



# Representaciones, condiciones de trabajo y prácticas de los docentes de educación secundaria en la Provincia de Buenos Aires

**Liliana Pascual**  
(compiladora)

**Autores:**  
Gabriela D'Abate  
Cristina Dirié  
Liliana Pascual  
Mónica Perazzo  
Sofía Tezza



Universidad Nacional de Lanús  
Ediciones de la UNLa



Universidad Nacional de Lanús

Rectora  
Dra. Ana Jaramillo

Vicerrector  
Dr. Nerio Neirotti

Comité Editorial  
Daniel Bozzani  
Pablo Narvaja  
Francisco Pestanha  
Ramon Alvarez



Red de Editoriales de  
Universidades Nacionales



**EDUNLA**  
COOPERATIVA

29 de Septiembre 3901  
1826 Remedios de Escalada, Lanús,  
Provincia de Buenos Aires, Argentina  
Tel (54 11) 5533 5600 int. 5727  
publicaciones@unla.edu.ar  
[www.unla.edu.ar/public](http://www.unla.edu.ar/public)

# **Representaciones, condiciones de trabajo y prácticas de los docentes de educación secundaria en la Provincia de Buenos Aires**

**Liliana Pascual**  
(compiladora)

## **Autores:**

Gabriela D'Abate  
Cristina Dirié  
Liliana Pascual  
Mónica Perazzo  
Sofía Tezza



Universidad Nacional de Lanús  
Ediciones de la UNLa

Pascual, Liliana

Representaciones, condiciones de trabajo y práctica de los docentes de Educación Secundaria en la Provincia de Buenos Aires / Liliana Pascual ; compilado por Liliana Pascual. - 1a ed. - Remedios de Escalada : De la UNLa - Universidad Nacional de Lanús, 2018.

Libro digital, DOC

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-4937-16-2

1. Educación. 2. Docentes. 3. Educación Política. I. Pascual, Liliana, comp.

II. Título.

CDD 331.89

Representaciones, condiciones de trabajo y prácticas de los docentes de educación secundaria en la Provincia de Buenos Aires

Liliana Pascual (compiladora)

Autores: Gabriela D'Abate, Cristina Dirí, Liliana Pascual, Mónica Perazzo y Sofía Tezza

Arte y Diagramación: Rubén Fernández

ISBN 978-987-4937-16-2

Impreso en Argentina

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723

Prohibida la reproducción sin la expresa autorización por escrito.

© Los autores

© Ediciones de la UNLa

29 de Septiembre 3901

1826 Remedios de Escalada, Lanús,

Provincia de Buenos Aires, Argentina

Tel (54 11) 5533 5600 int. 5727

publicaciones@unla.edu.ar

www.unla.edu.ar/public

*Las autoras quieren agradecer  
la predisposición y colaboración  
de los docentes de educación  
secundaria de la Provincia de  
Buenos Aires que formaron  
parte de la muestra en ambos  
proyectos de investigación,  
cuyo aporte hizo posible la  
publicación de este libro.*



# Índice

Prólogo / **9**

Introducción

*por Liliana Pascual / 15*

Capítulo I

La política educativa para el nivel secundario en la provincia de Buenos Aires (2004-2014)

*por Liliana Pascual / 21*

Capítulo II

Los profesores de secundaria de la provincia de Buenos Aires. Una aproximación cuantitativa a sus condiciones de trabajo (2004-2014)

*por Cristina Diríe / 47*

Capítulo III

Las teorías implícitas de los docentes de nivel secundario de la Provincia de Buenos Aires

*por Liliana Pascual / 75*

Capítulo IV

Las representaciones sociales de los docentes y su incidencia en las prácticas de enseñanza en la educación secundaria

*por Mónica Perazzo / 97*

Capítulo V

Las condiciones institucionales de las escuelas secundarias de la Provincia de Buenos Aires y las condiciones de trabajo de los profesores

*por Sofía Tezza / 123*

Capítulo VI

Las Prácticas de Enseñanza en contextos heterogéneos

*por Gabriela D'Abate / 147*

Autores / **171**





## Prólogo

En esta obra que tenemos el honor de presentar confluyen los resultados de dos investigaciones realizadas con financiamiento de nuestra Universidad en el marco de las convocatorias “Amílcar Herrera” (años 2012 y 2014). Ambas fueron dirigidas por Liliana Pascual, compiladora y autora de la introducción y dos capítulos de este libro.

Según los objetivos institucionales de la Universidad Nacional de Lanús, el resultado de esas investigaciones presenta dos aspectos significativos. El primero, nos remite a matices relevantes de la problemática educativa de la Provincia de Buenos Aires, territorio en el que se asienta nuestra Universidad y que, particularmente para el conurbano sur y el municipio de Lanús, le dan sentido a lo que hemos definido en el proyecto institucional como Universidad Urbana Comprometida. El segundo, nos vincula a sus resultados, ya que los textos contenidos en este corpus presentan hallazgos ligados al vínculo señalado anteriormente. Nuestra universidad, como ha resaltado en reiteradas oportunidades su rectora, Ana Jaramillo, debe concentrar sus esfuerzos en aquellos problemas que emergen de la realidad, y en ese sentido la obra que hoy se pone a consideración, cumple sin dudas con dicha premisa.

Resaltamos aquí el esfuerzo de los investigadores para llevar adelante el trabajo que posibilita conformar este libro, quienes a pesar de un contexto socioeconómico de conocidas restricciones presupuestarias, han puesto de manifiesto el compromiso social de la institución

con la realidad que la circunda, acompañados por la inquebrantable convicción que en nuestra universidad hacemos lo que hacemos porque de esta manera intentamos contribuir a una sociedad más justa, igualitaria y soberana.

Los trabajos aquí contenidos, al hilvanar conceptos como representaciones sociales, condiciones de trabajo y prácticas docentes, sostienen un fuerte posicionamiento político en el más amplio sentido del término, y además un tenaz compromiso con éste. Se propone, a partir de ellos, objetivar las condiciones materiales y simbólicas de las prácticas docentes en nuestra provincia, objetivación cuya finalidad es visibilizar a un sector fuertemente castigado en los últimos tiempos: maestros y docentes de la escuela pública. Aquí radica el sentido político de la investigación.

La educación secundaria ha estado en el centro de las discusiones sobre los procesos de cambio en lo que respecta a las políticas educativas durante la primera década del Siglo XXI (recordemos que el problema de la obligatoriedad de la primaria ya estaba resuelto). Los profundos cambios en dicho nivel respecto al perfil de los actores directamente involucrados con el mismo y las normativas que lo regulan, junto con la insuficiente investigación educativa disponible en relación a estos cambios en el caso puntual de la Provincia de Buenos Aires, posicionan a este libro como material indispensable para quien pretenda comprender la complejidad de la problemática planteada.

El nuevo siglo inaugura la obligatoriedad de los estudios secundarios, y a partir de ella, se redefine la identidad del nivel y de los actores más directamente involucrados. Este nuevo panorama, o tal vez paradigma de la educación como un derecho indispensable, reclama

un *aggiornamento* en los estudios sobre las problemáticas relacionadas con el mismo. La ampliación de la obligatoriedad, que implica el ingreso de nuevos perfiles de estudiantes, supone un reto no solo para estos sino para la escuela secundaria en su conjunto, partiendo de la premisa que la misma no constituye un sistema cerrado desvinculado de otros actores que son determinantes para el mismo pero que no se encuentran insertos directamente en la escuela como por ejemplo el modelo productivo y el proyecto de país en general.

Este libro aspira a dar respuesta a algunos interrogantes como ¿En qué condiciones laborales se producen las prácticas de enseñanza que son puestas no pocas veces en cuestión por voces que desconocen el subsistema o tienen un conocimiento de él desde lógicas diversas? Y, en íntima conexión con el anterior ¿Cómo se representan los docentes en este contexto de producción de sus prácticas en, y más allá del aula?

Las políticas educativas tienen la característica de producir resultados a mediano y largo plazo. Los cambios de dirección de las mismas están impulsados, muchas veces por necesidades políticas que buscan resultados desde lógicas coyunturales (la económica, la política electoral, el mero impacto mediático de algún tema vinculado con la escuela, etc.). Cuando eso sucede, podemos afirmar que estas políticas son generalmente interrumpidas o dejadas de lado a mitad de camino. En tal sentido, no se debería atribuir responsabilidad a los docentes de lógicas que están por fuera de su incumbencia y alcance, aunque, en más de una ocasión, aparece como el colectivo más sensible sobre el que cargar las tintas.

Este libro aborda el caso de la Provincia de Buenos Aires pero, se-

guramente, algunas conclusiones de las aquí contenidas no deben distar de las problemáticas que acontecen a nivel nacional, en escuelas secundarias provinciales y en el sistema educativo en general. En este sentido su valor, como ya fue señalado, puede medirse desde múltiples variables pero desde todas ellas, seguramente, implica un gran aporte al conocimiento de nuestra tan sufrida escuela media.

Recibimos con beneplácito este nuevo libro que, como toda obra de estas características, quedará sujeto al juicio de quienes se constituyan en sus eventuales lectores.

*Francisco Pestanha*  
*Lucas Krotsch*





## **Introducción**

*Liliana Pascual*

En este libro se exponen los resultados de dos investigaciones realizadas en el ámbito de la Universidad de Lanús. La primera de estas investigaciones, titulada “Cómo se construye el conocimiento pedagógico de los profesores. La importancia de las representaciones sociales”, fue realizada entre enero del 2012 y diciembre del 2013. En esta propuesta de investigación nos focalizamos en las representaciones sociales y en las teorías implícitas de los profesores de enseñanza secundaria del conurbano bonaerense (zona sur). Indagar en qué representaciones y teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza se basa el comportamiento de los profesores permite entender la práctica docente en el aula, cómo se mediatiza el currículum, y qué significados se le asigna al conocimiento que se transmite. Se adoptó un modelo de indagación que permitió contextualizar el pensamiento del docente abordando el contexto social donde se producen y se negocian los significados culturales. El análisis de la información obtenida, tanto en el relevamiento cuantitativo, (a través de 100 encuestas realizadas a los profesores de cinco escuelas secundarias de Lanús, como en el relevamiento cualitativo, (a través de 16 entrevistas en profundidad a profesores de las mismas escuelas) nos permitió reconocer una distancia entre los significados atribuidos a los enfoques de enseñanza más renovadores y relevantes y un trabajo cotidiano lejano a estos ideales, donde se destacan los difíciles problemas a los que los docentes deben enfrentarse en su tarea cotidiana.

En el camino transitado durante el desarrollo de la primera investigación, nos encontramos también con un juego de mediaciones que era necesario develar. En ese proceso de mediaciones encontramos que las condiciones laborales de los docentes, tanto las más generales, (salarios, carga horaria semanal, cantidad de divisiones a cargo por día y por semana, disponibilidad de equipamiento, infraestructura escolar) como las específicas de las instituciones donde desarrollan sus tareas, (los tiempos, los espacios, los estilos de gestión, etc.) desempeñan un rol fundamental en sus prácticas de enseñanza. Así, surgió la idea de llevar adelante un segundo proyecto de investigación, titulado “Condiciones de trabajo y prácticas de enseñanza”, donde nos focalizamos en las condiciones de trabajo de los profesores de enseñanza secundaria de la Provincia de Buenos Aires y su incidencia en las prácticas de enseñanza entre el 2004 y el 2014. Durante el período analizado se implementaron en las escuelas secundarias del país y de la Provincia de Buenos Aires una multiplicidad de políticas, planes y programas con la intención de mejorar la enseñanza, los aprendizajes y las trayectorias educativas de los alumnos. Dichos programas, así como distintas normativas vigentes involucran claras prescripciones y expectativas respecto a cómo debe ser la educación secundaria obligatoria y el rol docente en ella. En este segundo proyecto, llevado a cabo entre enero del 2015 y diciembre del 2016, se trabajó con información cuantitativa, proveniente de la Encuesta Permanente de Hogares<sup>1</sup>, se analizaron las prescripciones normativas de ese período y se realizaron entrevistas en profundidad a 15

---

1 Parte de los resultados obtenidos se pueden encontrar en Diríé, M.C. y Pascual, L. (2017), Políticas educativas y condiciones de trabajo de los profesores de secundaria de la Provincia de Buenos Aires (2004-2014), Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación, RELAPAE, Año 4, N° 6, pp 14-28.



profesores de educación secundaria del conurbano bonaerense que se desempeñan en escuelas con distintos contextos de vulnerabilidad social. De esta manera, se recabó información sobre las condiciones de trabajo y las prácticas de enseñanza desarrolladas por los profesores que trabajan en escuelas que pertenecen a contextos vulnerables y no vulnerables.

Ambos proyectos fueron dirigidos por Liliana Pascual, quien tuvo a su cargo la compilación de este libro. El equipo de investigadores pertenecientes a ambos proyectos estuvo integrado por docentes de grado y posgrado en las carreras de educación de la UNLA. Sin el esfuerzo compartido de todos los miembros de ambos equipos de investigación este trabajo colectivo no hubiera sido posible. A todos ellos un sincero agradecimiento.

En lo concerniente al contenido de los capítulos que se desarrollan en esta obra, en el primer capítulo “La política educativa para el nivel secundario en la provincia de Buenos Aires (2004-2014)”, Liliana Pascual se focaliza en la normativa nacional y provincial mediante la cual se plasmaron las principales decisiones de política educativa para el nivel secundario y que tienen mayor impacto sobre las condiciones laborales de los docentes.

En el segundo capítulo, “Los profesores de secundaria de la provincia de Buenos Aires. Una aproximación cuantitativa a sus condiciones de trabajo”, Cristina Dirié analiza la evolución del número de docentes que se desempeñan en este nivel en la provincia de Buenos Aires y avanza, a partir de información estadística, en consideraciones acerca de sus condiciones laborales.

En el tercer capítulo, “Las teorías implícitas de los docentes de nivel secundario de la Provincia de Buenos Aires”, Liliana Pascual describe el perfil de los docentes y las teorías implícitas, en tanto conocimiento subjetivo que condiciona y afecta la práctica docente, que tienen mayor consenso, de manera consciente o inconsciente, entre los profesores de nivel secundario de la muestra seleccionada.

En el cuarto capítulo, “Las representaciones sociales de los docentes y su incidencia en las prácticas de enseñanza en la educación secundaria”, Mónica Perazzo aborda las representaciones sociales que poseen los docentes sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la educación secundaria y sus efectos en el desarrollo de las prácticas en el aula, en la mediatización del currículo y en el significado que se le otorga al conocimiento escolar.

En el quinto capítulo, “Los contextos institucionales de las escuelas secundarias de la Provincia de Buenos Aires y las condiciones de trabajo de los profesores”, Sofía Tezza analiza cómo influyen los condicionantes institucionales en el trabajo cotidiano que llevan a cabo los profesores de educación secundaria y, específicamente, en las relaciones de convivencia en las escuelas.

Por último, en el sexto capítulo, “Las prácticas de enseñanza en contextos heterogéneos”, Gabriela D’Abate realiza un análisis comparativo de las prácticas de enseñanza que se desarrollan en escuelas del nivel secundario de la Provincia de Buenos Aires, que pertenecen a contextos vulnerables y no vulnerables.





## Capítulo I

# **La política educativa para el nivel secundario en la provincia de Buenos Aires (2004-2014)**

*Liliana Pascual*

## **Introducción**

A partir del año 2003, y luego de la importante crisis económica, política y social que se manifestó en todo el país, se advirtió un cambio en la orientación de las políticas públicas, en general.

Durante los años 90, nuestro país atravesó una profunda reforma educativa que configuró una mirada sobre el sistema educativo centrada fundamentalmente en la equidad y la calidad. Este fue el marco en el que se implementaron las políticas focalizadas o compensatorias, a las que se reducía la intervención estatal.

En el período analizado adquiere centralidad el concepto de inclusión educativa, que orienta la mayoría de las acciones de política educativa. Este concepto ha adquirido distintos sentidos en diferentes contextos históricos y políticos. En América Latina y, específicamente en nuestro país, el concepto de inclusión educativa se asocia a la educación de los sectores más vulnerables y a la concepción de la educación como un derecho humano fundamental (Ríos y Fernández, 2015).

Como contrapartida, el Estado se asume como garante de este derecho y, por lo tanto, como el responsable de generar las condiciones necesarias para hacerlo efectivo. En tanto estructura organizadora y

reguladora de la vida social, el Estado actúa a través de las normas y/o las acciones. En ambos casos su rol nunca es neutral, en tanto expresa siempre “los intereses, fines y percepciones que orientan la gestión” de los distintos gobiernos (Vilas, 2011, pp. 115).

En el campo educativo, las acciones que se desarrollaron se orientaron a la inclusión educativa y, específicamente, a transformar “la forma” y contenido de la escuela Secundaria, como a promover su mejora. Estas acciones se llevan a cabo en el marco de una serie de transformaciones de distinto tipo: mayores demandas de educación por parte de la población, en general, con el consecuente aumento de la matrícula escolar, y cambios en las identidades, prácticas culturales y consumos de los jóvenes.

A partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN), año 2006, se establecen acciones orientadas a asegurar la obligatoriedad de la totalidad de la Escuela Secundaria. En ese marco, se propone construir una nueva institucionalidad que se aparte de la tradición selectiva y logre incluir, motivar y retener a los jóvenes al interior de la institución escolar, asegurando su calidad.

En este trabajo se analiza la normativa nacional y provincial mediante la cual se plasmaron las principales decisiones de política educativa para el nivel secundario entre 2004 y 2014. Tanto en el ámbito nacional como en el provincial, la normativa sobre el tema es abundante y diversa. Por este motivo, se ha focalizado en aquellos aspectos que tienen mayor impacto sobre las condiciones laborales de los docentes que se desempeñan en las escuelas secundarias. No obstante, también se considera relevante la mención a normativas y políticas que han tenido impacto general sobre la totalidad del colectivo docente en forma directa o indirecta.

## **El marco normativo general**

Resultan importantes, como marcos generales que encuadran otras decisiones de política educativa para el nivel secundario, la sanción de la LFE y la LEN, en 1993 y en 2006, respectivamente. Ambas leyes establecieron, entre otras importantes modificaciones, el cambio en la estructura académica del sistema educativo en el país, en los años de obligatoriedad y en lo curricular. Todos ellos tuvieron y tienen impactos de distinto tipo sobre las condiciones laborales de los docentes.

Hasta 1993 se encontraba vigente una estructura de niveles en la educación común según la cual el nivel primario era de carácter obligatorio y estaba conformado por 7 años de estudios, mientras que al nivel secundario correspondían 5 años de estudios (6 años en el caso de las escuelas técnicas). A partir de 1993, la aplicación de la Ley Federal N° 24.195, implicó pasar a una estructura de 9 años de Educación General Básica (EGB) obligatoria y 3 años de Educación Polimodal

Posteriormente, la Ley de Educación Nacional N° 26206, sancionada a fines del 2006 (LEN), dio lugar a una nueva organización para los niveles Primario y Secundario, en un intento por introducir cierta homogeneidad en la segmentada estructura académica del país y estableció la obligatoriedad del nivel secundario. Es importante remarcar tres cuestiones con respecto a la LEN: en primer lugar, reconoce a la educación como un bien público y como un derecho social; en segundo lugar, establece la obligatoriedad desde los cinco años hasta la finalización de la educación secundaria y, por último, le devuelve la centralidad al Estado, en tanto garante de ese derecho (Feldfeber y Gluz, 2011)

La LEN, establece en su artículo 134 que las jurisdicciones pueden optar entre dos modelos para adaptar su estructura académica: 6 años para el nivel primario y 6 años para el nivel secundario o 7 años para el nivel primario y 5 años para el nivel secundario. Además, se establecieron criterios para asegurar los mecanismos de equivalencia y certificación de estudios, así como también la movilidad de los alumnos dentro del sistema educativo nacional y los derechos adquiridos por los docentes respetando las distintas realidades jurisdiccionales.

Resulta necesario señalar también la importancia de la Ley de Financiamiento Educativo (Ley Nro. 26075), sancionada en 2005 por la relevancia directa sobre la inversión educativa en general y, específicamente, sobre las remuneraciones de los docentes. Esta Ley estableció en su artículo 3° que el presupuesto consolidado del Gobierno Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires destinado a la educación, la ciencia y la tecnología se incrementaría progresivamente hasta alcanzar, en el año 2010, una participación del seis por ciento (6%) en el Producto Interno Bruto (PIB).

La misma ley, en su artículo 9°, creó en el ámbito del entonces Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, el Programa Nacional de Compensación Salarial Docente, con el objetivo de contribuir a la compensación de las desigualdades en el salario inicial docente en aquellas provincias en las cuales se evaluara fehacientemente que, a pesar del esfuerzo financiero destinado al sector y de las mejoras de la eficiencia en la asignación de los recursos, no resultaba posible superar dichas desigualdades.

En su artículo 10° dispuso que el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, juntamente con el Consejo Federal de Educación y las



entidades gremiales docentes con representación nacional, acordarían un convenio marco que incluyera pautas generales referidas a condiciones laborales, calendario educativo, salario mínimo docente y carrera docente. Por su parte, mediante el Decreto N° 457, del 4 de mayo de 2007, se establecieron pautas para hacer operativa esa disposición. En diciembre de 2007, luego de muchos años, se constituyó el ámbito paritario nacional para la actividad docente. Desde entonces, anualmente se discuten salarios y condiciones laborales en ese ámbito y en las paritarias docentes de cada jurisdicción. Las paritarias nacionales fijan pisos mínimos que deben ser respetados en las paritarias provinciales. Al mismo tiempo, el artículo 19 de dicha ley prorrogó la vigencia del Fondo Nacional de Incentivo Docente, que había sido creado en 1998, mediante la Ley 25.053, para revertir el deterioro salarial de los docentes.

Específicamente, en la provincia de Buenos Aires, se promulgó la Ley 13552 de Paritarias Provinciales Docentes, en octubre de 2006. En sus considerandos, se sostiene que “la provincia se propone mantener y promover los actuales derechos y obligaciones de cada docente bonaerense consagrados en la legislación actual, de manera de consolidar y ampliar las conquistas del trabajador de la educación y procurar, a la vez, contar con acuerdos normativos ágiles y dinámicos, que eviten la excesiva burocracia administrativa, sin dejar de garantizar los mecanismos de transparencia, control de gestión y respeto efectivo de los derechos laborales docentes.” (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Bs. As., 2007)

## **Las políticas nacionales para el nivel secundario**

A partir de las leyes nacionales ya mencionadas, las políticas nacionales para la educación secundaria se dirigen centralmente a revertir la tradición selectiva que caracterizó al nivel. Los principales problemas detectados en este nivel están relacionados con el acceso a la escolarización, las trayectorias escolares de los alumnos, la fragmentación educativa que se expresa en la gran heterogeneidad de planes de estudios y en ofertas con condiciones organizacionales y pedagógicas desiguales y la calidad de los aprendizajes. Para revertir esta situación se enfatiza la necesidad de construir una escuela secundaria capaz de motivar, incluir y retener a los jóvenes y adolescentes, como una manera de saldar las deudas con amplios sectores sociales respecto de sus derechos a la educación. Para enfrentar este desafío se proponen una revisión integral de la educación secundaria. (Feldfeber y Gluz, 2011)

La LEN instituyó las líneas generales sobre las que se debe reorganizar la educación secundaria y estableció que el Consejo Federal de Educación (CFE) debía ser el ámbito de acuerdo y coordinación de la política educativa nacional.

En mayo de 2009, el CFE aprobó el Plan Nacional de Educación Obligatoria, por Resolución N° 79, que brinda los principios organizadores para implementar las políticas educativas del nivel secundario. Posteriormente, el CFE aprobó varias resoluciones que establecían metas y plazos concretos para regular cuestiones específicas en torno a garantizar la educación obligatoria.

La resolución del CFE N° 84/09 que aprobó el documento “Linea-

mientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria”, resulta de gran importancia dado que marcó cierto “norte” y estableció plazos para avanzar en diversos temas considerados nodales para que “el derecho a la educación secundaria obligatoria no se limite al ingreso, permanencia y egreso sino también a la construcción de trayectorias escolares relevantes” (considerando de la resolución de referencia). Se otorgó un tiempo de dos años para que las jurisdicciones revisen las normas y prácticas que comprometan el cumplimiento de la obligatoriedad de la educación secundaria así como la elaboración de nuevas regulaciones federales que generen condiciones para la renovación de las propuestas formativas, la reorganización institucional y estrategias pedagógicas para la escolarización y sostenimiento de la trayectoria escolar de los estudiantes. (Schoo, 2013, p.12)

Esta resolución permite que las distintas jurisdicciones puedan tomar sus propias decisiones según sus particularidades. Además, la resolución 84/09 del CFE refiere a que para cada orientación las provincias deberán establecer un plan de estudios único, que tendrá un mínimo de 25 horas reloj por semana. En ese marco la provincia de Buenos Aires estableció 7 orientaciones para el Ciclo Orientado (Ciencias Sociales, Economía y Administración, Comunicación, Lenguas Extranjeras, Educación Física, Ciencias Naturales, y Arte).

En tanto la LEN dispone la organización en dos ciclos de la educación secundaria, el CFE definió que el primero de ellos es un Ciclo Básico, común a todas las modalidades, con una duración de dos o tres años, en función de la localización del 7° año. El Ciclo Orientado es diversificado en función de la modalidad y orientación, y

tiene una duración de tres años, previéndose también una duración de cuatro años en las modalidades Técnico Profesional y Artística (Resolución CFE N° 84/09).

A lo largo de estos ciclos, los saberes se organizan en dos campos de la formación: uno general y otro específico. En esta resolución se prevé el acuerdo federal de Marcos de Referencia para definir los contenidos de cada orientación y sus alcances, mientras que los espacios curriculares serán determinados por cada jurisdicción.

En este contexto, es necesario mencionar la Resolución del CFE N° 102 del año 2010, que aprobó el documento “Pautas Federales para la movilidad estudiantil en la educación obligatoria”, a implementarse a partir del ciclo lectivo 2011. Esta resolución tenía como objetivo “establecer mecanismos ágiles y dinámicos que faciliten la movilidad de los estudiantes dentro del territorio nacional, promuevan la inclusión y la finalización de la educación obligatoria”. Además, en ella se ratifica la homologación del 7° año de estudio, a través de “acuerdos curriculares”, independientemente de que se encuentre localizado en la primaria o en la secundaria. Por otro lado, la norma dispone que las jurisdicciones y, específicamente, las escuelas son las que tienen la responsabilidad de arbitrar los medios para que los estudiantes que cambien de modalidad puedan adquirir los conocimientos necesarios que le permitan continuar los estudios en otra escuela.

Como señala Schoo, “este tema es controvertido dado que no se especifican las formas en que las escuelas podrán hacerlo: la cantidad de tiempo que se deberá destinar (se utiliza una fórmula vaga como “tiempos suficientes”), si se hará en horario escolar o a contra turno o quiénes o cómo se designará a los actores escolares que se encar-

garán de realizar esta tarea. Así, esta responsabilidad recae en las instituciones educativas que deberán resolver las situaciones que se les vayan presentando, en el marco de las especificaciones provinciales. Si bien puede leerse esta iniciativa en el marco de una política educativa que pretende que las escuelas se hagan responsables por garantizar el derecho a la educación de los estudiantes, también queda la pregunta sobre los alcances de la norma en su implementación. Específicamente, sobre las formas en que se asumirá esta tarea o las maneras de no cumplirla” (Schoo, 2013: 14).

Por otra parte, la Asignación Universal por Hijo (creada por Decreto N° 1602 del año 2009), promueve la incorporación de nuevos sujetos históricamente excluidos de la educación secundaria. Este decreto, a través del cual se pretende, entre otras cosas, dar cumplimiento a la obligatoriedad del nivel, renueva el desafío de lograr una nueva “institucionalidad” de la educación secundaria. La Resolución N° 88/09 del CFE, que aprueba el documento “Institucionalidad y fortalecimiento de la educación secundaria obligatoria. Planes jurisdiccionales y Planes de Mejora Institucional” avanza en ese sentido. Esta resolución, que contempla las ideas planteadas en documentos anteriores, considera que los Planes Jurisdiccionales y a los Planes de Mejora Institucionales (PMI) son una “herramienta de planificación contextualizada” para afianzar la relación entre los gobiernos jurisdiccionales y sus escuelas. Las jurisdicciones deben realizar sus Planes Jurisdiccionales, en el marco de los acuerdos federales, y las escuelas secundarias sus Planes de Mejora Institucional. Además, se prevé para ello conformar equipos políticos y técnico pedagógicos, que asistan a las instituciones educativas en sus procesos de transformación.

El Plan de Mejora Institucional para la Educación Secundaria implicó una inversión de 2.132,7 millones de pesos para realizar reformas en las condiciones materiales, edilicias, tecnológicas, pedagógicas, institucionales y en nuevos planes curriculares. Estas reformas tenían como objetivo lograr tanto la inclusión como la permanencia de los alumnos, acompañando sus trayectorias pedagógicas (Feldfeber y Gluz, 2011).

Los Planes Jurisdiccionales constituyen una estrategia fundamental de la política educativa. En función de las particularidades de cada provincia, se orientan a ordenar la normativa, las estructuras organizativas y las prácticas en el nivel jurisdiccional e institucional. Cada jurisdicción cuenta con un Referente provincial que actúa como articulador entre las autoridades nacionales y provinciales y un equipo de Asistentes Técnico Territoriales (ATT) que son los nexos entre las escuelas y las autoridades provinciales.

Cada una de las escuelas participantes debe nombrar un responsable institucional del PMI que es quien coordina el desarrollo del mismo y se configura como nexo entre los distintos actores institucionales que participan de la iniciativa. También es el responsable de la evaluación del Plan en el contexto de la escuela. Para ello, cuenta con un dispositivo de seguimiento y monitoreo que le permitirá ponderar “el impacto de las acciones realizadas y el nivel de aproximación a las metas establecidas” (Diseño e implementación del Plan de Mejora Institucional, 2011).

Tanto los planes Jurisdiccionales como los PMI implican la elaboración del diagnóstico provincial y de cada escuela, a partir de los cuales plantear estrategias para alcanzar los objetivos propuestos. A

los efectos de fortalecer el diseño e implementación de acciones en el marco de los PMI, desde el Ministerio de Educación Nacional se propuso la aplicación del Índice de Mejora de la Educación Secundaria Argentina (IMESA). Este índice permitiría establecer un punto de partida para poder así avanzar hacia la concreción del objetivo de que los alumnos completen sus estudios y adquieran los conocimientos esperados para cada una de las etapas de su trayectoria.

Para implementar el IMESA se parte de la valoración de la institución escolar como productora de información y conocimiento, y se lo enmarca en el Programa Nacional de Formación Permanente “Nuestra Escuela” impulsado por el CFE (Resolución 201/2013). “Nuestra Escuela” se posiciona en torno al reconocimiento de los docentes como sujetos constructores de saber pedagógico institucional y, de las escuelas, como el ámbito para realizarlo colectivamente. En su Componente Institucional se pretende un abordaje progresivo de encuadres político-educativos y pedagógico-didácticos, con el fin de interpelar las prácticas docentes, recuperando logros y asumiendo desafíos.

Las escuelas deben seleccionar alguno de los siguientes ejes para diseñar su Plan de Mejora Institucional: trayectorias escolares y aprendizajes y organización pedagógico-institucional. En la primera dimensión las acciones se centran en la permanencia: la prevención de la repitencia, la sobreedad y el ausentismo, y la articulación con el nivel Primario, entre el Ciclo Básico y el Orientado, con otras instituciones de la comunidad, y con los estudios superiores. La segunda dimensión comprende los aspectos vinculados al diseño de propuestas de enseñanza, a la formación docente y al fortalecimiento de la convivencia, entre otros.

Para llevar a cabo sus acciones en el marco del PMI, las escuelas cuentan con dinero destinado al financiamiento de horas institucionales y de gastos operativos, recursos que se distribuyen en función de la matrícula del establecimiento. Este financiamiento es una responsabilidad conjunta de la Nación y las provincias. Las jurisdicciones deben fortalecer los equipos técnicos encargados del seguimiento de las escuelas (llamados Equipos Técnicos de Apoyo). Estos equipos están integrados por Asistentes Técnico Territoriales (ATT), cuya función es el acompañamiento y asistencia en la elaboración del PMI de las escuelas. Estas figuras no son novedosas en el marco de las políticas nacionales en contextos federales, dado que se vienen proponiendo como forma de llegada directa a las escuelas de personas contratadas específicamente para el desarrollo de los programas que se articulan (o no) de manera diversa con las estructuras de supervisión provinciales. Este no es un tema menor, en tanto supervisores como ATT son convocados para que la política se efectivice, pero son actores con características y condiciones de trabajo distintas. Según lo han señalado distintas investigaciones, en cada provincia son diversas las formas de selección para acceder a estos puestos de trabajo, las trayectorias laborales, la cantidad de escuelas por ATT y las funciones que se le asignan, más allá de las definiciones federales.

Por su parte, las políticas de “fortalecimiento institucional”, esbozadas en el Plan Nacional de Educación Obligatoria, también se retoman con mayor especificidad en las “Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria” (Resolución del CFE N° 93/09). Esta resolución avanza sobre la nueva organización institucional y pedagógica que deberá implementarse en las escuelas secundarias de todo el país. Se plan-



tea, entre otras cosas, la formulación de un nuevo régimen académico a implementarse en 2011, y acompañamientos específicos de las trayectorias escolares, (fortaleciendo también aquellas instancias contempladas en los PMI). Por su parte, el Ministerio de Educación Nacional se compromete a acompañar y asistir técnicamente a las jurisdicciones que lo soliciten. Se pretende que las escuelas desarrollen propuestas donde: se amplíe la concepción de escolarización vigente; se propongan diversas formas de estar y aprender en las escuelas; se garantice una base común de saberes para todos los jóvenes; se sostengan y orienten las trayectorias escolares de los estudiantes; se promueva el trabajo colectivo de los educadores y se resignifique el vínculo de la escuela con el contexto.

El régimen académico no tuvo un papel central en las reformas educativas de los 90. No es casual que en este siglo, cuando la mirada se centra en la obligatoriedad del nivel (inclusión) y en las trayectorias educativas (calidad) se produzca un proceso de cambio de normativa con el objetivo de operar sobre las prácticas escolares para producir cambios en las trayectorias educativas.

Como se puede observar, las políticas implementadas para la educación secundaria tienen el objetivo de promover, desde las mismas instituciones educativas, tanto nuevas formas de enseñanza y de organización del trabajo docente, como nuevas formas de uso de los recursos y ambientes de aprendizaje. Además, se enfatiza la necesidad de cambiar las condiciones estructurales que producen la fragmentación actual del trabajo docente, propiciando otras condiciones para la trayectoria laboral, que trascienda el aula y el propio espacio disciplinar (Resolución CFE 84/09). Es importante mencionar

que la LEN había establecido que el CFE tenía la potestad discutir “mecanismos de concentración de horas cátedra o cargos de los/as profesores/as” para darle mayor estabilidad a los equipos docentes de las escuelas (artículo 32 inciso d). La concentración horaria permitiría poner fin a la modalidad del docente taxi que predomina en la organización del trabajo docente en la actualidad. Si bien existen coincidencias sobre las consecuencias negativas que esta modalidad tiene sobre la posibilidad de lograr una mayor filiación y compromiso con la institución educativa y una relación docente-alumno más personalizada, los avances sobre este tema han sido escasos.

Diversos estudios muestran que la modalidad predominante en la organización del trabajo docente dificulta la implementación de los cambios que conlleva la aplicación de la normativa en las escuelas secundarias, para garantizar el derecho a la educación de todos los jóvenes. Pareciera que el complejo proceso que supone dar respuesta a las múltiples demandas que atraviesan a estas escuelas lleva al personal docente a algún tipo de sobreexigencia. Larripa (2012), en un estudio sobre el docente tutor en las escuelas secundarias, señala que el tutor participa en una multiplicidad de espacios y tareas que, incluyen pero trascienden, el ámbito del aula y de la clase. Se señala, además, el fuerte componente emocional que atraviesa de manera permanente su tarea escolar y la modalidad con que cada docente logra vincularse con el proyecto institucional, con sus pares y con los estudiantes.

## **Políticas para el nivel secundario en la provincia de Buenos Aires**

La LFE había dejado en potestad de los distintos gobiernos provinciales las decisiones respecto a la localización del tercer ciclo de la EGB. En la provincia de Buenos Aires, la implementación del mismo, generó un fuerte impacto organizacional e institucional que involucró a toda la comunidad educativa y a las instituciones educativas. “La decisión de la provincia de Buenos Aires de aplicar la estructura establecida en la Ley Federal de Educación y poner en funcionamiento los nuevos años de escolaridad obligatoria en las ex escuelas primarias trajo aparejados algunos problemas no menores. En primer lugar, debió invertir una importante cantidad de fondos en la transformación edilicia de los establecimientos. En segundo lugar, provocó la caída estrepitosa de la matrícula en las escuelas secundarias con el consiguiente cierre, en muchos casos de sus servicios” (Minteguiaga, s/f: 5).

Asimismo, los cambios curriculares diseñados para la aplicación del Tercer Ciclo implicaron la incorporación de nuevas áreas de conocimiento en el currículo y la reducción del número de asignaturas, lo que tuvo un impacto considerable sobre los docentes. Muchos de ellos fueron incorporados a la enseñanza básica sin una capacitación adecuada y en áreas curriculares que eran diferentes a su especialidad. Se produjo la incorporación de maestros de grado en el Tercer Ciclo de la EGB, proceso que fue permitido a partir de la realización de ciertos cursos que les permitieron su “reconversión” en profesores de este ciclo, como también la incorporación de graduados universitarios que, con o sin el profesorado, encontraron un nuevo nicho laboral dentro del sistema educativo. Durante los primeros años, por

falta de normativa al respecto, coexistieron dos regímenes laborales, uno para los profesores de la enseñanza media y otro para los maestros de grado, lo que se evidenció, entre otras cosas, en los mecanismos utilizados para otorgar las licencias y para la asignación de cargos. Esta situación tuvo un impacto negativo sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, acompañado por una fuerte descalificación profesional entre el personal docente de la provincia de Buenos Aires (Minteguiaga, s/f).

Ya en los primeros años de la década pasada, la provincia estaba diseñando e implementando cambios en ese tercer ciclo y conformando la nueva secundaria. La jurisdicción había llevado a cabo una serie de consultas durante el año 2004, en aras de realizar una transformación del nivel. Fruto de este esfuerzo son el Decreto 256/05, que creó una nueva Dirección Docente que contemplaba la conducción del Tercer Ciclo de la Educación General Básica (EGB) en su nivel central y en servicios; y las Resoluciones 1045/05, de implementación de la Educación Secundaria Básica sobre la base del tercer ciclo de la EGB; N° 894/05, de constitución de las Unidades de Gestión Curricular de 6 años en Escuelas Técnicas y Agrarias; N° 3233/06, de implementación del Diseño Curricular para el 7° año de Educación Secundaria Básica (1° año de Secundaria); N° 306/07, que modifica la estructura de la Subsecretaría de Educación incorporando la Dirección Provincial de Educación Secundaria y la N° 1030/07, de incorporación de terceros ciclos de EGB a las Escuelas Medias.

La Escuela Secundaria Básica (ESB) fue creada en el 2005 con vistas a superar algunas de las dificultades generadas por la implementación del Tercer Ciclo de EGB. La propuesta transforma al tramo

de 7° a 9° años en una institución independiente, brindando atención específica al segmento de alumnos que culminan su formación básica. En este sentido, surge como un intento de la política educativa de la Provincia de Buenos Aires de constituir un tránsito educativo específico para los adolescentes. Su creación tuvo por principal objetivo lograr una unidad académica con gestión institucional autónoma (cambio significativo en relación a la propuesta del Tercer Ciclo que supeditaba el sector a la gestión de la Escuela General Básica), y una propuesta curricular diferenciada. Si bien desde mayo de 2005 la ESB funcionaba como experiencia piloto, en el ciclo lectivo del año 2007 se pusieron en marcha los cambios pedagógicos y curriculares en los primeros años de todas las escuelas. Las modificaciones continuaron durante su implementación, hasta el año 2009, en que se completaron los tres años que comprende el tramo. Entre los principales ejes sobre los que se implementó el diseño de la reforma, se incluye la conformación de una unidad educativa autónoma, la revisión y definición del currículum prescripto para la ESB, y algunas modificaciones en los marcos legales que sustentan las prácticas evaluativas. En lo que respecta al plan de estudios, mantiene una estructura de áreas durante el primer año que se divide en asignaturas en los siguientes; el régimen de cursada y aprobación de materias es anualizado y por bloque, con lo que no presenta modificaciones con respecto al tradicional esquema propuesto por la escuela secundaria. Sólo una materia, “Construcción de Ciudadanía”, presenta modificaciones en las condiciones de aprobación y agrupamiento de los alumnos. (Baquero y otros, 2012)

Respecto a la cobertura de cargos de Directores de estas nuevas unidades educativas, la Resolución N°1.045/05 de la Dirección Gene-

ral de Cultura y Educación del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, establece que en una primera etapa los Directores Titulares de la Educación General Básica cuyo Tercer Ciclo se transforma en Escuela Secundaria Básica y que posean horas y/o módulos titulares podrán optar por ser reasignados con situación de revista titular en el cargo de Director de Escuela Secundaria Básica. También otorga prelación para el acceso a ciertos cargos a aquellos Vicedirectores y Coordinadores que hasta entonces prestaban servicios en el Tercer Ciclo y encomienda a la Dirección de Secundaria Básica que llame a concurso para la cobertura de los cargos jerárquicos titulares. Asimismo, en su art. 13, establece que los establecimientos educativos a crearse serán clasificados con idéntica desfavorabilidad a la del establecimiento de origen, en tanto se mantengan las condiciones de ubicación y acceso.

En 2007, la provincia de Buenos Aires dictó la Ley Provincial de Educación N° 13688, donde además de contemplar los planteos de la LEN, extendió la obligatoriedad desde los 4 años hasta la finalización del Nivel Secundario. La nueva norma plantea que el Sistema Educativo Provincial comprende cuatro niveles: Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Secundaria y Educación Superior, de acuerdo a los términos fijados por la LEN. Así, la provincia establece 14 años de escolaridad obligatoria y adopta una primaria de 6 años y una escuela secundaria de 6 años obligatorios. Por otra parte, dado el cambio curricular que conllevó la estructuración de la Educación Secundaria, diversas Resoluciones de la Dirección General de Educación y Cultura (entre otras, las Resoluciones N°3.829/07, N°245/10, y N°246/10) pautaron la reasignación de los docentes a las nuevas asignaturas.

Como se desprende del párrafo anterior, la Ley Provincial de Educación, es sancionada dentro de un contexto de acciones provinciales que anticipan conceptual y operativamente la nueva identidad de la escuela secundaria en la Provincia de Buenos Aires y que permiten avanzar en la consolidación de la nueva estructura, cuya primera cohorte se inició en el 2007. Se previó que los avances en la aprobación e implementación de los diseños curriculares para cada año del nivel, se realizaran con los docentes del sistema y respetando sus derechos estatutarios.

En cuanto a la reasignación de los docentes para el dictado de las asignaturas, se estableció que, cuando se tratara de asignaturas ubicadas en el primer año de la Secundaria Básica, podían quedar a cargo de los mismos docentes, aunque fueran maestros de enseñanza primaria, siempre que hubieran recibido una capacitación específica. Para los demás años de la Escuela Secundaria Básica y del Ciclo Orientado, es requisito tener el título de profesor de la asignatura correspondiente que figura en el nuevo diseño curricular. Para ello, se establecen los nomencladores de títulos que fijan las incumbencias y permiten o impiden el acceso al dictado de cada materia. De todo lo dicho, se desprende que estamos frente a un proceso de reacomodamiento, con importantes consecuencias en las condiciones laborales de los docentes de Educación Secundaria de la provincia.

Además, la Provincia de Buenos Aires dictó varias normativas y desarrolló distintas políticas, todas en consonancia con las normativas y políticas emanadas del CFE para el nivel secundario. Una de las principales normativas dictadas al respecto es la que aborda el régimen académico (Resoluciones 587/11 y 1480/11 de la DGCE).

Señala Claus (2013), que en la provincia de Buenos Aires, impulsadas por la nueva legislación educativa nacional y provincial, se promovieron políticas educativas tendientes a la recentralización y la jerarquización de cada uno de los actores intervinientes de tal manera que, producto de la construcción colectiva, se lograba la implementación efectiva de las políticas educativas en cada uno de los distritos de la provincia. Esta profundización de la vinculación institucional entre los diferentes actores, por un lado, permitió una re-vinculación del dialogo entre las máximas autoridades políticas y los agentes territoriales, y por otro lado, exigió a la administración central, una mayor y mejor organización interna para dar respuesta a la demanda territorial en una escala propia del sistema educativo bonaerense. Claus subraya que, en los últimos años del período analizado, el Estado Nacional se constituyó en un actor fundamental reasumiendo su rol estratégico en materia de política educativa mediante la sanción de un nuevo marco legislativo educativo de alcance nacional, el desarrollo de múltiples propuestas de políticas-pedagógicas, inversión creciente en materia de financiamiento educativo, ampliación y mejora de la infraestructura escolar y, principalmente, la recentralización de la conducción de la política educativa a nivel nacional.

### **Reflexiones finales**

En un contexto general de mejora de la situación económica y social en el país y, particularmente en la provincia, en el cual se evidencia una evolución favorable de los principales indicadores sociales y laborales, se dictó en el 2006, la Ley de Educación Nacional y, en el 2007, la Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires



que, entre otros, establece una importante reforma de la estructura académica del sistema educativo, cambios curriculares, así como la obligatoriedad en la provincia del Nivel Inicial, a partir de la sala de 4 años, hasta la totalidad del nivel Secundario. La más importante transformación en la estructura se produce al transformar el Tercer Ciclo de la EGB, que venía de la LFE, en la Secundaria Básica y su unificación con el Ciclo Orientado del Secundario.

En muchas de las políticas arriba reseñadas se advierte la interpe-lación al personal docente (profesores y directivos) de las escuelas secundarias para que se responsabilicen por la implementación de las políticas de inclusión, las trayectorias educativas de la totalidad del alumnado y los aprendizajes. Dichas políticas involucran cierto trabajo colectivo al interior de las escuelas y también un mayor involucramiento con familias y contexto.

Por otro lado, si bien el “formato escolar” es muy cuestionado en la propia normativa que enmarca la institucionalidad del secundario actual, en tanto resulta un obstáculo para adecuarse a los requerimientos de universalización impuestos, parece ser poco lo que se ha podido avanzar para modificarlo en la mayoría de las escuelas. No obstante, existen experiencias aisladas y no universalizadas en las cuales la propuesta escolar tiene otras características. Este problema es especialmente preocupante en el nivel secundario, donde el puesto laboral se estructura en función de las horas cátedra. La falta de tiempos para el trabajo colectivo repercute en la calidad de la enseñanza y en las condiciones de trabajo de los docentes. Al trabajar en aislamiento, se sienten solos y desbordados ante las problemáticas que encuentran.

Para la implementación de estas políticas se han establecido distintos tipos de “acompañamientos” a las instituciones y su personal. Los mismos incluyen a los ATT, como otras nuevas figuras docentes, y la posibilidad de financiar horas institucionales, decisión que queda a cargo de las escuelas en el marco de ciertos criterios básicos. Si bien las horas institucionales que se pagan por el PMI, contribuyen al despliegue de muchas e importantes iniciativas no alcanzan a cubrir a la totalidad de los profesores. Además, en la gran mayoría de los casos las nuevas figuras docentes (ATT, tutores y otros) tienen un vínculo laboral muy precarizado.

Por otra parte, a través del INFOD se vienen desarrollando distintas líneas de capacitación docente. Sin embargo el involucramiento que se le hace al personal docente se tensiona con la permanencia de la contratación por hora cátedra como modalidad mayoritaria de contratación.

En síntesis, las prescripciones normativas que orientaron las políticas educativas para el nivel secundario, inspiradas en el mandato social de la inclusión educativa, proponen cambios organizacionales, institucionales, pedagógicos, curriculares, etc. No obstante, en un contexto federal, estos cambios se recrean tanto a nivel jurisdiccional, como en cada institución, en los distintos ámbitos donde se expresa la micropolítica escolar. La manera como se resuelven estos cambios, en el cotidiano escolar de las instituciones escolares, dependerá así de las restricciones que les imponen las condiciones estructurales que caracterizan hoy a la escuela secundaria, tales como la distribución del espacio y el tiempo, la contratación predominante de los docentes bajo el formato de horas cátedras, el modelo pedagógico imperante en la cultura escolar, etc.

## **Bibliografía**

Baquero y otros (2012), La obligatoriedad de la escuela secundaria: variaciones en los regímenes académicos. *Revista de educación Espacios en Blanco - Serie indagaciones* - Nº 22 - Junio 2012, pp. 77-112.

Claus, A. (2013), El Estado y el Trabajo Docente: reflexiones en torno a la Administración Educativa y el Trabajo Docente. En Ministerio de Trabajo de la PBA, *Estudios de las Condiciones Laborales de la Provincia de Buenos Aires. Provincia de Buenos Aires* (Argentina): Ministerio de Trabajo de la PBA.

Claus, A (2013), El Estado y el Trabajo Docente en la Provincia de Buenos Aires: reflexiones en torno a la Administración Educativa y la Precariedad Laboral, en *Estudios sobre las condiciones laborales en la provincia de Buenos Aires. Monografías participantes en el Tercer Concurso Bialeto Massé*.

Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011). Las políticas educativas en argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de "nuevo signo". *Revista Educ. Soc*, Campinas, 32 (115), pp. 339-356.

Minteguiaga, A. (S/F), *Reforma Educativa en la Argentina: Reflexiones en torno al proceso de implementación del Tercer Ciclo de la Educación General Básica en el Conurbano Bonaerense*. Disponible en: [www.ubiobio.cl/cps/ponencia/doc/p5.2htm](http://www.ubiobio.cl/cps/ponencia/doc/p5.2htm), fecha de consulta 17/8/2011.

Ríos, L. y Fernández, S. (2015), Políticas educativas y escuela secundaria en la Argentina post 2003, , Año 2 Nº2, Mayo 2015, pp 38-46.

Schoo, S.(2013), Redefiniciones normativas y desafíos de la educación secundaria en Argentina. Acuerdos federales en un sistema descentralizado, *Serie la Educación en Debate Nro.10*, DiNIECE, Ministerio de Educación de la Nación.

Marco Normativo:

Ley de Educación Nacional N° 26.206/06

Ley de Financiamiento Educativo N° 26075/05

Consejo Federal de Educación. Resolución N° 79/09

Consejo Federal de Educación. Resolución N° 84/09

Consejo Federal de Educación. Resolución N° 88/09

Consejo Federal de Educación. Resolución N° 93/09

Consejo Federal de Educación. Resolución N° 102/10

Consejo Federal de Educación. Resolución N° 201/13





## Capítulo II

# **Los profesores de secundaria de la provincia de Buenos Aires.**

## **Una aproximación cuantitativa a sus condiciones de trabajo**

*Cristina Dirié*

### **Introducción**

En el mundo, contrariamente a lo que sucede en otras actividades, el empleo en educación no ha mostrado signos de contracción, sino que por el contrario se ha incrementado desde los 70', creciendo a un promedio anual del 3%, una tasa algo más alta que la del incremento de la matrícula (Razquin, 2009). Como en gran parte de los países del mundo, el colectivo laboral docente ha experimentado en nuestro país una importante expansión cuantitativa en las últimas décadas. Tal expansión ya tiene larga data (Dirié y Oiberman, 2007).

En los 20 años transcurridos a partir del primer Censo Nacional de Docentes, el número de docentes se incrementó un 57,5%. En 1994 en el país había 655.750 personas que se desempeñaban como docentes en los establecimientos educativos de los distintos niveles de enseñanza<sup>1</sup>, de gestión estatal y/o de gestión privada, de los distintos tipos de educación y/o modalidades; en 2004 eran 822.461 y en 2014 eran 1.033.047<sup>2</sup>.

---

1 Exceptuando a las universidades.

2 La información se refiere a **personas** que tienen designaciones docentes en los establecimientos educativos, estatales y/o privados, en diferentes niveles y modalidades. Fue recogida en los sucesivos Censos docentes que se instrumentaron, cada diez años, a partir

Además del aumento continuo de la cantidad de docentes, por multiplicidad de motivos, se observan cambios en sus condiciones de trabajo. Es en el nivel secundario donde se advierten los mayores desafíos tanto para la mejora de las trayectorias educativas de los alumnos como de las condiciones laborales del personal docente.

En el marco de las profundas reformas educativas instrumentadas, del establecimiento de la obligatoriedad del secundario y de las políticas dirigidas a la inclusión educativa, en el presente trabajo se analiza la evolución del número de docentes que se desempeñan en este nivel en la provincia de Buenos Aires, y se avanza, a partir de información estadística, en consideraciones acerca de sus condiciones laborales. El período considerado son los veinte años que van entre el primer y el último censo nacional de docentes (1994-2014). En algunos aspectos se focaliza la atención en el subperíodo 2004-2014.

## **Marco contextual**

En el mundo, la literatura especializada refiere que el colectivo laboral docente se enfrenta en las últimas décadas a nuevos e importantes desafíos. Las transformaciones económicas, tecnológicas y sociales, la globalización y sus impactos diversos, las nuevas formas de acceso al conocimiento, la necesidad del aprendizaje permanente y la diversificación de la población escolar, colocan al personal docente frente a nuevas exigencias en sus labores cotidianas.

---

de 1994. Estas cifras incluyen tanto a los docentes que al momento de los relevamientos censales estaban en actividad y/o en licencia, se desempeñaban frente a alumnos (la mayoría) y/o en puestos de dirección y gestión o de apoyo a la docencia.



En base a lo señalado por distintos autores y a sus propias reflexiones, Cornejo Chavez (2012) resume las transformaciones, relativamente recientes, que afectan directamente el trabajo docente. En primer lugar, la masificación del acceso a la escolaridad. En segundo lugar, lo que algunos han llamado la “inhibición” educativa de otros agentes de socialización, como la comunidad local y particularmente las familias. En tercer lugar, el desarrollo de otras fuentes de información en pugna con la escuela que la despojan de su lugar de monopolio de la información validada socialmente. En cuarto lugar un cuestionamiento radical a las formas tradicionales de enseñanza, asunto que no es nuevo desde el campo de las teorías del aprendizaje, pero que resulta nuevo como argumento de crítica hacia los docentes, de parte de las tecnocracias estatales. En quinto lugar, las cada vez más elevadas expectativas hacia los sistemas escolares, como medio casi exclusivo para revertir las desigualdades sociales y salir de la pobreza. Finalmente, el descenso progresivo de la valoración social hacia el oficio docente y las críticas masivas respecto a la responsabilidad de los docentes sobre los malos resultados obtenidos por los sistemas escolares, etc.

Influenciadas por las transformaciones señaladas, así como por las políticas educativas que se establecieron, las condiciones laborales de los docentes se han visto modificadas en las últimas décadas. Es reiterada la referencia a las múltiples actividades que se han “agregado” a las tareas tradicionales de los docentes así como a los procesos de intensificación laboral que se producen. (Oliveira, 2004, Dussel, 2005, Hargreaves, 1996; Cornejo Chávez, 2009; Sandoval Flores, 2009).

Relacionado con ello, también se destacan procesos de malestar e insatisfacción docente. “El profesor provoca una intensificación de

su actividad para responder a demandas externas, que no son provenientes de una fuente fácilmente identificable. Estas demandas externas muchas veces no pueden ser cumplidas por el profesor por no tener los medios y las condiciones de trabajo necesarias. En esas circunstancias, se observa un rasgo perverso de la auto-intensificación: la imposibilidad de responder satisfactoriamente a todas las demandas que le son presentadas hace que los maestros vean esto como causa de sufrimiento, de insatisfacción, de enfermedad, frustración y fatiga” (Oliveira, 2004:192).

Esta intensificación laboral no sólo tiene efectos sobre la salud de los docentes sino también sobre la propia tarea que desempeñan. Señala Dussel (2005) que las demandas que hoy llueven sobre la escuela la colocan en una situación paradójica, que alimenta la sensación de desborde y de “sin salida” que sienten muchos educadores.

Un estudio reciente realizado en España entre ocupados de diferente tipo de actividades (Marrero Rodríguez y Betancor, 2015) señala a la dimensión emocional como uno de los aspectos psicosociales más importantes de las condiciones laborales e identifica a Sanidad y Educación como las actividades donde se perciben los más altos grados de exigencia emocional, lo que explica la concentración de investigaciones sobre trabajo emocional y sobre síndrome de desgaste profesional en estas actividades.

En distintas investigaciones se destaca específicamente el involucramiento emocional que implica la tarea del profesor en secundaria. Brito (2010:24) señala que “el trabajo de los docentes se compone de un conjunto de nuevas reglas y exigencias, incluso contradictorias, que cada profesor debe cumplir poniendo en juego atributos y he-

ramientos individuales. Ser profesor de escuela secundaria resulta, así, un juego y una pertenencia de carácter personal y las mismas contradicciones del sistema escolar resultan, en tanto demandan una realización subjetiva, una prueba de la personalidad”.

Larripa (2012), en un estudio sobre el docente tutor en las escuelas secundarias, señala que el mismo participa en una multiplicidad de espacios y tareas, que incluyen pero trascienden el ámbito del aula y de la clase. Advierte acerca del fuerte componente emocional que atraviesa de manera permanente su tarea escolar y la modalidad con que cada docente logra vincularse con el proyecto institucional, con sus pares y con los estudiantes.

Las condiciones laborales de los docentes se ven afectadas también por otros factores, entre otros: la situación económica del país y de cada una de las jurisdicciones que afectan los correspondientes presupuestos educativos, la situación social que afecta las condiciones y nivel de vida de la población en general y de los alumnos en particular, políticas públicas que impactan sobre el sistema educativo de diversas formas, etc. (Dirié y Pascual, 2012).

En los 20 años aquí analizados se implementaron dos leyes de educación de alcance nacional: la Ley Federal de Educación (N° 24.195) y la Ley de Educación Nacional (N° 26.206). Entre otras transformaciones, cada una de ellas modificó la estructura académica del sistema educativo y los años de escolaridad obligatoria. Adecuándose a dichas leyes nacionales, en la provincia de Buenos Aires se dictó en 1995 la Ley N° 11.612 y, en 2007, la Ley N° 13.688.

A partir de mediados de la primera década del presente siglo se pusieron en marcha en el país y en la Provincia de Buenos Aires, en particular, numerosas políticas públicas que dieron nueva orientación a las vigentes durante los '90. Entre ellas, deben mencionarse las políticas educativas y, específicamente, aquellas destinadas al nivel secundario, que son analizadas en otro capítulo de este libro. Las prescripciones normativas que orientaron estas últimas políticas educativas, inspiradas en el mandato social de la inclusión educativa, proponen cambios organizacionales, institucionales, pedagógicos, curriculares, etc. que involucran la fuerte implicación del personal docente. Sin embargo, existen factores que obstaculizan y/o impiden tal implicación. Los requerimientos de las políticas de inclusión se tensionan, entre otros aspectos, con la permanencia de la contratación por horas cátedra como modalidad mayoritaria de contratación de los profesores y el mantenimiento de la estructura del puesto de trabajo (Dirié y Pascual, 2017; Montesinos y Schoo, 2013, Laurente y Penas, 2014, Dirié y otras, 2015). Frente a los profundos cambios que se vienen dando en los contextos, requerimientos y dinámicas del trabajo en las instituciones educativas, la estructura de puestos de trabajo y la conformación de cada uno de ellos permanece rígida, cristalizada en el momento histórico en que surgió. Esto genera crecientes y conflictivos desajustes que son absorbidos finalmente por los trabajadores que ocupan los puestos existentes. (González y otros, 2009)

### **Los docentes de secundaria. Principales cifras**

En el presente apartado se analiza, en base a la información disponible, la evolución del número de docentes en la provincia de Buenos

Aires y de sus condiciones laborales básicas, focalizando especialmente la atención en los docentes de secundaria.

En los últimos 50 años, en nuestro país, el nivel secundario común multiplicó su matrícula más de cuatro veces. Este importante crecimiento, a su vez, se manifestó en el aumento de las tasas de escolarización de la población que asiste a la escuela, que casi se duplicaron entre los adolescentes y jóvenes de 13-17 años, pasando del 46%, en 1960 al 87% en 2010 (Judengloben, 2015). Concomitantemente, aumentó significativamente el porcentaje de población adulta (de 25 años y más) con estudios secundarios completos. En 1960, solo el 7% de la población había completado este nivel, mientras que en 2010 estaba en tal situación el 44% (Bottinelli, 2015).

En la Provincia de Buenos Aires también aumentaron las tasas de escolarización de los adolescentes y jóvenes en edad de asistir al secundario. Como en el resto del país, se advierten comportamientos diferenciales entre los adolescentes de distintos tramos de edad: en 2010 el 97,6% de los adolescentes de 12-14 años y el 85,1% de los de 15-17 años asistía a la escuela. Asimismo, el Censo de Población de ese año registra la existencia de un 41,1% de población de 25 años y más con estudios secundarios completos.

La provincia alberga a un tercio del total de docentes del país. Focalizando la atención en los que trabajan allí en la educación común, se observa que la cantidad de docentes se incrementó el 55,4% entre 1994 y el 2014 (cuadro 1). Este incremento fue diferencial según niveles de enseñanza, dependiendo ello, entre otros motivos, de la expansión de la matrícula, del establecimiento de la obligatoriedad de ciertos segmentos de la estructura educativa (salas de 4 y 5 de

nivel inicial y el secundario completo), de las distintas tasas de escolarización existentes al inicio del período, etc. El caso del superior no universitario, cuya oferta está mayoritariamente dedicada a la formación docente, se explica, además, por el propio crecimiento de la demanda de docentes que hace el resto del sistema educativo, así como por la existencia de un mayor porcentaje de población con estudios secundarios completos con posibilidades de optar por estudios superiores.

### **Cuadro Nro.1**

#### **Provincia de Buenos Aires. Educación Común.**

#### **Docentes en actividad según nivel de enseñanza 1994-2014 e incremento porcentual.**

Años	Común				
	Total	Inicial	Primario	Secundaria	Superior no Universitario
1994	186.475	28.995	85.137	77.130	11.778
2014	289.797	50.541	111.932	145.218	24.661
Incremento porcentual	55,4%	74,3%	31,55	88,3%	108,9%

Fuentes : Censo Nacional de Docentes y Establecimientos Educativos 1994 y CENPE 2014 (datos provisorios)

Notas: 1) Los datos refieren a personas que trabajan como docentes en establecimientos educativos.

2) El número de docentes total es menor a la sumatoria de los docentes de cada nivel en tanto algunos de ellos puede desempeñarse simultáneamente en varios niveles de enseñanza y fueron contabilizados en cada uno de ellos.

3) Se incluyen aquí a los docentes que desempeñan funciones frente a alumnos, directivas y/o de apoyo a la enseñanza.

Se advierte que en la provincia, exceptuando al nivel superior no universitario, el plantel docente de secundaria es el que tuvo el incremento mayor: la cantidad de docentes del nivel aumentó algo

más del 88% en los 20 años que transcurren entre el primero y el último Censo Docente.

Cabe señalar que en el período 1994-2014 la oferta educativa de nivel secundario se incrementó significativamente: la cantidad de unidades educativas con oferta de este nivel se duplicó y la cantidad de alumnos se incrementó casi el 90%.<sup>3</sup>

Concomitantemente a la expansión del secundario en las últimas décadas en términos de matrícula y de cantidad de docentes<sup>4</sup> se verifica una mayor participación porcentual de ellos en el colectivo laboral docente. Mientras que en 1994 los docentes de secundaria constituían alrededor del 41% del plantel docente de la provincia (también del total de docentes del país), en 2014 constituyen el 50,1%.

En el análisis de la evolución del número de docentes de secundaria en la provincia y de su participación en el total del colectivo docente provincial, debe considerarse no sólo el impacto del incremento del número de alumnos, sino también los sucesivos cambios en la estructura académica del sistema educativo y en los años de escolaridad obligatorios prescriptos, tanto por la Ley Federal de Educación, como años más tarde por la Ley de Educación Nacional. En 1994 se está contabilizando a docentes que trabajaban en un nivel secundario que

---

3 Según datos del Censo Nacional de Docentes y Establecimientos Educativos de 1994 y el Relevamiento Anual de 2014, en 1994 había 2.188 unidades educativas con oferta de nivel secundario en la educación común y en 2014 eran 4.395. En 1994 había 788.486 alumnos en el nivel y en el 2014 eran 1.469.174.

4 El análisis está referido a los docentes de nivel secundario de la educación común. Resulta necesario destacar que además en 2014 había en el país 72.687 docentes en actividad en la educación secundaria de la modalidad EPJA. De ellos, 34.594 se desempeñaban en la provincia de Buenos Aires.

tenía 5 años de duración<sup>5</sup>, mientras que en el 2014 se está contando a docentes que se desempeñan en un nivel que, en la provincia, tiene 6 años de duración. Asimismo, en 1994 la educación secundaria no era obligatoria en su totalidad, mientras que sí lo era en 2014.

Tanto en 1994 como en el 2014, la inmensa mayoría de los docentes en el nivel (alrededor del 80%) está al frente de alumnos y algo más del 11% desempeña varias funciones. Se observa en el período un incremento relativo de los docentes frente a alumnos y una concomitante disminución del porcentaje dedicado a actividades de apoyo a la enseñanza (cuadro 2).

## **Cuadro Nro. 2**

### **Provincia de Buenos Aires. Educación común. Nivel secundario**

#### **Total docentes en actividad y porcentaje en cada función y en varias funciones 1994-2014.**

Años	Total	Dirección	Apoyo	Frente a alumnos	Porcentaje en varias funciones
1994	77.130	8,4	26,4	77,1	11,9
2014	145.218	8,0	22,1	81,3	11,3

Fuente: Elaboración propia en base a Censo Nacional de Docentes y Establecimientos Educativos 1994- Resultados definitivos y CENPE 2014. Datos provisorios

Nota: La sumatoria de docentes por función resulta mayor al 100% porque algunos desempeñan varias funciones y fueron contabilizados en cada una de ellas. La última columna refiere a ellos.

---

5 En 1994 aún no se había comenzado a implementar la estructura prescripta por la Ley Federal de Educación que estableció la Educación General Básica de 9 años de duración y su obligatoriedad (así como la de la sala de 5 años del nivel inicial) y que involucró el desmembramiento del anterior secundario: los primeros dos años de estudio de ese nivel pasaron a constituir el 8vo y 9no grado del tercer ciclo de la EGB y los restantes tres años constituyeron el polimodal. Estos cambios comenzaron a implementarse a partir de 1996.



El incremento del número de docentes frente a alumnos superó el incremento promedio del total de docentes de secundaria. En la actualidad, como se observa en el cuadro siguiente, en la Provincia de Buenos Aires son 118.033 los docentes que se desempeñan en el nivel secundario en funciones frente a alumnos. Su número se incrementó un 116,6% entre 1994 y el 2014. En el sector estatal el crecimiento fue algo mayor entre 1994-2004 y similar entre 2004-2014 (cuadro 3).

### **Cuadro Nro. 3**

#### **Provincia de Buenos Aires- Educación Común. Nivel secundario**

#### **Cantidad de docentes frente a alumnos**

Años	1994	2004	2014	Inscripción porcentual 2014 / 1994
Total	54.495	(*)	118.033	116,60%
Estatal	40.410	59.639	88.722	119,60%

Fuente: elaboración propia en base a datos Censo Nacional de Docentes y Establecimientos Educativos 1994, Censo Nacional de Docentes 2004 y CENPE 2014.

Notas: Los datos refieren a personas que trabajan como docentes.

(\*)El Censo Docente de 2004 consideró la estructura educativa entonces vigente. A fines comparativos y para el sector estatal, aquí se consideraron a los docentes que se desempeñaban frente a alumnos entonces en el tercer ciclo de la EGB y a los que declararon trabajar en el medio/polimodal. Algunos de ellos se desempeñaban tanto en la EGB3 como en el polimodal, en esos casos aquí fueron contabilizados una única vez.

Las diferencias entre los docentes de los distintos niveles no refieren solo a la intensidad del incremento numérico de sus planteles. Existen importantes diferencias sociodemográficas y laborales entre ellos (Dirié, 2007). Según los datos del CENPE 2014, entre los docentes frente a alumnos del nivel secundario las mujeres continúan siendo mayoría, pero alrededor de un tercio del plantel docente está

constituido por varones. La situación es similar a la que se observaba 20 años antes.<sup>6</sup> Un 43,1% de los docentes frente a alumnos tiene menos de 40 años de edad. En relación a lo laboral, y a diferencia de lo que ocurre en el nivel inicial y en el primario, los docentes que se desempeñan en el nivel secundario mayoritariamente están designados por horas cátedra (o módulos), trabajan en mayor número de establecimientos que el resto y, una parte importante de ellos, tiene una gran carga horaria semanal (Dirié, 2007).

### **Aproximación a las condiciones de trabajo**

El desempeño en varias escuelas y la carga laboral excesiva (Dirié y Hirschberg, 2008; Dirié y Pascual, 2017), característica de parte importante de los profesores de secundaria del país, constituyen factores que influyen negativamente sobre las condiciones laborales de los docentes y también sobre la tarea que desempeñan, en tanto es esperable que aquellos que tienen que trabajar en varias escuelas o demasiadas horas frente a curso no tengan el tiempo suficiente para evaluar con autoridades y colegas de las escuelas el proceso de enseñanza aprendizaje, realizar el seguimiento de situaciones particulares de los alumnos, planificar la tarea, capacitarse, etc. Si bien son mayoría los docentes de secundaria que trabajan en hasta dos escuelas, tanto en el conurbano como en el resto de la provincia, más del 45% de los profesores trabaja en tres o más (cuadro 4). Asimismo, resulta preocupante que casi 3 de cada diez desempeñe tareas en

---

6 Cfr. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1997 - Censo Nacional de Docentes y Establecimientos Educativos 1994. El perfil de los docentes de nivel medio. Resultados definitivos, Serie C, Nro.3

4 o más escuelas. El “multiempleo” de los profesores de secundaria se ha acentuado en las últimas décadas. <sup>7</sup>

**Cuadro Nro.4**

**Prov. de Buenos Aires. Educación común. Nivel secundario  
Docentes en actividad frente a alumnos por cantidad de establecimientos  
en los que trabajan según área geográfica.**

Área geográfica	Cantidad de establecimientos				
	Total	1	2	3	4 o más
Buenos Aires	118.562	30,3	24,2	17,2	28,3
Conurbano	67.622	29,0	24,5	17,5	29,1
Buenos Aires resto	52.915	30,8	23,8	17,2	28,3

Fuente: Elaboración propia en base a CENPE 2014. Datos provisorios

Nota: La sumatoria de docentes de cada área geográfica resulta mayor al total de docentes de la provincia porque algunos trabajan en ambas y fueron contabilizados en cada una de ellas.

Relacionado con esto, el gran número de alumnos que los profesores de secundaria atienden por semana, en una sola o en diferentes escuelas, dificulta la relación docente-alumno y el necesario conocimiento que es deseable que cada profesor tenga de sus alumnos. Según información recogida en la Encuesta sobre Prácticas de Enseñanza realizada en 2014 por el IIPE, los profesores de secundaria atienden en promedio 190 alumnos por semana. Asimismo había un preocupante 22% que atendía a 300 o más.

Como se señaló más arriba, históricamente el tipo de designación docente preponderante en el nivel secundario es por horas cátedra,

---

<sup>7</sup> En la provincia de Buenos Aires en el 2004 el 41,1% de los docentes frente a alumnos del nivel medio trabajaba en tres o más escuelas (cuadro 113, Censo Nacional de Docentes 2004, Resultados definitivos)

en el caso de la provincia de Buenos Aires también por módulos<sup>8</sup>, siendo los nombramientos por cargo, minoritarios y reservados mayoritariamente para el personal directivo y a algunos puestos docentes de apoyo a la enseñanza (preceptores, bibliotecarios, etc.). En el 2004, el 4,6% de los profesores del nivel medio de la provincia estaba designado por cargo<sup>9</sup>. Diez años después, entre los profesores sondeados en el país en la Encuesta de Prácticas de Enseñanza, solo el 6% manifestó estar designado por cargo.

Un rasgo destacado de los nombramientos por horas cátedra y/o por módulo es que, en la mayoría de los casos, solo abarcan el tiempo de trabajo que se está frente a curso. Esas son las horas que se remuneran, no ocurriendo lo mismo con el tiempo que el docente debe dedicar a la preparación de clases, evaluación de pruebas escritas, reuniones con padres, con otros docentes y/o autoridades de la escuela, etc. Por ello, algunas de las políticas educativas instrumentadas en los últimos años del período en el país y en la provincia en particular atendieron, al menos parcialmente, este problema (entre otros, el Plan de Mejoramiento Institucional) y otorgaron a las escuelas secundarias, en función del número de alumnos, cierta cantidad de “horas institucionales” que eran asignadas a algunos docentes para concretar determinados proyectos y/o actividades.<sup>10</sup>

Las particularidades de prestación del servicio educativo en el nivel secundario, con una gran cantidad de profesores por curso que dictan

---

8 De 60 minutos de duración.

9 Cuadro 114, Censo Docente 2004, Resultados definitivos

10 En algunos casos con estos recursos también se contrataban docentes externos a la escuela para el desempeño de tutorías u otras actividades de apoyo a la enseñanza. (Dirié, Fernández, Landau, 2015)

cada uno su disciplina y el hecho de que las personas que se desempeñan como docentes en dicho nivel pueden tener distinto tipo y cantidad de designaciones con sus correspondientes cargas horarias, hace que la evolución de su número en un periodo determinado no sea un indicador suficiente del esfuerzo que hace una jurisdicción para mejorar la oferta educativa ni tampoco del número de alumnos atendidos por docente. Por ello, resulta adecuado también analizar la evolución de los cargos y horas cátedra.

En los 20 años transcurridos entre 1994 y el 2014, el número de horas cátedra asignadas al nivel secundario en la provincia se incrementó un 112,1% (eran 1.033.985, en 1994 y pasaron a ser 2.192.858, en 2014). El número de cargos docentes asignados al nivel aumentó un 42% (desde un 40.778, en 1994 a 57.908, en 2014).

Con el fin de hacer una aproximación estimada de la cantidad de alumnos por profesor en el nivel secundario, se calculó en base a la masa total de horas cátedra asignadas en uno y otro año, el número de “docentes equivalentes”<sup>11</sup>. Se identificó así que mientras en 1994 había 15,2 alumnos por docente, en el 2014 había 13,4.

La información disponible no permite considerar la estructura de las horas cátedra y de los cargos según función en el año 1994. Considerando el período 2004-2014 respecto a las designaciones docentes se advierte (cuadro 5) que entre los años extremos las horas cátedra afectadas a las unidades educativas de nivel secundario en la provin-

---

11 Operativamente, a la categoría “docente equivalente” se le asignó un valor de 20 horas cátedra (incluye los módulos convertidos a 1,5 horas cátedra). Dado que son los docentes frente a alumnos los que están casi exclusivamente designados por horas cátedra o módulos, esta medida constituye un proxy adecuado para calcular el número de alumnos por profesor.

cia se incrementaron un 17,1%. Casi la totalidad de las horas cátedra son asignadas para el desempeño de tareas frente a alumnos. Si bien muy minoritarias, el incremento porcentual de las horas cátedra destinadas a tareas de apoyo a la enseñanza es muy significativo.

#### **Cuadro Nro.5**

#### **Provincia de Buenos Aires. Educación Común. Nivel secundario.**

#### **Horas cátedra y módulos según función. Años 2004-2014**

Años	Total	Frente a alumnos	Apoyo
2004	1.873.281	1.850.208	23.073
2014	2.192.858	2.144.726	48.133
Dif. porcentual 2004 / 2014	17,1	15,9	108,6

Fuente: elaboración propia en base a Relevamientos Anuales.

Notas: 1) En 2004 se incluyen horas y módulos en EGB 3 y en Media y Polimodal. Los módulos han sido convertidos a horas cátedra a razón de 1,5 horas cátedra por módulo. 2) En la función Apoyo a la enseñanza se incluyeron también las horas y módulos fuera de la Planta Orgánica Funcional, otras actividades y funciones y proyectos y programas institucionales.

Por otra parte, entre 2004 y 2014, los cargos docentes afectados a unidades educativas de nivel secundario en la provincia se incrementaron un 34% (cuadro 6). En el nivel secundario los cargos están mayoritariamente asignados para el desempeño de funciones de apoyo a la enseñanza, tanto en el año 2004 como en 2014, pero se advierte que la participación de estos disminuyó en el período y que aumentó la participación relativa de los cargos directivos que pasaron a representar en 2014 el 26,1% del total de cargos. En los diez años que van entre el 2004 y el 2014 se observa que el número de cargos para el desempeño de funciones directivas aumentó más del 70% y más que el doble que el total de cargos.

**Cuadro Nro. 6****Provincia de Buenos Aires. Educación Común. Nivel secundario****Cargos docentes según función. Años 2004 -2014**

Provincia de Buenos Aires	Total	Dentro de la Planta Funcional		
		Dirección	Frente a alumnos	Apoyo (*)
2004	43.213	8.811	3.001	30.771
2014	57.908	15.091	3.381	39.436
Dif. porc. 2004 / 2014	34,0	71,3	12,7	28,2

Fuente: Elaboración propia en base a RA.

Nota: En 2004 se incluyen cargos de EGB3 y de medio Polimodal

(\*) Se incluyen también los cargos fuera de la Planta Funcional

El análisis de la evolución del número de cargos y horas cátedra en total y según función en el nivel secundario, así como de los docentes debe considerarse como efecto del incremento de la matrícula y también de la multiplicidad de políticas dirigidas al nivel secundario. Tanto la Ley Federal de Educación como la Ley de Educación Nacional y las correspondientes leyes provinciales de educación impactaron fuertemente sobre el nivel secundario. La escuela secundaria anterior se desmembró en dos partes: los primeros años pasaron a constituir el 8° y 9° año de la Educación General Básica y los restantes tres años pasaron a constituir el Polimodal. Más tarde, a partir de la Ley de Educación Nacional, la Ley provincial 13.688 y otras normativas provinciales, los esfuerzos estuvieron puestos en transformar el Tercer Ciclo de la EGB en secundaria básica y, posteriormente, en crear ofertas completas de secundario (unidades educativas con oferta de 6 años de secundario), así como a implementar diferentes estrategias para mejorar las trayectorias educativas de los alumnos. Todo ello fue acompañado por adecuaciones de diverso tipo en las

plantas docentes de las escuelas. En términos generales, puede inferirse que el incremento del número de cargos y de horas cátedra en el secundario, mayor al aumento porcentual de la matrícula, así como su composición, significó una mejora de las condiciones de trabajo generales de los docentes en tanto se incrementaron los planteles.

La expansión del número de docentes generada por el crecimiento de la matrícula y la aplicación de diferentes políticas también implicaron otros cambios en las condiciones laborales de los profesores. En términos de estabilidad en el empleo, en base a la información recogida en el Censo Docente se advertía en el año 2004 que, en la Provincia de Buenos Aires sólo el 44% de los profesores de nivel medio/polimodal de entonces tenía una situación contractual estable, como titular en el o en los puestos que ocupaban. Otro 16% era titular en alguna designación pero no en otras. El 40% restante eran interinos o suplentes.<sup>12</sup> Posteriormente, se podría haber profundizado el problema. Basándose en información presentada en el informe a la Legislatura del Director General de Cultura y Educación, Claus (2011:41) indicaba que con el proceso de la expansión de la fuerza laboral docente se registró un incremento de las figuras contractuales en la situación de *provisionales y/o suplentes* en los puestos de trabajo y una reducción de la participación de la situación de revista *titulares*. Dicha situación de flexibilidad e inestabilidad profundiza la condición de precariedad laboral que atenta contra la seguridad en el puesto de trabajo y promueve el aumento de la ansiedad y el stress para el conjunto de los trabajadores que se encuentran en dicha condición laboral.”

---

12 Cuadro 116. Censo Docente 2004



La información referida a los ocupados en la Rama de Enseñanza en los aglomerados urbanos relevados por la EPH<sup>13</sup> en la provincia de Buenos Aires, permite advertir que entre el 2004 y 2014, en promedio, se incrementó la carga laboral de los docentes, pasando de 25 horas a 26 horas semanales promedio de trabajo en la ocupación principal y de 29 a 30 en todas las ocupaciones<sup>14</sup> (Dirié y Pascual 2017). Esta situación sería aún más preocupante entre los docentes que trabajan en secundaria e implica un desmejoramiento de las condiciones laborales promedio, dadas las dificultades para el seguimiento de los alumnos, preparación de clases, relaciones con otros docentes y con autoridades de las escuelas, dedicación a espacios institucionales, entre otras.

Es de destacar que la EPH da cuenta de la cantidad de horas de trabajo remunerado que tienen los ocupados en las diferentes ramas, tanto en la ocupación principal como en las otras. Como se señaló, una característica laboral de los ocupados en la Rama de Enseñanza, al menos los que desempeñan sus tareas frente a alumnos, es que deben dedicar otra cantidad de horas semanales, difícil de cuantificar y no visibilizadas en esta fuente de información estadística, para la preparación de clases, corrección de trabajos, exámenes, etc. En el caso de aquellos con designaciones por hora cátedra o módulos, la

---

13 La información se refiere al total de ocupados en la Rama de Enseñanza en los aglomerados urbanos relevados por la EPH. No permite discriminar por niveles de enseñanza en los cuales se desempeñan. No obstante y dado que aún no está disponible la información del CENPE 2014 para las variables referidas a horas de trabajo y otras condiciones laborales se ha optado por utilizar esta fuente dado que permite identificar para el período en análisis tendencias generales que resultan pertinente identificar.

14 En el caso de los ocupados en la Rama de Enseñanza, aquellos que tienen otra ocupación la desempeñan en la misma Rama de actividad.

dedicación horaria “externa” y no remunerada, podría ser aún mayor dado que solo se les paga las horas frente a curso.

Entre 2004 y 2014, al igual que ocurrió en la mayoría de todas las ramas de actividad, se incrementó el porcentaje de ocupados con empleos registrados. También en la Rama de Enseñanza, alcanzando al 92% de los ocupados. No obstante, se destaca que el empleo registrado en la RE tuvo un pico más alto en el 2009, donde alcanzó al 94,6% de los ocupados en ella y luego descendió (Dirié y Pascual, 2017). Esto podría deberse, entre otros motivos, a la implementación en la segunda etapa de políticas y programas educativos diversos y el ingreso para su desarrollo de personal en condiciones de inestabilidad y precariedad laboral, situación que ha sido advertida en distintos estudios de los últimos años.

No obstante también hay que destacar que en el período bajo análisis, en el país y en la provincia se establecieron discusiones paritarias para negociar salarios y condiciones de trabajo. Además, como producto de lo prescripto por la Ley de Financiamiento Educativo y de la Ley de Educación Nacional, hubo en el país un importante incremento del gasto consolidado en educación. Según lo informado por la Coordinación General del Estudio de Costos del Sistema Educativo del Ministerio de Educación de la Nación se verificó un importante aumento del gasto educativo provincial que pasó de \$4.730.832.552 a \$19.249.893.257, en el 2009 y a \$ 61.455.225.215, en el 2014, constituyendo en ese año el 35,8% del gasto público de la provincia.

En la provincia de Buenos Aires “entre los años 2004 y 2014, el salario real creció un 138% de manera inédita en los últimos treinta años, aunque aún registra un 4,7% menos que el salario docente de 1984” (Paulozo y Ruiz, 2015:9).

No es posible aquí evaluar el impacto del incremento del gasto en educación en las condiciones de trabajo de los ocupados en la Rama de Enseñanza de la provincia. No obstante, es posible conjeturar que, más allá de los incrementos salariales el mayor gasto en educación está influyendo también, de manera indirecta, sobre dichas condiciones laborales al incrementar los planteles docentes, mejorar el parque edilicio escolar y dotar de equipamiento a las escuelas de la provincia (Dirié y Pascual, 2017).

Señalan Mezzadra y Veleda (2014:70) que “los rasgos característicos de los docentes argentinos son la inestabilidad salarial, los espacios, tiempos y recursos no siempre adecuados, y la soledad frente a la difícil situación social de algunos contextos”. Respecto a esto último es necesario señalar que en la Provincia de Buenos Aires (así como en el país) la situación social mostró en los veinte años que van desde 1994 a 2014 importantes y significativas fluctuaciones, con un desmejoramiento de los indicadores laborales y sociales en los últimos años de la década del 90, un mejoramiento paulatino a partir del 2003 y un estancamiento relativo luego del 2010. En todas estas etapas el “afuera” social también entró a la escuela e impactó sobre el quehacer cotidiano de los docentes.

## **Reflexiones finales**

En el período bajo análisis se produjeron importantes modificaciones en la legislación y en las políticas educativas. Producto de ellas, entre otros efectos, se cambió la estructura académica del sistema educativo, se extendieron los años de educación obligatorios y a partir del 2007 se estableció la obligatoriedad de la totalidad del secundario.

En el marco de la Ley de Educación Nacional y de la Ley provincial N° 13.688 la Provincia de Buenos Aires optó por una estructura de 6 años de duración para la escuela primaria y 6 años para la escuela secundaria. Ello involucró significativos esfuerzos para transformar el Tercer Ciclo de la EGB en la secundaria básica, el anterior poli-modal en el ciclo orientado (denominado en la provincia Secundario Superior) y constituir unidades educativas con ofertas educativas (completas) para los 6 años de secundario. Todo lo cual implicó necesarias adecuaciones de las plantas docentes.

Entre 1994 y 2014, en la provincia se incrementó significativamente la oferta educativa de nivel secundario en términos de unidades educativas y de cantidad de docentes para atender a una demanda creciente. El número total de personas que trabajan como docentes de secundaria aumentó un 88,3%, y el de aquellos que están al frente de alumnos un 116,6%. La cantidad de cargos asignados al nivel aumentó un 42% y la cantidad de horas cátedra un 112,1%. Se estima que el número de alumnos por docente equivalente, estimado a partir del número de horas cátedra, pasó de 15,2 a 13,4.

Entre el 2004 y el 2014 se advierten mejoras en las condiciones laborales de los docentes de la provincia, aunque también la persistencia de situaciones preocupantes. El incremento del número de cargos y horas cátedra/módulos más intenso que el número de alumnos, contribuyó a bajar la cantidad de alumnos por cargo docente. Además, se incrementó la inversión educativa y se verificaron aumentos de los salarios reales de los docentes.

Las principales políticas educativas instrumentadas en el período para viabilizar el derecho a la educación en el nivel secundario pro-

ponen cambios organizacionales, institucionales, pedagógicos y un mayor involucramiento de los docentes, que se tensionan con la persistencia del predominio de los nombramientos de los profesores por horas cátedra o módulos.

En el período se incrementó el número de horas de trabajo promedio de los docentes, así como el número de escuelas donde trabajan. Si bien entre 2004-2014 aumentó el porcentaje de docentes con empleo registrado (descuento jubilatorio), simultáneamente habría aumentado la precariedad laboral basada en la inestabilidad del vínculo laboral (incremento de los nombramientos de provisionales o interinos). También la investigación educativa de los últimos años ha señalado que algunas de las políticas instrumentadas involucraron el nombramiento de distinto tipo de nuevas figuras docentes en situaciones de gran precariedad laboral.

### **Referencias bibliográficas**

Bottinelli, L. (2015), La obligatoriedad del nivel secundario. Una mirada en base a un abordaje cuantitativo. *Boletín Temas de Educación Nro.11*.

Brito, A. (2010), *Los profesores y la escuela secundaria, hoy. Notas sobre una identidad en repliegue*. Edit. Libros Libres, FLACSO, Buenos Aires.

Claus, A- (2011). El Financiamiento Educativo y las Condiciones Laborales de los Docentes. En Ministerio de Trabajo de la Provincia de Buenos Aires *Las Condiciones Laborales en la Provincia de*

*Buenos Aires. Provincia de Buenos Aires (Argentina):* Ministerio de Trabajo de la Provincia de Buenos Aires.

Cornejo Chávez, R. (2009), Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile, en *Educ. Soc.*, Campinas, vol 30, n. 107, p. 409-426, maio/ago. 2009 411 Disponible em <http://www.cedes.unicamp.br>

Cornejo Chávez, R. (2012), “*Nuevos sentidos del trabajo docente: un análisis psicosocial del bienestar/malestar, las condiciones de trabajo y las subjetividades de los/as docentes en el Chile neoliberal*”. Tesis para optar al grado de Doctor en Psicología. Universidad de Chile Facultad de Ciencias Sociales, Escuela de Postgrado, Programa de Doctorado en Psicología, Sgo. de Chile.

Dirié, C. (2007), El perfil de los docentes en Argentina. Análisis realizado en base a los datos del Censo Nacional de Docentes 2004, *Boletín Temas de Educación Nro.4*, año 2, diciembre 2007, Buenos Aires.

Dirié, C. y Oiberman, I. (2007), La creciente importancia de la actividad docente en el mercado de trabajo argentino, *Estudios del Trabajo Nro.33*, enero-junio, págs.33-66

Dirié, C. y Hirschberg, S. (2008), Perfiles, formación y condiciones laborales de los profesores, directores y supervisores de la escuela secundaria, *Boletín Temas de Educación Nro. 6*, DiNIECE, Ministerio de Educación de la Nación.

Dirié, C. y Pascual, L. (2017), Políticas educativas y condiciones de trabajo de los profesores de secundaria de la Provincia de Buenos

Aires (2004-2014), *RELAPAE*, Nro.6, Universidad Nacional de Tres de Febrero.

Dirié, C. y Pascual, L. (2012), “Condiciones laborales de los docentes en la provincia de Buenos Aires: 2004-2010”. *Espacios en Blanco, Revista de Educación, Serie Indagaciones 22*, Junio 2012, NEES-UNCPBA.

Dirié, C, Fernández, B, Landau, M. y otras (2015), *Las tutorías en la educación secundaria en el marco del Plan de Mejora Institucional: estudio en tres jurisdicciones* - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Subsecretaría de Planeamiento Educativo. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/tutorias-secundaria-2015-version-digital-24-11.pdf>

Dussel, I. (2005), *Impactos de los cambios en el contexto social y organización del oficio docente*, Seminario Internacional La renovación del oficio del docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI, Bs.As. 10 a 11 de nov., IIPE –UNESCO.

Gonzalez, H. y otros (2009), *Reconociendo nuestro trabajo docente. Un diálogo necesario entre teoría y prácticas*, CTERA, Buenos Aires.

Hargreaves, A. (1996), *Profesorado, cultura y postmodernidad* (Cambian los tiempos, cambia el profesorado). Ediciones Morata, Madrid

Judengloben, M. (2015), *El recorrido de la educación común: cincuenta años en cifras*, DIEE, Ministerio de Educación de la Nación

Larripa, S. (2012), El trabajo docente en escuelas con proyectos de inclusión educativa: aportes de una investigación realizada en establecimientos estatales de la Ciudad de Buenos Aires. *IX Seminario Red Estrado*, Santiago de Chile, 18-20 de julio 2012.

Laurente, M.J.; Penas, P. y Cocco, N, (2014), Las estrategias de control en el proceso de trabajo docente en la escuela secundaria a partir de las políticas educativas denominadas “inclusivas”. En: *IV jornadas interdisciplinarias del control del trabajo hoy a cuarenta años de trabajo y capital monopolista de Harry Braverman*. Universidad Nacional de Quilmes, Junio 2014.

Marrero Rodríguez J, y Betancor, A. (2015), Las exigencias emocionales en el trabajo. El caso español, *Papers*, 100/2, 173-193.

Mezzadra, F. y Veleza, C. (2014), *Apostar a la docencia, desafíos y posibilidades para la política educativa argentina*, Cippec, Bs.As.

Montesinos, P. y Schoo, S. (2013), Procesos de mediación en la implementación de políticas educativas en un contexto federal. Un estudio de caso: el Plan de Mejora Institucional. *Serie La Educación en Debate Nro.13*, DINIECE, Ministerio de Educación Nacional.

Oliveira, D. y otros (2004), Cambios en la organización del trabajo docente. Consecuencias para los profesores, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero-marzo 2004, vol. 9, Nro.20, pág.183-197

Paulozzo, M, Ruiz.C y otros (2015), Inversión educativa y trabajo docente. Aportes para la agenda educativa bonaerense de la próxima dé-



cada, Instituto de Curriculum y Evaluación, Universidad Nacional de Lomas de Zamora. Trabajo presentado en las *Jornadas 2015 de la Red Latinoamericana de Estudios Sobre Trabajo Docente* (Red Estrado)

Razquin, P. (2009), Global trends in teaching employment. Challenges for teacher education and development policies. En: Tatto, M.T. and Mincu, M. (eds), *Reforming Teaching and Learning: Comparative Perspectives in a Global Era*, 75-96, Sense Publishers, Rotterdam, Boston, Taipei

Sandoval Flores, E (2009), La inserción a la docencia. Aprender a ser maestro de secundaria en México. *Profesorado Revista de Curriculum y Formación de Profesorado* (en línea) 2009, 13. Disponible en <http://redalyc.org/articulo?id=56711733013> ISSN 1138-414X



## Capítulo III

# **Las teorías implícitas de los docentes de nivel secundario de la Provincia de Buenos Aires.**

*Liliana Pascual*

### **Introducción**

El docente adquiere ciertos significados de manera explícita como parte de su formación y, al mismo tiempo, adquiere otros como consecuencia de experiencias más difusas, que constituyen un conocimiento experiencial, de carácter subjetivo, personal y situacional (Clandinin y Connelly, 1986, 1987; Clark y Peterson, 1986). Estos significados, que tienen que ver con ciertas dimensiones epistemológicas de la didáctica, en general, permanecen implícitos. Si queremos conocer cómo se relaciona este conocimiento subjetivo con las teorías formales que se encuentran presentes en la formación profesional de los docentes y en la cultura a la cual éstos pertenecen, es necesario recurrir al concepto de las teorías implícitas, también llamadas teorías populares (Marrero, 1993).

El concepto de teorías implícitas (TI) focaliza en cómo se elabora la información en contextos de la vida cotidiana. “Las teorías implícitas son teorías pedagógicas personales reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica pedagógica.” (Marrero, 1993: 245). Según Castorina, Barreiro y Toscano (2005), podemos hablar de aprendizaje en el caso de las teorías implícitas y de apro-

piación en el caso de las representaciones sociales. Ambas son parte del conocimiento de sentido común, ajeno a todo intento de verificación, que al ayudar a reorganizar la realidad cotidiana modifican el sentido que se le asigna a los actos sociales y, por lo tanto, influyen sobre las conductas de las personas.

Siguiendo la perspectiva cultural, el modelo representacional de las teorías implícitas concibe a dichas teorías como visiones normativizadas y compartidas, debido principalmente a la transmisión social del conocimiento. Prácticamente, todos los procesos cognitivos se apoyan en su uso, pues las personas cuentan con información proveniente de sus propias teorías, como de la tarea o situación en cuestión. Es así, que los individuos de un determinado grupo o clase, que en el caso de nuestra investigación son los profesores de la escuela secundaria, tendrán experiencias similares, en tanto éstas se adquieren en episodios de contacto con las prácticas y los formatos de interacción propiciados por el grupo. A partir de este campo experiencial, que es personal pero generado en el medio sociocultural, los docentes inducen su conocimiento y determinan sus acciones y valoraciones; lo que condiciona y perfila su desempeño y práctica de enseñanza.

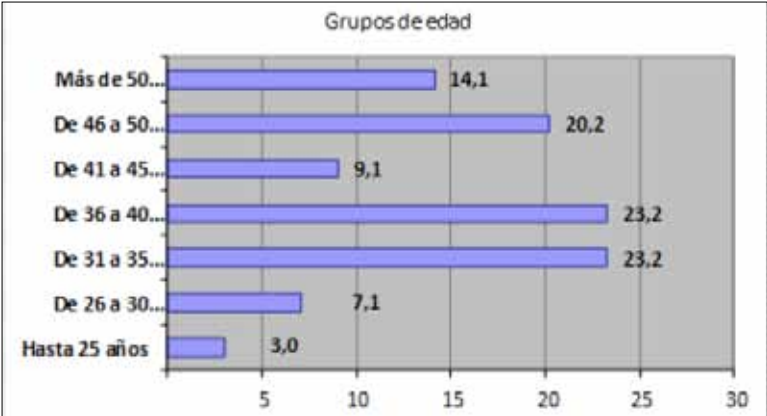
En el ámbito educativo, las TI de los profesores constituyen un factor clave para el proceso de enseñanza y de aprendizaje ya que conforman un marco de referencia a través del cual interpretan el currículo, median las estrategias didácticas, predicen secuencias y eventos, y orientan la acción. Operan como modelos interpretativos a partir de los cuales los docentes perciben, filtran y controlan las interacciones y las actividades conjuntas de enseñanza y de aprendizaje. En esa línea, los conocimientos de sentido común que poseen los docentes remiten principalmente a un “saber hacer” en un contexto específico

y son producto, en gran parte, de culturas heredadas del aprendizaje que no han sido elaboradas de modo explícito y consciente (Pozo y otros, 2006). Este autor agrega que, mientras los conocimientos implícitos cumplen una función pragmática que permite predecir y controlar situaciones cotidianas, el conocimiento explícito “tiene una función epistémica” (Pozo y otros, 2006: 104) orientada a dar significado al mundo y a nuestras acciones en él.

En este trabajo, para el estudio de las teorías implícitas de los docentes de educación secundaria se aplicó una encuesta en cinco escuelas del conurbano sur de la Provincia de Buenos Aires. En total se encuestaron 100 docentes. El cuestionario utilizado permitió caracterizar, en primer lugar, el perfil de los docentes de la muestra en función de algunas variables tales como: edad, sexo, formación académica (en referencia al nivel educativo alcanzado), antigüedad en la docencia, antigüedad en la escuela, rama disciplinar y asignatura a la que pertenecen, y dedicación horaria semanal total y en la escuela. La encuesta contiene, además, 33 preguntas que fueron adaptadas del cuestionario de Marrero (1988), para indagar las teorías implícitas de los docentes. En esta parte del cuestionario los profesores encuestados debían manifestar su grado de acuerdo con cada uno de los ítems, utilizando una escala de uno a siete (1 = desacuerdo; 7 = acuerdo). El análisis de los resultados de la encuesta permitió caracterizar el perfil de los docentes encuestados, sus teorías implícitas y, por último, analizar en qué medida se relacionan ambos aspectos.

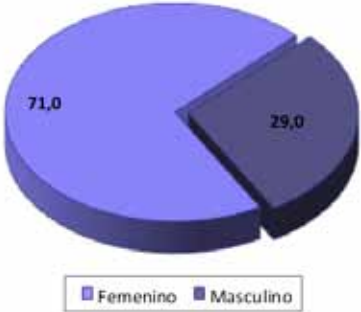
## El perfil de los docentes encuestados

A continuación se presentan los principales resultados obtenidos con respecto a las variables relevadas:



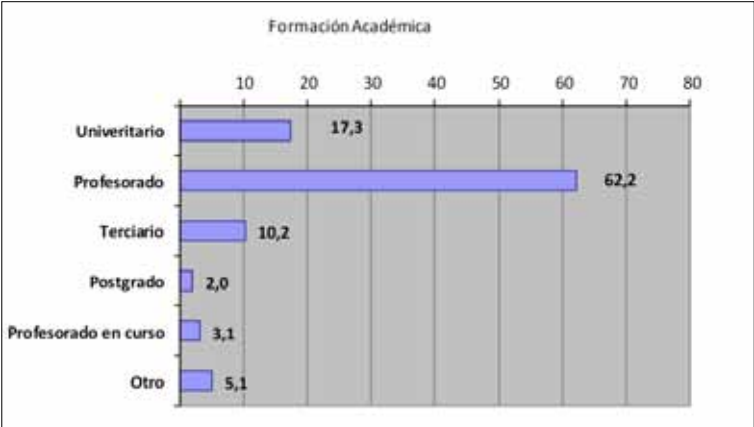
Base: 99 casos.

Para facilitar el análisis, la variable edad se agrupó en siete categorías con tramos de 5 años cada una. Como puede observarse en el gráfico correspondiente, la mayoría de los docentes (55.5%) se ubica en el tramo comprendido entre los 35 y 45 años de edad. En cuanto al resto, un poco más de un tercio tiene más de 45 años y sólo el 10% tiene 30 años o menos. El promedio de edad de todos los docentes de la muestra es de 41 años (mínimo, 22 años y máximo 71 años).



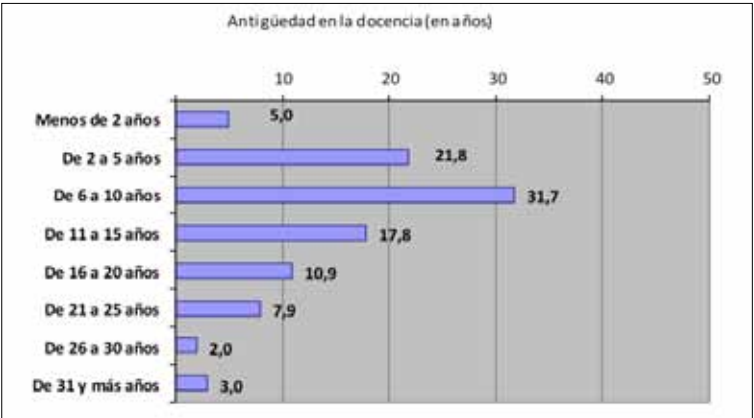
Base: 100 casos.

Como lo demuestra el gráfico que antecede, los docentes son mayoritariamente mujeres (71%), tendencia que se registra en todos los niveles educativos en la Provincia de Buenos Aires.



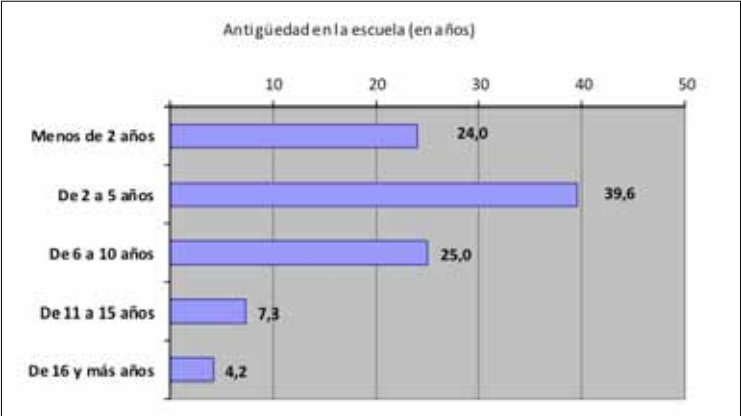
Base: 98 casos.

Se observa que la casi totalidad de los docentes encuestados tiene formación terciaria o universitaria completa. Un porcentaje importante de los docentes ha completado el profesorado (62%) y el 3% se encuentra cursando esta formación sin haberla completado.



Base: 100 casos.

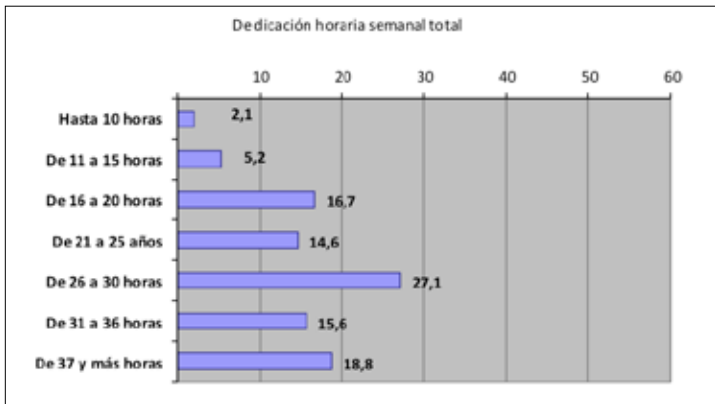
Como se observa en el gráfico correspondiente, la mayoría de los docentes encuestados, casi el 60%, han iniciado su tarea docente en los últimos 10 años. Sin embargo, más de un tercio (37%) tiene entre 11 y 25 años de antigüedad. Son muy pocos los docentes que superan los 25 años de antigüedad. Estamos, en este caso, frente a un cuerpo docente con una antigüedad promedio de 11 años (mínimo menos de 1 año y máximo 46 años).



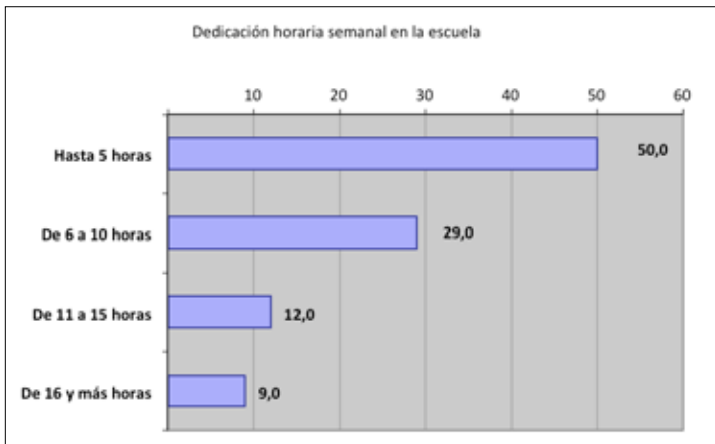
Base: 96 casos.

Si analizamos la antigüedad que tienen los docentes en las escuelas de la muestra, se observa que se profundiza la tendencia observada. Casi la totalidad (89%) no supera los 10 años de antigüedad dentro de la institución educativa. Recordemos que la antigüedad de los docentes en la escuela es una variable que puede estar incidiendo en el compromiso que los docentes desarrollan con la institución en la que trabajan. El promedio de antigüedad en la escuela es de 5 años (mínimo menos de 1 año y máximo 33 años).





Base: 96 casos.



Base: 96 casos

La mayoría de los docentes de la muestra (76%) tienen una dedicación horaria total de más de 20 horas semanales repartidas en distintas instituciones educativas. De estos, el 34 % trabaja más de 30 horas semanales totales. El promedio de dedicación horaria total de los docentes es de 29 horas semanales (mínimo 2 horas y máximo 60 horas).

Por el contrario, si analizamos la dedicación horaria semanal en la institución educativa observamos el fenómeno contrario. La mayoría

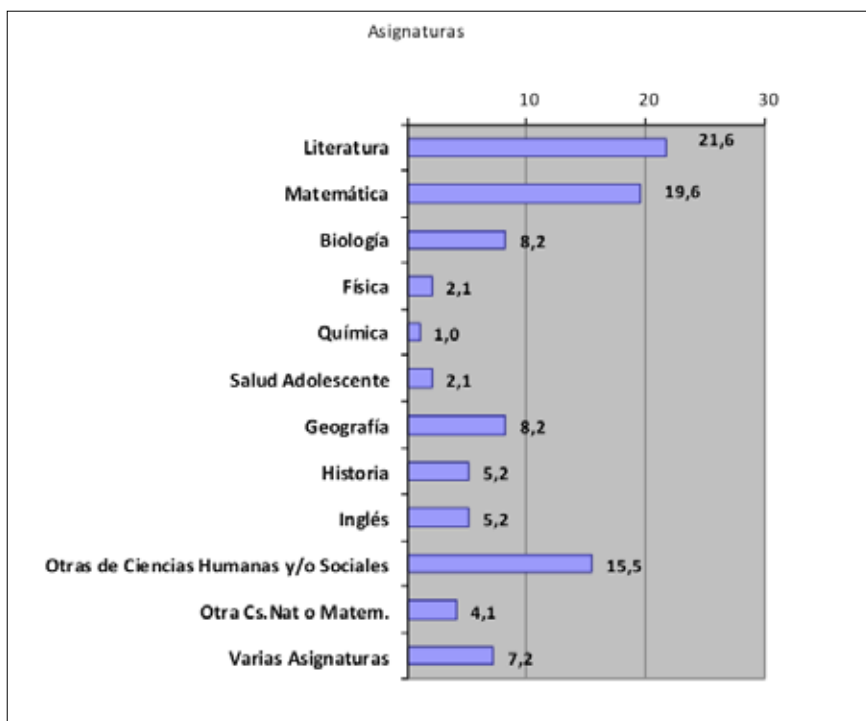
de los docentes tienen poca dedicación horaria en las escuelas de la muestra, con un promedio de 7 horas (mínimo 2 horas y máximo 40 horas). El 50% tiene hasta 5 horas semanales en la escuela y casi el 80% hasta 10 horas semanales. La dedicación horaria en la escuela es también una variable que puede estar incidiendo en el compromiso de los docentes con la institución en la cual trabajan.



Base: 97 casos.

Debido a la gran heterogeneidad de asignaturas que dictan los docentes de las escuelas de la muestra se decidió agruparlas en dos grandes ramas disciplinares: ciencias duras y ciencias sociales y humanas. En el gráfico precedente se observa que los docentes de la muestra se reparten en forma bastante homogénea entre las dos ramas disciplinares.

A manera ilustrativa se han desagregado en el gráfico siguiente las asignaturas que dictan los docentes encuestados.



Base: 100 casos.

## **Acerca de las teorías implícitas de los docentes de educación secundaria**

En este apartado se describen los resultados obtenidos en la segunda parte del cuestionario aplicado a los docentes de las escuelas de la muestra, que se relaciona con la TI que orientan los contenidos y normatizan la acción didáctica del profesor. Aunque el cuestionario de teorías implícitas aplicado por Marrero (1988) obtuvo un alto índice de fiabilidad, se repitió este análisis con los resultados obtenidos en nuestra muestra de profesores. El coeficiente de Cronbach para la globalidad del cuestionario dio como resultado un índice aceptable de consistencia interna (.86).

En el cuestionario, los ítems correspondientes a cada teoría: Crítica, Constructiva, Activa, Técnica y Tradicional, se presentan mezclados entre sí. Para su análisis se reagruparon según la teoría a la que pertenecen<sup>1</sup>. Como se puede observar en el cuadro que se presenta a continuación, la media total correspondiente a cada una de las teorías estudiadas es superior a la media teórica de la escala. Esto nos está indicando que ninguna de las teorías es rechazada por los docentes.

	<b>Media</b>	<b>s</b>
<b>Teoría Crítica</b>	<b>4,51</b>	<b>2,11</b>
10. Creo que el conocimiento que se imparte en la escuela implica nociones de poder y recursos económicos y de control social	3,86	1,88
19. Con frecuencia suelo pensar que el fracaso escolar es producto más de las desigualdades sociales que de los métodos de enseñanza	4,17	2,04
20. Creo que mientras existan diferentes clases sociales no puede haber auténtica igualdad de oportunidades	4,50	2,18
29. Pienso que el currículo, en la escuela, responde y representa la ideología y cultura de la escuela	4,45	1,90
30. Estoy convencido de que las relaciones en el aula deben ser plurales e iguales	5,79	1,76
37. Pienso que la cultura que transmite la escuela aumenta las diferencias sociales	3,03	1,97
42. Soy plenamente consciente de que la enseñanza contribuye a la selección, preservación y transmisión de normas y valores explícitos u ocultos	5,79	1,48

---

<sup>1</sup> Para una descripción de las características de cada una de las teorías implícitas mencionadas se puede consultar el trabajo de Marrero (1993), Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza. En: Rodrigo, M.; Rodríguez, A. y Marrero, J. (Eds.): Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano. Madrid: Visor, pp.243-270.

<b>Teoría Constructiva</b>	<b>5,33</b>	<b>1,67</b>
11. En mi clase, es la asamblea de alumnos y profesor la que realmente regula la convivencia democrática	5,00	1,79
18. A mí la planificación me permite coordinarme mejor con mis colegas	5,51	1,68
21. En mi clase siempre seleccionamos los textos y materiales para trabajar según los objetivos que hemos propuesto y previa discusión entre toda la clase	3,88	1,84
28. Suelo tener en cuenta, cuando evalúo, si los trabajos elaborados por los alumnos van evolucionando durante el curso	6,26	1,16
31. En general, suelo organizar mi enseñanza de manera que los alumnos elaboren su propio conocimiento	5,59	1,44
39. Suelo comprobar más el proceso de aprendizaje de los alumnos que los resultados finales	5,77	1,26
41. Mis objetivos educativos siempre tienen en cuenta los intereses y necesidades expresados por el alumno	5,30	1,36
<b>Teoría Activa</b>	<b>5,81</b>	<b>1,50</b>
12. En mi opinión, la discusión en la clase es esencial para mantener una adecuada actividad de enseñanza	5,57	1,65
17. Procuero que en mi clase, los alumnos estén continuamente opinando y ocupados en algo	5,64	1,49
22. Al evaluar opino que lo fundamental es valorar no sólo el resultado, sino el conjunto de actividades realizadas por el alumno	6,36	1,18
27. Creo que es necesario integrar la escuela en el medio, solo así podremos preparar a los alumnos para la vida	5,98	1,33
32. En mi opinión, el alumno aprende mejor por ensayo y error	5,45	1,64
38. Estoy convencido de que lo que el alumno aprende por experimentación, no lo olvida nunca	5,84	1,50
<b>Teoría Técnica</b>	<b>4,61</b>	<b>2,03</b>

13. Creo que el mejor método es el que consigue alcanzar más objetivos en menos tiempo	3,21	1,89
16. Estoy convencido de que el conocimiento científico siempre es el más útil para enseñar	4,18	1,81
23. Opino que el profesor tiene que ser capaz de controlar la enseñanza	5,70	1,45
26. Realizo la planificación, primero enunciando claramente los objetivos y luego seleccionando contenidos, actividades y evaluación	5,62	1,66
33. Siempre he dicho que, para que una escuela funcione de forma eficaz, hay que hacer una adecuada valoración de necesidades	5,72	1,36
36. A mí, me parece que la evaluación es el único indicador fiable de la calidad de la enseñanza	3,21	1,94
<b>Teoría Tradicional</b>	<b>4,27</b>	<b>2,04</b>
14. Procuero que en mis clases haya un cierto clima de competencia en el aula, porque ello los motiva mejor	3,25	2,02
15. Mientras explico, insisto en que los alumnos me atiendan en silencio y con interés	5,57	1,47
24. Estoy convencido de que si a los alumnos no se les obliga a aprender, ellos por sí mismos no estudiarían	4,36	1,92
25. Procuero que todos mis alumnos sigan el ritmo que yo marco para la clase	4,64	1,78
34. Creo que si el profesor sabe mantener las distancias, los alumnos lo respetarán más y tendrá menos problemas de disciplina	4,09	1,98
35. Soy de la opinión de que la escuela debe permanecer al margen de los problemas políticos	3,66	2,28
40. Creo que los alumnos disfrutaban más con una explicación mía que leyendo un libro o discutiendo en equipo	4,34	1,96

Si bien existen diferencias entre los valores medios correspondientes a las distintas teorías, podemos asumir, dado los valores alcanzados por todas ellas, que ninguna se encuentra ausente. Los valores promedios

más altos fueron alcanzados por la teoría Activa, seguida por la teoría Constructiva, con medias que superan los 5 puntos ( $\bar{X}$  5.81 y  $\bar{X}$  5.33, respectivamente). Por debajo de estos valores se ubican las teorías Técnica, Crítica y Tradicional ( $\bar{X}$  4,61,  $\bar{X}$  4,51 y  $\bar{X}$  4,27, respectivamente).

Los profesores de educación secundaria que fueron encuestados manifiestan su preferencia por la teoría Activa (aprender haciendo,  $\bar{X}$  = 5.81). Las afirmaciones que recibieron mayor adhesión dentro de esta teoría son “*al evaluar opino que lo fundamental no es valorar sólo el resultado, sino el conjunto de actividades realizadas por el alumno*” ( $\bar{X}$  6,36), “*creo que es necesario integrar la escuela en el medio, solo así podremos preparar a los alumnos para la vida*” ( $\bar{X}$  5,98) y “*lo que el alumno aprende por experimentación, no lo olvida nunca*” ( $\bar{X}$  5,84).

No obstante, varios ítems pertenecientes a otras teorías también tienen alta adhesión por parte de los profesores. Por ejemplo, los profesores piensan que “*las relaciones en el aula deben ser plurales e iguales*” ( $\bar{X}$  5,79) y son “*conscientes de que la enseñanza contribuye a la selección, preservación y transmisión de normas y valores explícitos u ocultos*” ( $\bar{X}$  5,79), ambos indicadores favorables a la teoría Crítica.

Al mismo tiempo los docentes creen que “*el profesor tiene que ser capaz de controlar la enseñanza*” ( $\bar{X}$  5,7) y se expresan a favor de la “*valoración adecuada de necesidades y de la programación por objetivos*” ( $\bar{X}$  5,6), ambos indicadores de la teoría Técnica.

En algunos casos, los profesores se inclinan mayoritariamente por algunas afirmaciones que a simple vista pueden parecer contradictorias: mientras “*insisten en que los alumnos atiendan en silencio y con interés*” ( $\bar{X}$  5,57, teoría Tradicional), al mismo tiempo “*sos-*

*tienen que la discusión en la clase es esencial para mantener una adecuada actividad de enseñanza” ( $\bar{X}$  5,57, teoría Activa).*

Por todo lo dicho, no se puede afirmar que exista una teoría implícita que prevalezca sobre las demás. Por el contrario, de la lectura de estos datos se desprende que no hay una definición clara en cuanto al paradigma ideológico que los profesores siguen en su tarea de enseñanza.

Para verificar el grado en que las distintas teorías representan el pensamiento de los profesores de las escuelas de la muestra, se calculó el índice de tipicidad de cada uno de los ítems enunciados. Se entiende que el índice de tipicidad representa el valor medio de acuerdo de los profesores de la muestra con cada uno de los enunciados. Este valor medio oscilar entre 0 y 7, que son los valores de la escala. Se calculó el índice de tipicidad considerando los valores utilizados por Marrero (1988). La escala resultante fue la siguiente:

0 a 2,99 = tipicidad baja

3 a 4,99 = tipicidad media

5 a 7 = tipicidad alta

De esta manera, de acuerdo al porcentaje de enunciados de cada teoría ubicados en cada tramo de la escala se puede conocer qué ideas son más o menos representativas de los profesores encuestados.



A continuación, presentamos los resultados obtenidos utilizando la escala precedente. El primer dato de la casilla es el porcentaje de la fila, que expresa la cantidad de ítems de cada teoría que se ubican en cada nivel de tipicidad y, el segundo, es el porcentaje de la columna, que expresa el porcentaje de ítems de cada nivel de tipicidad según la teoría a la que corresponde.

**Porcentaje de enunciados de cada teoría según intervalos de tipicidad**

Teorías	Baja ( 0 a 2,99)	Media (3 a 4,99)	Alta (5 a 7)	Total
Crítica (7 ítems)	0,0% ///	71,4% 33,3%	28,6% 40,0%	100,0%
Constructiva (7 ítems)	0,0% ///	14,3% 6,7%	85,7% 6,7%	100,0%
Activa (6 ítems)	0,0% ///	0,0% 0,0%	100,0% 0,0%	100,0%
Técnica (6 ítems)	0,0% ///	50,0% 20,0%	50,0% 20,0%	100,0%
Tradicional (7 ítems)	0,0% ///	85,7% 40,0%	14,3% 33,3%	100,0%
Total (33 ítems)	///	100,0%	100,0%	100,0%

Los resultados muestran que ninguna teoría se ubica en el nivel de tipicidad bajo. Los ítems de las teorías Activa y Constructiva se concentran en su casi totalidad en el nivel de tipicidad alta (100% y 85,7%, respectivamente). Por su parte, los ítems de las teorías Tradicional y Crítica (85,7% y 71,4%, respectivamente), se ubican mayoritariamente en el intervalo de tipicidad moderada. En cuanto a los ítems de la teoría Técnica, se reparten por igual entre los intervalos de tipicidad media y alta (50% y 50%, respectivamente).



En virtud de ello, es que hablaremos de ejes o núcleos articulatorios. Entre las teorías con moderada representatividad el núcleo principal lo componen las teorías Tradicional y Crítica. Los ítems de la teoría Tradicional que tienen tipicidad moderada son aquellos que se relacionan con la interacción en la clase, los alumnos y el aprendizaje, la relación profesor-alumno, y la relación entre el medio social y la escuela. Por su parte, los ítems que tienen alta representatividad tienen que ver con la disciplina y la gestión de la clase.

En cuanto a los ítems de la teoría Crítica que tienen moderada representatividad, encontramos aquellos relacionados con el conocimiento, el aprendizaje de los alumnos, la enseñanza y el medio social y la relación entre el medio social y la escuela. Dentro de la teoría Crítica tienen tipicidad alta los ítems que se relacionan con las relaciones en el aula y la transmisión de normas y valores.

Entre las teorías con una alta representatividad, el núcleo principal lo componen las teorías Activa y Constructiva. La teoría Activa ubica todos sus ítems en el nivel de representatividad más alta. En el caso de la teoría Constructiva, todos los ítems excepto uno, se ubican en el nivel de tipicidad alta. El único ítem que se corresponde con el nivel de tipicidad moderada tiene que ver con la organización de los contenidos.

Por su parte, la teoría Técnica tiene dos núcleos con igual grado representatividad que se ubican en los niveles moderado y alto.

Para finalizar, se consideró la posible incidencia de las variables personales, formativas y socio-laborales (que constituyen el perfil de los docentes de la muestra) sobre las teorías implícitas que sostienen

estos mismos profesores. Los resultados obtenidos (se calcularon los coeficientes de correlación  $r$  de Pearson) no muestran asociación entre las variables personales, formativas (en referencia a los estudios realizados), socio-laborales y las teorías implícitas analizadas. Podemos concluir, entonces, que las teorías implícitas de los profesores de la muestra no se encuentran relacionadas con las características de su perfil personal o socio-laboral.

### **Reflexiones finales**

Entre los docentes de la muestra, la casi totalidad tiene formación terciaria o universitaria completa. En cuanto a la antigüedad y dedicación horaria en las escuelas de la muestra, se observa que gran parte de estos docentes se han incorporado recientemente y con poca dedicación horaria semanal. La escasa antigüedad en la institución y la poca dedicación horaria son variables que puede incidir en el compromiso que los docentes desarrollan con estas instituciones.

El análisis de la información obtenida sobre el pensamiento pedagógico de los profesores, que actúa como marco de referencia para interpretar la práctica profesional, nos permite reconocer que no existe una teoría que pueda ser considerada como más representativa de las concepciones educativas de los profesores encuestados, en tanto todas tienen entre una moderada y alta representatividad.

Si bien los valores promedios más altos fueron alcanzados por la teoría Activa, seguida por la teoría Constructiva, a lo largo de la investigación se pudo observar una distancia o discrepancia entre los significados de las teorías implícitas que tuvieron alta representatividad

en las encuestas y la propia realidad que describieron los docentes en las entrevistas personales (aspectos que se analizan en el Capítulo IV). En efecto, los resultados obtenidos muestran, por un lado, una alta valoración de los profesores de los enfoques más renovadores y relevantes sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y, por otro, miradas y opiniones sobre la escuela secundaria actual, el rol docente en el aula y los problemas y demandas que emergen en el trabajo diario que parecen distanciarse de sus expectativas, ideales e imaginario educativo.

En cuanto a la posible incidencia de las variables que constituyen el perfil de los docentes de la muestra sobre las teorías implícitas de los profesores, los resultados obtenidos muestran que no existe ninguna relación entre las teorías implícitas de los profesores y las características de su perfil personal o socio-laboral.

## **Bibliografía**

Castorina, J., Barreiro, A. y Toscano, A. (2005). Las representaciones sociales y las teorías implícitas: una comparación crítica. *Educação & Realidade*, 30 (1), 201-222.

Clark, C. M y Peterson, P. L. (1986). Procesos de de pensamiento de los docentes. En M. C. Wittrock (Comp.), *La investigación de la enseñanza* vol. III. Barcelona: Paidós.

Sacristán, Gimeno J. (1998). *El curriculum. Una reflexión sobre la práctica*. Madrid. Editorial Morata.

Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En: S. Moscovici. *Psicología social*. Vol. II, pp. 469-494. Buenos Aires. Editorial Paidós.

Jodelet, D. (2000), “Representaciones sociales: contribución a un saber sociocultural sin fronteras”, en D. Jodelet y A. Guerrero (coords.), *Develando la cultura: estudios en representaciones sociales* México, UNAM, pp. 7–30.

Marrero Acosta, J. (1988a). Teorías implícitas y planificación de la enseñanza. *Actas del II Congreso sobre Avances en el estudio del pensamiento del profesor* (137-144). Universidad de Sevilla: Servicio de publicaciones.

Marrero Acosta, J. (1988b). *Teorías implícitas y planificación del profesor*. Tesis Doctoral. Universidad de La Laguna.

Marrero, J. (1993). Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza. En: Rodrigo, M.; Rodríguez, A. y Marrero, J. (Eds.): *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor, pp.243-270.

Moscovici, S. (1979). *El Psicoanálisis, su imagen y su público*. Edit. Huemul. Buenos Aires.

Pope, M. (1998). La investigación sobre el pensamiento del profesor: una construcción personal. En: Carretero, M. *Procesos de enseñanza y aprendizaje*. Buenos Aires: AIQUE.

Pozo, J. I., Scheuer, N., Mateos, M. & Pérez Echeverría, M. (2006). Las concepciones de los profesores de educación primaria sobre la en-

señanza y el aprendizaje. En Pozo, J., Scheuer, N., Pérez Echeverría, M., Mateos, M, Martín, E & de la Cruz, E., *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje* (pp. 171-188). Graó: Barcelona.

Rodrigo, M., Rodríguez P., A. y Marrero A, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid. Aprendizaje Visor.







## Capítulo IV

# **Las representaciones sociales de los docentes y su incidencia en las prácticas de enseñanza en la educación secundaria**

*Mónica Perazzo*

### **Introducción**

Este capítulo sintetiza los resultados surgidos de la investigación que abordó las representaciones sociales (Moscovici, 1979; Jodelet, 1986) que poseen los docentes sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la educación secundaria y su incidencia en el desarrollo de las prácticas en el aula, en la mediatización del curriculum y en el significado que se le otorga al conocimiento escolar.

El estudio de las representaciones sociales de docentes de escuelas públicas bonaerenses, a través de entrevistas en profundidad, se realizó en el marco de la metodología cualitativa de la Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 1967), que permitió analizar y enunciar similitudes, divergencias y regularidades en los significados socialmente compartidos que surgieron tanto de las explicaciones dadas por los actores como de los elementos subjetivos que están implícitos en sus expresiones y en el lenguaje utilizado.

Las conclusiones, que pueden colaborar en el rediseño de la organización y prácticas de la escuela secundaria, muestran que la tarea del profesor se inscribe en contextos socioculturales caracterizados por profundos cambios y conflictos que afectan los intereses y disposi-

ciones del alumno hacia el aprendizaje, lo cual, a su vez, configura escenarios complejos y desafiantes para el docente que se ve interpelado a repensar y adoptar nuevas herramientas que resulten apropiados y versátiles para la realidad sociocultural en la que interviene.

### **Objetivos de la investigación. Encuadre conceptual y metodológico**

Para la investigación educativa resulta relevante dilucidar y comprender cómo el conocimiento elaborado de modo individual y el que es producto de la trasmisión social, se articulan e influyen en los modos de interpretar, actuar y pensar las prácticas que realizan los docentes. Desde ese lugar, en el marco de una investigación sobre la incidencia que tienen las teorías implícitas (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993; Castorina, Barreiro y Toscano, 2005) y las representaciones sociales (Moscovici, 1979; Jodelet, 1986) de los profesores de educación secundaria, este capítulo sintetiza los resultados de la indagación de las representaciones sociales entendidas como expresiones de sentido común que circulan y subyacen en sus decisiones y acciones curriculares, pedagógicas y didácticas y que permiten interpretar el sentido de la enseñanza, sus dilemas y reconfiguraciones, en relación con las necesidades y los desafíos de la formación de adolescentes y jóvenes que hoy requiere la sociedad.

Para Moscovici una representación social:

*“Es una red de conceptos e imágenes interactuantes cuyos contenidos evolucionan continuamente a través del tiempo y el espacio. Cómo evolucione la red depende de la complejidad y velocidad de las comunicaciones como de la comunicación mediática disponible.*

*Y sus características sociales están determinadas por las interacciones entre individuos y/o grupos” (Moscovici, 1988:220).*

Las representaciones sociales se generan y se imponen como resultado de las relaciones y prácticas que se viven en escenarios sociales. En palabras de Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993), las representaciones son teorías implícitas sobre el mundo social que subyacen a nuestro comportamiento y a nuestras actitudes y que se originan en la interacción e intercambio social. El docente posee significados adquiridos explícitamente durante su formación y también como resultado de sus experiencias continuadas y difusas sobre los más variados aspectos que configuran las prácticas pedagógicas.

Desde la perspectiva de las representaciones sociales, Jodelet (2011) destaca que la investigación educativa se encuentra en un momento de crecimiento y de importante producción teórica. El énfasis puesto en la construcción social del conocimiento, el estudio de las condiciones y contextos donde ese conocimiento se produce, la circulación de un conocimiento científico y de sentido común y su impacto sobre las prácticas escolares, otorgan nuevos horizontes sobre la investigación en esa línea. De hecho, se pueden citar diversos trabajos que han estudiado las representaciones que los actores del sistema educativo tienen sobre diversos temas: la inteligencia de los alumnos según la mirada de los maestros (Kaplan, 1992, 1997), la incidencia de factores sociales y psicopedagógicos desde la percepción y representaciones de los actores sociales vinculados con el proceso escolar (Oyola y otros, 1994), los cambios en las teorías pedagógicas y representaciones sociales sobre el rol del maestro (Tedesco y Tenti Fanfani, 2002), las representaciones sociales de los profesores sobre la docencia (Mazzitelli y otros, 2009).

Cómo se concibe el conocimiento, cómo se organiza, qué papel se concede a su relación con la experiencia del sujeto que aprende, cuál es su trascendencia social y su relación con la vida cotidiana, cómo evoluciona, cómo se comprueba su posesión, entre otros, son aspectos cruciales que requieren ser interrogados en un modelo de enseñanza para analizar su especificidad (Pérez Gómez, 1984).

Desde ese lugar, este trabajo sitúa el foco sobre aquellas representaciones con las que los docentes enfrentan la tarea de enseñanza y que influyen en la configuración de su rol de mediador entre el alumno y el conocimiento y el medio socio-cultural. Para ello adoptamos la metodología cualitativa de la Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 1967) y el Método Comparativo Constante que nos permitió analizar la información obtenida en las entrevistas en profundidad realizadas a 16 docentes de escuelas secundarias de gestión pública del conurbano bonaerense<sup>1</sup>, y formular similitudes, divergencias y regularidades en los significados socialmente compartidos que surgieron tanto de las explicaciones dadas por los actores como de los elementos subjetivos que están implícitos en sus expresiones y en el lenguaje utilizado.

---

<sup>1</sup> Entrevistas realizadas en 2013 a 16 docentes de una Escuela de Educación Secundaria del Distrito Lanús (BA).

## **Análisis de las categorías conceptuales**

### ***Objetivos de la educación secundaria***

En los escenarios sociales caracterizados hoy por la incertidumbre y los conflictos complejos que también se instalan en la institución educativa, los docentes entrevistados consideran que los objetivos de la **educación secundaria** (ES) y la **misión de la escuela secundaria** deben estar orientados principalmente a la trasmisión de valores y conocimientos y al desarrollo de capacidades, como las de pensar y reflexionar, para que los alumnos puedan insertarse en el mundo laboral y realizar estudios superiores. En esta categoría se inscriben expresiones como las siguientes:

*Enseñar valores y temas de vida. Que puedan en un futuro tener trabajo, que sepan cómo comportarse y seguir estudiando.*

*Enseñar, transmitir los conocimientos en el área que uno está capacitado y transmitir y enseñar.*

*Enseñar a reflexionar, a pensar, a tener una opinión propia.*

En relación con la **inclusión**, un aspecto clave de la política educativa, se observa que este concepto ha permeado en los discursos de la mayoría de los docentes. Para muchos profesores la escuela inclusiva es la que apoya y ofrece contención a los alumnos; es flexible porque permite el ingreso en cualquier momento del año y ofrece instancias que facilitan la promoción de los estudiantes. Otros docentes destacan que la escuela inclusiva no puede reducirse al mero ingreso y permanencia del alumno y por ello, además de transmitir valores necesarios para la vida ciudadana, debe contar con los dispo-

sitivos, recursos y herramientas para que la inclusión educativa sea plena y efectiva. En tal sentido, expresan que el factor sobre-edad de alumnos que conviven en la misma aula con otros de menor edad, configura un problema aún no resuelto de la inclusión escolar.

*Y claro porque la inclusión es, me parece interesante, pero faltan herramientas para que sea cien por cien llevada a cabo.*

*Tendrían que participar más los padres, participar más la familia, porque no veo que los padres estén tan pendientes. He mandado a llamar a padres y nunca aparecieron. Tendrían que participar más.*

*Es bueno, la idea de la institución es incluir, así que bueno se respeta eso obviamente. Pero a veces hay que tener algunos parámetros para poder decir la inclusión, porque conozco escuelas que vienen repetidores, repetidores y repetidores y bueno un chico de 18 años está en contacto con uno de 12 y no me parece. Hay cosas que habría que corregir en la inclusión me parece.*

### ***Ser docente de la educación secundaria***

Con referencia al sentido que tiene ser profesor en la ES, la mayoría de los entrevistados sostiene que **ser docente** implica transmitir conocimientos y valores aunque reconoce que hoy, debido a los difíciles problemas sociales y familiares con los que conviven los adolescentes, ese rol supone también cumplir nuevas tareas que exceden la especificidad pedagógico-didáctica. A partir de esa realidad que produce desgaste y desdibujamiento de su identidad, los docentes se ven interpelados a desplegar nuevas estrategias para resolver y supe-

rar los problemas diarios vinculados con indisciplina, inestabilidad emocional, maltrato entre pares y falta de respeto. Este desdoblamiento del docente en diversas facetas, orientadas a la compensación de carencias y/o ausencias que provienen del núcleo familiar, entre otros, genera la multiplicación de demandas y de propósitos asignados a la educación que exceden sus capacidades y atribuciones tradicionales, al mismo tiempo que crea “desconcierto entre los profesores sobre el sentido y el alcance del trabajo que realizan” (Esteve, 2006:37).

En ese escenario de mutaciones que reconfiguran su rol, los docentes entrevistados expresan que no disponen de herramientas eficaces para resolver esas situaciones ni cuentan con el acompañamiento y apoyo institucional para solucionar los problemas recurrentes.

*En realidad creo que deberíamos abocarnos a lo que dice el currículum pero lamentablemente estamos haciendo un montón de otras cosas extra que me parece no nos competen a nosotros. Como por ejemplo tener que estar enseñando valores o cuestiones de educación primaria que las tendría que brindar la familia y no las brinda, o ser una especie de asistente social cuando en realidad no estudié para eso. Yo creo que cubrimos un montón de focos y a veces se pierde el eje de qué es lo que específicamente deberíamos abocarnos. Por diferentes situaciones sociales.*

*La docencia es una muy linda profesión, pero bueno el docente hoy se siente frustrado, con muchas falencias del sistema educativo. Que no cumple con las necesidades de herramientas de trabajo, esta falta de horas institucionales para crear grupos interdisciplinarios.*

*Creo que lo que menos me gusta, de alguna manera lo que hace a la tarea, es eso, el encontrarme con situaciones que en algún momento siento como que me descolocan. O que si bien uno tiene ciertas herramientas para tratar de enfrentarlas, a veces, nos encontramos con cosas imprevistas y no sabemos, o no sé si lo que estoy desarrollando es lo que a ellos más les sirve.*

Entendemos que en las expresiones subyace de modo implícito la cuestión referida a la identidad del docente que ha perdido su homogeneidad históricamente construida y que “hoy encuentra diferencias según cuáles sean las condiciones y las reglas de los contextos sociales en los cuales se construye” (Dussel, 2007:34). En tal sentido, los dichos de los profesores dan cuenta de la complejidad de las situaciones escolares que deviene del hecho que se desarrolla en escenarios singulares, bordeados y surcados por el contexto y que impactan sensiblemente en la tarea cotidiana (Edelstein, 2002).

Aún en ese contexto laboral que les produce incomodidad y preocupación, los docentes señalan aspectos satisfactorios que acompañan su quehacer y que remiten principalmente a la relación pedagógica que construyen con sus alumnos y al logro de objetivos de aprendizaje. En la tarea cotidiana se ven interpelados a ofrecer contención y apoyo emocional y lo asumen como una instancia necesaria para crear y gestionar un ambiente favorable para aprender.

*(Me gusta) la relación con los alumnos y sobre todo las experiencias vividas con ellos desde sus análisis, desde ver el crecimiento de sus pensamientos. Entonces eso es lo que mantiene el espíritu vivo de la docencia.*



*A mí me encanta dar clases, más con los chicos grandes, porque con ellos se puede dialogar, se puede trabajar, darles alguna tarea y que la puedan hacer, es otra cosa distinta con los más grandes.*

*Enseñar, enseñar es maravilloso. Ver cuando un alumno, a veces hay alumnos que no quieren saber nada con Matemática, que les estás atrás y que te dicen: “Entendí profe” es como una caricia al alma.*

Con referencia a las características que definen a un **buen docente**, las voces de los entrevistados coinciden en afirmar que es aquel que, a través del vínculo con sus alumnos basado en el respeto y el diálogo, cumple sus tareas específicas, entre las cuales señalan el desarrollo de la asignatura en el marco del diseño curricular, la elaboración de la planificación anual, la selección de métodos y recursos, la organización de actividades grupales para realizar en el aula y la búsqueda de soluciones a los problemas de aprendizaje.

*Planifico con antelación y tengo una carpeta. Obviamente sigo el diseño curricular de cada materia.*

*Todos los días surge algo nuevo pero siempre estoy tratando de buscar la forma de que los problemas se puedan solucionar y de destacar aún muchísimo más aquellas cosas que salen bien.*

*La dinámica va variando, no es que vengo con una estructura rígida acerca de cómo dar una clase, porque por ahí la planteo de una manera y sale de otra, sobre todo con los cursos superiores, con cuarto, con quinto porque ya hay otra interacción con los chicos.*

*(Ser docente) Es todo, ser mamá, papá, contenedor, ayudar, sacar fotocopias, hacer los trabajos. No es sólo enseñar y si podés enseñar más mejor y si no, bueno.*

Estas expresiones en torno a la tarea pedagógico-didáctica podemos vincularla con hallazgos de Clark y Peterson (1990) que interpretan que en su acción cotidiana los docentes se encuentran inmersos en un proceso de resolución de problemas que caracterizan como práctico y situacional, antes que científico-racional.

Entre las **estrategias de enseñanza** más comunes que despliegan en el aula, los docentes mencionan las explicaciones orales sobre un tema, la presentación de modelos de ejercicios y el desarrollo de trabajos en pequeños grupos para resolver actividades. En este sentido, acuerdan que la realización de trabajos prácticos grupales durante la clase es casi la única forma de lograr que los alumnos participen y aprendan ya que la elaboración de tareas extra-escolares no resulta posible por el escaso interés de los alumnos y, en otros casos, por la imposibilidad de acceder a recursos como fuentes bibliográficas para estudiar el tema. Otros docentes también se preocupan por incorporar tecnologías en las propuestas de aprendizaje teniendo en cuenta que las pantallas y redes forman parte de la vida cotidiana de los alumnos.

*Se da una introducción teórica y después hacemos las aplicaciones de eso en clases, y después bueno obviamente se manda una tarea para que lo hagan ellos solos. La primera tarea se hace grupal conmigo, después de la teórica y después sí, ellos aplican sus conocimientos.*

*En principio hacemos lectura grupal, para tratar de solucionar, leemos dentro del texto párrafo por párrafo, se los interroga de forma oral qué fue lo que se entendió, qué es lo que dice en esa parte del texto. Después trabajan con los compañeros, busco que también lean diferentes textos y que ellos mismos le expliquen a los compañeros qué es lo que dice el texto que les tocó en ese momento.*

*Trato de explicar los temas, utilizar pizarrón, llevar a los chicos al debate, a la reflexión, que puedan ver los diferentes temas desde distintos puntos de vista, que puedan dar su opinión. Trato de utilizar distintas herramientas como películas, como las netbooks, para que pueda complementar aquello que me puede dar el pizarrón, el dictado y la explicación.*

*Trabajan mucho los chicos en clase, trabajan con los buscadores de Google en sus propios celulares.*

### ***Proceso de aprendizaje e interacciones entre los actores***

Los vínculos entre **docentes y estudiantes**, y **estudiantes entre sí**, aparece en las expresiones de los actores entrevistados como un elemento importante que puede jugar un papel favorable o desfavorable para crear y mantener una atmósfera que sea propicia y estimulante para el proceso de aprendizaje. En algunos casos, los docentes manifiestan que la interacción con sus alumnos se desenvuelve sin problemas y dejan entrever rasgos de contención que suscitan vínculos gratificantes:

*Acá es buena. También depende mucho de los cursos, porque cada curso es distinto. Hay cursos más complicados que otros.*

*Todavía tengo el disfrute de estar con los chicos, me divierto y creo que ellos también en cierta manera, tenemos nuestros roces y nuestros conflictos pero la pasan bien*

*Es muy fluida porque la materia Geografía permite que se hablen de temas de la actualidad, de la información de los medios de comunicación.*

*Trato de ser lo más compañera posible con mis alumnos.*

No obstante, la mayoría de los docentes parece acentuar las dificultades y problemas que caracterizan su vínculo con los alumnos y que experimentan de manera cotidiana.

*Falta el respeto a los docentes.*

*Los alumnos son, vamos a decir, un poco complicados, son bastante agresivos, no valoran el estudio.*

*(Veo) Situaciones, no de violencia extrema pero mucho maltrato verbal noto entre los chicos, de repente en alumnos que uno no lo espera.*

*Muy mal educados, muy irresponsables, cuesta trabajar en ese sentido con los pibes.*

*...uno puede tener mucha paciencia pero cuando ya la falta de respeto es constante por más que recurras a la nota...*

Las voces plantean que el proceso de aprendizaje se ve fuertemente afectado por diversos problemas que emergen en el trabajo cotidiano y que responden a varios factores concurrentes e interdependientes. Por un lado, mencionan las cuestiones vinculadas con la ausencia y precariedad de disposiciones/capacidades cognitivas necesarias para estudiar, como lectura comprensiva, expresión fluida y adecuada, riqueza de vocabulario y saberes previos requeridos para la ES, que resultan legados provenientes de la escuela primaria que se evidencian en este nivel y que lo convierten en un período complejo donde se condensan múltiples frustraciones. Por otro, visibilizan problemas cotidianos que relacionan con la falta de interés por aprender, la apatía, la desconcentración en la clase y el ausentismo.

*Les cuesta estudiar, no quieren estudiar, les tomas examen escrito y no te estudian, les tomas examen oral y tampoco te estudian, les haces trabajos prácticos y pocos te entregan porque la mayoría no te entrega. O sea que no quieren estudiar directamente los chicos. (Tiene mucho que ver) el tema de la televisión, la computadora, los videojuegos, los padres que no estén encima.*

*Yo noto muchos problemas de expresión oral y escrita y de comprensión textual, desde lo básico en adelante, a lo más complejo. Creo que el hecho de que la escuela primaria sea de pase automático y el hecho de que haya demasiada, a mi criterio, demasiada cantidad de posibilidades de recuperar, recuperar y recuperar un montón de cosas.*

*Los problemas pasan por la falta de relación, de análisis, de razonamiento, la expresión. Sí, eso es muy frecuente. Hay en algunas escuelas clases de apoyo, tutorías, entonces con el Plan Mejoras por lo general uno trata de solucionar estas faltas que los chicos poseen.*

Asimismo, los profesores creen que no resultan ajenos a los problemas de aprendizaje los conflictos que viven los adolescentes en el entorno familiar y social y que se transfieren al aula. Sostienen que la familia no está presente, no se compromete con la vida escolar del alumno ni le ofrece el apoyo necesario para que estudie y supere dificultades. En ese escenario, siguiendo a Dussel, nos preguntamos si estamos en presencia de una lectura sesgada del problema en tanto sobrevuela la idea que “la causa del desinterés de los alumnos no está en la escuela –y, por ende, no caben las preguntas sobre su propuesta-, sino que responde a los efectos de una crisis externa que redundaría en demandas a los docentes” (Dussel, 2007:84).

*Fundamentalmente los problemas son falta de concentración, falta de interés y falta de conocimientos previos. Creo que es un problema estructural que ya viene acarreado desde la formación incluso familiar, y creo que también es un problema de la estructura burocrática y jerarquizada que tiene la escuela formal.*

*Para mí también algo muy importante es la familia que no acompaña, porque yo lo que me doy cuenta es que cuando un alumno tiene problemas conozco a la familia y es de terror. Entonces no es solamente el alumno, muchos siempre le echan la culpa al colegio, no es tanto el colegio. A veces hay que ver cómo es la familia.*

Frente a los problemas de aprendizaje que surgen en el aula, los docentes apelan a distintos **saberes y estrategias profesionales** destinados a estimular y apoyar al alumno para que participe y sea protagonista del aprendizaje junto con sus pares. En esa línea, mencionan la lectura colectiva que facilita la comprensión de textos, el trabajo en grupos, el planteo de preguntas para verificar logros, el ajuste continuo de la propuesta didáctica para adecuarla a las características, intereses y dificultades que se presentan en cada contexto y en el día a día. De ese modo, la adecuación y la flexibilidad en el uso de estrategias, recursos y tiempos, de acuerdo con las posibilidades de cada grupo de alumnos, son los criterios básicos que aplica la mayoría de los docentes en su tarea cotidiana.

*Es complicado, la mayoría de las veces uno se termina adaptando a lo que va en el desarrollo de la clase. Tenés planificado determinado contenido, determinado aspecto para trabajar y la mayoría de las veces surge algo que lo hace modificar, entonces ya sí, tenemos que ir cambiando la forma de trabajo.*

*...Me tengo que manejar con muchos trabajos prácticos en clase y que me los entreguen en clase, que lo hagan en el momento. Porque mandar a casa no lo hacen.*

*Trato de utilizar las nuevas tecnologías y vincular las temáticas con aspectos de la vida cotidiana para tratar de despertarles el interés y llevar la relación, si bien los roles siguen siendo los mismos, tratar de “horizontalizar” lo máximo posible.*

En ese contexto de cambios y transiciones presentes en la dinámica y en la organización de la ES, y ante la pregunta sobre los criterios que se aplican para la **promoción de los alumnos**, los docentes coinciden en que la participación y la entrega de los trabajos prácticos que realizan en el aula, constituyen los requisitos principales para aprobar la asignatura. De esa manera, teniendo en cuenta que en los contextos de referencia el estudio en horarios extraescolares no es habitual, los criterios básicos que tienen en cuenta los profesores para otorgar la promoción son el comportamiento individual y el cumplimiento de tareas grupales durante las clases. En algunos casos, las evaluaciones formales, trimestrales y escritas, complementan los resultados obtenidos en los trabajos prácticos. A la luz de lo expuesto, esta práctica consensuada entre los docentes, ya sea de modo explícito o implícito, en torno a los criterios de evaluación de los aprendizajes, modifica las condiciones y normas que regulaban la trayectoria escolar en la ES.

*...Examen les estuve tomando y nada un desastre también, o sea que me manejo con muchos trabajos prácticos, que los hagan en clase y me los entreguen terminada la hora porque es la única manera que puedo tener nota de ellos.*

*Trabajo en clase, participación, desempeño global cuando hacen grupo y después una evaluación escrita, después de terminado el tema.*

*Carpeta completa, las pruebas, bueno si yo evaluó por las pruebas tengo que desaprobado a todo el mundo, entonces hago trabajos prácticos, pruebas, mezclo todo. Carpeta, participación en clase y bueno después me fijo en forma personalizada a ver qué tipo de problemas tienen.*

*Priorizo muchísimo que el alumno sepa comprender un texto y que tenga las herramientas básicas para poder desenvolverse en lo que es la escritura y esas cosas.*

*Básicamente mi criterio de evaluación es el trabajo diario que tienen en clase y la presentación de esos trabajos prácticos donde se nota que investigaron, que buscaron, que trabajaron y bueno la evaluación formal que es necesaria. Pero generalmente coincide el resultado de la evaluación formal con la evaluación en clase.*

## **Contexto institucional**

Con referencia a las condiciones institucionales para cumplir su tarea, algunos docentes expresan que generalmente la dirección los apoya, al igual que a los alumnos. Señalan que la creación de una red social (Facebook) en el ámbito de una de las escuelas, en la que se incluye a profesores y estudiantes, resulta ser una herramienta útil para difundir información y establecer canales de comunicación entre los actores de la comunidad escolar.



*Se trabaja en conjunto, hay coordinación, se trabaja en proyectos para que puedan ser mejores los aprendizajes de los chicos. Yo veo un apoyo desde las escuelas.*

*Excelente, porque tanto los directivos, como los preceptores están muy pendientes de nosotros, nos informan constantemente de las cosas... Sí, también tienen un Facebook donde pasan todas las noticias, todo, tanto de los chicos como de nosotros, entonces la verdad que excelente.*

Otros docentes consideran que los marcos institucionales resultan frágiles e insuficientes para resolver los problemas que se viven en las aulas y, por ello, reclaman más trabajo colectivo entre pares, integración de grupos interdisciplinarios, apoyo psicopedagógico para los alumnos y organización de espacios para compartir experiencias.

*Hay mucha falta de gabinetes, apoyo psicopedagógico.*

*(El contexto institucional) Está muy fermentado y muy individualizado, ese es el problema fundamental. Al no haber una identificación con la institución, producto del mismo sistema en el que nos encontramos, es muy difícil llevar a cabo un abordaje laboral con entusiasmo.*

*Porque hoy en día los docentes nos sentimos desprotegidos porque no nos dan bolilla de ninguna parte.*

*Sinceramente, yo me siento abandonada, no por las autoridades de los colegios sino por los gobiernos... Siento y escucho de mis compañeros, que estamos muy desprotegidos, muy desprotegidos.*

También los docentes piensan que los directivos, al no abordar los problemas en su dimensión y complejidad, trabajan siempre en la coyuntura, lo cual se traduce, por un lado, en un apoyo puntual al profesor cuando emergen los conflictos de indisciplina en el aula y, por otro, en la ausencia de una acción e intervención que tienda a buscar soluciones consensuadas y apropiadas para dirimir los problemas.

*El director no tendría que permitirles tanto a los alumnos la falta de respeto, llamar a los padres, por más que no te guste porque sabés que el padre a lo mejor es agresivo con el chico.*

*Trato de ser lo más compañera posible con mis alumnos, de no regalarles la nota pero tampoco ser como eran conmigo en la secundaria, donde me parece que los extremos son malos. O que el docente sea Dios o que el alumno tenga muchos derechos y los docentes ninguno, ninguno.*

Con respecto al tipo de vínculo profesional que se establece entre docentes que trabajan en una misma escuela, las opiniones se dividen. Por un lado, están los profesores que manifiestan que hay diálogo entre ellos, en donde principalmente comparten experiencias, recursos y formas de trabajo, aun cuando se trate de una relación de tipo informal que tiene lugar en espacios acotados como recreos, jornadas de capacitación y mesas de examen.

*Me relaciono por ejemplo en el recreo que nos juntamos varios profesores y ahí nos ponemos a charlar de cada uno, nos vamos contando cosas y nos ayudan a ir implementando también en clase.*

*Sí, hay charlas, hay a veces jornadas de capacitación dentro de la escuela.*

*Generalmente en la sala de profesores se habla de diferentes problemas o de cómo trabajamos.*

Por otro lado, surgen voces que dan cuenta del carácter individualista de la profesión y de la falta de espacios institucionales para la discusión y la elaboración de proyectos interdisciplinarios y de actividades que articulen y potencien los esfuerzos personales para abordar experiencias educativas dentro de una misma escuela. Es relevante destacar que la ausencia de vínculos entre colegas, percibido por los propios docentes, se encuentra agravada y/o condicionada por su situación laboral, que los obliga a tomar cursos en diferentes escuelas, lo cual reduce su disponibilidad para crear lazos colaborativos entre pares.

*Son muy individualistas y hay escuelas que ni te ayudan.*

*Falta también la herramienta de comunicación entre los docentes que es importantísima, imagínate que yo trabajo diez horas en siete escuelas diferentes, conozco muy poca gente.*

*No hay horas institucionales en las escuelas donde yo trabajo como para poder cubrir y realizar ese tipo de trabajo (intercambio de experiencias), no se puede hacer, no hay. No nos otorgan horas para poder hacer grupos interdisciplinarios.*

*Lo que sería bueno es que uno trabaje en un solo colegio y que no sea “profesor taxi”; eso sería bueno.*

Las expresiones que cuestionan la organización actual de la escuela habilitan a pensar en otros dispositivos. En esa línea, Bolívar (2000), al proponer una reconstrucción educativa del modelo de organiza-

ción, destaca que no basta con rediseñar la estructura organizativa y las relaciones entre los profesores y equipos si todo ello no contribuye a mejorar los resultados e incrementar el compromiso con el aprendizaje de los alumnos. Asimismo, esta cuestión habilita a pensar en el lugar que adquiere el conocimiento socialmente distribuido (Gibbons y otros, 1994) para el desarrollo de tareas complejas como la educación en donde la sinergia, colaboración y relación entre docentes, grupos y ambientes simbólicos pueden potenciar el conocimiento pedagógico en contextos situados.

### **Reflexiones finales**

Si bien nuestra investigación reporta un carácter exploratorio, consideramos que sus hallazgos visibilizan y condensan varias de las cuestiones y tensiones medulares que atraviesa la ES y nos permiten esbozar nuevos horizontes de comprensión de la práctica educativa a partir de lo que los docentes piensan y hacen en ella.

Al reconocer que las representaciones son sociales por su carácter compartido y porque se construyen a través de la interacción (Jodellet, 1986), entendemos que las representaciones de los docentes que intervienen en sus prácticas de enseñanza, se configuran en las experiencias cotidianas dentro del espacio institucional y social en el que se sitúan, a través de la comunicación y los vínculos que establecen con los sujetos que aprenden, y en el marco de valores y códigos educativos que sostienen. Esas representaciones no sólo guían las acciones de la práctica sino que también las modifican y generan nuevas intervenciones y relaciones en tanto las acciones se producen

en escenarios caracterizados por una impronta impredecible, inmediata, contextual y situada.

De nuestro estudio surge que el pensamiento del profesor, asociado a las representaciones sociales que guían sus mediaciones educativas, se caracteriza por la convivencia de un ideario marcado por una alta valoración de la misión y fines de la ES que se entronca con el “deber ser” del trabajo docente, y por una práctica que, interpelada por contextos socioculturales complejos, se construye con tensiones diversas a partir de las condiciones reales del trabajo cotidiano. En ese “presente de demandas cruzadas, recursos escasos e incertidumbres variadas”, Dussel sostiene que la organización de la escuela no ha cambiado mucho: “Los puestos de trabajo, la forma en que se organiza el trabajo de los docentes (...) y la organización en áreas y disciplina, no se transformaron al mismo ritmo que se transformó la sociedad y la cultura” (2006:4).

En un escenario que reclama nuevas ideas y estrategias, hemos visibilizado señales positivas en los docentes de nuestro estudio: la ES sigue siendo pensada por sus protagonistas como espacio de inclusión, sin dejar de tener el horizonte de la calidad como prioridad. En el marco de la obligatoriedad de la ES, el desafío de conciliar ambas entidades -inclusión y calidad-, supone la construcción de nuevas formas de organización institucional y de enseñanza que involucren la movilización de los saberes y voluntades de los docentes (Tenti Fanfani, 2009) y que respondan satisfactoriamente a las necesidades que plantea la diversidad de contextos y la heterogeneidad de sujetos escolares.

## **Bibliografía**

Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades*. Madrid: La Muralla.

Castorina, J., Barreiro, A. y Toscano, A. (2005). Las representaciones sociales y las teorías implícitas: una comparación crítica. *Educação & Realidade*, 30 (1), 201-222.

Clark, C. y Peterson, P. (1990). Procesos de pensamiento del profesor, en M. Wittrock (ed.). *La investigación de la enseñanza III*. Barcelona: Paidós, 444-543.

Dussel, I. (2006). *Estudio sobre gestión y desarrollo curricular en países de América Latina*. Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC). Buenos Aires: FLACSO.

Dussel, I. (2007). *Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*. Buenos Aires: Santillana.

Edelstein, G. (2002). Problematizar las prácticas de la enseñanza. *Perspectiva*, 20 (2), 467-482.

Esteve, J. (2006). Identidad y desafíos de la condición docente. En Tenti Fanfani, E. (Comp.). *El oficio docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI, 19-69.

Gibbons, M. C., Limoges, H., Nowotny, S. Schwartzman, Scott, P. y Trow, M. (1994). *The New Production of Knowledge: Science and Research in Contemporary Societies*. London: Sage.

Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company,

Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En Moscovici, S. *Psicología social*. Vol. II, 469-494. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, vol. 21, junio, 2011, 133-154

Kaplan, C. (1992). *Buenos malos alumnos: descripciones que predicen*. Buenos Aires: Aique.

Kaplan, C. (1997). *La inteligencia escolarizada: un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica*. Buenos Aires: Ed. Miño y Dávila.

Mazzitelli, C. y otros (2009). Representaciones sociales de los profesores sobre la docencia: contenido y estructura. *Revista Educación, Lectura y Sociedad*, 6 (6), 265-290.

Moscovici, S. (1979). *El Psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Edit. Huemul.

Moscovici, S. (1988). "Notes towards a description of social representations". *European Journal of Social Psychology*, vol. 18, 211-250.

Oyola, C. y otros. (1994). *Fracaso escolar. El éxito prohibido*. Buenos Aires: Aique.

Pérez Gómez, A. (1984). *El pensamiento del profesor; Vínculo entre la teoría y la práctica*. Madrid: Ministerio de Educación.

Rodrigo, M., Rodríguez P., A. y Marrero A, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Aprendizaje Visor.

Tedesco, J. y Tenti Fanfani, E. (2002). *Nuevos tiempos y nuevos docentes*. Buenos Aires: IIPE.

Tenti Fanfani, E. (2009) La enseñanza media hoy: masificación con exclusión social y cultural, en Tiramonti, G. y Montes, N. (comp.) *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: Manantial- FLACSO, 53-69.







## Capítulo V

# **Los contextos institucionales de las escuelas secundarias de la Provincia de Buenos Aires y las condiciones de trabajo de los profesores**

*Sofía Tezza*

### **Introducción**

El presente artículo analiza cómo influyen los contextos institucionales de las escuelas en las condiciones de trabajo de los profesores y, específicamente, en la convivencia en las escuelas. Este análisis es el resultado de entrevistas a docentes de escuelas medias del Conurbano Bonaerense. Las escuelas reúnen un cuerpo docente heterogéneo, con diversos intereses e ideologías, generando un escenario complejo tanto para su análisis como para su organización. Si bien, las condiciones personales que traen los profesores son diversas y por lo tanto así también sus intereses, encontramos una reiterada preocupación en los resultados de las entrevistas: gran parte de los docentes observan que el aumento de la pobreza ha generado problemáticas en el contexto áulico.

Las condiciones laborales de los docentes se ven profundamente influenciadas, tanto por las diversas complejidades del clima institucional como por el clima social que se da fuera de los marcos de la escuela. Para analizar esta temática hemos tomado la perspectiva de Stephen J. Ball (1987), por la minuciosa mirada que desarrolla desde la investigación cualitativa mediante la cual observa los conflictos,

tanto implícitos como explícitos, de las interacciones cotidianas en las escuelas. Esta mirada es el eje central de su teoría. El autor analiza a las instituciones educativas desde la visión de los actores entendiendo que es preferible debatir conceptualmente desde el “desorden concreto de la investigación empírica dentro de las escuelas”, para abordar “todo lo que *no* sabemos sobre las escuelas” (Ball, 1987).

La hipótesis de este trabajo es que “*las condiciones laborales de los docentes se ven profundamente influenciadas por las diversas complejidades del clima institucional y social, y a su vez, así también, sus prácticas de enseñanza.*”

### **Contexto socio- histórico en Argentina**

Para poder comprender la situación actual de las condiciones laborales de los docentes del conurbano bonaerense, debemos remitirnos a algunas particularidades del contexto socio- histórico de Argentina en los últimos años.

Por un lado, analizamos que la profunda crisis política, social, económica e institucional que atravesó nuestro país a finales del año 2001, consecuencia de largos años de políticas neoliberales que dejó al país en una situación de amplia conflictividad social. Los índices de pobreza y marginalidad alcanzaron un pico nunca antes registrado en Argentina. A su vez, la desconfianza ante las instituciones del Estado y en, particular, el rol de la autoridad, desató una situación de alta conflictividad. Según el relato de los docentes, esta situación, se percibe aún hoy en el aula y constituye uno de los problemas más recurrentes dentro de la vida cotidiana de las escuelas.

Años más tarde, con la sanción de la Ley de Educación Nacional, en el año 2006, se reglamentó la obligatoriedad de la escuela secundaria, lo cual generó la incorporación de los sectores más desfavorecidos al nivel. Con la inclusión de estos adolescentes y jóvenes los profesores de enseñanza media deben enfrentar nuevas problemáticas, como: situaciones de violencia y dificultades para generar un vínculo pedagógico con los estudiantes, falta de comunicación, dificultades para planificar la tarea docente, falta de tiempo, etcétera.

Tenti Fanfani (2010) expresa que más de la mitad de los profesores (53.2%) sostiene que “las características sociales de los alumnos son una fuente de problemas”. Como mencionábamos más arriba, el perfil estudiantil en las escuelas medias ha ido incorporando a una población anteriormente excluida, por lo cual la “cuestión social” se hizo cada vez más presente en la vida cotidiana de los establecimientos y se pusieron en “crisis muchos mecanismos y dispositivos pedagógicos tales como el ritmo de trabajo, la evaluación, la autoridad del docente, el manejo de la disciplina y el orden, etcétera”. (Tenti Fanfani, 2010: 53)

Esta necesidad de contextualizar las políticas educativas en el marco de una época determinada, surge en línea con la teoría de Ball, quien considera necesario comprender los fenómenos que estudiamos en su contexto témporo -espacial, dado que los fenómenos sociales son cambiantes y dinámicos.

### **La convivencia en la escuela secundaria**

Entendemos que la escuela secundaria en la actualidad está atravesando una crisis de sentido frente a diversas problemáticas. Muchas

de estas problemáticas están vinculadas a las condiciones laborales de los docentes, tanto por la soledad de su función, como por la crisis social que llega al aula y se instala fuertemente, tomando un lugar protagónico en el vínculo entre enseñanza y aprendizaje. Frente a esta situación los docentes manifiestan que adoptan distintas estrategias, quedando en su persona la resolución de dicha cuestión, ya que desde el Estado no hay una política pública destinada a brindar apoyos al respecto.

Las condiciones sociales y culturales de los estudiantes, desde la visión de los docentes es un tema crucial dentro de las problemáticas que encarna la tarea docente. No se trata sólo de la convivencia con otros códigos y el buscar estrategias para evitar los conflictos en clase, sino que, en ese contexto, el docente debe lograr empatía con el estudiante para tener su atención y generar aprendizajes.

- *“trato de usar estrategias (...) hay muchas cosas de la convivencia que no traen de su casa, las pautas de respeto (...)*

- *“Y sí, con el tema de la violencia, la violencia en general, no sólo la violencia física sino la violencia entre ellos y no sólo decirse malas palabras sino decirse cosas que hirientes para ellos es una costumbre, entonces, estoy tratando de armar trabajos en grupos. Esto de la mesa, sentados, toman mate los chicos, que es algo que me parece genial porque es algo que los conecta entre sí “Bueno, yo traigo, traigo el mate” “Yo traigo las galletitas” “Yo voy a buscar el agua”. Es un detalle pero que logra un montón de cosas en la dinámica de la clase, del grupo y otra cosa que viví...”*

- *“Es una situación bastante complicada y los docentes somos muy diferentes en ese sentido.*

Frente a las cada vez más complejas condiciones laborales de los docentes, estos contraen mayores responsabilidades y aumentan las complejidades en su labor cotidiana.

Las condiciones externas a la escuela también pueden incidir en el ambiente laboral, tanto por las políticas que influyen directamente en las situaciones escolares, cuestiones de financiamiento, recursos, etc., como por las condiciones de vulnerabilidad social de los estudiantes. En las entrevistas realizadas esta problemática quedaba visiblemente señalada en los discursos docentes:

- *“¿Yo qué hago con este chico?” y podés llegar a citar a los padres y los padres decirte esto de “No sé qué hacer con él” o enfrentarse a la escuela porque vos les haces un planteo de estos. Entonces, digo, no es que uno acuse, está planteando que, por ahí, los directivos tampoco tenían las suficientes herramientas como para operar con eso que va más allá del estudio...”*

- *“esto de que es un buen chico, me quedó grabado porque, precisamente, si es un buen chico, si fuera un delincuente tiene derecho por el artículo 19 (risa)... pero no... y yo no sé si era por no complicarse la gestión, por esta condescendencia, por qué motivo, no, no tengo un solo motivo por el cual hicieran esto. Pero, también, yo creo porque la escuela todavía no está adaptada a estos nuevos contextos, adaptada o preparada.”*

Frente a esta problemática, vuelve a aparecer una vez más la falta de recursos; de apoyos; de contención o asesoramiento a los docentes para realizar su tarea de enseñanza de manera eficiente.

## Las problemáticas más frecuentes que reportan los docentes

Los datos de la encuesta realizada a los docentes por IPE/UNESCO en el año 2000, muestran que “la falta de tiempo” y de “disponibilidad de ámbitos de asesoramiento y supervisión” es una queja compartida por maestros y profesores. Este aspecto tiene que ver con la “insuficiencia de los apoyos y recursos que el sistema educativo ofrece a los docentes” para ayudarlos a resolver situaciones que son radicalmente novedosas y para cuya resolución los docentes no están debidamente equipados en su formación inicial. (Tenti Fanfani, 2010: 52)

En las entrevistas realizadas esta característica fue mencionada en diferentes oportunidades:

- *“Tampoco hay sala de profesores, hay una sala improvisada en la preceptoría, entonces todos los profesores en el recreo nos juntamos en la preceptoría y ahí es donde se dan las discusiones, los debates, intercambiamos ideas o hablamos de los problemas que tienen los alumnos. Muchas veces compartimos alumnos, entonces, es algo improvisado no es algo que esté planificado desde la escuela.”*

- *“Con los demás docentes nos vemos en los recreos. Además en esos recreos que estamos, no tenemos sala de profesores, tenemos... nos sentamos ahí durante el recreo- tenemos que coincidir incluso algunos... (...) Pero bueno, así que sí, esa situación de los docentes no, no tenemos, no sé si llamarle, un espacio.”*

- *“Creo que sería más favorable, por ahí, tener más contacto con la profesora de Iro, nunca la ví, a la profesora que tienen en primero, para articular, ver hasta dónde llegan...”*



*“Hace poco tampoco había sala de profesores en esa escuela o sea que tampoco había idea de reunirse, conversar; no existía. Ahora, hace poco hay, pero yo también, como no conozco a nadie, como que por ahí en otras escuelas, me vinculo bien, yo voy, doy la clase, me vinculo bien con los chicos que es con quienes yo considero que me tengo que relacionar y después me voy.”*

De las entrevistas, podemos identificar la falta de espacios para planificar la tarea docente, así como también la falta de tiempo. Los docentes de escuela media, suelen tener que combinar su trabajo en diversas instituciones, por lo cual no disponen de un momento para reunirse con otros docentes para armar un esquema pedagógico conjunto. Sin embargo, es notable la diferencia que marcaron algunos docentes de escuelas de contextos no vulnerables, sobre la diferenciación en la ayuda y colaboración con un equipo pedagógico presente. Todos estos condicionante influyen en el clima de trabajo, el cual puede ser entendido como “el trato entre directivos, docentes, alumnos y padres” (Gvirtz, Zacarías y Abregu, 2014), crucial para analizar las condiciones laborales de los profesores de escuelas medias.

### **El clima del aula**

En cuanto al clima del aula, al observar el discurso de los docentes sobre las escuelas en las que trabajaban, notamos que las identidades no se constituyen sobre el vacío, sobre la nada, sino que son la conjunción de lo que los estudiantes traen de sus casas y de la construcción educativa que se haga desde la escuela, por eso los proyectos institucionales y las normas de convivencia escolar son determinantes.

- *“Un protocolo, no estoy hablando de disciplina militar. Cuando yo hablo de disciplina, estoy hablando de un sistema de reglas. Si vos tenés un sistema de reglas claras, los chicos no se desbandan. En la técnica jamás pasó eso. Y la única vez que pasó eso, todos de las pestañas a la dirección y nunca más. Es muy sencillo. Es muy sencillo.”*

- *“Cuando vos tenés una institución que tiene reglas claras, el que está ahí, medianamente sabe qué es lo que tiene que hacer, y sabe que si a las cosas no las hace, si no estudias... ahora si la escuela es cualquier cosa, ¿qué importa?”*

Si bien, no hay un consenso respecto a este tema, algunos docentes estiman que con un buen acuerdo institucional, que plantee normas claras, es suficiente para lograr que los estudiantes se adapten a los requerimientos escolares. Esta perspectiva se asemeja a la que sostienen Cornejo y Redondo, que consideran que “existen escuelas eficaces donde los alumnos socialmente desfavorecidos logran niveles instructivos iguales o superiores a los de las instituciones que atienden a la clase media. No siempre es la pobreza el factor crítico que impide los progresos escolares.” (Cornejo y Redondo, 2001:13)

Sin embargo, como mencionábamos con anterioridad, algunos docentes observan que la violencia irrumpe dentro y fuera de las aulas y que no es posible contenerla:

- *“Es un contexto de mucha violencia donde todas las semanas hay peleas adentro de la escuela, los chicos... en cuanto a las normas de convivencia, es muy complicado porque entran y salen del aula cuando quieren, no tienen la costumbre de pedir permiso para salir*

*del aula. Hace poco me di cuenta que sí me ponía muy estricta en estas cuestiones, perdía la relación con ellos. Entonces, digamos, preferí ser más permisiva en algunas cosas pero que, la verdad, es que mira logré que no me maltraten, la verdad, realmente (Risas). Es un poco así, por ahí, si alguno se mete conmigo, otros le dicen “No te metas con la profe, que es copada” Pero, la verdad, uno se inserta en este contexto, el barrio es contexto violento y la escuela, por lo tanto, es un contexto violento y bueno, uno entra y dice bueno, seguiré haciendo las cosas así, así, así pero te tenés que adaptar a lo que traen los chicos de su casa.”*

*- “Respecto a las situaciones de violencia: “Funciona de acuerdo a las situaciones que traen de afuera ¿porque te digo esto? Porque quizás en el aula charlan muchas cosas de lo que viven en el barrio y de esto, de lo que viven en el barrio después, en el recreo, estamos tan pendientes todos porque se agarran entre ellos. Entonces en el aula se cocinan cosas que cuando salen se van a buscar entre ellos. Y como saben que adentro, nosotros los frenamos, entonces, se esperan afuera. Entonces, eso va de acuerdo a un poquito lo que viene desde afuera, porque adentro el mensaje todo el tiempo que se da es el “no conflicto”, a ver la resolución del conflicto por otras vías, no la vía violenta.”*

Otros enfoques también tienen en cuenta la subjetividad del docente, como por ejemplo sus experiencias pasadas y el contexto histórico social, cultural e institucional en el que está situado. “Entendemos que, lo que el profesor realiza en su tarea es una actividad que resulta del conjunto de su propia historia personal y profesional, de las condiciones institucionales y, en general, del conjunto de condiciones

sociales, políticas y culturales en el que ocurre” (Veiravé, Ojeda, Delgado, Núñez, 2006).

En las entrevistas realizadas algunos profesores manifestaron tener que atender aulas numerosas, lo cual en un contexto social adverso puede tornarse una situación difícil de controlar.

*-“Un tema que es problemático, en general, para el aula en estos contextos es tener aulas superpobladas. Bueno, acá también tenés, sin que los alumnos se peleen entre ellos, pero aulas con 100 alumnos... No es lo mismo que... yo creo que en estos contextos, los grupos deberían ser mucho más pequeños pero, por ejemplo, en los primeros años que trabajé se cerraban cursos y se juntaban por temas presupuestarios, por lo que fuera.”*

Más allá que el clima del aula esté fuertemente condicionado por la relación entre los estudiantes, entre estudiantes y profesores, así como también por las estrategias del docente, sin lugar a dudas, la cantidad de estudiantes con los cuales el docente debe vincularse es determinante para generar un “buen” clima de aula. Esta variable influirá en los vínculos que se pueden construir en un grupo pequeño o en un aula superpoblada. Este es un tema de crucial importancia que depende exclusivamente de la política educativa que asuma el gobierno de turno. Además, varios docentes comentaron que el clima del aula puede variar según la concepción que tenga el docente de los estudiantes. Los vínculos entre unos y otros serán bastante diferentes con un docente que intenta generar empatía y formar parte de un grupo, que con aquellos docentes que mantienen cierta distancia y ven en el estudiante simplemente un problema.

## Los proyectos institucionales

Al analizar la percepción de los docentes de escuelas medias sobre los proyectos institucionales escolares, encontramos que muchos de ellos manifiestan desconocer la existencia de un proyecto institucional de la escuela en la que trabajan.

- *“Yo creo que no. Que es individual, pero, además, yo -personalmente- no conozco la propuesta de la escuela. O sea que tampoco hay una comunicación de cuál es.”*

- *“Sí, hay un proyecto, sabes que yo no lo conozco, la verdad, no lo conozco Yo estuve en una sola reunión porque este año, viste que tampoco hubo las jornadas docentes que se hacen cada tanto, pero sí, bueno, primero ella siempre dice que podemos contar con ella y para lo que tengamos dudas, si hay también una planificación o algo que hay que adecuar. Bueno, en eso sí, como ella fue profesora también, bueno, como que conoce el manejo...”*

- *“Mira yo te explico, estuve este año y desde el año pasado con licencia. Si bien titularicé, acá todavía no me tocó ni una plenaria. No sé, no te puedo decir porque no sé. Así que yo arranqué este año en junio recién a trabajar, entonces las plenarias nunca estuve, nunca participe de nada.”*

- *El proyecto institucional... sí, seguramente que hay pero no lo conozco. Porque esas cosas viste que se arrancan a trabajar en marzo y después se sigue trabajando en las distintas... me sale asamblea pero no son asambleas No. Tienen otro nombre pero no, no, no me acuerdo cómo es... ¿la capacitación docente? No es, no se llama capacitación, bueno tienen otro nombre.”*

El desconocimiento del proyecto institucional trasciende el contexto social, dado que tanto docentes de escuelas vulnerables como docentes de escuelas de estratos medios manifestaron no conocer el proyecto.

Así como sucedió lo mismo respecto de un compromiso y una comunicación fluida sobre una coordinación del proyecto institucional.

*-“Sí se armó un lindo debate sobre el proyector y bueno, había docentes que decían que el proyector, preferiblemente no había que usarlo, y algunos creíamos que sí. Y entonces con respeto, digamos, sin ninguno querer imponer su postura o criticar al otro por pensar distinto, se armó un lindo debate sobre lo que cada uno considera sobre cómo se aprende, cómo se enseña y qué hacemos en este contexto para que los chicos aprendan. Pero no me acuerdo otra vez que tuviéramos otra charla sobre lo pedagógico que no sea ésta...”*

*-“no nos llamaron a los docentes nuevos para participar. Los docentes viejos fueron. Pero, la verdad, yo no tuve ningún comentario de cómo fue. Solamente, después se publicó en este libro cuáles habían sido las pautas que habían tomado. Mejorar el tema de la violencia, ver qué se hacía como no se cumplió. Mejorar, más que nada, no tenía mucho que ver con lo pedagógico sino que tenía más que ver con los chicos que no venían con la repitencia.”*

*-“hay comunicaciones de interés para los docentes como muestras de artes o conciertos, eventos que pueden interesar. Tampoco hay mucho tiempo de comunicarlos. Entonces, se ponen carteles y los comunicados que vienen de la Dirección de escuelas, eso sí se hacen escritos en libros de actas y hay que firmarlos. Pero eso también lle-*

*va tiempo de firmarlos, escribirlos, más firmar el libro de asistencia, más firmar el temario en el aula...ayudó mucho el diálogo y también a establecer lo que se dio en llamar “experiencias paralelas”. Por ejemplo, lo que le pasa a un profesor de matemática con otro profesor de matemática y con otros profesores del otro turno, aún cuando no puedan frecuentarse, verse frecuentemente, pero, sin embargo, coinciden con el orden de las asignaturas porque, por ejemplo, en una clase de historia, hay muchos emergentes de reacciones similares a los de otro profesor que también dicta historia. Entonces, eso ayudó también, siempre con el diálogo... ”*

*“En relación a Villa Corina, la relación entre los profesores es buena, tenemos bastante comunicación, trabajamos de manera institucional y de manera interdisciplinaria, inclusive, se armó un proyecto con la gente de Letras, de concursos literarios. Algunos chicos se engancharon a escribir, otros no...tenemos dos grupos de Whats App. Un grupo que es de toda la escuela, hay un grupo que se llama “Las letras de la 31” que somos las profesoras de Letras...también tenemos un grupo que se llama... el nombre de la escuela, que es grupal, lo que tenemos ahí, por cuestiones institucionales. Y después, de la escuela técnica no, porque, bueno, yo soy suplente ahí y me parece que no hay, al menos yo no me enteré. Pero hay, en esa escuela, por ejemplo, un cuaderno de comunicaciones, una jefa de departamento, bueno, todo ese tipo de cosas...”*

En cuanto al conocimiento de los proyectos institucionales podemos mencionar que desde la Ley de Educación Nacional, Ley N° 26.206 en su artículo 72 se establece, como parte de los derechos docentes, la participación, elaboración e implementación de los proyectos

institucionales escolares. Asimismo, como plantean algunos autores, “esta norma establece criterios para la organización de las instituciones educativas que generan cambios en sus modelos de gestión habituales, promoviendo el planeamiento y la autoevaluación institucional con una modalidad participativa, la articulación interinstitucional y entre niveles educativos, la adecuación curricular, el desarrollo de innovaciones, la investigación pedagógica y actividades de extensión, recreativas y comunitarias.” (Veiravé, et. al. 2008: 6)

### **Las perspectivas pedagógicas e ideológicas del docente**

Andrea Alliaud (2004) analiza el rol docente y su actitud frente a las distintas problemáticas de la marginalidad en las escuelas. Desde su visión, es posible distinguir que los profesores adoptan actitudes condescendientes con los estudiantes, por brindar lo que la autora menciona como “contención afectiva o asistencia social al alumno”, ya que en contextos vulnerables estas actitudes cobran protagonismo. Alliaud sostiene que “No dejan de tener un matiz pedagógico, pues el profesor intenta a través de ellas mejorar las condiciones de aprendizaje de sus alumnos. Pero el riesgo de hacer hincapié en esta dimensión afectiva y altruista de la docencia es que puede derivar en un desplazamiento del rol docente en su especificidad. En cambio, cuando se trata de una tarea fundada en el sentido pedagógico, el afecto y la ayuda se conjugan con el saber, la norma y la autoridad” (Alliaud, 2004).

Desde la voz de los entrevistados ese tipo de actitudes son frecuentes y tienen que ver con la “falta de respuestas eficientes”, tanto desde la gestión como desde los docentes que no cuentan con herramientas



suficientes para poder responder responsablemente a las problemáticas sociales de los estudiantes.

- *“¿Yo qué hago con este chico?” y podés llegar a citar a los padres y los padres decirte esto de “No sé qué hacer con él” o enfrentarse a la escuela porque vos les haces un planteo de estos. Entonces, digo, no es que uno acuse, está planteando que, por ahí, los directivos tampoco tenían las suficientes herramientas como para operar con eso que va más allá del estudio...”*

- *“esto de que es un buen chico, me quedó grabado porque, precisamente, si es un buen chico, si fuera un delincuente tiene derecho por el artículo 19 (risa)... pero no... y yo no sé si era por no complicarse la gestión, por esta condescendencia, por qué motivo, no, no tengo un solo motivo por el cual hicieran esto. Pero, también, yo creo porque la escuela todavía no está adaptada a estos nuevos contextos, adaptada o preparada.”*

Del resultado de nuestras entrevistas se desprende que no todos los docentes estuvieron de acuerdo en que la dimensión afectiva y altruista (que menciona Alliaud, 2004), tuviera una funcionalidad pedagógica, para ellos es falta de recursos y herramientas para estar a la altura de las circunstancias. Una vez más vuelve a aparecer en la percepción de los docentes la falta de recursos, de apoyos, y de contención o asesoramiento a su labor.

Stephen Ball (1987), analiza a la escuela como un recinto de autonomías ideológicas y de intereses, cada docente manifiesta su perspectiva y más allá de las disonancias se convive en este contexto día a día. A su vez, el autor considera que muchas de las decisiones

institucionales que se toman en la escuela parten de una fuerte carga valorativa, por lo cual es importante tener en cuenta las implicancias ideológicas que aparecen en los discursos docentes, dado que de ellas se desprenden gran parte de los conflictos de las escuelas.

En las entrevistas se observó que las perspectivas de los docentes sobre las mismas temáticas, eran muy diversas. De hecho, desde sus propias percepciones ellos también consideran que hay una incompatibilidad de las miradas ideológico-pedagógicas en la escuela entre los compañeros de trabajo.

- *“podemos decir que siempre es difícil formar equipos y hay distintas miradas, están muy polarizadas las miradas de la educación en la escuela entre los docentes. Hay escuelas con miradas más inclusivas”*

- *“el tema de la obligatoriedad tiene que estar. No es “sí o no”, “veo cómo lo manejó”. Ya está tiene que estar, es así, te guste o no te guste. Empecemos a pensar desde ese lugar. Podemos decir no pero tendría que ser... podemos discutirlo pero es... Y, fundamentalmente, eso digamos la estructura del trabajo y las distintas miradas que están bastante polarizadas”*

- *“Diálogo sobre las diferentes problemáticas, en los contenidos y sobre cómo llevar los grupos, sí los hay pero, bueno, tengo una perspectiva bastante diferente al resto de las materias. El diálogo siempre está, en sala de profesores, en las reuniones, pero bueno, cómo uno encara la materia, específicamente, los docentes se basan mucho en lo disciplinar, muy exigentes en cuanto a los contenidos.*

Algunos autores (Tenti Fanfani 2010, Alejandra Birgin 2000, Andrea Alliaud 2004) analizan cómo se ha modificado en las últimas décadas la procedencia social de los docentes de las escuelas secundarias, lo cual plantea una diferenciación entre los docentes noveles y los docentes de mayor trayectoria. Estas diferencias son también marcadas por nuestros entrevistados.

- *“Hay unos pocos docentes que trabajan hace muchos años y uno puede ver que sí tienen vínculos muy fuertes entre ellos, que se conocen por fuera de la escuela. Y después, toda una camada de los nuevos, con códigos nuevos.*

Alejandra Birgin (2000) sostiene que los jóvenes de hogares humildes que deciden estudiar el profesorado son los “jóvenes que no se resignan ante la incertidumbre vital que les muestra el futuro, y que se instalan en una búsqueda activa e individual de otras perspectivas. En esa búsqueda intentan desplazar muros materiales y simbólicos antes infranqueables. Creemos que allí, se presentan espacios que cuestionan el “*habitus*” normalista y habilitan otras relaciones con el pasado. Se abren así relecturas de ciertas tradiciones, básicamente una caída del mito vocacional incondicional, una resignificación de la docencia como trabajo y como responsabilidad social. Porque, como sostiene Bauman, allí radica la diferencia entre someterse al destino y construirlo. (Alejandra Birgin 2000: 235)

A su vez, Andrea Alliaud (2004) analiza que serán los docentes no adaptados a los cambios quienes sufran “las extrañezas y diferencias” y será esa falta de comprensión de los nuevos códigos “los que produzcan disonancias, causen problemas, malestares o interferencias”. “Ocurre que aunque se trata de la misma institución, la escuela

ya no es la misma. Aún resguardada y protegida la institución escolar se ve actualmente cambiada debido a la intervención de múltiples factores.” (Alliaud, 2004: 4)

*- “Una de las características que también tiene es que, en general, no tiene muchos profesores con antigüedad. Entonces, esto hace que no haya una estabilidad en el equipo de docentes que haga que se pueda mantener un proyecto. En general, viene gente nueva recién recibida, se queda un tiempo, no aguanta mucho el maltrato y, entonces, se va y así están todos los años.”*

*- “También los docentes son docentes que históricamente están en la institución y la mayoría son ex alumnos, con lo cual la gran mayoría se reconoce parte de ese no sé si llamarlo elitismo académico pero sí exigen mucho y esperan todo el tiempo que sea un excelente nivel y se preocupan mucho porque sea lo disciplinar de sus áreas...”*

Desde la perspectiva que Alliaud plantea en su investigación, los docentes noveles traen como parte de su formación, no sólo los aprendizajes adquiridos durante el profesorado sino también, y con una fuerte implicancia, los años transcurridos en las escuelas como estudiantes apprehendiendo de sus docentes prácticas, buenas y malas, de configuraciones docentes.

Es notable que hay una escisión del cuerpo profesional, la cual se puede evidenciar tanto por los diversos recorridos docentes, como en sus miradas ideológicas, así como también en sus maneras de integrarse a las normas instituciones. En consecuencia, el conjunto de características del rol docente determinará los vínculos que éste establezca con los estudiantes “entre los comprometidos y los no

comprometidos, los que instruyen y los que educan, los que sólo trabajan y los que sienten “gusto” por la docencia. No hay una visión compartida de todos los miembros en este sentido analizado.” (Veiravé, et. Al. 2008: 13)

- *“No. Por lo general, los docentes no compartimos nada. No somos buenos compañeros hablo de todo en general. Cuando nos juntamos por departamento, está lo que cada uno quiere imponerle al otro, no sabemos trabajar en conjunto, no se sabe. El docente no está capacitado”*

Una vez más, tomando como punto de partida el análisis de Stephen Ball (1987) sobre la organización de las escuelas, entendemos el conflicto como parte esencial de la convivencia escolar, pero no intentando interpretarlo como un problema sino como base de las negociaciones rutinarias que hay que hacer día a día para convivir en una institución conformada por sujetos autónomos, con diversidad de miradas, pero que a su vez “sobreviven”.

## **Conclusiones**

Como hemos desarrollado a lo largo de este artículo, podemos concluir que las condiciones laborales de los docentes se ven profundamente influenciadas tanto por las diversas complejidades del clima institucional como por el clima social que se da fuera de los marcos de la escuela.

Por un lado, observamos a partir de la contextualización histórica el incremento de la población estudiantil en las escuelas medias del país

gracias a políticas de inclusión social educativa. Esto generó una transformación en las características sociales y culturales de los perfiles de los estudiantes, como así también en los perfiles de sus docentes.

Esta realidad social va acompañada de nuevas problemáticas en el clima institucional y en el clima del aula a lo cual los docentes responden articulando diversas estrategias, ya sea con actitudes de mayor empatía y de contención afectiva o con actitudes de mayor distanciamiento y exigencia.

Ante estas situaciones problemáticas hay acuerdo, sobre todo en los docentes de escuelas de contextos vulnerables, sobre la falta de apoyo y acompañamiento desde la gestión política.

A todas las problemáticas señaladas en este trabajo, debemos sumar la campaña de desprestigio que los medios de comunicación construyen día a día respecto del trabajo docente, lo que vuelve a la tarea del docente del secundario del Conurbano Bonaerense cada día más ardua y compleja.

Volviendo a las reflexiones de Tenti Fanfani, (2010) son los docentes los que están poniendo el cuerpo frente a los nuevos problemas derivados de los cambios de sentido de la educación media, quienes en un momento de transición educativa buscan respuestas a las nuevas problemáticas en absoluta soledad.

La mayor parte de las problemáticas señaladas hacen referencia a las condiciones laborales de los docentes, si las condiciones laborales del docente están en crisis, el rol docente está en crisis. Estas complejidades necesariamente deben ser visibilizadas para dar lugar a posibles soluciones. Es preciso mencionar que, a nivel normativo,

su función está siendo cada vez más sobrecargada por las responsabilidades que conlleva la búsqueda de mejoras en la educación. Estas medidas, que se llevaron a cabo en la última década, se transformaron en demandas al rol docente que, en lugar de disminuir sus obligaciones, las potenciaron sin ofrecer más apoyos o acompañamientos. Estas reflexiones, serán parte de futuras investigaciones.

## **Bibliografía**

Alliaud, A. (2004), La experiencia escolar de maestros “inexpertos”. Biografías, trayectorias y práctica profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2004

Birgin, A. (2000), Capítulo IX. La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión La Ciudadanía Negada. Políticas de Exclusión en la Educación y el Trabajo CLACSO, *Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales*, Disponible: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20101010023734/11birgin.pdf>

Ball, J. S. (1994), *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*, 1º reimprisión, Centro de Publicaciones del MEC y Ediciones Paidós Ibérica, España.

Cornejo, R. y Redondo, J. (2001), El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media: Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. *Última década*, vol.9, n.15.

Ferry, G. (1990), *El trayecto de la formación*. Piados, México.

Frigerio, G. y otros (1992), *Las instituciones educativas cara y ceca*. Ed. Troquel. Bs. As.

Parra Garrido, M. (2005), *Análisis Comparativo, en Condiciones de Trabajo y Salud Docente, Estudios de Casos en Argentina, Chile, Ecuador, Mexico, Perú y Uruguay*, UNESCO.

Tenti Fanfani, E. (2010), *Diversidad cultural y ciudadanía activa. Consideraciones sociológicas*, IIPE - UNESCO Sede Regional Buenos Aires. Argentina.

Veiravé, D. y otros (2008), *Identidad profesional de docentes secundarios, V Jornadas de Sociología de la UNLP*, en Memoria Académica, repositorio institucional de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) de la Universidad Nacional de La Plata.







## Capítulo VI

### **Las Prácticas de Enseñanza en contextos heterogéneos**

*Gabriela D'Abate*

Este artículo tiene como objetivo realizar un análisis comparativo de las prácticas de enseñanza en escuelas de nivel secundario de la Provincia de Buenos Aires que pertenecen a contextos vulnerables y no vulnerables<sup>1</sup>.

Durante el desarrollo de la investigación se tomaron aquellos aspectos más recurrentes y relevantes para elaborar las categorías que se desarrollaron en el análisis. Para ello, es necesario, en primer lugar, definir teóricamente desde qué perspectiva se aborda la práctica de enseñanza.

#### **Una perspectiva teórica para mirar las Prácticas de Enseñanza.**

Consideramos a la práctica de enseñanza como parte de una práctica más amplia: la práctica social. Las herencias y tradiciones constitutivas de estas prácticas son las que se manifiestan en la cotidianeidad de las aulas (Edelstein, 2013) y actúan como determinantes de la

---

<sup>1</sup> Este trabajo fue realizado en el marco del proyecto “Las condiciones de trabajo de los profesores de enseñanza secundaria de la Provincia de Buenos Aires y su incidencia en las prácticas de enseñanza”. Además, algunas ideas aquí expresadas fueron desarrolladas en una ponencia de mi autoría titulada: “Las prácticas de enseñanza en los posgrados: los casos de los posgrados en UNLa-UNTREF-UNSAM y UTN-RT”.

acción, que hace que la práctica no sea casual sino que tenga causas en lo que Bourdieu (1979) determina como *habitus*. Sería errado y reduccionista pensar a la práctica como el resultado de una acción mecánica, en tanto se manifiesta de un modo complejo y problemático. En esta misma línea decimos, además, que las prácticas están situadas en un tiempo y en un espacio determinado, de ahí que no serán ajenas a ciertos condicionantes (históricos, sociales, culturales y políticos). Esos condicionantes, que enmarcan el contexto de la práctica, inciden en la construcción del rol docente y, en consecuencia, en su forma de enseñar.

El docente se ve urgido por responder a imponderables que acontecen en ese instante, muchas veces reconociéndose sin recursos para afrontar lo que sucede en cada circunstancia. De ahí que sea inminente analizarla no sólo desde las experiencias áulicas sino en diálogo con el contexto social.

En palabras de Souto (1993), el acto pedagógico no debe entenderse como un episodio que surge de manera aislada y desarticulada en la vida de los sujetos, sino más bien como un acontecer que se da desde múltiples dimensiones (social, psíquica e instrumental) y, es desde ese lugar, donde planteamos su interpretación.

A efectos de este trabajo tomaremos tres dimensiones de la tarea que el docente realiza en el aula; por un lado, haremos foco en las estrategias de enseñanza que éste lleva a cabo en sus clases; por el otro, en el modelo pedagógico desde el cual se pueden analizar dichas prácticas y, por último, en los criterios y formas de evaluación que lleva a cabo para valorar a sus estudiantes.

Para realizar un buen análisis es indispensable detenerse y tomar distancia de las prácticas cotidianas, en este sentido es necesario poder deconstruir lo naturalizado en esas situaciones de enseñanza por los docentes poniendo de manifiesto los supuestos epistemológicos y pedagógico- didácticos que subyacen a los aconteceres áulicos.

Cabe destacar que el docente prevé en su planificación las situaciones de enseñanza que puedan surgir. Sin embargo, a pesar de tener claridad de los objetivos a lograr, el recorte del tema que va a enseñar, los métodos y técnicas, actividades y tareas a desarrollar así como el tipo de evaluación que va a proponer a sus estudiantes, muchas veces se siente demandado por circunstancias que suceden en el instante de la práctica.

Jackson (2007) lo llama el momento de la “inmediatez” dado que se presenta como situaciones no planificadas que se imponen de manera inesperada y es responsabilidad del docente resolverlas. Por esta razón, el momento de la práctica se torna imprevisible y termina teniendo mayor relevancia aquello que sucede espontáneamente tanto en forma de intervención de parte del docente como de las posibles formas de abordaje de los estudiantes (Edelstein, 2013).

En este sentido, hablamos de una enseñanza implícita, cuando aquellas enseñanzas que *“no están incluidas en la agenda explícita ni en la programación de las clases del docente, toman forma de actitudes y rasgos que recordamos en nuestros maestros...”* (Jackson, 2007:13). Según este autor, se convierten en situaciones “memorables” para nosotros, no solo porque aprendemos sobre una disciplina determinada sino por la diversidad de este tipo de experiencias vividas en el aula.

## **Las estrategias de enseñanza en los diferentes contextos**

Comenzaremos por analizar la primera de las dimensiones mencionadas: las estrategias de enseñanza, es decir aquellos procedimientos, actividades e intervenciones docentes que el/la profesor/a lleva a cabo en su práctica pedagógica.

A partir de la información obtenida en las entrevistas, hemos formulado cuatro categorías analíticas. Las detallamos a continuación:

- 1- *Los grupos como puerta de entrada a las aulas heterogéneas.*
- 2- *Las decisiones curriculares en función de los contextos específicos.*
- 3- *Lo vincular y el proceso de enseñanza y aprendizaje.*
- 4- *Diversidad de propuestas para incluir a los estudiantes.*

### ***1- Los grupos como puerta de entrada a las aulas heterogéneas.***

Los docentes tienen mayor dificultad para trabajar en **contextos vulnerables**, no sólo por la falta de concentración de los estudiantes sino por la multiplicidad de trayectorias y experiencias que trae cada alumno. Una estrategia que emplean muchos en sus clases es el trabajo en grupos reducidos donde se implementa un trabajo cooperativo entre sus integrantes para favorecer intercambios de distintas experiencias de aprendizajes. En algunos casos, los alumnos con dificultad son acompañados por los que están más avanzados en la tarea. Una docente relata lo siguiente: “...yo, por ejemplo, no mantengo los mismos grupos durante todo el año, los cambio cada vez

*que propongo una actividad así ellos pueden conocerse entre ellos y no trabajar siempre con el mismo compañero...”.*

Hay investigaciones que manifiestan que trabajar con la diversidad en grupos favorece las experiencias de aprendizajes, es decir se produce la movilidad de un nivel cognitivo a otro cuanto más heterogéneo sea cada uno de los grupos de estudiantes. De este modo, se evita reproducir los estereotipos que solo consiguen “etiquetar” en buenos o malos alumnos. (Anijovich, 2014).

## ***2- Las decisiones curriculares en función de los contextos específicos:***

Los contextos de aprendizaje condicionan el recorte y el tratamiento que los docentes hacen de los contenidos. En este sentido, se proponen actividades cortas, simples y sencillas al alcance de todos. El uso de las tecnologías como juegos y videos facilitan el aprendizaje porque convocan a los estudiantes desde un lugar diferente. Una docente relata lo siguiente: “...trato de hacer clases muy dinámicas en donde las actividades vayan cambiando cada 15 minutos y eso me va dando resultados...”

En relación a las adaptaciones curriculares es frecuente que los docentes se vean obligados a realizarlas dado que muchos contenidos resultan ajenos a la realidad de los estudiantes. Al respecto relata una docente: “...tengo que dar Grecia, Roma...los chicos ven muy lejano eso, con lo cual yo trato de...trabajar ciertos aspectos... por ejemplo, con Egipto, bueno el desarrollo de la agricultura, qué se puede hacer...desde ese contenido...”

Otra estrategia implementada fue la incorporación de los Derechos Humanos como contenido a la materia Derecho Civil con el objetivo de abrir un debate más amplio acorde a su propio entorno. *“...en vez de darle Derecho Civil, Derecho Penal, les había dado Derechos Humanos...”*.

Este tipo de cambios en sus estrategias de enseñanza visibilizan un amplio espectro posible de trabajo con el enfoque de la educación para la diversidad a partir del reconocimiento del aula como un espacio heterogéneo. (Anijovich, 2014).

### ***3- Lo vincular y el proceso de enseñanza y aprendizaje:***

Los estudiantes constituyen el eje central en el proceso de enseñanza y aprendizaje cuando los docentes los reconocen como sujetos, cuando saben quiénes son, de qué modo aprenden, cuando saben de sus dificultades y fortalezas así como de sus intereses y sus entornos sociales y culturales (Anijovich, 2014) *“...si vos no actuás de esa manera, tenés esa apertura o también ponés ese límite sobre el otro...ahí se va construyendo. Yo creo fundamentalmente eso. Tomando la práctica docente como esa relación con el otro ¿no?...”*

Un rasgo muy recurrente en las entrevistas es que el contexto social aparece como impuesto a “lo disciplinar”, es decir que los docentes deben incorporar los emergentes que surgen en el momento de la clase, aunque esto a veces les implique cambiar la dinámica propuesta para ese día, de lo contrario, se ven en la encrucijada de no poder avanzar con la tarea. *“La actitud del docente me parece que tiene que ser [la de] entender el contexto que tiene el alumno para poder*



*enseñar...trato de armar debates en los tema donde ellos participan, se sientan escuchados. Y a partir de ahí me cuentan muchas cosas...*”

En palabras de Edelstein (2013), lo inmediato se impone en el instante de práctica y el docente tiene que resolver situaciones emergentes sin tenerlas planificadas. Muchas veces, se naturalizan en su tarea cotidiana al punto de no poder generar espacios para reflexionar sobre las mismas.

Frente a situaciones de conflictos también se sienten demandados por distintas circunstancias que ocurren en el aula y se ven obligados a dar una respuesta y a contener a sus estudiantes. Otra docente relata que *“...habla con ellos un rato hasta que se relajen, después les [da] una actividad grupal competitiva como para jugar [luego hacen] alguna lectura de un texto, [...] porque no solamente es lo que pueden saber si no lo que pueden hacer y que logran salir de esa vorágine de violencia...”*.

De este modo, el vínculo constituye la puerta de entrada para construir aprendizajes, puentes y lazos no sólo con la docente sino con el conocimiento y con la institución. Cuanto más fuerte es ese lazo más posibilidades de afiliación existen entre los sujetos y sus espacios de pertenencia. *“[...] Tengo que hacer todo un trabajo de vinculación con ellos como para empezar a trabajar. Digamos que el centro no tiene que ser la clase, en ese momento si no el vínculo. A partir de ahí se puede trabajar [...]*”

Desde la perspectiva de Merieu (2005) el trabajo desde las diferencias se torna una tarea necesaria, una apertura al diálogo con las múltiples problemáticas de los jóvenes. Generar cierta empatía es

la estrategia de muchos docentes para favorecer un buen clima en el aula. La incorporación del uso de un lenguaje más próximo a ellos o el uso de ciertos dialectos de zonas fronterizas actúan como un recurso para incluir la diversidad.

Por lo tanto, la construcción de un vínculo sólido con ellos se torna indispensable para pensar la relación pedagógica. Una docente sostiene que *“[...] hay que saber escuchar a los pibes, sentarse, estar con ellos más allá del área que les toque a cada docente...pasa por llegarle a los pibes...”* Otra profesora manifiesta que al *“...entrar al aula [tiene que haber] cierta empatía, cierto espíritu de grupo, que te incluyas en ese grupo....sino se arma determinada relación es imposible el aprendizaje [...]”*.

Una problemática para establecer vínculos que se les presenta a los docentes muy a menudo es que no permanecen mucho tiempo en cada una las instituciones que enseñan, y se torna más difícil la tarea dado que no logran, en algunos casos, construir un sentido de pertenencia institucional que les permita consolidar el lazo con los distintos grupos. Una docente relata que *“[...] tener varias escuelas... [dificulta la tarea con ellos] porque los chicos adquieren con los docentes una cercanía afectiva...que por ahí no encuentran en la casa...no tienen lazos fuertes afectivos [...]”*.

Otro punto importante es la necesidad de construir un ambiente óptimo para crear espacios de aprendizajes. Esto significa *“[...] interrelacionar un conjunto de elementos alrededor del espacio que se da dentro del aula y en la escuela. [Es] saber cómo usar el aula y todo lo disponible en ella (rincones de trabajo, exhibición de trabajos en las paredes, etc.) pero también cómo aprovechar los sitios*

*comunes del edificio escolar; entre ellos, los corredores, los patios, las bibliotecas y los salones [...]” (Anijovich, 2014: 44)*

La vinculación de la escuela con el afuera es fundamental para establecer un diálogo con el entorno. El espacio educativo transmite mensajes. La cultura de una escuela la percibimos desde la disposición y el uso de los espacios, así como su función, distribución (Anijovich, 2014) y forma de habitarlos. Hemos naturalizado que el tránsito por las instituciones implica siempre una forma de apropiarse de ese entorno. Sin embargo, habitarlo y desarrollar esos lazos de pertenencia no solo es una tarea compleja que demanda mucho tiempo, sino que es un trabajo que el docente debe proponerse realizar.

#### ***4- Diversidad de propuestas para incluir a los estudiantes***

La educación tiene la tarea prioritaria de vincular la relación de los sujetos con el conocimiento (Frigerio, 2017), sin perder de vista que el efecto de la misma es constitutivo de la subjetividad y ubica a sus protagonistas adentro o afuera del mundo con los otros. En este sentido, los educadores se plantean la necesidad de llevar adelante un gran abanico de estrategias dado que es su responsabilidad buscar alternativas para incluir a cada uno de sus estudiantes en el sistema escolar.

En algunas escuelas los docentes tienen una página web para subir allí los contenidos y actividades que van realizando en la clase, de modo que el que se ausenta a la escuela no pierde continuidad ni abandona sus estudios, “[...] en Villa Corina hay una página de internet que armó un directivo donde, cada uno puede poner los conte-

*nidos que tienen que estudiar los alumnos o pueden poner los textos o notas o cosas para que ellos si faltan bastante...pueden entrar ahí y ver lo que tienen que hacer [...]*”

La escuela, se convierte así en un espacio de contención y pertenencia para los estudiantes, esto se observa porque muchos “eligen estar en ella”. Una docente comentó en una entrevista que “[...] *Lo único que tienen de estable es la escuela...prefieren venir al colegio... se han armado cines debate o se hacen pochoclo...todo ese tipo de cosas colectivas a ellos les gusta porque se sienten contenidos y se sienten que forman parte [...]*”

Se llevan a cabo diversas estrategias de seguimiento porque es la forma de tener un registro real sobre la matrícula y el estado de situación de cada chico. En algunos casos, utilizan listas o fichas individuales para tener una mayor identificación de cada uno de los chicos que se encuentran atravesando alguna situación problemática. “[...] *Hay un gabinete...si el alumno tiene algún inconveniente, el docente tiene que pasar algún informe de vulnerabilidad pedagógica...después...es derivado y en teoría lo empiezan a enfocar. Pero tiene que ser un poco a partir del docente. También es importante la tarea del preceptor...y después, no hay tampoco grandes seguimientos... hay mucho ausentismo de parte de muchos docentes [...]*”

Algunos autores (Perrenoud, 2007; Gimeno Sacristán, 2000 y Contreras s/n, entre otros) sostienen la necesidad de llevar a cabo una pedagogía diferenciada, como una forma de trabajar la equidad, la desigualdad y la singularidad como parte de incorporar esa diferencia. Contreras, menciona una forma de trabajo que esté “[...] *abierta a la variedad de significados, [...]* de acciones y de realizaciones

*para el alumnado, y abierta a la variedad de aprendizajes, de contenidos y de recorridos, en la convivencia de quienes no quedan subsumidos bajo un mismo plan ni una misma trayectoria, significará en ocasiones la posibilidad de participar en actividades y tareas diferenciadas [...]”* (Contreras, s/f: 23).

Por el contrario, en **los contextos no vulnerables** las propuestas pedagógicas se adaptan con menor grado de dificultad a los entornos.

Las estrategias que los docentes implementan en los espacios áulicos están relacionadas al tipo de actividad que tienen planificada. Se llevan a cabo gran cantidad de actividades muy variadas, por ejemplo: unir con flechas, multiple choice, crucigrama, etc. Los docentes tienen mayor facilidad para llevar adelante los objetivos propuestos y en algunos casos logran desarrollar la totalidad del programa. “[...] *A veces uno piensa si doy pocos temas y bien pero me quedaron otros temas colgados o doy temas y trato de no profundizar tanto para que vean todo [...]*”

Otros recursos, como la carpeta de clases, tiene un valor muy importante, dado que actúa como un organizador a la hora de estudiar por eso los obliga a tenerla completa y al día, y hasta en algunos casos reemplaza al libro “[...] *Ellos estudian de la carpeta...a mí me interesa que tengan una carpeta como herramienta de estudio, porque el libro... algunos no lo tienen [...]*” Si bien podemos observar que el trabajo con los estudiantes no presenta la misma dificultad que en las escuelas de contextos vulnerables, los docentes son quienes orientan el contenido y les dicen lo que están esperando que ellos estudien para acreditar la asignatura. En este sentido, aún no se logra el trabajo autónomo de los chicos. Algunos docentes sostienen que el dictado

sigue siendo una buena estrategia para obtener logros en los aprendizajes. *“Yo acá en Iero utilizo mucho el dictado. A mí me resulta, otros profesores dicen que no se puede dictar [...]”*. También el trabajo en pequeños grupos favorece el desarrollo de la tarea entre ellos.

En los contextos no vulnerables los docentes cuentan con varios recursos para desarrollar sus propuestas de enseñanzas. Hay docentes que utilizan Internet para realizar distintas búsquedas de material tanto para entregarles un compilado de diferentes sitios a sus alumnos como para preparar sus clases. Manifiestan que *“[...] [tienen] muchas herramientas para atrapar a los chicos y despertar interés... los espacios y los recursos [son facilitadores], con lo cual no tengo mucho problema [...]”*

Algunos profesores preparan apuntes personalizados *“[...] les preparo sus apuntes...no sigo exactamente un libro sino apuntes que yo preparo [...]”*

Los docentes dialogan con sus colegas e intercambian sus propias experiencias. Socializan formas de encarar sus materias, exigencias que les plantean a los estudiantes, los recursos y estrategias que les son útiles con determinados grupos, etc. *“[...] el diálogo siempre está en la sala de profesores, en las reuniones... cómo uno encara la materia... los docentes se basan mucho en lo disciplinar, muy exigentes en cuanto a los contenidos [...]”*

Si bien los profesores atraviesan situaciones con ciertos imponderables que modifican, en algunos casos, la tarea prevista, por lo general, la planificación se puede realizar en los tiempos establecidos a priori: *“[...] Tengo un orden en la clase, llego, me acomodo, me*

*fijo que estén todos, les doy las pautas y nos vamos, o les doy una clase más tradicional. Intento dar un cierre, trato de aprovechar el máximo tiempo [...]”*

Una forma de comenzar la clase es conversar sobre ciertos temas de interés de los estudiantes, no sólo para afianzar el lazo con ellos sino para vincular la temática que se pretende abordar a situaciones cotidianas.

Las estrategias de seguimiento que se implementan son muy variadas; por un lado, están en permanente contacto con el gabinete de orientación escolar y se elaboran informes periódicos sobre la situación particular de cada uno de los chicos. ” [...] *se envían mails sobre la situación o se piden informes sobre algún alumno en particular [...]”* También, se realizan reuniones periódicas con los padres, evaluaciones escritas, participación en clases, reuniones por departamento.

El espacio escolar se reinventa permanentemente con el objetivo de evitar el abandono de sus estudiantes. Es una manera de hacerlo “habitabile” en función de las necesidades de quienes lo transitan, que pueda transformarse en un lugar propio, donde recurrir, permanecer y sentirse contenidos. Por ejemplo, una docente relató el caso de una estudiante (madre adolescente) que tenía que amamantar a su bebé: “[...] *hay un proyecto que se hizo con alumnas muy jóvenes que venían al turno noche con su bebé....se dispuso un espacio en la planta alta para que pudieran darle de mamar o cambiarle los pañales [...]”*

En pocas palabras, se trata de pensar la escuela en contexto, no hay una institución idéntica a otra. La realidad se impone como texto en cada una de ellas, texto que debe ser leído por sus actores para dar

una respuesta a las necesidades que plantean los sujetos que transitan por ella. En este sentido, “[...] *la ciudad, en tanto artefacto, es como un texto, y en sus calles el ciudadano lee mensajes y a su vez escribe con sus acciones e interacciones su propia experiencia. El mapa y las fotos de una ciudad o el recorrido por ellas nos permiten reconocer la cultura del grupo que la habita, su sistema político, la relación entre lo público y lo privado, sus tradiciones, su pasado, y arriesgar apuestas sobre su futuro [...]*”. (Anijovich, 2014:76)

### **Acerca del modelo pedagógico**

El diseño de un modelo didáctico permite describir, explicar y anticipar cómo se puede encarar la tarea docente. Es su responsabilidad definir qué contenidos teóricos va a seleccionar para fundamentar su proyecto de enseñanza. El enfoque en cambio, es uno de los elementos del modelo didáctico, es la construcción científica que permite referir cómo los sujetos van a apropiarse del objeto de enseñanza (Botte, 2016).

A la hora de encarar el proceso de enseñanza y aprendizaje se torna indispensable que el docente cimiente su tarea en un modelo didáctico explícito y científicamente fundamentado dado que necesita posicionarse en el lugar de un profesional reflexivo y crítico, abandonando, de este modo, la figura del docente amateur. (Davini, 2008)

El educador tiene que poder dar cuenta de su propuesta de enseñanza, reconocer tanto los fundamentos teóricos como los epistemológicos que atraviesan su campo específico (Botte, 2016). Debe poder fundamentar su trabajo en función de las particularidades del grupo



al que tenga que enseñar, tener en cuenta sus dificultades y buscar alternativas cuando la realidad de sus estudiantes se lo demande.

El modelo didáctico le da sustento teórico y fundamento a la propuesta de enseñanza del docente.

A lo largo de la historia, “[...] *los diferentes enfoques pedagógicos se han enfrentado a la resolución de tensiones entre dos polos a primera vista opuestos: teoría –práctica, objetivo-subjetivo, pensamiento emoción, entre otras [...]*” (Anijovich, 2014:34), así como la tensión individuo- sociedad que nos interpela permanentemente para encontrar un enfoque superador desde el enfoque de educación para la diversidad.

En el caso de los docentes entrevistados, cuando les preguntamos por el modelo pedagógico, hay una tendencia a responder desde “la moda”, lo que “se espera que digan” o también intentan dar cuenta desde el marco que propone el Diseño Curricular, aunque esto pueda ser distante de lo que realmente sucede en las aulas<sup>2</sup>.

En general, los docentes que trabajan en **entornos más vulnerables** manifiestan que la planificación tiene que tener prevista cierta flexibilidad porque se tienen que adaptar permanentemente a las realidades que se presentan. “[...] *[no podés] pensar una planificación a largo tiempo...no sabés lo que sucede durante 5 minutos... pero la idea es que determinados temas se puedan llevar a cabo [...]*”

---

2 Resultados semejantes se obtuvieron en la investigación sobre “Cómo se construye el conocimiento pedagógico de los profesores. La importancia de las representaciones sociales”, que se desarrollan en los Capítulos III y IV de este libro.

Las acciones que los docentes implementan con sus estudiantes dan lugar a escuchar las demandas que surgen. El centro está puesto en el sujeto enseñante, y las actividades e intervenciones docentes están en función de sus contextos.

El dictado en la clase y el uso de la carpeta actúan como un gran organizador de estudio sumado a las pautas que el docente imparte para marcar el encuadre donde los alumnos puedan sentirse contenidos. Los contenidos de cada área se desarrollan pero siempre en función de lo contextual.

Manifiestan que tienen pendiente generar acuerdos y articular la tarea con otros docentes. Esto sucede porque no permanecen mucho tiempo en cada una de las instituciones y, por otro lado, tienen miradas muy radicales a la hora de ponerse a discutir sobre el abordaje de determinados contenidos. *“[...] siempre es difícil formar equipos... están muy polarizadas las miradas de la educación en la escuela entre los docentes [...]”*

A la hora de unificar criterios entre los docentes, vemos que esto es un gran problema dado que pensar en un enfoque de la diversidad en educación supone *“[...] un nuevo modo de mirar a las escuelas, a sus actores y a los procesos de enseñanza y aprendizaje a la luz de los valores democráticos, [por eso decimos que este enfoque] encuentra su correlato didáctico en el diseño de aulas heterogéneas [...]”*. (Anijovich, 2014: 23 y 24)

Trabajar de este modo significa replantearse muchas maneras de abordar la tarea con los estudiantes, es también abrirle la puerta a las problemáticas que traen de sus entornos. No es fácil pensarse

como docente de estas instituciones, requiere de mucho trabajo entre pares y de interrogarse acerca de estas nuevas realidades. En consecuencia, la cotidianidad los interpela a reconfigurarse como nuevos sujetos enseñantes y esto implica preguntarse no sólo por el modelo didáctico sino por la propia identidad de los docentes.

En los **contextos no vulnerables**, los docentes manifiestan que *“[...] el aprendizaje se tiene que dar no en forma unilateral donde hay un docente que es el que explica y el alumno es una tabula rasa que aprende, sino que...las clases sean participativas porque los debates de [ellos las] enriquecen [...]”* El posicionamiento teórico que subyace a las palabras enunciadas por la docente es el de dar un lugar más activo a los estudiantes.

En este tipo de escuelas el diálogo entre profesores está más presente, hay reuniones periódicas que les permite generar acuerdos entre ellos. Tienen una planificación organizada y se hacen “ajustes sobre la marcha”. *“[...] debe armar su planificación, estableciendo también plazos de tiempo pero, después, sobre la marcha también se va viendo si hay que modificar objetivos, si hay que transformar ciertos puntos o metodologías que se habían pautado el principio y que después...se ve que no resultaron [...]”*

La clase se desarrolla en torno al contenido. Lo contextual se puede acomodar en función de los objetivos del profesor. Por esta razón algunos dicen que *“...los docentes se basan mucho en lo disciplinar...”*

## **Criterios y formas de evaluación.**

En las escuelas de **contextos vulnerables** la evaluación se transforma en un desafío, los docentes se interrogan acerca de qué evaluar y cómo evaluar sin que esto signifique la exclusión de los chicos del sistema educativo.

Por eso, la modalidad es variada. En muchos casos no se toman evaluaciones tradicionales, los docentes argumentan que *“[...] tardan mucho en entregar los trabajos prácticos. [...] no los evaluó con prueba escrita porque me resulta más fácil a mí y a ellos [...]”*

Prefieren evaluar directamente el trabajo realizado por el estudiante a lo largo del proceso, la participación en clase y la realización de pruebas cortas. Se pondera el esfuerzo que realizan los estudiantes para llevar a cabo una actividad que les representa un desafío. Se hace hincapié en la valoración de los logros a los que cada uno pudo llegar.

En consecuencia, podemos decir que para responder a la diversidad en las aulas tendremos que buscar otras formas de evaluar los saberes que adquieren nuestros estudiantes, la forma en que logran apropiarse de ellos y cómo los utilizan en las diferentes situaciones que se le presenten sin perder de vista que los resultados *“[...] necesitan ser expresados en una forma válida para los cánones del sistema educativo en el que está inserta la escuela.”* (Anijovich, 2014:90). Una docente relata: *“[...] hablé con la directora y me dijo que estaba bien que no tomáramos evaluación porque no es una población que pueda dar eso... años anteriores hemos tomado pruebas integradoras y los chicos no las terminan, ni siquiera en la clase [...]”*

Es necesario que los docentes utilicen metodologías y formas de evaluación que respeten las individualidades de los estudiantes que asisten a su escuela, en este sentido, algunos afirman que “[...] se tiene que evaluar todo, esa participación que hacen, el estar hace todo a la nota...sé quién es el que presta atención...evalúo muchos aspectos, desde la participación, el venir a clase, chicos que trabajan [...]”

Faltan establecer acuerdos entre los docentes sobre los criterios de evaluación de sus estudiantes “[...] no hay algo que digamos qué parámetros en común como para decir que uno tiene un 10, uno tiene 4 pero sin calificar...se evalúan ciertas cuestiones [...]”

Cuando ingresan a la institución estudiantes sin calificar, provenientes de otras escuelas, por lo general les improvisan una nota. “[...] se inventan notas, que no existen para no dejarlo fuera del sistema porque se van de otras escuelas [...]”

La falta de matrícula es un problema en algunas escuelas de la Provincia de Buenos Aires, obliga a aprobar a los alumnos para mantener los cursos abiertos, “[...] hay alumnos que no van en todo el trimestre y yo les pongo -sin calificar-...y los mismos chicos me dicen que el otro profesor le puso un 6 y no viene nunca...soy de la idea de que los chicos [estén]...adentro y no fuera. Esta escuela acepta a los chicos repitentes...el chico va transformándose ahí adentro [...]”

En las escuelas de **contextos no vulnerables**, las evaluaciones tienen otras características y también se presentan en distintos formatos: exámenes escritos por trimestre, evaluaciones orales y trabajos prácticos. “[...] tienen un examen escrito seguro o dos por trimestre...después preparan algún trabajo práctico...eso me lo llevo a diario [...]”

En otros casos, optan por no tomar evaluaciones escritas y tienen en cuenta la participación en clase y la elaboración de trabajos. “[...] *no puedo tomar evaluaciones escritas y orales en esas escuelas. Las evaluaciones son trabajos prácticos [...]*”

La carpeta de clase funciona como un organizador de estudio que tiene una nota conceptual. Los docentes tratan de manifestarle a los estudiantes que lo más importante es que “no pierdan el hilo” entre lo que se quiere evaluar y lo que vienen trabajando en la clase, la idea es que lo vean como parte de un mismo proceso.

Por otro lado, muchos estudiantes especulan con las calificaciones que obtienen en cada cuatrimestre para medir sus esfuerzos y en algunos casos hacen lo mismo con las materias previas “[...] *la tercer materia que se hace ahora...para mí no resulta...los chicos especulan...*”. Sin embargo, para otros representa la única posibilidad de permanecer en el sistema educativo, inclusive, algunos docentes manifiestan que suelen dar muchas oportunidades cuando los estudiantes no aprueban la materia. “*...casi ninguno se va a examen porque doy muchas oportunidades a los alumnos [...]*”

Por lo tanto, las prácticas de evaluación tendrían que ser “[...] *integradoras de variedad de desempeños y de articulaciones [...]*” (Anijovich, 2014:90) de modo que permitan a los estudiantes recoger información al mismo tiempo que aprenden.

Por último, podemos decir que las nuevas formas de evaluación que se diseñan para el trabajo en aulas heterogéneas no deben perder de vista los parámetros planteados por una auténtica evaluación (Anijovich, 2014). Es decir, no pueden prescindir de un propósito definido,

de tener en cuenta a sus destinatarios, de proponer una tarea desafiante que interpele a cada uno de los estudiantes.

## **Reflexiones finales**

En los contextos no vulnerables hay un menor grado de dificultad en términos de adaptación de las propuestas pedagógicas. Esto es por la prevalencia de lo disciplinar por sobre lo vincular, pues sin desconocer la importancia del vínculo, las actividades en este tipo de contextos requieren un tipo de planificación que conlleven una mayor cantidad y variedad de propuestas.

Por el contrario, el trabajo en contextos vulnerables demanda otro tipo de acciones, otras formas de pensar la escuela y en consecuencia otra manera de intervenir en la práctica de enseñanza, donde los emergentes ocupan un papel preponderante en la realidad diaria de los actores que transitan esos espacios.

En este sentido, es importante que podamos pensar en un enfoque que nos permita integrar y reflexionar sobre cada una de estas realidades, que busque fomentar el reconocimiento de las diferencias así como su aceptación y valoración positiva, como punto de inicio para pensar el trabajo en las escuelas donde habitan aulas heterogéneas.

También se vuelve un reto pensar modelos pedagógicos que tengan en cuenta la diversidad “*como condición inherente al ser humano y [que] se desarrolla en múltiples contextos sociales, culturales, económicos y educativos.*” (Anijovich, 2014: 21).

Asimismo, se torna un gran desafío pensar en prácticas de evaluación que integren variedad de desempeños, donde los docentes reconozcan su aula como heterogénea a la hora de evaluar.

La diversidad nos interpela de muchas maneras, nos compromete a mirar al “otro” en todas sus dimensiones, a reconocerle sus derechos y posibilidades de modo que, dentro de las pautas culturales compartidas, pueda ser convocado a participar en la elaboración de su propia trayectoria pedagógica, contribuyendo así a su formación como ciudadano sujeto de derechos.

## **Bibliografía**

Almandoz, M. R. (2000), *Sistema Educativo Argentino. Escenarios y políticas*, Buenos Aires, Santillana.

Anijovich, R (2014), *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad*. Buenos Aires, Paidós.

Botte, E (2016). Clase Nro. 1. *Un espacio de reflexión didáctica. Módulo Taller de escritura académica*. Especialización Docente Superior en alfabetización inicial. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Bourdieu, P (1979). *El sentido práctico*. Buenos Aires. Editorial: siglo XXI.

Contreras, D. (s/f). *Percibir la singularidad y también las posibilidades en las relaciones educativas*. ¿Una pedagogía de la singularidad?



ridad? Disponible en: <https://practicaprofesionales.files.wordpress.com/.../jose-contreras-domi...>

Davini, M. C, (2008). *Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires, Santillana.

Edelstein, G. (2013) *Formar y formarse en la enseñanza*. Bs. As. Paidós.

Frigerio, G (2018) *Antes que hacer énfasis en contenidos y saberes, la educación debería priorizar la relación de los sujetos con ambos*. La diaria. 1 de marzo de 2018. Recuperado de: <https://educacion.ladiaria.com.uy/articulo/2018/3/segun-graciela-frigerio-antes-que-hacer-énfasis-en-contenidos-y-saberes-la-educacion-deberia-priorizar-la-relacion-de-los-sujetos-con-ambos/>

Gimeno Sacristan, J (2000). *Diversos y también desiguales. ¿Qué hacer en educación?* en Kikiriki. Cooperación educativa n° 38.

Jackson, P. (2007). *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires. Amorrortu editores.

Meirieu, P. (2005). *Los deberes en casa*. Barcelona. Octaedro.

Perrenoud, P. (2007) *Pedagogía diferenciada*. Madrid. Popular.

Souto, M. (1993) *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires. Miño y Dávila.



## **Autores**

**Gabriela Inés D'Abate** es Licenciada en Gestión Educativa y Especialista en Docencia en Entornos virtuales. Actualmente se desempeña como docente en Teorías Pedagógicas y Sociología de la Educación para la Licenciatura en educación (UNLa). Es docente de posgrado en el seminario Investigación didáctica y desarrollo curricular y profesora en el Instituto de Formación Docente de Campo de la Práctica I y Campo de la Práctica IV.

**Cristina Dirié** es Licenciada en Sociología (UBA) y realizó estudios de posgrado en FLACSO. Es docente de posgrado e investigadora Universidad Nacional de Lanús. Fue Coordinadora del Área de Investigación y Evaluación de Programas de la DiNIECE en el Ministerio de Educación de Argentina (2009-2015) y Coordinadora del equipo Educación y Trabajo de la Dirección de Programación Educativa del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires (2006- Febrero 2008). Es Consultora externa en diversos organismos nacionales e internacionales en temas relacionados con mercado de trabajo, educación, estudios universitarios, estadísticas educativas y sociales en general e Investigadora en AmerSur desde 1997 en adelante.

**Liliana Pascual** es Doctora en Ciencias de la Educación (UBA) y Licenciada en Sociología (UBA). Fue becaria del CONICET, profesora de la Universidad Nacional de Buenos Aires, investigadora del National Institute of Child and Human Development (Estados Unidos), Directora de Programación Educativa de la Secretaría de Edu-

cación del GCBA (2004-2007) y Directora Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (2009-2015), Ministerio de Educación de la Nación. Actualmente, es profesora e investigadora de la Universidad Nacional de Lanús y profesora de la Universidad Nacional de Quilmes. Ha dirigido varias publicaciones y es autora y coautora de artículos y libros sobre la especialidad.

**Mónica Isabel Perazzo** es Licenciada en Educación Permanente y Magister en Gestión de Proyectos Educativos. Profesora e investigadora de UNLa y UNIPE. Evaluadora de proyectos y carreras de educación a distancia en CONEAU y en el Consejo Federal de Educación. Fue directora de la Especialización en Educación Mediada por TIC, UNIPE. Integrante de la Comisión Asesora de Educación a Distancia, CONEAU. Autora de trabajos científicos en libros y revistas con referato sobre educación y tecnologías.

**Sofía Tezza** es politóloga por la Universidad de Palermo y Especialista en Educación con Orientación en Investigación Educativa por la Universidad Nacional de Lanús. Actualmente se encuentra desarrollando su tesis de Doctorado sobre los sentidos de lo público en las universidades del conurbano. Ha participado en diversas investigaciones en universidades como General Sarmiento, Tres de Febrero y Lanús, también es docente de investigación educativa y desarrollo político de las universidades, entre otras materia en las cuales se ha desempeñado durante los últimos años.



**Representaciones, condiciones de trabajo  
y prácticas de los docentes de educación  
secundaria en la Provincia de Buenos Aires**

