante.” (Profesora de Matemática CS, E4)

“Les explico un poco cómo es una lectura de un recibo de sueldo, cuál es el sueldo básico, si tienen antigüedad, cómo sacar vacaciones, un feriado, la jubilación, si tienen sindicato, bueno, se descuenta un porcentaje (...) cómo presentar un currículum, cómo presentarte presencialmente para una entrevista.” (Profesora de Matemática CB y CS, E2)

Enseñar es hacer que los estudiantes se “enganchen” con la clase

Para todos los docentes entrevistados la enseñanza en estos contextos también implica el desafío de conseguir que los estudiantes se “enganchen” con las tareas propuestas durante las clases. Según los testimonios, existen dos aspectos fundamentales para que los estudiantes participen de la propuesta: desarrollar metodologías de trabajo en el aula que permitan conseguir la atención de los alumnos y, establecer y hacer cumplir las reglas para el intercambio en el aula. Los docentes manifiestan que, a través de estas acciones vinculadas a la gestión del aula, buscan dar respuesta a los desafíos que se presentan durante el desarrollo de las clases.

En todos los relatos se destaca como necesario destinar una primera parte de la clase para conseguir, mediante diferentes estrategias, que los estudiantes presten atención a la llegada del docente al aula, la exposición del docente y la presentación de las tareas a desarrollar. Algunos entrevistados consideran valioso ofrecer un momento inicial para conversar con los estudiantes sobre cómo están o si quieren contar algo. En cambio, otros prefieren que ese momento gire en torno a un disparador que sirva para empezar a trabajar los contenidos de la materia.

“Bueno, llegás y depende el día, a veces si me toca el viernes a la última hora, tengo que estar como 10 minutos más para poder captar o que me den bolillas los nenes. Llego, saludo, nadie saluda, cada uno está con sus cosas los chicos hasta que bueno, entre todos se dan cuenta. Nos hablamos, nos preguntamos cómo nos fue, qué pasó, qué surgió, o surgió algo y comenzamos el tema. Cuando digo ‘Empezamos’, como que largamos. Depende del grupo, con 3ro lo podés hacer, dejar un ratito que charlen, ellos mismo se dan cuenta. Pero con 1ro tenés que entrar ya con la bandera ‘llegué, llegué’...” (Profesora de Prácticas del Lenguaje CB, E3)

“Después del saludo y de algún comentario que ellos tengan, que tienen que contar y demás, siempre son 10 minutos. Paso lista, los chicos como que también ahí bajan un poco y comienzo la clase. Escribo en el pizarrón; explico, siempre les digo “Préstense atención, después copian”; explico la actividad o el tema nuevo, el concepto, la definición; hago un ejercicio con ellos; y después plasmo un poco de actividades para que ellos trabajen de forma individual, grupal o con el compañero; y la resolución después en el pizarrón nuevamente.” (Profesora de Matemática CB y CS, E2)

“Suelo dar como disparador, un eje. Primero les hago una pregunta para que presten atención, capaz les digo, chicos, esto no tenía contenido matemático. Una pregunta de ‘¿Cuántas personas invitaría a la fiesta si tenés 7 platos, 5 vasos y 28 cubiertos?’ En realidad, puedo invitar a la gente que yo quiero. Después les suelo dar un ejercicio que lo tienen que resolver como les salga, sin haber explicado el tema nuevo. Tratar de que ellos lleguen, sin saber el nombre, a aplicar una nueva propiedad o un nuevo tema (...) Después, yo para explicar, hago un ejercicio que lo explico (...) entonces hago la formalidad en el pizarrón. Lo explico, me doy una vuelta, porque está siempre el tímido que no se va a levantar a preguntarme y aparte en el escritorio se acercan todo el tiempo a consultar (...) Después también, algo que antes yo decía no, no y ahora soy más flexible con respecto a escuchar música mientras hacen las actividades. Mientras explico no, después sí, depende la letra también...” (Profesora de Matemática CS, E4)

A su vez, en todos los testimonios se señala que para favorecer que los alumnos participen de las tareas propuestas en la clase, resulta sumamente valiosa la definición de actividades lúdicas y actividades que abordan situaciones de la vida cotidiana.

“Básicamente me gusta que el alumno lo viva al texto (...) Hago juegos con el tema de la lectura, en cada punto nos paramos como para que se rían un poco y saquen todos esos miedos que tienen, esos prejuicios. Cuando hay una coma, salimos al patio y giramos a la derecha y es como que les va perdiendo el miedo y después se sueltan. El tema es vivirlo, me gusta mucho que, a partir de ciertos contenidos básicos, qué es un párrafo, qué es una oración, las características de un cuento, los personajes, ellos vayan armando su propio diálogo de situaciones que les gusten, que sean creativos. Se sientan en grupo y van armando su propia historia, y después la actúan. Entonces, como que ellos viven más eso en cuerpo y van usando la voz, van usando la imaginación, van trabajando el texto, creando sus propios textos. [En 4to año] el tema de crear ellos, a partir de lo que es un mito y toda la mitología, por ahí que ellos armen su mito y después que armen un video sobre ese mito, como hicimos para la muestra, que lo dibujen, cómo sería (...) En 5to, leyenda, lo actuaron, ellos eligieron, cada uno, una leyenda y lo actuaron disfrazados de esos personajes. Algunos trajeron música, otros cantaron, o de fondo, pero lo representaron.” (Profesora de Prácticas del Lenguaje y Literatura, CB y CS, E1)

“Las lecturas generalmente son en el aula y después debates, debaten sobre todo en el 6to siempre está a flor de piel. Trato también a veces de relacionar un poco con la actualidad. Los chicos de esas edades siempre están un poco más informados e interesados en las cuestiones de la actualidad y de ahí tal vez trabajamos algún texto que sirva para representar lo que está pasando.” (Profesora de Literatura CS, E1)

“Trato que, la mayoría de los contenidos, llevarlos a la vida cotidiana, a la vida real, o sea lo más que se pueda compararlo con eso, porque si no Matemática siempre fue la materia que les da miedo (...) si abrís un cuadernillo de 2do año, las imágenes que ahí tiene como acorde a dibujos para que los chicos se sientan más identificados, que no sea tipo teoría, práctica y nada más. Hay actividades disparadoras y después tiene la teoría, vienen otro tipo de ejercicios y se anexa con algo que surge en el momento (...) En los más chiquitos, te doy un ejemplo de un contenido, que son números enteros. Entonces, comienzo con obviamente la teoría, pero partiendo de que están los positivos y los negativos. Por ahí tenés un dibujito de una temperatura, del nivel del mar, del barco que, si va a profundidad, va por arriba, la imagen ya te lleva a vos a analizar lo positivo y lo negativo automáticamente en la Matemática.” (Profesora de Matemática CB y CS, E2)

“Hicimos un trabajo práctico de perímetro y superficie, y uno de los puntos, el último, era que tenían que medir el perímetro de su casa y la superficie de su habitación. Entonces me tenían que traer un planito dibujado de cómo es, pero bien a escala. Entonces qué hacemos, en ese caso de superficie y área, ellos ven para qué les sirve.”
(Profesor de Matemática CB, E2)

“Siempre hago la comparación de que llega a casa la factura de la luz, o algún contrato, algo que hay que ayudar a mamá a leer, desglosar, la letra chica y todo eso. Si me quiero quejar y no me corresponde ‘¿Qué tengo que hacer?’, vamos a escribir. A eso apuntamos, que sea de la escritura que sirva.” (Profesora de Prácticas del Lenguaje CB, E3)

Asimismo, la evaluación de los aprendizajes adquiere un rol central en los testimonios acerca de la gestión del aula. Los profesores señalan que, a la hora de definir las calificaciones trimestrales⁹, priorizan el “buen comportamiento”, la participación y realización de las actividades por parte de los estudiantes. Consideran que esto permite no sólo evidenciar el trabajo realizado por cada alumno durante todo el trimestre, sino principalmente favorecer el cumplimiento de las reglas establecidas dentro del aula, el manejo de los acontecimientos que interrumpen el desarrollo de la clase y la realización de las tareas propuestas.

“A la hora de cerrar la nota del trimestre tengo en cuenta el trabajo diario. Siempre estoy con mi agenda, además de pasar lista evaluo mucho por clase (...) La nota es una nota conceptual, primero las notas de los trabajos, la evaluación y la nota conceptual...” (Profesora de Matemática CB y CS, E2)

“Ellos tienen que entender que no es solamente la evaluación o un trabajo práctico, son todos los tres meses, el trabajo, el compañerismo. ¿Qué quiere decir? Vos podés sacarte un 10 en la prueba, podés traerme el trabajo práctico. Ahora, sos un alumno que está constantemente insultando, denigrando al compañero, no te pongo el 10, le pongo un 7

⁹ El Régimen Académico para la Educación Secundaria de la provincia de Buenos Aires (Resolución N° 587/11) determina que cada estudiante debe tener como mínimo tres calificaciones parciales por trimestre, una de las cuales debe ser de alguna producción escrita por parte de los estudiantes. La calificación final de cada período trimestral debe surgir del promedio de esas tres o más calificaciones, y la calificación final de cada materia debe resultar del promedio de las tres notas de cada período trimestral.

(...) porque no es solamente la nota de una evaluación, es todo.” (Profesor de Matemática CB, E2).

“...trabajos, la carpeta, todo suma, pero cuando vos hacés el promedio, para mí lo que más prima es la participación en la clase. El chico que está atento, el que levanta la mano, el que se esfuerza, el que viene, viene y viene. Por más que no le de siete, pero está.” (Profesora de Prácticas del Lenguaje CB, E3)

“Evalúo mucho este aspecto, que tengan la carpeta completa, que participen en clase, como a todos les gusta leer, yo les pongo una nota extra a los que leen en voz alta. Entonces eso genera que todos quieran leer en voz alta y que, conceptualmente, eso yo se los valorizo. Después, bueno, hay evaluación escrita, pero yo no vuelco en la planilla solo esos resultados, sino cómo se fue desarrollando durante el trimestre el alumnado.” (Profesora de Literatura CS, E3)

“Por lo general son tres notas, trato de hacer como un promedio, para ver el trabajo en clase, la conducta, que por lo general la conducta en 6to año no hay problema (...) después la instancia de evaluación, si tuvieron que recuperar, y los trabajos prácticos.” (Profesor de Matemática CB y CS, E4)

“Por lo general, pongo nota de evaluación y ahí considero la de las evaluaciones que fueron escritas, carpeta y trabajo en clase, que es todo. Porque yo les digo, ‘Lo del trabajo en clase es todo’ es el ‘Yo entré al aula, estabas haciendo lo de Historia, te pedí que lo guardes y seguiste, la clase siguiente también, y lo mandaste a volar a tu compañero, y esto y lo otro. Te podés sacar un 10 en la evaluación, pero yo voy a ponderar qué considero y puedo bajarte la nota’, les aclaro porque, de hecho, ha pasado. (Profesora de Matemática CS, E4)

Asimismo, en los relatos se destaca que existen diferentes desafíos para la gestión de las aulas que caracterizan a cada ciclo de este nivel educativo. Los docentes que se desempeñan en el Ciclo Básico manifiestan que, además de lograr que todos los estudiantes los escuchen y realicen las actividades propuestas, un desafío central consiste en que los alumnos cumplan con las normas de conducta establecidas.

“Generalmente los chicos de 1ro a 3ro (...) son chicos muy inquietos, muy curiosos, no es para nada temeroso la presencia del Director, no tienen miedo a nada los chicos. Son muy libres de decir y de hacer lo que quieran. Hay veces que, cuando vos le llamás la atención, en alguna forma de responder o de actuar, te miran como diciendo ‘Si yo no hice nada’. Muy alocados, muy libres y aparte, se sienten grandes porque están en la Secundaria. Entonces, como que hay mucho, mucho ruido, mucho movimiento. Eso sucede hasta 2do, después llega 3ro, un poco viene la calma y la reflexión, pero 1ro tenés que batallar.” (Profesora de Prácticas del Lenguaje CB, E3)

“Tengo un 3er año que ‘Chicos, ya son grandes’ y parecen nenes de jardín, ‘No hagas eso’. Cosas básicas que vos te das cuenta que ellos necesitan eso, porque o es que se levanta y agrede a un compañero o me agrede a mí insultándome. Es como que hacen cosas tontas para que vos le digas ‘Basta, cortala’...” (Profesor de Matemática CB, E2)

En contraste, en los relatos de los profesores que se desempeñan en el Ciclo Superior, se enfatiza que uno de los desafíos para gestionar el aula refieren al manejo de las situaciones imprevistas que se generan a partir de las relaciones que establecen los estudiantes entre los contenidos que se trabajan en las materias y algunos temas de interés personal. Otra cuestión que se destaca, es la posibilidad de dar respuesta a las consultas individuales que realizan varios estudiantes de manera simultánea.

“...me suele pasar más en 6to que, cuando participan, ellos llevan sus problemáticas al aula y a veces interrumpen la clase para contar o para asociar alguna cuestión que les esté preocupando. Este año, con el tema actualidad hubo bastantes, con el tema de las elecciones fue un tema, querían saber (...) después, cuestiones más de la propia comunidad, cosas que pasan en el barrio. Los chicos siempre van asociando la materia que, a veces alguna cosa dispara (...) que a veces me sirve y puedo llevarlo y a veces medio que no sé cómo manejarlo.” (Profesora de Literatura CS, E1)

“En las producciones escritas, ellos te demandan mucha atención, porque son muy rápidos para trabajar y como trabajamos textos cortos, los empiezan y los terminan rápidamente. Entonces sí, son cursos numerosos y te solicitan permanentemente que les

corrijas, que les leas si están bien las respuestas, si escribieron bien los poemas, los cuentitos cortos.” (Profesora de Literatura CS, E3)

“Para explicar un ejercicio (...) hago la formalidad en el pizarrón, lo explico y me doy una vuelta, porque está siempre el tímido que no se va a levantar a preguntarme y aparte, en el escritorio se acercan todo el tiempo a consultar.” (Profesora de Matemática CS, E4)

Los docentes atribuyen estas diferencias entre ambos ciclos, a las características de los estudiantes. En los relatos, se describe a los alumnos del Ciclo Básico como inquietos, charlatanes y, en algunos casos, agresivos. Estas características se asocian, en los relatos de los entrevistados, con la etapa de la adolescencia o con los comportamientos de alumnos del nivel inicial o primario. En cambio, los estudiantes del Ciclo Superior son caracterizados por los profesores, como tranquilos, respetuosos y responsables. De este modo, establecen una distinción entre los alumnos de ambos ciclos, a partir del comportamiento y la disciplina.

“Veo que vienen con muchas costumbres de Primaria, como gritar. Entre ellos todavía no se escuchan, eso se nota muchísimo, en 1ro siempre se notó. Cuesta un montón que hablen normal, con voz un poco más baja, pero ellos entienden más a los gritos.” (Profesora de Prácticas del Lenguaje y Literatura, CB y CS, E1)

“En 2do, están en una etapa complicada, la adolescencia, que se distraen por nada, o hay veces que están jugando o hay veces que se cargan. Trato de que ellos se enfoquen en lo que tienen que hacer durante la clase de Matemática.” (Profesor de Matemática, CB y CS, E4).

“El Ciclo Superior se maneja de otra manera, incluso tomamos mate, el trabajo es otra cosa, es más tranquilo.” (Profesora de Matemática CB y CS, E2)

“La verdad que, en 5to año es un lindo grupo para trabajar (...) Son responsables, hacen los trabajos prácticos que les solicito, hacen las actividades en el aula (...) Se llevan muy bien entre ellos, no se pelean entonces se puede mantener la disciplina y en las clases te prestan atención.” (Profesora de Literatura CS, E3)

Enseñar es construir vínculos con los estudiantes para “contenerlos”

Esta concepción enfatiza la relevancia de los tipos de vínculos que los docentes construyen con los alumnos de sectores sociales en situación de vulnerabilidad. Los entrevistados aluden a la importancia de construir una relación con los estudiantes que trasciende y, a la vez, complementa el tradicional “vínculo pedagógico” asociado a la comunicación, el respeto y el acompañamiento docente en las tareas propuestas.

“Siempre fui de llevarme bien y de tratar de entrar de alguna manera. Siempre terminé siendo profesora tutora y estoy en todos lados. ‘Profe para acá, profe para allá’. De hecho, ahora para la fiesta de egresados con el otro profesor (...) somos los dos que siempre entregamos medalla, diploma. No tengo problema, trato de sociabilizar con ellos, si puedo darles una mano en algo, estoy. Separo muchas veces mi materia con la persona y eso creo que es lo que a ellos les gusta porque también puedo desaprobalo. Pero tengo un buen vínculo, una buena relación, que no quita que eso sea separado, que no influya en la nota, si te llevás la materia o no te llevás la materia, que podamos relacionarnos y llevarnos bien.” (Profesora de Matemática CB y CS, E2)

En los relatos se manifiesta que la relación que los profesores buscan construir con los estudiantes consiste principalmente en un “vínculo humano” que se caracteriza por estar basado en el afecto que se produce entre ambos actores, a partir de reconocerse entre sí como personas más allá del rol que cumplen en las escuelas. Además, para los docentes, este tipo de relación con sus alumnos no se confina a la escuela y las aulas, sino que también se desarrolla por fuera de estos ámbitos.

“Terminamos haciendo todos, un círculo para ver lo que cada uno pensaba de cada uno, y lo que pensaba del año, de la materia, así tipo una terapia de grupo. Sirvió bastante y después terminamos todos abrazados (...) y ‘Vamos a comer un asado a casa’, ‘El domingo profe, vamos al Tigre’...” (Profesora de Prácticas del Lenguaje y Literatura, CB y CS, E1)

“[Los estudiantes] una semana antes de que empiecen las clases o dos semanas antes, yo siempre los ayudo mucho con esto del viaje de egresados, la fiesta de egresados, los ayudo a recaudar plata. Entonces, armaron un grupo y me agregaron, yo era la única profe en ese grupo, eran ellos y yo (...) era mucho más informal que el otro grupo que

teníamos en donde estaba la Directora. ‘Profe, ¿cómo anda?’ ‘Profe, usted es la más linda’, era otra cosa. Lo que me pasó, inclusive, una vez fue que... Tengo 2 alumnos que viven juntos, son novios, son pareja (...) La chica me manda un mensaje casi a las 11 de la noche, y me pregunta ‘Profe, ¿le podemos hacer una video llamada? No más un ratito porque acá la quieren ver’ (...) ‘Profe ¿Usted cómo anda? ¿Y su hijo?’ ¿Y esto? ¿Y lo otro?’.” (Profesora de Matemática CS, E4)

Además del reconocimiento del otro como persona, los docentes destacan que ciertas situaciones de vida de los estudiantes, los interpelan desde lo emocional. Así, señalan que no pueden evitar sentir tristeza frente a aquello que afecta de manera negativa a sus alumnos. Ante esto, los profesores consideran de suma importancia poder “contener” y ayudar a sus estudiantes frente a dichas situaciones.

“Muchas veces hay chicos que no tienen para comer, entonces la situación social, las condiciones de vida empeoraron y eso se ve. Es un desafío, digamos, a diario porque está eso latente y es triste también para uno dar clases así.” (Profesora de Literatura CS, E3)

“Había un estudiante que era terrible, todos se sabían el nombre, ‘Juancito esto’, ‘Juancito lo otro’ (...) era terrible, decir que vos le estabas hablando y mientras tanto él estaba con un encendedor prendiendo las cortinas. [Luego de reincorporarse por un accidente] cuando lo crucé me dijo ‘Eh, profe, ¿me extrañó?’ riéndose, ‘No sabés cómo me acordé de vos todo este tiempo’, le dije y me dijo ‘¿De verdad?’. Yo siempre dije esto, perdón [llorando] ‘los chicos no son malos, a los chicos les pasan cosas malas’. Después él solo se acercó y me contó un montón de cosas horribles que le habían pasado y el cambio fue de querer ponerle un 3 a ponerle un 10, porque era bueno, aparte de ser bueno en Matemática. Cambió porque él creyó o supo que alguien lo había pensado.” (Profesora de Matemática CS, E4)

“Hay chicos que no tienen ni para la hoja y yo tengo siempre en mi mochila un block de hojas cuadriculadas, ‘Tomá’, ‘Profe, ¿me presta una lapicera?’ (...) hay chicos pobres que, por ejemplo, cuando yo saco un alfajor, y les veo los ojitos esos diciendo ‘Que rico’, se lo doy y se lo come con unas ganas (...) o están siempre con las mismas zapatillas, hace 10, 4, 35 grados bajo cero y están siempre con la misma bermuda (...)

pongo plata de mi bolsillo, no les cobro una fotocopia del trabajo práctico, le doy yo la fotocopia. Tengo en mi cartuchera 20 lápices, les doy lápices.” (Profesor de Matemática CB, E2)

Para algunos docentes, establecer un “vínculo humano” con los estudiantes también sirve como punto de partida para analizar y relacionar las situaciones problemáticas que los atraviesan con los contenidos de las asignaturas. En cambio, para otros, resulta primordial establecer dicho tipo de vínculo y lograr “contenerlos”, incluso por encima de la transmisión de los contenidos disciplinares.

“Desde el principio tuvimos un buen vínculo, yo doy clases una sola vez por semana, entonces nos vemos poco, pero se llevan muy bien, hablan mucho conmigo, te cuentan las cosas que les pasaron durante la semana. Bueno, yo a partir de eso, también lo vínculo con la enseñanza. Viste que los adolescentes pasan por un montón de situaciones entonces ahí aprovecho y trabajo la ESI como disparador o si te comentan algún conflicto, también el tema de la inclusión, de la diversidad cultural.” (Profesora de Literatura CS, E3)

“[Los alumnos] tienen profesores ahora que yo no tuve, de la nueva generación que escuchan a los chicos, que estamos atrás de los chicos. Prefiero que me cuenten las cosas en vez de que sepan ‘2 más 2 es 4’. Lo gratificante de esta carrera es cruzarte a algún alumno dentro de 15 años, como me ha pasado muchas veces y que te diga ‘Profe, gracias por el consejo que me dio’.” (Profesor de Matemática CB, E2)

Por último, en los relatos se enfatiza el desarrollo de estrategias para “contener” a los estudiantes y favorecer su autoestima. Los profesores destacan, por un lado, la propuesta de actividades que invitan a los estudiantes a imaginar otras realidades posibles para sus vidas. Por otro lado, la importancia del diálogo para motivarlos a que busquen un futuro mejor para ellos mismos y que sean críticos frente a las situaciones que viven en sus núcleos familiares. Según los entrevistados, esta población estudiantil necesita principalmente confiar en sí mismos, en que pueden salir adelante y tener una vida mejor, más allá de sus condiciones de vida actuales.

“...hago mucho hincapié en, obviamente, la lectura, en que ellos conozcan la biografía de escritoras y escritores que lograron salir adelante a pesar de problemáticas graves que vivieron. Como, por ejemplo, Roberto Arlt que solamente hizo hasta 3er grado o Alfonsina Storni que era madre soltera y logró convertirse en una de las escritoras más importantes de mediados del siglo XX. Entonces, a través de la lectura de textos que cuestionen la realidad y el conocimiento de la vida de estos escritores, me interesa que ellos reflexionen y que tengan esperanzas para saber que ellos también pueden salir adelante.” (Profesora de Literatura CS, E3)

“Entonces a lo que nosotros apuntamos a que los chicos, eso que es una comunidad complicada, los chicos no tienen para comer, traten de tener un futuro. ‘Ustedes chicos, tienen que pensar en su futuro, tu papá, tu mamá es drogadicta, está presa, vos ¿querés lo mismo? O sea, no, ¿Querés salir del barrio? Bueno, la única forma es estudiando’...” (Profesor de Matemática CB, E2)

4.2. La reconstrucción de los factores contextuales que participan en la configuración de las concepciones de los docentes acerca de la enseñanza

En esta sección se reconstruyen, a partir del discurso de los profesores entrevistados, los factores contextuales que parecen incidir en la configuración de las concepciones de los profesores acerca de la enseñanza. Para ello, distinguimos tres niveles del contexto en el que se desempeñan los docentes (Jornet Meliá, González Such & Sánchez Delgado, 2014), el contexto institucional (la escuela y el sistema educativo en general), el contexto social inmediato (características sociales de la población a la que atiende la escuela) y el contexto del aula (características de los estudiantes).

En primer lugar, a partir de las entrevistas analizadas, encontramos que el *contexto institucional* (normativas y políticas educativas tanto nacionales como jurisdiccionales, y orientaciones institucionales) parece tener un rol central en los significados que los profesores construyen acerca de los contenidos que deben enseñar. Por un lado, para la definición de los contenidos disciplinares, los docentes señalan que toman como base los Diseños Curriculares¹⁰. Por otro

¹⁰ Resoluciones N° 3233/06, 2495/07, 0317/07, 3828/09.

lado, los docentes consideran que deben enseñar otros contenidos referidos a la orientación vocacional, el mundo laboral y los derechos que tienen los jóvenes. En esto se puede apreciar la importancia otorgada a las finalidades establecidas en la Ley de Educación Nacional¹¹ para la Educación Secundaria que consiste en “...habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios” (art. 30).

A su vez, estas concepciones también parecen estar permeadas por las distintas políticas educativas que “llegan a la escuela” e “instalan” la importancia de la puesta en práctica de propuestas que abordan el desarrollo de contenidos no disciplinares, como la orientación vocacional y ocupacional¹², y la Educación Sexual Integral (ESI)¹³. Cabe señalar que las definiciones de dichas políticas son presentadas a los docentes por medio de los equipos directivos que se encargan de “bajar” los lineamientos definidos a nivel nacional o provincial.

“Nos basamos en el diseño, 100%. Sacamos todo de ahí para planificar (...) Hay contenidos esenciales, la comprensión lectora, fundamental. Después, la clasificación de distintos géneros, que identifiquen. También el análisis de un texto, todo lo que tenga que ver con literatura, que sepan clasificar y también las clases de palabras, cohesión, coherencia eso tiene que estar.” (Profesora de Prácticas del Lenguaje CB, E3)

“[El equipo directivo] lo que sí me da, es alguna orientación, no de mi materia, pero sí si puedo trabajar algunos contenidos extra curriculares. Por ejemplo, hubo una propuesta de trabajar con los 6tos años que vino desde Dirección General, el tema de la vocación y orientar el futuro (...) trabajé con una aplicación que habían sugerido. Con el tema de la ESI, me parece que pasa lo mismo, hay un montón de propuestas que son muy necesarias y que están buenas.” (Profesora de Literatura CS, E1).

“Trabajamos con la ESI también, particularmente con 6°, hablamos de métodos anticonceptivos y primero hablé de higiene y cuidado personal (...) Me di cuenta cuánta desinformación había así que nada. Por lo general, lo que pasa con las ESI en Matemática es que les dan para que hagan una encuesta de algo y la verdad que, para mí, no es tan significativo. Sí podemos trabajar con encuestas que las hagan previamente y, de todas maneras, se hace una puesta en común en la que les hablo de

¹¹ Ley N°26.206

¹² Programa Orientá tu Futuro (2019). Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

¹³ Ley de Educación Sexual Integral en Argentina, Ley N° 26.150 del año 2006.

la realidad de los métodos anticonceptivos, de qué sirve y de qué no sirve.” (Profesora de Matemáticas CS, E4)

“Hay temáticas que nos interesan a todas, a todos, que tienen que ver con los Derechos Humanos, la Educación Sexual Integral y la inclusión. Entonces cada uno desde su área, transversalmente, trabaja esos enfoques y eso lo comentamos (...) la planificación sí la hago en función de los contenidos que manda el Ministerio de Educación, pero como hay plena libertad de cátedra digamos (...) podés incorporar textos que también te interesen a vos y que no estén recomendados por el Ministerio de Educación.” (Profesora de Literatura CS, E3).

Asimismo, las orientaciones institucionales sobre los intercambios entre docentes, también parecen jugar un rol importante en la construcción de las concepciones acerca de los contenidos considerados valiosos de ser enseñados. Esto sólo se manifiesta en los relatos de los profesores que trabajan en la Escuela 2 y la Escuela 3. Estos docentes destacan la importancia del diálogo con otros colegas para llegar a acuerdos sobre los contenidos considerados “comunes” para los cursos del mismo año o “necesarios” para los cursos del año siguiente.

“[En esta escuela] me siento cómoda, da gusto trabajar, hay muy buen equipo docente, somos todos compañeros. Como que se puede trabajar relacionando las áreas, la verdad que a mí me gusta mucho estar acá (...) En su momento, había coordinador por departamentos, hoy no estamos armándolo, pero sí es el diálogo constante (...) Obviamente uno tiene en cuenta el diseño curricular, lo que nosotros hacemos es trabajar, casi siempre a principio de año, en la reunión de personal y tratamos de ver los contenidos específicos que necesitamos en cada año, qué necesitamos de 1ro, qué necesitamos de 2do, por lo menos que todo ese tipo de contenidos, se dé.” (Profesora de Matemática CB y CS, E2)

“Nuestro director hace reuniones cada tanto para decirnos qué, cómo, de algún modelo de proyecto. En realidad, somos muy libres de planificar la forma, pero sí da pautas de lo que sí o sí tiene que tener (...) Nos juntamos por área, con la profesora del turno mañana a resolver, sobre todo, la parte literaria, qué texto vamos a compartir. Porque hay a veces cambios de turno o porque la profesora falta y yo tengo que tomar la mesa.

Entonces tener contenidos prioritarios y algún texto literario que, tratamos que sea uno por trimestre que se comparta.” (Profesora de Prácticas del Lenguaje CB, E3)

Además, en los relatos de los docentes que se desempeñan en la Escuela 2, se hace referencia a los diferentes mecanismos que despliegan los equipos directivos para acompañar y ayudar a los estudiantes frente a las problemáticas que los atraviesan (problemas de adicciones, maternidad adolescente, falta de útiles escolares, entre otros). Estos mecanismos parecen incidir en la manera en que los profesores conciben su vínculo con los alumnos, que se caracteriza por la “contención” y la ayuda que pueden ofrecer a estos últimos.

“Con lo poco que tiene la Directora siempre... Por ejemplo, en Matemática compró calculadoras, siempre tenemos reglas, lápices. Lo que les falta a los chicos, con lo poco que ella tiene, hace milagros con la plata. Porque la verdad que no somos una zona en que los chicos paguen Cooperadora, entonces se hace muy difícil (...) Con la fiesta de egresados, los mismos docentes aportamos entre todos. Pero porque, te vuelvo a repetir, el equipo directivo es muy bueno, muy humano, entonces te da ganas de hacer cosas.” (Profesor de Matemática CB, E2)

“Acá hay mucho plan de contingencia, planes pedagógicos, de hecho, tenemos 2 o 3 chicas que estuvieron embarazadas y vienen con el bebé, hacen menos carga horaria. Y es una ayuda entre todos, por ahí la tengo yo un ratito, después la tiene la mamá o está acá abajo [en Dirección o Secretaria], se trabaja de esa manera. Pero bueno, la idea, obviamente, siempre es incluir y que todo sea más de calidad y, además que el aprendizaje sirva.” (Profesora de Matemática CB y CS, E2)

Sin embargo, los docentes que desempeñan en la Escuela 1 y la Escuela 4 (en las que también se despliegan estrategias particulares para dicho acompañamiento), y los que trabajan en la Escuela 3 (en la que no se desarrollan estas estrategias), también conciben su relación con los estudiantes de la misma manera. A partir de los testimonios, podemos hipotetizar que esto se debe a que, más allá del *contexto institucional*, lo que prima en dichas concepciones son otros factores contextuales, sobre los que avanzaremos a continuación.

En segundo lugar, el *contexto social inmediato*, es decir, las características sociales de la población a la que atienden las escuelas, parece incidir en la manera en que los docentes conciben su vínculo con los alumnos. Como ya señalamos, este se caracteriza por ser una relación afectiva entre personas que se reconocen más allá del rol que cumplen en las escuelas. Los estudiantes y sus familias atraviesan diferentes problemáticas, frente a esto, los docentes consideran que pueden “contener” a sus alumnos a partir de escuchar lo que les sucede por fuera de la escuela.

“...dejo de lado mi materia y vamos a charlar a ver cuál es el problema del grupo, es convivencia, lo más fácil sería ‘Sacame estos 4 alumnos, sigo dando mi clase, y que los 4 alumnos se arreglen’. Pero vuelvo a repetir lo mismo, cada uno tiene su amor por su profesión o no (...) El trato de los chicos, mirá que acá he tenido problemas fuertes con chicos, es diferente al privado. A los chicos del público es como ayudarlos, tienen muchos problemas que los del privado no tienen. Pero yo a veces siento que los chicos de la escuela pública los dejan de lado, ‘van a ser cartoneros’, ‘van a ser ladrones’”. (Profesor de Matemática CB, E2)

“Son familias numerosas, diferentes tipos de familias, la mayoría con muchos conflictos, de padres separados, muchos hermanos. En general, los varones más en la calle, las nenas más haciendo las tareas del hogar, más patriarcado (...) Se les trata de dar mucha contención, se le da mucha importancia a ese tema con gabinete [EOE] y con cada profesor, profesora. Muchas veces vienen, aunque no estudian, ellos vienen”. (Profesora de Prácticas del Lenguaje y Literatura, CB y CS, E1)

“Hay chicos que no les importa nada, ponele lo que le pongas, mándalo a dirección, ellos están en otra. Son chicos muy solos también, los padres de ellos no saben si vienen a clase, si no vienen a clase, después te acercás a ellos y te van comentando la realidad y vos decís, como que le estás complicando más la vida acá”. (Profesora de Prácticas del Lenguaje CB, E3)

“Están también estos colegas cuyo compromiso con respecto a la docencia viene de otro lugar, por ahí es otro, es dar la clase, entendiste, no entendiste, fuiste. Y yo quería esto, quiero trabajar con esto (...) contenerlos más allá del contenido matemático, hay otras cosas, acá por lo menos, en este tipo de escuela”. (Profesora de Matemática CS, E4)

Asimismo, se advierte en los testimonios que las características de dicho contexto parecen jugar un rol central en la configuración de las concepciones de los docentes acerca de cómo gestionar el aula. En las concepciones de los entrevistados, se establecen relaciones entre las problemáticas familiares y el comportamiento de los estudiantes en el aula. Así, destacan la importancia de establecer reglas en el aula que, son consideradas como “límites” que deberían, pero no se transmiten en las familias. Esto aparece con mayor fuerza en los relatos de aquellos profesores que se desempeñan en el Ciclo Básico.

“De un grupo de 30 chicos, te siguen 5, el resto vienen a molestar, pero después vos empezás a indagar y son chicos con muchos problemas. Tengo un chico que la madre es drogadicta, el padre es drogadicto, y entonces el chico qué te va a prestar atención si su mundo es un lío. A mí me ve 4 horas semanales, es complicado, hay muchos problemas familiares (...) Lo que más les afecta a ellos es que, son muchos los que noto que los cuidan los abuelos, los padres desaparecen, o están presos, o tienen alguna adicción (...) Vienen acá, la verdad, vienen por el plato de comida, el comedor, es la triste realidad. Pero bueno, tienen sus limitaciones, todo, tenés uno capaz que te puede llegar a faltar el respeto, pero entienden. En realidad, lo que ellos piden de nosotros es lo que no tienen en la casa, o sea, que les pongas límites.” (Profesor de Matemática CB, E2)

“Conflictos por ahí de ‘Me miró mal y le quiero pegar’ porque vienen con eso, sobre todo los varones, también las chicas, pero a mí me pasó con los varones, de reaccionar ante una mala mirada con un golpe, no hablar, a la ofensa. No poder decir ‘No me gusta’ sino te pego, directamente van al golpe, no a la palabra. Supongo que lo aprenden, porque los chicos no nacen así, supongo que su contexto será de esa manera (...) Cuando un alumno no hace o cuando tira papeles 2 horas de clase, me parece que hay que buscar una situación...no te digo excluir, pero me parece que tiene que haber un límite. Amonestaciones, algo para que nosotros podamos...porque está bien, hay que entender al alumno, con su conflicto, tenemos que comprender. Pero también tienen que comprender que el otro, los demás, tampoco tienen por qué soportar esto. Entonces tiene que haber un límite.” (Profesora de Prácticas del Lenguaje y Literatura, CB y CS, E1)

En tercer lugar, el *contexto del aula*, es decir, las características de los estudiantes, también parecen incidir en la configuración de las concepciones de los docentes acerca de la gestión del aula. En los relatos aparece la idea de que resulta “más sencillo” enseñar en el Ciclo Superior debido a que se trabaja con un número más acotado de estudiantes, consecuencia del desgranamiento de la matrícula y el ausentismo estudiantil. Según los testimonios, estos alumnos no presentan “problemas de conducta” como aquellos alumnos que pertenecen al Ciclo Básico. A su vez, consideran que el problema del ausentismo estudiantil se debe a que los jóvenes “cargan” con la responsabilidad de cuidar a sus hermanos menores o de comenzar a trabajar para ayudar con los ingresos en sus hogares.

“Ahora tenemos en 6to grado una matrícula de 12, 13 chicos y por ahí te vienen 7, baja un montón. Pero por esto que te digo, la mayoría empieza a trabajar entonces son a veces el sostén de la casa”. (Profesora de Matemática CB y CS, E2)

“6to en estas zonas tiene mucho problema con la deserción, así que voy registrando la asistencia y ahí mismo voy poniendo si hay participación en clase, si hay entrega de trabajos (...) En esos cursos [del Ciclo Superior] no tienen problemas de conducta. El problema más grave, me parece que es el presentismo”. (Profesora de Literatura CS, E1)

“Bien, trabajan todos. Pasa que por situaciones particulares hay muchos que faltan, ya sea por alguna enfermedad que tienen o por trabajo (...) Hay chicos que tienen dificultades por varias situaciones, ya sean familiares (...) algo en la casa que les impide seguir el recorrido que ellos tienen que tener en la escuela (...) tengo el caso de un chico que falta casi siempre porque trabaja y hay veces que viene a la escuela y lo veo que se duerme”. (Profesor de Matemática CB y CS, E4)

“Lo que se nota mucho es sacrificio y esfuerzo, eso se ve mucho, les cuesta mucho terminar y nosotros cada vez que termina el 6to año, es decir ‘Bien, lo pudiste lograr’ porque hay chicos que salen a laburar, que tienen, en algunos casos, padres que estuvieron presos. Entonces hay cuestiones que se valoran un montón y vos ves el sacrificio de ellos que quieren terminar. Entonces le ponen mucho a lo que están haciendo, también hay un poco de todo, pero se nota el esfuerzo, el sacrificio”. (Profesora de Matemática CB y CS, E2)

4.3 Reflexiones sobre las concepciones compartidas acerca de la enseñanza

A continuación, presentamos un conjunto de reflexiones que se desprenden del análisis de las concepciones acerca de la enseñanza que comparten los docentes que se desempeñan en escuelas que reciben a una población estudiantil en situación de vulnerabilidad.

En cuanto a la *dimensión didáctica* de la enseñanza, encontramos que los profesores entrevistados conciben que deben enseñar diferentes contenidos en el marco de sus asignaturas. Los mismos no sólo deben referir a los propiamente disciplinares, definidos en los Diseños Curriculares, sino también al ámbito laboral, la Educación Sexual Integral y diferentes tipos de derechos. Esto pone en evidencia una “sobrecarga de contenidos” producto de determinadas “actualizaciones del currículum escolar” en las que no se reducen los contenidos, es decir, que no se sustituyen unos contenidos por otros. Por el contrario, se genera una introducción de nuevos contenidos que amplían dicho currículum (Coll y Martín, 2006). Esta sobrecarga no sólo impacta en el tiempo que los docentes pueden destinar al abordaje de los contenidos disciplinares, sino que también implica un gran desafío que los profesores deben afrontar, en muchos casos, de manera solitaria y/o sin recursos o materiales para el trabajo en el aula.

Asimismo, cabe resaltar que, las concepciones de los docentes acerca de los contenidos considerados como valiosos, se encuentran estrechamente relacionadas con los propósitos para el nivel secundario establecidos en la Ley de Educación Nacional, las diferentes normativas jurisdiccionales y, en algunos casos, también con las orientaciones de los equipos directivos acerca del trabajo colegiado. En los relatos, se puede apreciar que los propósitos para este nivel educativo son “redefinidos” para una población estudiantil en situación de vulnerabilidad. Así, la continuidad de los estudios en el nivel superior es vista como una posibilidad para muy pocos alumnos, la inserción en el mundo del trabajo se asocia a que los estudiantes puedan conseguir los mejores empleos “posibles” dentro de la oferta laboral existente y el ejercicio pleno de la ciudadanía se vincula con el hecho de que los jóvenes puedan conocer y luchar por sus derechos ante diferentes situaciones que los vulneran.

En relación con los propósitos educativos para el nivel secundario, también se advierten ciertas contradicciones en los relatos de los docentes. Si bien se destaca que, uno de los propósitos de escuela secundaria es que los estudiantes puedan continuar sus estudios en el nivel superior, esto solo parece reflejarse en la selección de los contenidos a enseñar. En cambio, en la evaluación de los aprendizajes, parece priorizarse la valoración de la conducta del estudiante y

no los aprendizajes alcanzados. Dicha valoración, que se refleja en la “nota conceptual”, está vinculada a la definición de acciones que buscan, favorecer y facilitar la gestión del aula por parte del docente (Doyle, 1983). En esto, se advierte una relación entre la *dimensión didáctica* y la *dimensión organizacional* de la enseñanza.

Respecto a la *dimensión organizacional*, los testimonios destacan que, para gestionar el aula los profesores desarrollan distintas estrategias. En relación con esto, otros estudios (Danieli y Gutiérrez, 2013; Chrestia, Quijano y Fourés, 2019; Falconi, 2014, 2016, 2018 y 2019) señalan que las decisiones y acciones de los docentes oscilan entre “enseñar cuando se puede” y “construir metodologías particulares” para responder a lo que acontece en las aulas. En línea con esto último, los entrevistados manifiestan desplegar distintas estrategias para conseguir la atención de los alumnos y hacer cumplir las reglas para el intercambio en el aula.

Por un lado, todos los docentes señalan destinar un primer momento de la clase para lograr ser escuchados por los estudiantes y proponer actividades lúdicas y relacionadas con situaciones de la vida real para motivar la participación de los estudiantes. En esto también se advierte otra relación entre la *dimensión didáctica* y la *dimensión organizacional*. Por otro lado, en los relatos se destaca la existencia de estrategias diferenciadas según el ciclo. Los docentes que se desempeñan en el Ciclo Básico, conciben que el eje principal de dicha gestión se encuentra en lograr y mantener la participación de los estudiantes en las actividades propuestas, y hacer cumplir las normas de conducta en el aula. En cambio, en el Ciclo Superior adquiere mayor relevancia, el manejo de los intercambios entre los diferentes actores y las respuestas a situaciones imprevistas, como los debates que inician los estudiantes acerca de temáticas que los interpelan y refieren a cuestiones cotidianas o de interés personal. Más allá de esta distinción por ciclo, lo que se pone en evidencia en los relatos es que, los docentes deben resolver de manera simultánea diferentes situaciones que impiden o interrumpen el desarrollo de la clase. Estos obstáculos parecen consumir gran parte del tiempo de clase y, por lo tanto, ponen en riesgo el desarrollo de otras tareas del docente dentro del aula.

En cuanto a la *dimensión relacional* de la enseñanza, diferenciamos dos tipos de vínculos entre docentes y estudiantes, un *vínculo pedagógico* y un *vínculo humano*. El primero, se caracteriza por ser una relación basada en el respeto entre profesor y estudiante, y en el acompañamiento que realiza el docente para favorecer el aprendizaje de los alumnos. Este tipo de vínculo es el que se analiza en diferentes investigaciones que se enfocan en los dispositivos institucionales desarrollados para garantizar la permanencia y el egreso de los estudiantes de sectores sociales

en situación de vulnerabilidad (Falconi y Beltrán, 2012; Rosli y Carlino, 2018; Ziegler y Nobile, 2014; Luna & Castells, 2020). En cambio, el segundo se caracteriza por ser una relación basada en el afecto que se produce entre docentes y estudiantes, a partir de reconocerse como personas más allá del rol que cumplen en las escuelas. Eso se encuentra en línea con los resultados de otras investigaciones que resaltan el establecimiento de relaciones, entre docentes y estudiantes, caracterizadas por el afecto, el reconocimiento del otro, la contención y la confianza (Vecino, 2016; Langer, 2021).

A partir de esto, el presente estudio destaca que la enseñanza en estos contextos también se caracteriza por la cuestión vincular, asociada al afecto y a la “contención”. En las escuelas, particularmente en las aulas, se produce el encuentro entre docentes y estudiantes quienes se reconocen como personas, más allá de los roles que cumplen en una institución. En este reconocimiento, los docentes se sienten interpelados por las miradas de sus alumnos que manifiestan tristeza, por sus relatos acerca de las problemáticas que los atraviesan, y por las condiciones en las que viven. Frente a esto, los profesores buscan ofrecer distintas propuestas dentro del aula, que involucran lo afectivo y se encuentran estrechamente ligadas a la “contención” de los estudiantes. Dentro de ellas, se destaca, por un lado, que los docentes intentan motivar a los alumnos para que puedan imaginar y proyectar en sus vidas un futuro en el que tengan mejores condiciones de vida. Por otro lado, el desarrollo de actividades que tienen la intención de mostrar a los estudiantes que existen otras realidades además de la que viven cotidianamente.

Más allá de las distinciones analíticas, cabe señalar que, resultaría erróneo pensar que los docentes conciben las tareas involucradas en cada dimensión de la enseñanza de manera particular y aislada de las otras dimensiones. Por el contrario, los relatos de los docentes entrevistados hacen referencia a los diálogos que se establecen entre unas y otras. Estos aluden a la selección de determinados contenidos de enseñanza para favorecer la autoestima de los estudiantes, la presentación de actividades lúdicas y/o vinculadas con cuestiones cotidianas de la vida para conseguir que los alumnos participen de las mismas, y la definición de formas de evaluar que se enfocan en el “comportamiento” de los estudiantes en las clases como estrategia para favorecer la gestión del aula. En todas estas concepciones, aparece la imagen de que varias de las tareas involucradas en la *dimensión didáctica* de la enseñanza se encuentran subordinadas a aquellas que corresponden a las otras dos dimensiones. Esto parecería indicar que, la enseñanza en escuelas secundarias que reciben a una población estudiantil en situación de

vulnerabilidad, tiende a priorizar las cuestiones organizacionales y relacionales que son consideradas como los “cimientos” a partir de los cuales se puede construir y desarrollar la *dimensión didáctica* en el aula.

Por último, en lo que respecta a los factores contextuales que podrían estar participando en la configuración de las concepciones de los docentes, resulta primordial señalar que lo presentado consiste en una primera aproximación a partir de los discursos de los entrevistados¹⁴. A partir de esto, resulta relevante destacar algunos rasgos distintivos de cada *nivel del contexto* que se encuentran presentes en los testimonios y las concepciones de los profesores entrevistados.

Respecto al *contexto social inmediato*, en los testimonios se muestra una imagen de las familias de los estudiantes que se caracteriza por presentar diferentes problemáticas sociales. Estas dificultades, según los profesores, repercuten en el desempeño de los alumnos en las clases. En algunos casos, los problemas que tienen las familias, impiden que los estudiantes puedan enfocarse en las actividades propuestas en el aula. En otros casos, los estudiantes deben trabajar para ayudar con los ingresos en sus hogares y esto dificulta su asistencia regular a la escuela. Todas estas cuestiones aluden a ciertas “condiciones de ineducabilidad” (Bonal y Tarabini, 2010) vinculadas a situaciones de vida caracterizadas por la pobreza que obstaculizan los aprendizajes de los estudiantes.

En relación con el *contexto del aula*, en los testimonios se manifiesta la existencia de diferencias entre las concepciones acerca de los estudiantes del Ciclo Básico (CB) respecto de aquellos que cursan el Ciclo Superior (CS). Los profesores que se desempeñan en el CB creen que los estudiantes se comportan como alumnos de los niveles educativos previos (primario o inicial) o que estos comportamientos son propios de la etapa de adolescencia que transitan. En cambio, los docentes que se desempeñan en el CS consideran que, los estudiantes de este ciclo, son tranquilos, respetuosos, responsables, capaces de expresar sus pensamientos y que tienen dificultades, personales y/o laborales, para sostener su escolaridad.

En cuanto al *contexto institucional*, la propuesta de algunos equipos directivos de trabajar junto a otros docentes, asume características tanto de una “colegialidad artificial” como de una

¹⁴ Para profundizar en los factores contextuales que inciden en las concepciones de los docentes, consideramos central la realización de observaciones de clases. En este trabajo, no pudimos desarrollar dichas observaciones debido al contexto de pandemia.

“cultura de colaboración” (Hargreaves, 1996). Esto se debe a que, las relaciones de trabajo entre docentes son propuestas por los directivos de las escuelas y los profesores se reúnen en un determinado momento, usualmente, a principio del ciclo lectivo o durante las jornadas docentes. Sin embargo, también son voluntarias ya que los docentes, en algunos casos, pueden decidir trabajar de manera individual a la hora de planificar su materia o desarrollar diferentes propuestas de enseñanza. También pueden ser espontáneas, cuando los docentes involucrados mantienen una buena relación y coinciden sus horarios en la institución. De este modo, podemos pensar en una colegialidad mixta, que asume características específicas según las orientaciones de los equipos directivos, el posicionamiento de cada docente frente a las mismas y los vínculos que se establecen entre los docentes. Este tipo de colegialidad parece tener incidencia en las concepciones de algunos profesores acerca de cómo definir los contenidos a enseñar. En este sentido, adquiere gran valor en intercambio con colegas de las mismas áreas o asignaturas.

Respecto a las políticas educativas, los docentes manifiestan que estas son tamizadas por los equipos directivos, quienes se encargan de definir cómo y qué transmitir a los profesores acerca de las mismas. A su vez, destacan que la gran mayoría de las políticas que buscan incidir en la enseñanza, se caracterizan por la “inmediatez” con la que deben implementarse. De este modo, adquieren diferentes significados a partir de las concepciones que tienen los profesores sobre cómo podrán “implementar” las mismas. Son estas concepciones las que terminan de definir cómo las normativas serán retomadas en las propuestas de enseñanza de los docentes. Esto pone en evidencia que, la influencia de las políticas educativas en las prácticas de enseñanza, se encuentra mediada por los recursos personales de los profesores (Spillane, 1999).

CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES

En el presente trabajo nos propusimos explorar las concepciones acerca de la enseñanza, de profesores que se desempeñan en escuelas secundarias ubicadas en el conurbano bonaerense que atienden a sectores sociales en situación de vulnerabilidad (Castel, 1995). Estas concepciones refieren a estructuras mentales generales que guían la práctica docente y relacionan lo individual con lo social. Dichas estructuras incluyen creencias, significados, conceptos, proposiciones, reglas, imágenes mentales, preferencias y gustos (Thompson, 1992; Pratt, 1992; Hidalgo y Murillo, 2017). A su vez, definimos a la *enseñanza* como una acción intencional que realiza el docente y que implica una compleja articulación e interrelación entre diferentes dimensiones: didáctica, organizacional y relacional (Cols, 2000). Consideramos que tanto las decisiones como las acciones de los profesores se encuentran orientadas por sus concepciones que se construyen y redefinen a partir de las experiencias biográficas y profesionales que se enmarcan en determinados contextos (Rojas, 2014).

Para desarrollar el presente estudio decidimos tomar los aportes del paradigma del *pensamiento del profesor*, particularmente, la línea de investigación que se enfoca en el estudio de las creencias y teorías a través de las cuales el docente otorga sentido a su práctica de enseñanza (Clark y Peterson, 1990). Desde este marco teórico-conceptual, optamos por la realización de entrevistas en profundidad para conocer las concepciones de los docentes acerca de la enseñanza en estos contextos e indagar sobre los factores contextuales que estarían participando en su configuración.

Consideramos que los resultados de la investigación realizada han aportado elementos para la comprensión de las características de la enseñanza en escuelas que reciben a una población estudiantil en situación de vulnerabilidad y nos aproximan al rol que juegan los factores contextuales en las concepciones que orientan las decisiones y acciones de los docentes. A su vez, cada una de las concepciones acerca de la enseñanza presentadas, pone de manifiesto diversos desafíos que encuentran los docentes a la hora de enseñar en este tipo de escuelas secundarias.

En la primera concepción, *enseñar es ofrecer “herramientas” para que los estudiantes tengan un futuro mejor*, se evidencia cierta “sobrecarga de los contenidos” que los profesores deberían enseñar, fuertemente vinculadas con las políticas educativas y curriculares. Según dichas

políticas, también se deben enseñar contenidos que refieren a los derechos, el mundo laboral y la Educación Sexual Integral. Ante esto, el desafío radica en cómo poner en diálogo estos saberes con los propiamente disciplinares. En esto se evidencian ciertas limitaciones que tiene la división del conocimiento en asignaturas (Tyack y Cuban, 2002) y la designación de los profesores por especialidad (Terigi, 2008) que caracterizan a la escuela secundaria.

Además, las propuestas de estas políticas son, en muchos casos, vividas como demandas que “llegan a la escuela” sin ningún tipo de capacitación ni recursos para trabajar en las aulas. Frente a esto, los docentes señalan “hacer lo que se puede”, es decir, que apelan a las estrategias que ya conocen y a los recursos con los que ya cuentan. En esto se pone de manifiesto que, por diferentes motivos, algunos docentes se encuentran en desventaja para abordar los nuevos contenidos que llegan de la mano de diferentes políticas. Asimismo, esto atenta contra la implementación de las mismas.

A esto se suma la preocupación del “para qué se enseña” fuertemente instalado en el discurso de los docentes. Señalan que se “debe” enseñar para que los estudiantes puedan ingresar al nivel superior, en esto adquieren un rol protagónico los contenidos disciplinares. También se “debe” enseñar para que puedan insertarse en el mundo laboral, entonces se incorporan contenidos referidos a la búsqueda de trabajo y sus derechos como trabajadores. A su vez, se “debe” formar a los estudiantes como ciudadanos y en esto aparece fuertemente la idea de “formarlos para que sean personas de bien”. Esto evidencia la idea, presente en los discursos de los entrevistados, de incluir ciertos “contenidos básicos” considerados como necesarios para alcanzar ciertos propósitos (Coll y Martín, 2006) vinculados a las finalidades establecidas en la LEN.

La segunda concepción, *enseñar es hacer que los estudiantes se “enganchen” con la clase*, nos aproxima a los diferentes desafíos que enfrentan los docentes para gestionar las aulas. Estos aluden a la falta de atención por parte de los estudiantes, su poca participación en las actividades y sus problemas de “conducta.” Para responder a dichos desafíos que se desarrollan de manera simultánea, inmediata e imprescindible en las aulas (Doyle, 1977; 1983; 1985), los docentes señalan haber desarrollado diferentes estrategias cuya puesta en práctica parece consumir gran parte del tiempo de la clase y no siempre resuelven los problemas que emergen.

Según los relatos, las raíces de estas dificultades se encuentran en los problemas familiares de los estudiantes y otras problemáticas sociales que permean la escuela y se instalan en la cotidianeidad de las aulas. Frente a esto, los docentes manifiestan cierto cansancio que suele reflejarse en la frase “No doy más”. Pareciera que cargan con el peso de todos los problemas

sociales que atraviesan a sus estudiantes. Ante esto, en los testimonios se percibe una fuerte “sensación de abandono”, abandono de las familias, abandono de las autoridades de las escuelas y, sobre todo, del Estado ante la falta de políticas educativas que den respuesta a las dificultades que atraviesan a estas escuelas.

La tercera concepción, *enseñar es construir vínculos con los estudiantes para “contenerlos”*, subraya otros desafíos que los docentes enfrentan al encontrarse en el aula con alumnos con situaciones de vida muy complejas. Por ejemplo, no tienen padres presentes, deben cuidar a sus hermanos menores, tienen que trabajar desde edades tempranas y tienen baja autoestima. Frente a estas situaciones, varios de los entrevistados manifiestan “sentirse interpelados” y recurrir a lo relacional como un modo de “llegar” a los estudiantes y así ayudarlos de algún modo.

En este tipo de vínculo, se evidencia la existencia de “flujos afectivos”, a través de los cuales, los relatos de los estudiantes sobre sus problemáticas “rebotan” en los docentes y se producen relaciones mediadas por el afecto dentro del aula (Watkins, 2019). El modo de ofrecer dicha “ayuda” parece involucrar ciertas características como predisposición para escuchar a los estudiantes y “mostrarles que pueden salir adelante” a pesar de sus condiciones de vida actuales. Así, la enseñanza también consiste en “contener” a los estudiantes y “abrir” para ellos, las puertas a otras realidades posibles. De este modo, esta concepción destaca que, en estas escuelas, el vínculo entre profesores y alumnos no se construye desde lo pedagógico sino desde lo personal, desde lo “humano”.

También esperamos que el presente trabajo también haya contribuido a la reflexión acerca de los factores contextuales que inciden en las concepciones de los docentes acerca de la enseñanza en escuelas secundarias a las que asisten alumnos de sectores sociales en situación de vulnerabilidad. Como ya señalamos, estos factores refieren a tres niveles, el *contexto social inmediato*, el *contexto del aula* y el *contexto institucional*. El primer nivel, alude a las familias de los estudiantes que se caracterizan por presentar diferentes tipos de problemáticas asociadas a las condiciones de pobreza en las que viven. El segundo nivel, hace referencia a las características de los estudiantes, diferenciadas según los relatos por cada ciclo del nivel secundario. Aquellos que asisten al Ciclo Básico son caracterizados como inquietos, charlatanes y, en algunos casos, agresivos. Por su parte, a los estudiantes del Ciclo Superior se los describe como tranquilos, respetuosos y responsables. El tercer nivel, alude tanto las políticas educativas como las orientaciones de los equipos directivos de las escuelas que buscan incidir en la enseñanza. Estos factores contextuales, en algunos casos, repercuten de manera negativa en el

desarrollo de las clases y, en otros casos, no aportan las herramientas necesarias para manejar las situaciones problemáticas que deben afrontar los docentes.

Para cerrar, esperamos que el trabajo haya aportado elementos para nuevas investigaciones acerca de la enseñanza en escuelas que reciben a estudiantes en situación de vulnerabilidad. A partir de lo analizado, podemos señalar que la enseñanza en este tipo de escuelas secundarias, a diferencia de lo que sucede en otro tipo de instituciones, no se encuentra enfocada en la transmisión de los contenidos definidos en el currículum. Por el contrario, esto se encuentra desplazado por otras cuestiones que adquieren una gran relevancia en el aula, como conseguir la participación de los estudiantes en las tareas propuestas, poner límites frente a los problemas de conducta de los alumnos y la contención de los mismos ante distintas situaciones que los afectan. De este modo, en estas escuelas, los docentes no parecen encontrar un equilibrio entre las diferentes actividades involucradas en la enseñanza. En esta línea, esperamos que el presente trabajo haya contribuido a pensar que la enseñanza también se encuentra “vulnerada”¹⁵ en tiempos de profundización de la desigualdad social y educativa. En este sentido, la presente investigación reafirma los resultados de una investigación anterior desarrollada en escuelas técnicas (Feeney y Machicado, 2020; Machicado, 2019).

¹⁵ De acuerdo con el Diccionario de la Real Academia Española, “vulnerar” deriva del latín *vulnerāre* –herir, ofender– y esta deriva de *vulnus*, -*ĕris* –herida– y significa transgredir, quebrantar, violar una ley o precepto; dañar, perjudicar, herir.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramowski, A. L. (2010). *Maneras de querer: los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Paidós.
- Acosta, F. (2021). *Diversificación de la estructura de la escuela secundaria y segmentación educativa en América Latina*. Naciones Unidas Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Alliaud, A., Suárez, D., Feldman, D., Vezub, L. (2016). *El saber de la experiencia. Experiencias pedagógicas, narración y subjetividad en la trayectoria profesional de los docentes*. Universidad de Buenos Aires.
- Alterman, N., & Coria, A. (Coord.). (2014). *Cuando de Enseñar Se Trata...: Estudios Sobre Las Condiciones en Que Ocurre la Transmisión en la Escuela*. Editorial Brujas.
- Altet, M., Bru, M. y Blanchard-Laville, C. (2012). *Observe las prácticas de enseñanza*. El Harmattan.
- Alvarez Díaz, L. N. (2010). El pensamiento del profesor (a): concepciones implícitas sobre la enseñanza, el aprendizaje y la interacción comunicativa desde una reflexión crítica. *Instituto de Investigación en Educación (IEDU)*.
- Alvarez, R. (2016). *Acá se cogieron a Rambo. Micropolítica de una escuela secundaria en los márgenes del conurbano bonaerense*. IX Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata, Ensenada.
- Amieva, S. (2019). La formación del docente de nivel medio y la igualdad de oportunidades educativas. *Anuario Digital de Investigación Educativa*, (2), 106-121.
- Amiguens, R., y Zerbato-Poudou, M. (1999). *Las prácticas escolares de aprendizaje y evaluación*. Fondo de Cultura Económica.
- Andrade Pulido, J. (2013). Creencias sobre el uso de las TIC de los docentes de educación primaria en México. *Sinéctica*, (41), 2-13.
- Angelini, B. R. y Bertorello, S. E. (2007). *Práctica docente y pensamiento del profesor de historia en el nivel medio*. XI Jornadas Interescuelas, Departamentos de Historia,

Departamento de Historia, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Tucumán, San Miguel de Tucumán.

Armella, J. (2016). Hacer docencia en tiempos digitales: Un estudio socio-pedagógico en escuelas secundarias públicas emplazadas en contextos de pobreza urbana. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 42(3), 49-67.

Arroyo, M. y Litichever L. (2019). *Estado del arte de la investigación sobre régimen académico de la educación secundaria en Argentina, 2003-2018*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. <https://www.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2020/01/Estado-del-arte.-2018-RIES.pdf>

Arrufat, M. J. G. (1991). Investigación sobre pensamientos del profesor: aproximaciones al estudio de las «teorías y creencias de los profesores». *Revista española de pedagogía*, 49(189), 287-325.

Astolfi, J. P. (1997). *Aprender en la escuela*. JC Sáez editor

Ballesteros, L. B. (2016). *El trabajo docente en contextos de pobreza de San Isidro*. Actas del III Seminario Nacional de la Red Estrado.

Biddle, B. J., Good, T. L., & Goodson, I. F. (Eds.). (1997). *International handbook of teachers and teaching*. Springer Science & Business Media.

Bonafé, J. M. (1988). Pensamiento del profesor y renovación pedagógica. *Investigación en la escuela*, (4), 13-18.

Bonal, X., Tarabini-Castellani, A., Constans, M., Kliczkowski, F., & Valiente, O. (2010). *Ser pobre en la escuela. Habitus de pobreza y condiciones de educabilidad*. Mino y Davila.

Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., & Shaw, L. (2000). Índice de inclusión. *Centro de los Studios en la Educacion*, 1-116.

Bourdieu, Pierre y Gross, Francois (1990). Principios para una reflexión sobre los contenidos de la enseñanza. *Revista de Educación*, (292), 417-425.

Brophy, J., & Good, T. (1986). Teacher behavior and student achievement. En M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. Macmillan Publishing Ltd.

- Calderhead, J. O. (1981). Conceptualización e investigación del conocimiento profesional de los profesores. En L. M. Villar Angulo (Comp.), *Conocimiento, Creencias y Teorías de los Profesores*. Editorial Marfil S.A.
- Camilloni, A. (1991) Alternativas para el régimen académico. *Revista Iglú*, (1), 97-108
- Camilloni, A. (1998). La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los componen. En A. Camilloni, S. Celman, E. Litwin y M. Palou de Maté, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós.
- Camilloni, A. (2001). *Modalidades y proyectos de cambio curricular. Aportes para un cambio curricular en Argentina*. Universidad de Buenos Aires. OPS/OMS.
- Canales, A. & Rueda, M. (2014). *Análisis de las condiciones contextuales para el desarrollo de la práctica docente*. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Guanajuato, México.
- Carnoy (2010). *La ventaja académica de Cuba ¿Por qué los estudiantes cubanos rinden más?* Fondo de Cultura Económica.
- Castagno, M. y Prado, M. (2014). Miradas sobre los estudiantes y propuestas de enseñanza en la escuela secundaria. En N. Alterman & A. Coria (Coord.), *Cuando de Enseñar Se Trata...: Estudios Sobre Las Condiciones en Que Ocurre la Transmisión en la Escuela*. Editorial Brujas.
- Castel, R. (1995). De la exclusión como estado a la vulnerabilidad como proceso. *Archipiélago*, 21, 27-36.
- Cervini, R. (2001). Efecto de la “Oportunidad de aprender” sobre el logro en matemáticas en la educación básica argentina. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3(2). <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/39>
- Cervini, R. (2011). Equidad y oportunidad de aprender en la educación básica. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(3), 67-86.
- Chen, B., & Wei, B. (2015). Investigating the Factors That Influence Chemistry Teachers' Use of Curriculum Materials: The Case of China. *Science Education International*, 26(2), 195-216.

- Chrestia, M., Quijano, M. D. L. T., & Fourés, C. I. (2018). *Enseñanza y evaluación de contenidos matemáticos en escuelas de sectores vulnerables. Estudio de un caso*. Reunión Latinoamericana de Matemática Educativa RELME 32, Universidad de Medellín, Colombia.
- Clark, C. y Yinger, R. (1979). *Three studies of teacher planning*. Institute for Research on Teaching, Michigan State University.
- Clark, C. y Peterson, P. (1990). Procesos de pensamiento de los docentes. En M. Wittrock (Comp), *La investigación de la enseñanza II*. Paidós, MEC.
- Clark, C. y Elmore, J. (1981). *Transforming curriculum in mathematics, science, and witting: a case study of teacher yearly planning*. Institute for Research on Teaching, Michigan State University.
- Coll, C., & Martín, E. (2006). *Vigencia del debate curricular: aprendizajes básicos, competencias y estándares*. Secretaría de Educación Pública.
- Cols, E. (2000). La enseñanza y los profesores: metáforas, modelos y formas de enseñar. *Revista del IICE*, 9(17), 8-22.
- Cols, E. (2011). *Estilos de enseñanza. Sentidos personales y configuraciones de acción tras la semejanza de las palabras*. Homo Sapiens.
- Connelly, F. M. y Clandinin, D. J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa (Ed.), *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Laertes.
- Contreras, S. (2017). Análisis del pensamiento y la actuación del profesor de ciencias: eje de desarrollo para acercar la investigación a la práctica e innovar en la formación inicial de profesores. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, N° Extra, 81-88.
- Contreras, S. (2016). Pedagogical Thinking in Science Education: Analysis of Curricular Beliefs and their Implications for High School Teacher Training. *Formación universitaria*, 9(1), 15-24. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062016000100003>

- Cueto, S., Guerrero, G., León, J., Zapata, M., & Freire, S. (2013). *¿La cuna marca las oportunidades y el rendimiento educativo?: una mirada al caso peruano*. GRADE, Niños del Milenio.
- Cutanda López, M. T. (2019). *La implicación del alumnado absentista y en riesgo de abandono en su propio aprendizaje y el papel de la formación, el compromiso y el trabajo en el aula de los docentes: el caso de las aulas ocupacionales de la Región de Murcia* [Tesis de Doctorado, Universidad de Murcia]. <http://hdl.handle.net/10201/69785>
- Danieli, M. y Gutiérrez, G. (2013). Transmisión escolar e inclusión en la escuela secundaria. Un relato de encuentros y desencuentros. En N. Alterman & A. Coria (Coord.), *Cuando de Enseñar Se Trata...: Estudios Sobre Las Condiciones en Que Ocurre la Transmisión en la Escuela*. Editorial Brujas.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender: Crear buenas escuelas para todos*. Ariel.
- Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Santillana.
- Daza-Pérez, E., & Moreno-Cárdenas, J. A. (2010). El pensamiento del profesor deficiencias en ejercicio. Concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias naturales. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 9(3), 549-568.
- De Ketele, J. M. (1984). *Observar para educar. Observación y evaluación de la práctica educativa*. Visor.
- De Vincenzi, A. (2009). Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios. *Educación y educadores*, 12(2), 87-101.
- Denicolo, P.M., & Kompf, M. (Eds.). (2003). *Teacher Thinking Twenty Years on: Revisiting persisting problems and advances in education*. Taylor & Francis. <https://doi.org/10.1201/9781482287301>
- Denzin, N. K. (1970). *Sociological Methods: A Source Book*. Aldine Publishing Company.
- Diáz Lucea, J. (2001). *El proceso de toma de decisiones en la programación de la educación física en las etapas obligatorias de educación. Una aportación a la formación del*

- profesorado*. [Tesis de Doctorado, Universitat Autònoma de Barcelona].
<https://hdl.handle.net/10803/5006>
- Díaz, L. N. Á., & Angarita, M. M. (2012). *El pensamiento del profesor: entre la teoría y la práctica*. Universidad Nacional de Colombia.
- Doyle, W. (1977). Learning the classroom environment: An ecological analysis. *Journal of teacher education*, 28(6), 51-55.
- Doyle, W. (1980). *Classroom management*. Kappa Delta Pi.
- Doyle, W. (1983). Academic work. *Review of educational research*, 53(2), 159-199.
- Doyle, W. (1985). La investigación sobre el contexto del aula: hacia un conocimiento básico para la práctica y la política de formación del profesorado. *Revista de educación*, (277), 29-42.
- Doyle, W., & Carter, K. (2013). How order is achieved in classrooms. *New Directions In Education Psychology*, 77.
- Dyson, A. (2010). Cambios en la perspectiva sobre la educación especial desde un enfoque inglés. *Revista de educación inclusiva*, 3(1), 69-96.
- Echeíta Sarrionandia, G., & Duk Homad, C. (2008). Inclusión educativa. *REICE. Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 6(2), 1-8.
- Eggen, Paul y Kauchak, Donlad (1999). *Estrategias Docentes*. Fondo de Cultura Económica.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado*. Paidós.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher Thinking: A study of Practical Knowledge*. Croom Helm.
- Emmer, E. T., Evertson, C. M., & Worsham, M. E. (2003). *Classroom management for secondary teachers*. Allyn and Bacon.
- Escobar, N. (2011). La mediación del aprendizaje en la escuela. *Acción Pedagógica*, 20(1), 58-73.
- Escudero Muñoz, J. M. (2012). La educación inclusiva, una cuestión de derecho. *Educación siglo XXI*, 30(2), 109-128.

- Escudero, J. M., González, M., Moreno, M., Nieto, J. M. & Portela, A. (2013). *Estudiantes en riesgo, centros escolares de riesgo: Respuestas educativas al alumnado en situaciones de vulnerabilidad*. Diego Marín Ed.
- Evertson, C.M. & Weinstein, C.S. (Eds.). (2006). *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203874783>
- Falconi, O. (2014). *Carpetas, cuadernillos y cuestionarios: el uso de dispositivos didácticos para el trabajo de enseñar en la Escuela Secundaria*. XI Congreso Argentino de Antropología Social, Rosario.
- Falconi, O. (2016). *Dispositivos, artefactos y herramientas para el trabajo de enseñar. El uso de carpetas, cuadernillos y afiches en el Ciclo Básico de la Escuela Secundaria* [Tesis de Doctorado, FLACSO]. <http://hdl.handle.net/10469/16373>
- Falconi, O. (2018). Fabricar un cuadernillo: uso y gestión didáctica de artefactos soporte de escrituras e imágenes. *Itinerarios Educativos*, 11(11).
- Falconi, O. (2019). Usos didácticos de la Lectura y la escritura entre profesores de escuela secundaria. Las “técnicas de estudio” como objetos de enseñanza, medios para enseñar y formas de presentación del contenido. *Educación, Formación e Investigación*, 4(8).
- Falconi, O., & Beltrán, M. (2012). Condiciones de escolarización, transmisión del saber y tarea docente en la escuela secundaria: " Yo, tú, él... Nosotros apoyamos". *Cuadernos de Educación*, (8).
- Feeney, S. (2021). Los formatos del currículum por disciplinas y sus límites frente a la inclusión educativa. *Revista Enfoques Educativos*, 17(2), 29-38. <https://doi.org/10.5354/2735-7279.2020.60632>
- Feeney, S., & Machicado, G. (2020). Decisiones didácticas en épocas de inclusión educativa: resultados de un estudio de casos. *Revista del IIICE*, (46), 133-148.
- Feldman, D. (1992). ¿Por qué estudiar las creencias y las teorías personales de los docentes? *Revista del IIICE*, 1(1), 41-50.

- Feldman, D. (1995). Teorías personales, repertorios sociales. *Revista del IICE, Buenos Aires*, IV (6), pp. 57-63.
- Feldman, D. (2009). La innovación escolar en el currículum de la escuela secundaria. En C. Romero (comp.), *Claves para mejorar la escuela secundaria*. Ediciones Novedades Educativas.
- Feldman, D., & Mortola, G. (2012). Buenas condiciones para el trabajo escolar. *Revista del IICE*, (31), 135-148.
- Feldman, D. (2010). *Enseñanza y escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock (Comp.), *La investigación de la enseñanza I*. Paidós, MEC.
- Figueroa, A. E. (1997). *El pensamiento interactivo del profesor*. Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Figueroa, N., & Páez, H. (2008). Pensamiento didáctico del docente universitario. Una perspectiva desde la reflexión sobre su práctica pedagógica. *Fundamentos en humanidades*, 9(18), 111-136.
- Furman, M. (2017). Enseñar y aprender Biología hoy: una mirada al interior de las aulas. En C. Steinberg, G. Tiramonti y S. Ziegler (Eds.), *Permanencias e innovaciones en las escuelas secundarias: Prácticas de enseñanza en Lengua y Biología en la Ciudad de Buenos Aires* (pp. 25-80). UNICEF- FLACSO. <https://www.unicef.org/argentina/media/551/file/Permanencias%20innovadoras.pdf>
- Gagné, R. y Briggs, L. (1987). *La planificación de la enseñanza: sus principios*. Trillas.
- García, P. (2020). *Un viaje por las escuelas secundarias de Latinoamérica. Políticas y estrategias para la concreción del derecho a la educación en contextos de desigualdad y exclusión*. Homo Sapiens.
- García, M. G., Barajas, Y. E. L., & Serrato, S. C. (2019). Factores contextuales que afectan la práctica docente desde la perspectiva de docentes en México. *Publicaciones*, 49(1), 137-149.

- Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la reestructuración*. Amorrortu.
- Gil Cuadra, F., & Rico Romero, L. (2003). Concepciones y creencias del profesorado de secundaria sobre enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. *Enseñanza de las Ciencias*, 21(1), 027-47.
- Good, T. L., & Lavigne, A. L. (2017). *Looking in classrooms*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315627519>
- Grinberg, S. (2012). Escuela, producción audiovisual y subjetivación en contextos de extrema pobreza urbana. Notas de banalidad cotidiana. *Polifonías Revista de Educación*, (1), 75-94.
- Grondlund, N. (1973). *Medición y evaluación de la enseñanza*. Pax.
- Harfitt, G. J. (2012). An examination of teachers' perceptions and practice when teaching large and reduced-size classes: Do teachers really teach them in the same way?. *Teaching and Teacher Education*, 28(1), 132-140.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Morata.
- Hargreaves, A. (2000). Nueva profesionalidad para una profesión paradójica. *Cuadernos de pedagogía*, (290), 58-60 .
- Hidalgo, N., & Murillo, F. J. (2017). Las concepciones sobre el proceso de evaluación del aprendizaje de los estudiantes. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(1), 107-128.
- Huertas-Ruiz, J. D. (2019). Pensamiento docente del profesor de filosofía: recuperando la experiencia de los profesores para la formación. *Quaestiones Disputatae: temas en debate*, 12(24), 120-139.
- Jackson, Ph. (1975). *La vida en las aulas*. Morata
- Jiménez LLanos, A. B. J., & Feliciano García, L. F. (2006). Pensar el pensamiento del profesorado. *Revista española de pedagogía*, 105-122.

- Jornet Meliá, J. M., González Such, J., & Sánchez Delgado, M. P. (2014). Factores contextuales que influyen en el desempeño docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa (RIEE)*, 7(2), 185-195.
- Joyce, B. y Weil, M. (2002). *Modelos de enseñanza*. Gedisa.
- Kalra, M. B., & Baveja, B. (2012). Teacher thinking about knowledge, learning and learners: A metaphor analysis. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 55, 317-326.
- Kansanen, P. (1993). An outline for a model of teachers' pedagogical thinking. *Discussions on some educational issues (IV)*, 51-65.
- Krichesky, G. (2018). Una perspectiva para analizar cómo las prácticas de enseñanza en escuelas secundarias construyen procesos de inclusión/exclusión. En A. V. Pérez y M. Krichesky (Comp.), *La escuela secundaria en el foco de la inclusión educativa* (pp. 125-135). Undav Ediciones.
<https://undavdigital.undav.edu.ar/handle/20.500.13069/1114>
- Langer, E. (2021). Agotamientos y esperanzas en el hacer docencia en contextos de pobreza urbana de sociedades del rendimiento. *Revista de Educación*, (22), 25-42.
- Leyva Barajas, Y. E. (2019). El análisis del contexto y su efecto en la práctica de docentes de la educación obligatoria en zonas marginadas de México. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 4(2), 96-121.
- Luna, M. V., & Castells, M. D. C. (2020). Las prácticas didácticas en procesos de escolarización contemporáneos. Un estudio en dos escuelas secundarias públicas de la ciudad de Paraná. *Ciencia, Docencia y Tecnología Suplemento*, 10(11), 183-211
- Machicado, G. (2019). *Regulaciones que inciden en la programación de la enseñanza y la inclusión educativa: análisis del Régimen Académico de Escuelas Secundarias de gestión provincial y gestión universitaria*. VI Jornadas Nacionales y IV Latinoamericanas. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, Ciudad de Buenos Aires.
- Makuc, M. (2008). Teorías implícitas de los profesores acerca de la comprensión de textos. *Revista signos*, 41(68), 403-422.

- Marcelo, C. (1986). Pensamientos pedagógicos y toma de decisiones de los profesores en la planificación de la enseñanza. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, (4), 31-48.
- Martínez Aznar, M. M., Martín del Pozo, R., Rodrigo Vega, M., Varela Nieto, M. P., Fernández Lozano, M. P., & Guerrero Serón, A. (2002). Un estudio comparativo sobre el pensamiento profesional y la "acción docente" de los profesores de ciencias de educación secundaria. Parte II. *Enseñanza de las Ciencias*, 20(2), 243-260.
- Meirieu, Ph. (2016). *Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves*. Paidós.
- Mercado, P. B. D. (2011). Conocimiento profesional docente: conocimiento académico, saber experiencial, rutinas y saber tácito. *Revista del instituto de investigaciones en educación*, (2), 29-46.
- Merieu, Ph. (2002). *Aprender sí. Pero ¿cómo?* Octaedro.
- Montanero Fernández, M. (2019). Métodos pedagógicos emergentes para un nuevo siglo: ¿Qué hay realmente de innovación? *Teoría de la Educación, Revista Interuniversitaria*, 31(1), 5-34.
- Montenegro, A., Chehtman, V., Feldman, D., & Basabe, L. (1996). El conocimiento de los maestros y la enseñanza. *Revista del IICE*, 13-21
- Montes, N., & D'Agostino, V. (2019). *Estado del arte sobre políticas para la educación secundaria en América Latina a partir de trabajos publicados entre 2014 y 2019*. IIEP UNESCO.
https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/Estado%20del%20Arte_Nancy%20Montes.pdf
- Montesinos, M. P., Schoo, S. y Sinisi, L. (2012). *Acerca de la enseñanza y el currículum. Un estudio a partir de las representaciones de docentes de la educación Secundaria*. DINIECE, Ministerio de Educación de la Nación.
- Moreno M. M. y Azcárate Jiménez, C. (2003). Concepciones y creencias de los profesores universitarios de matemáticas acerca de la enseñanza de las ecuaciones diferenciales: Enseñanza de las ciencias. *Revista de investigación y experiencias didácticas*, 21(2). 265-280.

- Murillo, F. J. (2005). ¿Importa la escuela?: Una estimación de los efectos escolares en España. *Tendencias pedagógicas*, (10), 29-48.
- Murillo, F.J. (2003). El movimiento de investigación de Eficacia Escolar. En F.J. Murillo (Coord.), *La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado del arte*. Convenio Andrés Bello.
- Núñez, P. y Pinkasz, D. (2020). ¿Veinte años no es nada?: La escolarización secundaria en América Latina y el Caribe en las dos primeras décadas del siglo XXI. En P. Núñez y D. Pinkasz (Eds.), *Estado de la Educación Secundaria en América Latina y el Caribe. Aportes para una mirada regional* (pp. 253-273). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. <https://www.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2020/12/I-Informe-Regional-FLACSO.pdf>
- Ozel, M., & Luft, J. A. (2013). Beginning Secondary Science Teachers' Conceptualization and Enactment of Inquiry-Based Instruction. *School Science and Mathematics*, 113(6), 308-316.
- Parra, K. N. (2014). El docente y el uso de la mediación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Revista de Investigación*, 38(83), 155-180.
- Pascual, L., D'Abate, G., Dirié, C. y Tezza, S. (2018). Condiciones de trabajo de los profesores de nivel secundario y prácticas de enseñanza. Un abordaje cualitativo. *RELAPAE*, (9), 47-64.
- Pastore, P. (2021). Inclusión educativa en el nivel secundario. Un análisis de la producción académica en la Argentina reciente (2003-2018). *Revista Educación, Política Y Sociedad*, 6(2), 178–208. <https://doi.org/10.15366/rebs2021.6.2.007>
- Perafán, G. & Adúriz-Bravo, A. (2002). *Pensamiento y conocimiento de los profesores*. Universidad Pedagógica Nacional-Colciencias.
- Pérez Gómez, A. I. y Gimeno Sacristán, J. (1988). Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Infancia y Aprendizaje*, 42, 37-64.
- Perkins, D. (2001). *La escuela inteligente*. Gedisa.

- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología educativa*, 14(3), 503-523.
- Pinkasz, D. (Ed.) (2019). *El Régimen Académico como llave del cambio a la organización institucional de la escuela secundaria: Análisis de las normativas y aportes de la investigación*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. <https://www.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2020/01/Regimen-Academico-cambio-organizacion-institucional-escuela-secundaria.pdf>
- Pinkasz, D., & Montes, N. (Coord.) (2019). *Revisiones a los regímenes académicos en los últimos diez años: una aproximación a la normativa y a sus aplicaciones en siete provincias*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. <https://www.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2020/01/Revisiones-a-los-Regimenes-Academicos-en-los-ultimos-diez-anos.pdf>
- Pinkasz, D., & Montes, N. (Comp.). (2020). *Estados del arte sobre educación secundaria: la producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes*. Universidad Nacional de General Sarmiento. <https://ediciones.ungs.edu.ar/wp-content/uploads/2020/06/9789876304764-completo.pdf>
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Mateos, M., & Pérez Echeverría, M. D. P. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*, 12, 29-54.
- Prats, J., Deusdad, B., & Cabre, J. (2017). School xenophobia and interethnic relationships among secondary level pupils in Spain. *Education as Change*, 21(1), 95-112.
- Pratt, D. (1992). Conceptions of teaching. *Adult education quarterly*, 42(4), 203-220.
- Prieto, M. (2008). Creencias de los profesores sobre evaluación y efectos incidentales. *Revista de pedagogía*, 29(84), 123-144.
- Pupo, A. J. I. (2011). Desarrollo de la competencia resolución de problemas desde una didáctica con enfoque metacognitivo. *Zona próxima: revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación*, (15), 2-21.
- Ravela, P. (2006). *Para comprender las evaluaciones educativas. Fichas didácticas*. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe – PREAL.

- Reyes Rebollo, M. M., & Barrero González, N. (2001). Enfoque metacognitivo en la investigación pedagógica de la comprensión lectora en alumnos con necesidades educativas especiales: teoría en la práctica. *XXI: revista de educación*, (3), 158-168.
- Rodríguez Pineda, D. P., & López y Mota, Á. D. (2006). ¿Cómo se articulan las concepciones epistemológicas y de aprendizaje con la práctica docente en el aula? Tres estudios de caso de profesores de secundaria. *Revista mexicana de investigación educativa*, 11(31), 1307-1335.
- Rojas, M. T. (2014). Las creencias docentes: delimitación del concepto y propuesta para la investigación. *Diálogos educativos*, (27), 89-112.
- Rosli, N., & Carlino, P. (2018). Acciones institucionales y vinculares que favorecen la permanencia escolar de alumnos de sectores socioeconómicos desfavorecidos. *Estudios Pedagógicos*, 41(1), 257-274.
- Rueda Beltrán, M., Canales Sánchez, A., Leyva Barajas, Y., & Serrano, E. L. (2014). Condiciones contextuales para el desarrollo de la práctica docente. *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(2), 171-183
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (1996). *El diseño cualitativo. Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Ruiz, G. R., Scioscioli, S., & Rodríguez, M. L. (2019). La educación secundaria en cinco países de América del Sur: definiciones normativas y alcances empíricos desde la perspectiva del derecho a la educación. *Bordón: Revista de pedagogía*, 71(4), 101-116.
- Ruso, H. M. G. (2003). Antecedentes, evolución y aportaciones de la investigación del pensamiento y conocimiento del profesor de educación física. *Adaxe: revista de estudios e experiencias educativas*, (19), 105-133.
- Schon, D. (1983). *The reflective practitioner How professionals think in action*. Basic Books.
- Sendón, M. A. (2011). El imperativo de la inclusión escolar y la proliferación de significados acerca de la escolarización secundaria. *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*, 155-178.
- Sendón, M. A. (2011). El imperativo de la inclusión escolar y la proliferación de significados acerca de la escolarización secundaria. En G. Tiramonti (dir), *Variaciones sobre la*

- forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media* (pp. 155-178). Homo Sapiens.
- Serna, L. M. M., Galindo, A., & Murillo, A. F. (2021). La argumentación persuasiva en primaria desde la secuencia didáctica con enfoque metacognitivo. *Lenguaje*, 49(2), 438-483.
- Serrano Sánchez, R. C. (2010). Pensamientos del profesor: un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. *Revista de educación*, 352, 267-287.
- Shulman, L. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En M. Wittrock (Comp.), *La investigación de la enseñanza I*. Paidós, MEC.
- Solar, M., & Díaz, C. (2009). El profesor universitario: construcción de su saber pedagógico e identidad profesional a partir de sus cogniciones y creencias. *Calidad en la Educación*, (30), 208-232.
- Sorto, M. Alejandra, Marshall, Jeffery H., Luschei, Thomas F., & Martin, Carnoy. (2009). Teacher knowledge and teaching in Panama and Costa Rica: A comparative study in Primary and Secondary education. *Revista latinoamericana de investigación en matemática educativa*, 12(2), 251-290.
- Southwell, M. M. (2011). Pasado y presente de la forma escolar para la escuela media. *Praxis educativa*, 6(1), 67-78.
- Spillane, J. (1999). External reforms initiatives and teachers' efforts to reconstruct their practice: the mediating role of teachers' zones of enactment. *Journal of curriculum Studies*, 31(2), 143-175.
- Stake, R. (1995). *Investigación con estudio de casos*. Morata
- Steinberg, C. Tiramonti, G. y Ziegler, S. (Eds). (2018). *Políticas educativas para transformar la educación secundaria. Estudio de casos a nivel provincial. Primera etapa*. UNICEF - FLACSO. https://www.unicef.org/argentina/sites/unicef.org/argentina/files/2018-04/Educacion_UNICEF_Flacso_PoliticasyEducativas.pdf

- Suárez, D. (2021). Investigación narrativa, relatos de experiencia y revitalización del saber pedagógico. *Espacios en blanco. Revista de educación (Serie Indagaciones)*, 2(31), 365-379.
- Taba, H. (1974). *Elaboración del currículo*. Troquel.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea ediciones.
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta educativa*, (29), 63-71.
- Terigi, F. (2009). Segmentación urbana y educación en América Latina. Aportes de seis estudios sobre políticas de inclusión educativa en seis grandes ciudades de la región. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 28-47.
- Terigi, F., Briscioli, B., Scavino, C., Morrone, A., & Toscano, A. G. (2013). La educación secundaria obligatoria en la Argentina: entre la expansión del modelo tradicional y las alternativas de baja escala. *Revista del IICE*, (33), 27-46.
- Thompson, A. (1992). Teachers' Beliefs and Conceptions: A Synthesis of the Research. En D. Grouws (Ed.), *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning* (pp. 127-146). Macmillan.
- Trilla, J. (1999). *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela*. Laertes.
- Tyack, D. y Cuban, L. (2002). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Valtuille, F. (2021). *Enseñar historia en la escuela secundaria: exploraciones sobre saberes y prácticas docentes al sur del conurbano bonaerense* [Tesis de Maestría, FLACSO]. <http://hdl.handle.net/10469/17733>
- Vanella, L., & Maldonado, M. (2014). La escolaridad secundaria: nuevas apuestas a la inclusión de los jóvenes. La experiencia del PIT 14-17 en la ciudad de Córdoba. *Cuadernos de Educación*, 12(12).
- Vasilachis de Gialdino, I. (1992). *Métodos cualitativos I. Los problemas teórico-metodológicos*. Centro Editor de América Latina.

- Vecino, L. (2016). La experiencia escolar en el marco de la reciente obligatoriedad de la escuela secundaria en el conurbano bonaerense. *Polifonías Revista de Educación*, 8, 19-43.
- Vercellino, S. (2020). *La performatividad del dispositivo escolar de la relación del-la alumno-a con el saber* [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de Córdoba]. <http://rid.unrn.edu.ar/handle/20.500.12049/6029>
- Lahire, B., Thin, D. y Vincent, G. (2001). Sobre la historia y la teoría de la forma escolar. *Education in Review*, 33, 7-47.
- Viñao Frago, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Morata.
- Watkins, M. (2019). Indagar lo afectivo: sintonizando su impacto en la educación. *Propuesta educativa*, (51), 30-41.
- Wilcox, R. T. (1988). Teaching Thinking while Exploring Educational Controversies. *Clearing House*, 62(4), 161-64.
- Wilson, A., Madjar, I., & McNaughton, S. (2016). Opportunity to learn about disciplinary literacy in senior secondary English classrooms in New Zealand. *The Curriculum Journal*, 27(2), 204-228.
- Wittrock, M. C. (Ed.) (1986). *Handbook of research on teaching*. Macmillan Publishing Ltd.
- Yin, M. (2010). Understanding classroom language assessment through teacher thinking research. *Language Assessment Quarterly*, 7(2), 175-194.
- Zabalza, M. (1986). Pensamiento del profesorado y desarrollo didáctico. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*. 4(0), 109-138.
- Zabalza, M. (1995). *Diseño y desarrollo curricular*. Narcea.
- Ziegler, S., & Nobile, M. (2014). Escuela secundaria y nuevas dinámicas de escolarización: personalización de los vínculos en contextos escolares desiguales. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(63), 1091-1115.