



Gimena Machicado*

Concepciones sobre la enseñanza de docentes que trabajan en escuelas secundarias que reciben a jóvenes y adolescentes en situación de vulnerabilidad

RESUMEN

En el artículo se presentan algunos de los resultados de una investigación que tuvo como objetivo analizar las concepciones acerca de la enseñanza de profesores de escuelas secundarias del conurbano bonaerense que reciben a estudiantes de sectores sociales en situación de vulnerabilidad. Se utilizó el método de estudio de casos y se realizaron entrevistas en profundidad a docentes de escuelas secundarias públicas de gestión estatal. Los resultados muestran el rol que juegan tres niveles del contexto en la configuración de las concepciones que orientan las decisiones y acciones de los profesores. Las conclusiones destacan que las dimensiones de la enseñanza que adquieren mayor relevancia en este tipo de escuelas son la gestión del aula y la construcción de vínculos con los estudiantes.

PALABRAS CLAVE

educación secundaria • enseñanza • concepciones • estudiantes • vulnerabilidad

TITLE

Conceptions about teaching of teachers who work in secondary schools that receive young people and adolescents in vulnerable situations

* Licenciada en Educación por la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS). Magíster en Ciencias Sociales con Orientación en Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Docente e investigadora en la UNGS. Docente en Escuelas de Educación Secundaria de la Región 6 de la Provincia de Buenos Aires. Filiación: Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), Los Polvorines, Provincia de Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: smachicado@campus.ungs.edu.ar. ORCID: 0000-0002-9408-9530



ABSTRACT

The article presents some of the results of an investigation whose objective was to analyze the conceptions about the teaching of secondary school teachers in the Buenos Aires suburbs that receive students from social sectors in vulnerable situations. The case study method was used and in-depth interviews were conducted with teachers from state-run public secondary schools. The results show the role played by three levels of context in the configuration of the conceptions that guide the decisions and actions of teachers. The conclusions highlight that the dimensions of teaching that are most relevant in this type of school are classroom management and building relationships with students.

KEYWORDS

secondary education ▪ teaching ▪ conceptions ▪ students ▪ vulnerability

INTRODUCCIÓN

En Argentina, desde el año 2006 con la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN), se define una amplia variedad de políticas educativas a nivel nacional y jurisdiccional (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 y Proyecto de Creación de Nuevas Escuelas Secundarias en Universidades Nacionales - Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016, entre otras). Estas tienen como supuesto principal que modificar las características tradicionales de la escuela secundaria (currículum, régimen académico, trabajo docente, etc.) podría favorecer la escolarización de los estudiantes que pertenecen a sectores sociales en situación de vulnerabilidad (Castel, 1995) y, así, garantizar su derecho a la educación.

En este marco, resulta importante retomar los aportes de diferentes investigaciones que abordan la enseñanza en escuelas secundarias caracterizadas por la vulnerabilidad de sus estudiantes. Algunos estudios (Montesinos et al., 2012; Grinberg, 2012; Castagno y Prado, 2014; Furman, 2017; Pascual et al., 2018) ponen en evidencia que la condición social de los estudiantes incide en las decisiones pedagógico-didácticas que toman los docentes. Estas se caracterizan por ofrecer distintas propuestas de baja complejidad o por buscar innovaciones que potencien lo que los estudiantes pueden hacer en el aula. En cambio, en otras investigaciones (Danieli y Gutiérrez, 2013; Álvarez, 2016; Armella, 2016; Falconi, 2016; Krichesky, 2018; Amieva, 2019; Chrestia et al., 2019; Valtuille, 2021), se diferencian, de manera general, tres tipos de respuestas de los docentes para superar las dificultades que se presentan en las aulas a la hora de enseñar. 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, algunos estudios (Falconi y Beltrán, 2012; Ziegler y Nobile, 2014; Vecino, 2016; Ballesteros, 2016; Rosli y Carlino, 2018; Luna y Castells, 2020; Langer, 2021) destacan que el establecimiento de un vínculo entre docentes y estudiantes es importante para la enseñanza en escuelas secundarias que reciben a una población de clases populares. A su vez, señalan que la relevancia de lo afectivo se materializa en los dispositivos que desarrollan las instituciones y/o los profesores para acompañar las trayectorias de los alumnos.

Consideramos que los aportes de estas investigaciones refieren a cómo los docentes construyen estrategias, desde la enseñanza, frente a los desafíos presentes en escuelas a las que asisten jóvenes y adolescentes de sectores sociales en situación de vulnerabilidad. En esta línea, resulta relevante estudiar las concepciones que orientan las decisiones y acciones de los docentes a la hora de enseñar en este tipo de instituciones educativas. En las concepciones de los profesores se plasman diversas experiencias, tanto biográficas como profesionales. Además, dichas concepciones se desarrollan, cambian o se refuerzan en relación con los contextos en los que se desempeñan los docentes.

De este modo, el presente trabajo, en el marco de un trabajo de tesis de maestría (Machicado, 2022), 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. En el artículo se analizan los factores contextuales que inciden en la configuración de las concepciones de profesores acerca de la enseñanza. Para ello, se distinguen tres niveles del contexto en el que se desempeñan los docentes: el contexto institucional (la escuela), el contexto social inmediato (características de la población a la que atiende la escuela) y el contexto del aula (características de los estudiantes).

El trabajo se organiza en cuatro apartados. En el primero, se exponen los aportes teóricos retomados para analizar las concepciones de los docentes como los factores contextuales que se ponen en juego en su configuración. En el segundo apartado se presenta la metodología utilizada en la investigación. En el tercero, se caracterizan los factores contextuales que participan en la configuración de las concepciones de los docentes. Finalmente, en el cuarto apartado se presentan algunas conclusiones sobre lo analizado.

APORTES TEÓRICOS

La investigación realizada se enmarca dentro del paradigma del pensamiento del profesor (Clark y Peterson, 1990; Bonafé, 1988; Pérez Gómez y Gimeno Sacristán, 1988; Marcelo, 1986; Arrufat, 1991) que se origina a mediados de los años setenta y busca describir la vida mental de los docentes en relación con la complejidad de la enseñanza en el aula. Clark y Peterson (1990) afirman que dentro de este



paradigma 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. El presente trabajo se enmarca dentro de esta 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.

Para estudiar el pensamiento docente, las investigaciones que se ubican dentro de este paradigma han utilizado diferentes términos, tales como constructos personales, metáforas, concepciones, creencias, teorías implícitas, perspectivas, conocimiento práctico, conocimiento profesional y pensamiento reflexivo. Más allá de que cada uno de estos términos adquiere un significado particular en las distintas investigaciones, 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 (Jiménez Llanos y Feliciano García, 2006).

En este artículo, retomamos el término *concepción* entendido como una estructura mental general que guía la práctica docente e incluye creencias, significados, conceptos, proposiciones, reglas, imágenes mentales, preferencias y gustos. Esto implica que las decisiones y actuaciones docentes sobre las diferentes dimensiones de la enseñanza se encuentran orientadas por sus concepciones. Asimismo, consideramos que las concepciones tienen un carácter eminentemente social, ya que se construyen en la interacción con otras personas en espacios compartidos (Thompson, 1992; Pratt, 1992; Hidalgo y Murillo, 2017).

De este modo, las concepciones que tienen los docentes no solo refieren a su biografía personal sino también a su desempeño profesional. Esto se debe a que dichas concepciones, en tanto constructos intersubjetivos, se gestan, cambian o refuerzan en relación con los contextos en los que trabajan. Así, se generan o modifican en procesos de interacción con otros y a partir de las experiencias subjetivas que se desarrollan en los contextos educativos particulares. Cada contexto puede incidir en la configuración y reconfiguración de las concepciones sobre la enseñanza que tienen los profesores. Estas concepciones se encuentran asociadas a las características de los espacios en los que trabajan los profesores, los apoyos con los que cuentan para implementar reformas educativas y las interacciones y relaciones que establecen con distintos actores de la comunidad educativa, entre otras (Rojas, 2014).

En relación a esto, cabe señalar que existen distintos niveles del contexto en el que se desempeñan los docentes: el nivel macro, que abarca las condiciones y políticas nacionales; el nivel meso, que involucra las condiciones y políticas institucionales; y el nivel micro, que aborda las condiciones del aula (Rueda Beltrán et al., 2014; Canales y Rueda, 2014; Leyva Barajas, 2019).

En esta línea, retomamos los aportes de Jornet Meliá, González Such y Sánchez Delgado (2014), quienes distinguen cuatro niveles en el contexto del desempeño docente, a los que denominan *niveles de contextualización*. En el primer nivel se encuentra el salón de clases, que constituye el contexto más cercano y



directo con el que se enfrenta el docente. Este contexto hace referencia, por un lado, a la cantidad de estudiantes que los profesores deben atender y las características de los mismos y, por otro lado, alude a la infraestructura y los medios didácticos disponibles. El segundo nivel refiere al contexto institucional, que incluye a la escuela con sus características y al sistema educativo en tanto marco de referencia que operacionaliza la respuesta educativa ofrecida por la sociedad. En el tercer nivel se menciona el contexto social inmediato, que alude a las características poblacionales de la zona en la que se ubica la escuela, es decir, al nivel socioeconómico de las familias de los estudiantes. Así, se abarca tanto las estructuras sociales y los tipos de convivencia (niveles de conflicto, violencia o cooperación social) como la estructura económica (actividades económicas que desarrollan y empleabilidad). Finalmente, el cuarto nivel es el contexto social mediato, que refiere a las características socioeconómicas y culturales del país o de la región. Estas configuran elementos idiosincráticos que repercuten en las expectativas educativas de los estudiantes y sus familias, y condicionan la actuación docente.

Por último, cabe señalar que 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 lleva a cabo (Schön, 1983; Wilcox, 1988). En esta línea, consideramos que la enseñanza implica una amplia y compleja articulación e interrelación entre diferentes acciones que refieren a tres dimensiones: una didáctica, relacionada a lo instruccional; una organizativa, vinculada al manejo del grupo clase (gestión del aula); y una relacional, asociada a la relación pedagógica entre el docente y los estudiantes (Cols, 2011). Además, 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).

Desde estos aportes teóricos, identificamos y reconstruimos, a partir de los discursos de los profesores, aquellos factores contextuales que participan en la configuración de sus concepciones acerca de la enseñanza en escuelas que reciben a estudiantes de sectores sociales en situación de vulnerabilidad.

METODOLOGÍA

En cuanto a lo metodológico, la investigación realizada se caracteriza por ser de corte cualitativo y el método utilizado es el estudio de casos instrumental y colectivo (Stake, 1995). Seleccionamos como casos a ocho docentes que trabajan en cuatro escuelas secundarias públicas de gestión estatal que atienden a poblaciones en situación de vulnerabilidad social. Dos de estas escuelas se encuentran ubicadas en la Región 6 (San Fernando, San Isidro, Tigre y Vicente López) y las otras dos, en la Región 9 (San Miguel, Malvinas Argentinas, Moreno y José C. Paz) de la Provincia de Buenos Aires. Los profesores seleccionados se desempeñan en las siguientes materias: Matemática del Ciclo Básico (CB) y del Ciclo Superior (CS),



Prácticas del Lenguaje del CB y Literatura del CS. 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 destinada a ellas 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 solo 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. Además, contamos con acceso a diversas escuelas gracias a los vínculos establecidos en investigaciones anteriores y en otras actividades.

El trabajo de campo se desarrolló durante el año 2019 y se 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.

En cuanto a las técnicas para recoger información, 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 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 durante el año 2019. En la primera, entrevistamos a los ocho docentes seleccionados en diferentes espacios dentro de cada escuela. En estos encuentros pudimos abordar cuestiones vinculadas al recorrido profesional y a la caracterización de las escuelas y de los contextos en que están 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 en el vínculo con los estudiantes. En la tercera etapa, antes del cierre del ciclo lectivo, volvimos a entrevistarlos y profundizamos en algunas cuestiones abordadas en las entrevistas anteriores. De este modo, realizamos veinticuatro entrevistas en total.

El análisis de la información recogida implicó la identificación de unidades de significado, la categorización de dichas unidades, la asignación de códigos a las categorías y la elaboración de matrices de datos. Además, la comparación de las categorías y su agrupación para identificar regularidades, diferencias y posibles vinculaciones, permitió identificar concepciones compartidas por los docentes (Machicado, 2023) y aquellos factores contextuales que participan de la configuración de dichas concepciones.



FACTORES CONTEXTUALES QUE PARTICIPAN EN LA CONFIGURACIÓN DE LAS CONCEPCIONES DE LOS DOCENTES ACERCA DE LA ENSEÑANZA

En este apartado se reconstruyen, a partir del discurso de los docentes entrevistados, los factores contextuales que parecen incidir en la configuración de sus concepciones acerca de la enseñanza en sus diferentes dimensiones (instruccional, organizacional y relacional) en escuelas secundarias que reciben a estudiantes de sectores sociales en situación de vulnerabilidad.

Para ello distinguimos, con fines analíticos, tres niveles del contexto en el que se desempeñan los docentes: el contexto institucional, el contexto social inmediato y el contexto del aula. El primer nivel alude tanto a las políticas educativas como a las orientaciones de los equipos directivos de las escuelas, que buscan incidir en la enseñanza. El segundo nivel refiere 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 tercer nivel alude a las características de los estudiantes, diferenciadas por cada ciclo del nivel secundario.

CONTEXTO INSTITUCIONAL

A partir de las entrevistas analizadas, encontramos que el contexto institucional parece tener un rol central en los significados que los profesores construyen acerca de los contenidos que deben enseñar. Para la definición de los contenidos disciplinares, los docentes señalan que toman como base los Diseños Curriculares definidos a nivel jurisdiccional.

Nos basamos en el diseño, cien por ciento. 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, Escuela 3)

A su vez, destacan 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 LEN para la educación secundaria, que consisten en “habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios” (2006, artículo 30). Además, dichas concepciones 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



ocupacional y la Educación Sexual Integral (ESI) (Ley 26.150, 2006). Cabe señalar que los entrevistados manifiestan que estas políticas son tamizadas por los equipos directivos, que son vistos como aquellos que se encargan de *bajar* los lineamientos definidos a nivel nacional o provincial y de presentarlos al plantel docente.

[El equipo directivo] lo que sí me da es alguna orientación, no de mi materia, pero sí si puedo trabajar algunos contenidos extracurriculares. Por ejemplo, hubo una propuesta de trabajar con los sextos 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, Escuela 1)

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 tres 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 efemérides que están, que siempre estuvieron pero que tal vez en otros momentos no se les daba tanto... interés; 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 Ana 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, Escuela 3)

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, Escuela 2)

Asimismo, en los relatos de los docentes que trabajan en la Escuela 2 y la Escuela 3, las orientaciones institucionales sobre los intercambios entre profesores también parecen jugar un rol importante en la construcción de sus concepciones acerca de los contenidos considerados valiosos de ser enseñados. 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 o para el nivel superior.



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, Escuela 3)

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 primero, qué necesitamos de segundo, por lo menos que todo ese tipo de contenidos se dé. (Profesora de Matemática CB y CS, Escuela 2)

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, Escuela 2)

A su vez, en los relatos de los docentes que se desempeñan en la Escuela 2, se hace referencia a los diferentes mecanismos que despliega el equipo directivo para acompañar a los estudiantes frente a las problemáticas que los atraviesan (consumo problemático de sustancias, 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 el acompañamiento en sus trayectorias.

Con lo poco que tiene la directora siempre... Por ejemplo, en Matemática compré 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 dan ganas de hacer cosas. (Profesor de Matemática CB, Escuela 2)

Acá hay mucho plan de contingencia, planes pedagógicos. De hecho, tenemos dos o tres 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 Secretaría], 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, Escuela 2)



Sin embargo, en los testimonios de los docentes que se desempeñan en las otras escuelas, aunque no se hace referencia al desarrollo de estrategias particulares para dicho acompañamiento por parte de los equipos directivos, también conciben su vínculo con los estudiantes del mismo modo. 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.

CONTEXTO SOCIAL INMEDIATO

En los relatos de los entrevistados se muestra una imagen de las familias de los estudiantes caracterizada por presentar diferentes problemáticas sociales y económicas. Estas dificultades, según los profesores, repercuten en el desempeño de los alumnos en las clases. En algunos casos, 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.

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 y con cada profesor, profesora. Muchas veces vienen, aunque no estudian, ellos vienen. (Profesora de Prácticas del Lenguaje y Literatura, Escuela 1)

Hay chicos que no les importa nada, ponele lo que le pongas, mandalo 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 les estás complicando más la vida acá. (Profesora de Prácticas del Lenguaje, Escuela 3)

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, Escuela 4)

En los testimonios se advierte 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 dichas concepciones se establecen relaciones entre las problemáticas familiares y el comportamiento de los estudiantes en el aula. Así, los docentes destacan la importancia de establecer reglas que son consideradas *límites* que deberían transmitirse, pero no se transmiten, en las



familias. Esto aparece con mayor fuerza en los relatos de aquellos docentes que se desempeñan en el Ciclo Básico.

De un grupo de treinta chicos, te siguen cinco, el resto viene 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 cuatro 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, Escuela 2)

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 ofensiva. 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 dos 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, Escuela 1)

Asimismo, las características socioeconómicas de la población a la que atienden las escuelas parecen incidir en la manera en que los docentes conciben su vínculo con los alumnos. Este se caracteriza por ser un vínculo afectivo entre personas que se reconocen más allá del rol que cumplen en las escuelas. En los relatos se destaca que 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 y de mostrarles que pueden tener una mejor vida.

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 cuatro alumnos, sigo dando mi clase, y que los cuatro 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 a los chicos de la escuela pública los dejan de lado, “van a ser cartoneros”, “van a ser ladrones”. (Profesor de Matemática CB, Escuela 2)



CONTEXTO DEL AULA

Los docentes entrevistados establecen una distinción entre los estudiantes y les asignan diferentes características según el ciclo en el que se encuentran. En los relatos, se describe a los alumnos del Ciclo Básico como inquietos, charlatanes y, en algunos casos, agresivos. Estos rasgos se asocian con la etapa de la adolescencia o con los comportamientos de alumnos de niveles educativos anteriores.

Veo que vienen con muchas costumbres de primaria, como gritar. Entre ellos todavía no se escuchan, eso se nota muchísimo, en primero 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, Escuela 1)

En segundo, 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, Escuela 4)

En cambio, los estudiantes del CS son caracterizados como tranquilos, respetuosos y responsables. “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, Escuela 2).

La verdad que en quinto 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, Escuela 3)

Estas características de los estudiantes también parecen incidir en la configuración de las concepciones de los docentes acerca de la enseñanza. En los testimonios se destaca que existen diferentes desafíos para la gestión de las aulas según cada ciclo del nivel secundario. Los profesores 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 primero a tercero [...] son chicos muy inquietos, muy curiosos, no es para nada temerosa la presencia del director, no tienen miedo a nada los chicos. Son muy libres de decir y de hacer lo que quieren. Hay veces que, cuando vos les 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 segundo, después llega tercero, un poco viene la calma y la reflexión, pero primero tenés que batallar. (Profesora de Prácticas del Lenguaje, Escuela 3)

Tengo un tercer 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 les digas “Basta, cortala”. (Profesor de Matemática CB, Escuela 2)

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 refiere 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.

Me suele pasar más en sexto 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 [...]. A veces me sirve y puedo llevarlo y a veces medio que no sé cómo manejarlo. (Profesora de Literatura, Escuela 1)

Además, en los relatos aparece la idea de que resulta *más sencillo* enseñar en el CS porque no presentan *problemas de conducta* como en el CB y se trabaja con un número más acotado de estudiantes. Esto último, como consecuencia del desgranamiento de la matrícula y el ausentismo estudiantil. Según los testimonios, dichos problemas se deben 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.

Sexto 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 no tienen problemas de conducta. El problema más grave me parece que es el presentismo. (Profesora de Literatura, Escuela 1)

Lo que se nota mucho es sacrificio y esfuerzo, eso se ve mucho. Les cuesta mucho terminar y nosotros cada vez que termina el sexto 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, Escuela 2)

CONCLUSIONES

En este artículo analizamos los factores contextuales que participan en la configuración de las concepciones sobre la enseñanza de profesores que trabajan en escuelas secundarias que reciben a adolescentes y jóvenes de sectores sociales en situación de vulnerabilidad. Como ya señalamos, estos factores refieren a tres niveles: contexto institucional (políticas educativas y orientaciones de los equipos directivos), contexto social inmediato (características socioeconómicas de las familias de los estudiantes) y contexto del aula (características de los estudiantes). El primero tiene un rol central en la construcción de las concepciones sobre los contenidos considerados valiosos para ser enseñados. En cambio, el segundo participa en la configuración de las concepciones de los docentes acerca de su vínculo con los alumnos y sobre cómo gestionar el aula. Por su parte, el tercero también incide en la configuración de las concepciones de los docentes acerca de la gestión del aula.

Consideramos que este análisis aporta elementos para comprender las características de la enseñanza en este tipo de escuelas y el rol que juegan los distintos niveles del contexto en las concepciones que orientan las decisiones y acciones de los docentes. Además, evidencia diferentes desafíos para la enseñanza en dichas instituciones educativas. A partir de esto, 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 su contención ante distintas situaciones que los afectan. Así, según los relatos, las raíces de las dificultades que se presentan a la hora de enseñar se encuentran en los problemas familiares de los estudiantes, que permean la escuela y se instalan en la cotidianeidad de las aulas.

Además, en estas escuelas, los docentes no parecen encontrar un equilibrio entre las diferentes actividades involucradas en la enseñanza que refieren a lo instruccional, organizacional y relacional. Frente a esto, consideramos de suma importancia la definición de políticas educativas que den respuesta a las dificultades que atraviesan a estas escuelas.

REFERENCIAS

Álvarez, 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. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.9191/ev.9191.pdf
- Amieva, S. (2019). La formación del docente de nivel medio y la igualdad de oportunidades educativas. *Anuario Digital de Investigación Educativa*, 2, 106-121. <https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adiv/article/view/4220>
- 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. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000400003>
- 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. <https://revistadepedagogia.org/xlix/no-189/investigacion-sobre-pensamientos-del-profesor-aproximaciones-al-estudio-de-las-teorias-y-creencias-de-los-profesores/101400039812/>
- Astolfi, J. P. (1997). *Aprender en la escuela*. Santiago: J. C. 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. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.464/pm.464.pdf>
- Bonafé, J. M. (1988). Pensamiento del profesor y renovación pedagógica. *Investigación en la escuela*, 4, 13-18. <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/9297/8097>
- Canales, A. y Rueda, M. (2014). *Análisis de las condiciones contextuales para el desarrollo de la práctica docente*. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Guanajuato.
- Castagno, M. y Prado, M. (2014). Miradas sobre los estudiantes y propuestas de enseñanza en la escuela secundaria. En N. Alterman y A. Coria (coords.), *Cuando de Enseñar Se Trata...: Estudios Sobre Las Condiciones en Que Ocurre la Transmisión en la Escuela* (pp. 119-151). Córdoba: Brujas.
- Castel, R. (1995). De la exclusión como estado a la vulnerabilidad como proceso. *Archipiélago*, 21, 27-36.
- Chrestia, M., Quijano, M. D. L. T. y 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. <http://rid.unrn.edu.ar/handle/20.500.12049/5450>
- Clark, C. y Peterson, P. (1990). Procesos de pensamiento de los docentes. En M. Wittrock (comp.), *La investigación de la enseñanza II* (pp. 443-539). Barcelona: Paidós.
- Cols, E. (2011). *Estilos de enseñanza. Sentidos personales y configuraciones de acción tras la semejanza de las palabras*. Rosario: Homo Sapiens.
- Danieli, M. y Gutiérrez, G. (2013). Transmisión escolar e inclusión en la escuela secundaria. Un relato de encuentros y desencuentros. En N. Alterman y A. Coria (coords.), *Cuando de Enseñar Se Trata...: Estudios Sobre Las Condiciones en Que Ocurre la Transmisión en la Escuela* (pp. 47-81). Córdoba: Brujas.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender: Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.



- Denzin, N. K. (1970). *Sociological Methods: A Source Book*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Doyle, W. (1977). Learning the classroom environment: An ecological analysis. *Journal of teacher education*, 28(6), 51-55. <https://doi.org/10.1177/002248717702800616>
- 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. y 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, 219-232. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/808>
- Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock (comp.), *La investigación de la enseñanza I* (pp. 149-179). Barcelona: Paidós.
- 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). Buenos Aires: UNICEF- FLACSO. <http://hdl.handle.net/11336/160084>
- 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. <http://hdl.handle.net/11336/124250>
- Hidalgo, N. y 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. <http://dx.doi.org/10.15366/reice2017.15.1.007>
- Jiménez Llanos, A. B. J. y Feliciano García, L. F. (2006). Pensar el pensamiento del profesorado. *Revista española de pedagogía*, LXIV(233), 105-122.
- Jornet Meliá, J. M., González Such, J. y Sánchez Delgado, M. P. (2014). Factores contextuales que influyen en el desempeño docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa (RIEE)*, 7(2), 185-195. <http://hdl.handle.net/10486/661854>
- 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 (comps.), *La escuela secundaria en el foco de la inclusión educativa* (pp. 125-135). Buenos Aires: 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. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/4794
- 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. <https://doi.org/10.15366/reps2019.4.2.005>
- Luna, M. V. y 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. <https://pcient.uner.edu.ar/index.php/Scdyt/article/view/956>
- Machicado, G. (2023). Tres concepciones sobre la enseñanza en escuelas secundarias. *Educación Y Vínculos. Revista De Estudios Interdisciplinarios En Educación*, 11, 6-21. <https://doi.org/10.33255/2591/1570>
- Machicado, S. G. (2022). *Enseñanza vulnerada: concepciones de docentes que trabajan en escuelas secundarias públicas de gestión estatal* [Tesis de Maestría]. FLACSO. <http://hdl.handle.net/10469/19545>
- 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.
- 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*. Buenos Aires: DINIECE, Ministerio de Educación de la Nación.
- 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. <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/215>
- 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.
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología educativa*, 14(3), 503-523.
- Pratt, D. (1992). Conceptions of teaching. *Adult education quarterly*, 42(4), 203-220.
- Rojas, M. T. (2014). Las creencias docentes: delimitación del concepto y propuesta para la investigación. *Diálogos educativos*, 27, 89-112. <http://revistas.umce.cl/index.php/dialogoseducativos/article/view/1039>
- Rosli, N. y Carlino, P. (2018). Acciones institucionales y vinculares que favorecen la permanencia escolar de alumnos de sectores socioeconómicos desfavorecidos. *Estudios Pedagógicos*, 41(1), 257-274. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000100015>
- Rueda Beltrán, M., Canales Sánchez, A., Leyva Barajas, Y. y Serrano, E. L. (2014). Condiciones contextuales para el desarrollo de la práctica docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa (RIEE)*, 7(2), 171-183. <https://doi.org/10.15366/riee2014.7.2.013>
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (1996). *El diseño cualitativo. Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Stake, R. (1995). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- 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). New York: Macmillan.



- 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>
- 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.
- Wilcox, R. T. (1988). Teaching Thinking while Exploring Educational Controversies. *Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 62(4), 161-164. <https://doi.org/10.1080/00098655.1988.10114037>
- Ziegler, S. y 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. <http://hdl.handle.net/11336/105308>

Recepción: 21/08/2023

Aceptación: 30/10/2023