

Tres concepciones sobre la enseñanza en escuelas secundarias

Three conceptions about teaching in secondary schools

Machicado, Gimena

Gimena Machicado

smachicado@campus.ungs.edu.ar

Universidad Nacional de General Sarmiento ,
Argentina

**Educación y Vínculos. Revista de Estudios
Interdisciplinarios en Educación**

Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina

ISSN-e: 2591-6327

Periodicidad: Frecuencia continua
núm. 11, 2024

educacionyvinculos@gmail.com

Recepción: 06 Marzo 2023

Aprobación: 10 Mayo 2023

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/461/4614109002/>

DOI: <https://doi.org/10.33255/2591/1570>

Resumen: En el artículo se presentan parte de los principales resultados de una investigación que tuvo como objetivo analizar las concepciones acerca de la enseñanza de docentes que se desempeñan en escuelas secundarias que reciben a estudiantes de sectores sociales en situación de vulnerabilidad. En cuanto a la metodología, se utilizó el método de estudio de casos y se tomaron como caso a ocho docentes que trabajan en cuatro escuelas secundarias públicas de gestión estatal de las regiones seis y nueve de la Provincia de Buenos Aires. Los resultados obtenidos permiten identificar y caracterizar tres tipos de concepciones compartidas por los docentes sobre la enseñanza en dichos contextos. A su vez, estas concepciones ponen de manifiesto diversos desafíos para la enseñanza en este tipo de escuelas secundarias.

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

Abstract: The article presents part of the main results of an investigation that aimed to analyze the conceptions about the teaching of teachers who work in secondary schools that receive students from social sectors in vulnerable situations. Regarding the methodology, the case study method was used and eight teachers who work in four state-run public secondary schools in regions six and nine of the Province of Buenos Aires were taken as cases. The results obtained make it possible to identify and characterize three types of conceptions shared by teachers about teaching in these contexts. In turn, these conceptions reveal various challenges for teaching in this type of secondary schools.

Keywords: secondary education, teaching, teachers, conceptions, vulnerability.

Introducción

En Argentina, a partir de la extensión de la obligatoriedad del nivel secundario establecida por la Ley de Educación Nacional (LEN) en el año 2006, la enseñanza se ubica en el centro de la escena a la hora de pensar políticas educativas que favorezcan que los jóvenes en situación de vulnerabilidad ingresen, permanezcan y egresen de las escuelas. En este contexto, se acentúa la preocupación por ofrecer

propuestas de enseñanza variadas, lo cual resulta recurrente en las diferentes Resoluciones del Consejo Federal de Educación (Resolución CFE N.º 84/09, 93/09, 285/16 y 330/17).

En esta línea de preocupaciones, en los últimos años se han desarrollado políticas educativas a nivel nacional y jurisdiccional, que redefinen distintas características de la escuela secundaria (currículum, régimen académico, trabajo docente, etc.) y que tienen como objetivo ofrecer a los jóvenes experiencias educativas diferentes a las tradicionales. Entre dichas políticas, cabe mencionar al Programa de Inclusión/Terminalidad de la Educación Secundaria para jóvenes de 14 a 17 años en Córdoba, Escuelas de Nuevo Formato y el Programa PLANEA-Nueva Escuela para Adolescentes en Tucumán, Nueva Escuela Secundaria Rionegrina en Río Negro, Escuelas Promotoras en Buenos Aires y Proyecto de creación de Nuevas Escuelas Secundarias en Universidades Nacionales (Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016). Estas políticas tienen como supuesto principal el romper con las características tradicionales de la escuela secundaria podría incidir de manera positiva en la escolarización de los estudiantes que pertenecen a sectores sociales en situación de vulnerabilidad y así, garantizar su derecho a la educación. Sin embargo, distintas investigaciones han señalado que estas propuestas de cambios introducidos en el nivel secundario no lograrían instalar significativas modificaciones en la enseñanza (Terigi *et al.*, 2013; Steinberg *et al.*, 2018).

En este contexto, estudiar las concepciones de los profesores sobre la enseñanza resulta de gran relevancia, ya que las decisiones y prácticas de los docentes en las aulas se encuentran orientadas por dichas concepciones. En estas se plasman diversas experiencias, tanto biográficas como profesionales. Además, las mismas se desarrollan, cambian o se refuerzan en relación con los contextos en los que se desempeñan los profesores (Clark y Peterson, 1990; Jiménez Llanos y Feliciano García, 2006; Rojas Fabris, 2014).

En este artículo se presenta parte de los principales resultados de una investigación cualitativa en el marco de un trabajo de tesis de maestría. Nos enfocamos en las concepciones de docentes que se desempeñan en escuelas secundarias que atienden a sectores sociales en situación de vulnerabilidad. Esta población se encuentra afectada por la precarización laboral y la fragilidad de los soportes relacionales que aseguran la inserción en un medio en el que resulte humano vivir (Castel, 1995). Este recorte se debe a que los problemas de acceso, permanencia y egreso en el nivel secundario, adquieren mayor relevancia en escuelas a las que asisten estudiantes que pertenecen a dichos sectores sociales.

El trabajo se organiza en tres apartados, en el primero se presentan los aportes teóricos para analizar las concepciones de los docentes sobre la enseñanza y la metodología utilizada en la investigación. En el segundo apartado, se caracterizan los tres tipos de concepciones compartidos por los profesores de escuelas secundarias del conurbano bonaerense que reciben a estudiantes en situación de vulnerabilidad. Finalmente, en el tercer apartado se exponen algunas reflexiones sobre lo analizado.

Aportes teóricos y metodológicos para estudiar las concepciones de los docentes

La investigación realizada se inscribe dentro del *paradigma mediacional centrado en el profesor*, también conocido como *pensamiento del profesor*. Este paradigma se originó a mediados de los años setenta en el campo de la psicología. Sin embargo, luego fue retomado en diversos campos disciplinares, como el terreno pedagógico (Arrufat, 1991). Desde este paradigma se considera que la enseñanza es un proceso racional de planificación, actuación y de toma de decisiones en un contexto caracterizado por el cambio y la multidimensionalidad. Por ello, se busca describir la vida mental de los docentes, en relación con la complejidad de la enseñanza en las aulas. Además, se considera que los pensamientos de los profesores podrían explicar sus comportamientos y debido a esto, resulta de gran relevancia analizar los procesos mentales que se ponen en juego en las intenciones y acciones de los docentes.

Asimismo, el *paradigma del pensamiento del profesor* tuvo diversas líneas de investigación en las que se identificaron una gran variedad de problemas que fueron abordados por distintas perspectivas teóricas y enfoques metodológicos (Shulman, 1989). En diferentes trabajos (Pérez y Gimeno Sacristán, 1988; Feldman, 1992; García Ruso, 2003) se clasifican las investigaciones a partir de dos corrientes consideradas como etapas en la evolución del paradigma: el enfoque cognitivo y el enfoque alternativo. En el primer enfoque, se ubican los estudios acerca de los mecanismos cognitivos de procesamiento de la información y las reglas mediante las cuales los docentes toman decisiones en las fases de enseñanza preactiva e interactiva. En cambio, en el segundo enfoque se encuentran aquellos trabajos que centran su atención en el contenido del pensamiento del profesor, es decir, las creencias y teorías a través de las cuales el docente otorga sentido a su práctica. En línea con esta clasificación, cabe destacar el trabajo de Clark y Peterson (1990) que afirma que dentro de este paradigma se encuentran tres categorías principales de los procesos de pensamiento: la planificación del docente (pensamientos preactivos y postactivos), sus pensamientos y decisiones interactivas y, sus teorías y creencias. El presente trabajo se enmarca dentro de ésta última línea de investigación que se enfoca en estudiar las creencias y teorías a través de las cuales cada profesor otorga sentido a la enseñanza.

Para estudiar el pensamiento docente, las investigaciones que se ubican dentro de este paradigma han utilizado diferentes términos. Respecto a esto, Jiménez Llanos y Feliciano García (2006) presentan un agrupamiento de las investigaciones a partir de cuatro modelos que clasifican los términos según su base epistemológica: lo científico, la creencia, el contenido y la práctica como conocimiento. En el primer modelo se encuentran aquellos trabajos en los que aparecen términos tales como *constructos personales*, *metáforas* y *concepciones*. En el segundo, aquellos que refieren a creencias y teorías implícitas. En el tercero, se encuentran las investigaciones que estudian alguna de las categorías de conocimiento establecidas por Shulman (1989): conocimiento del contenido de la materia, conocimiento pedagógico general, conocimiento del currículum, conocimiento del contenido pedagógico, conocimiento de los estudiantes y sus características, conocimiento del contexto educativo y conocimiento de los fines educativos, propósitos y valores y sus raíces filosóficas e históricas. En el cuarto

modelo, los trabajos recurren a conceptos como perspectivas, conocimiento práctico, conocimiento profesional y pensamiento reflexivo.

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

En cuanto a lo metodológico, los primeros estudios enmarcados en el *paradigma del pensamiento del profesor* se caracterizaron por la utilización de cinco métodos propios del ámbito de la psicología para estudiar la vida mental de los docentes (Clark y Peterson, 1990): pensamiento en voz alta, estimulación del recuerdo, captación de política, diario y técnica de la matriz de repertorio. Cabe destacar que dichos estudios también incorporaron otros métodos y técnicas, como entrevistas, observaciones y relatos descriptivos (Martínez Bonafé, 1988). En la actualidad, la metodología utilizada por las investigaciones dentro de este paradigma se caracteriza por el estudio de casos, entrevistas, observación de clases, el uso de cuestionarios, la realización de encuestas y el análisis de documentos como planificaciones y materiales para la enseñanza (Díaz y Angarita, 2012).

En la investigación realizada, utilizamos el método de estudio de casos ya que nos permite analizar y comprender en profundidad las concepciones que tienen los docentes acerca de la enseñanza. Por ello, optamos por un estudio de caso instrumental y colectivo (Stake, 1995) basado en casos que comparten características similares, pero también presentan particularidades que las vuelven diferentes, lo cual favorece una comparación más rica entre los casos. Así, seleccionamos como casos a ocho docentes de Matemática del Ciclo Básico (CB) y Ciclo Superior (CS), Prácticas del Lenguaje del CB y Literatura del CS que trabajan en cuatro escuelas secundarias públicas de gestión estatal que atienden a poblaciones en situación de vulnerabilidad social. Estas escuelas se encuentran ubicadas en la región seis (San Fernando, San Isidro, Tigre y Vicente López) y en la región nueve (San Miguel, Malvinas Argentina, Moreno y José C. Paz) de la Provincia de Buenos Aires. En cuanto a las técnicas para recoger información, utilizamos la entrevista en profundidad de carácter individual, holístico y no directivo (Ruiz Olabuenaga, 1996). Para lograr una triangulación metodológica, optamos por la triangulación de datos en el tiempo. Esto implica la recolección de datos sobre un fenómeno, mediante un mismo método, en diferentes puntos en el tiempo con el propósito de contrastar los datos recogidos y obtener una visión más acabada del objeto de estudio (Denzin, 1970). De este modo, la realización de las entrevistas en profundidad se desarrolló en tres etapas durante el año 2019.

Concepciones sobre la enseñanza

En este apartado presentamos algunos de los resultados del análisis de las concepciones de los docentes sobre la enseñanza en escuelas secundarias que reciben a estudiantes en situación de vulnerabilidad. Para ello, identificamos tres tipos de concepciones compartidas por los profesores entrevistados. Para caracterizar dichas concepciones se tuvieron en cuenta diferentes actividades comprendidas en la enseñanza que refieren a tres dimensiones, una didáctica asociada a lo instruccional, una organizativa vinculada al manejo del grupo clase y una relacional que refiere al vínculo pedagógico entre el docente y los estudiantes (Cols, 2011). Además, para identificar y presentar cada tipo de concepción, utilizamos una frase emblemática que consiste en una leyenda representativa del conjunto de significados que cada concepción condensa acerca de la enseñanza en escuelas a las que asisten estudiantes de sectores sociales en situación de vulnerabilidad.

1. Enseñar es ofrecer herramientas para que los estudiantes tengan un futuro mejor

Todos los docentes entrevistados comparten la concepción de que la enseñanza debe ofrecer *herramientas* para que los alumnos puedan continuar sus estudios en el nivel superior, insertarse en el ámbito laboral y/o reconocer y luchar por sus derechos. En los testimonios, dichas herramientas refieren a los contenidos que se enseñan. En cuanto a los contenidos como herramientas para la continuación de los estudios en el siguiente nivel educativo, algunos docentes consideran que los contenidos disciplinares, establecidos en los Diseños Curriculares, se encuentran en línea con aquellos contenidos que los estudiantes necesitan saber para continuar sus estudios.

Mi idea con los cursos de quinto y sexto es encarar el ingreso a la universidad, y los contenidos que están proyectados en el Diseño Curricular son acorde a eso también.
(Profesora de Matemática CB, Escuela cuatro)

En cambio, otros docentes manifiestan *ir más allá* de los contenidos disciplinares prescriptos en dichos documentos curriculares para incorporar contenidos que pueden servir como *punte* para el ingreso al nivel superior, principalmente a la universidad.

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

A su vez, algunos profesores destacan que el intercambio con otros colegas de las mismas áreas o asignaturas permiten garantizar la enseñanza de todos los contenidos considerados *necesarios* para el ingreso a dicho nivel educativo.

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

Respecto a los contenidos como *herramientas* para la formación ciudadana, en los discursos de los docentes entrevistados adquieren un rol central los contenidos acerca de la Educación Sexual Integral (ESI) y los derechos. Además, en los relatos aparece la imagen de que formar a los estudiantes como ciudadanos es una tarea que implica a todos los docentes. En esta línea, algunos destacan la importancia de transmitir valores para que los alumnos sean *personas de bien*.

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

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

Por último, respecto a los contenidos como *herramientas* para la inserción en el mundo laboral, la mayoría de los docentes consideran que la principal herramienta, con la que pueden contar los alumnos, es el título del nivel secundario. Sin embargo, para algunos docentes también es importante enseñar, en el último año del nivel, cuestiones centrales a la hora de buscar trabajo y también relacionada con sus derechos como trabajadores.

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

2. Enseñar es hacer que los estudiantes se enganchen con la clase

Para todos los docentes entrevistados, la enseñanza en estos contextos también implica el desafío de conseguir que los estudiantes se *enganchen* con las tareas propuestas durante las clases. Según los testimonios, existen dos aspectos fundamentales para lograr que los estudiantes participen de las propuestas: desarrollar metodologías de trabajo en el aula que permitan conseguir la atención de los alumnos y, establecer y hacer cumplir las reglas para el intercambio en el aula. Así, en todos los relatos se destaca como necesario destinar una primera parte de la clase para conseguir, mediante diferentes estrategias, que los

estudiantes presten atención a la llegada del docente al aula y a la presentación de las tareas a desarrollar. Así, algunos entrevistados consideran valioso ofrecer un momento inicial para conversar con los estudiantes sobre *cómo están* o si quieren contar algo. En cambio, otros prefieren que ese momento gire en torno a un *disparador* que sirva para trabajar los contenidos de la materia.

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

Suelo dar como disparador, un eje, primero les hago una pregunta para que presten atención. Capaz les digo: «chicos, esto no tenía contenido matemático». Una pregunta de «¿cuántas personas invitarías a la fiesta si tenés siete platos, cinco vasos y 28 cubiertos?». En realidad, puedo invitar a la gente que yo quiero. Después les suelo dar un ejercicio que lo tienen que resolver como les salga, sin haber explicado el tema nuevo. Tratar de que ellos lleguen, sin saber el nombre, a aplicar una nueva propiedad o un nuevo tema [...]. Después para explicar, hago un ejercicio que lo explico [...] haciendo la formalidad en el pizarrón. (Profesora de Matemática CS, Escuela cuatro)

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

Me gusta mucho que, a partir de ciertos contenidos básicos del estilo qué es un párrafo, qué es una oración, las características de un cuento, los personajes, ellos vayan armando su propio diálogo de situaciones que les gusten, que sean creativos. Se sientan en grupo y van armando su propia historia, y después la actúan. Entonces, como que ellos viven más eso en cuerpo y van usando la voz, van usando la imaginación, van trabajando el texto, creando sus propios textos. [En cuarto año] el tema de crear ellos, a partir de qué es un mito y toda la mitología, por ahí que ellos armen su mito y después que armen un video sobre ese mito, como hicimos para la muestra, que dibujen cómo sería [...]. En quinto para la leyenda actuaron, ellos eligieron, cada uno, una leyenda y la actuaron disfrazados de esos personajes. Algunos trajeron música, otros cantaron, o de fondo, pero lo representaron. (Profesora de Prácticas del Lenguaje y Literatura, CB y CS, Escuela uno)

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

Asimismo, la evaluación de los aprendizajes adquiere un rol central en los testimonios acerca de la gestión del aula. Los profesores entrevistados señalan que, a la hora de definir las calificaciones trimestrales, priorizan el *buen*

comportamiento, la participación y realización de las actividades. Consideran que esto permite no sólo evidenciar el trabajo realizado por cada alumno durante todo el trimestre, sino que principalmente favorecer el cumplimiento de las reglas establecidas dentro del aula, el manejo de los acontecimientos que interrumpen el desarrollo de la clase y la realización de las tareas propuestas.

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

Por lo general, pongo nota de evaluación y ahí considero la de las evaluaciones que fueron escritas, carpeta y trabajo en clase, que es todo. Porque yo les digo, «lo del trabajo en clase es todo» es el «yo entré al aula, estabas haciendo lo de historia, te pedí que lo guardes y seguiste, la clase siguiente también, y lo mandaste a volar a tu compañero, y esto y lo otro. Te podés sacar un 10 en la evaluación, pero yo voy a ponderar qué considero y puedo bajarte la nota». (Profesora de Matemática CS, Escuela cuatro)

3. Enseñar es construir vínculos con los estudiantes para contenerlos

Esta concepción enfatiza la relevancia de los vínculos que los docentes construyen con los alumnos de sectores sociales en situación de vulnerabilidad. Los entrevistados aluden a la importancia de construir una relación con los estudiantes que trasciende y, a la vez, complementa el tradicional *vínculo pedagógico* asociado a la comunicación, el respeto y el acompañamiento docente en las tareas propuestas. En los relatos se manifiesta que la relación que los profesores buscan construir con los estudiantes consiste principalmente en un *vínculo humano*. Este se caracteriza por estar basado en el afecto que se produce entre ambos actores, a partir de reconocerse entre sí como personas más allá del rol que cumplen en las escuelas. Para algunos docentes, resulta primordial establecer este *vínculo humano*, incluso por encima de la transmisión de los contenidos disciplinares. En cambio, para otros docentes, establecer dicho vínculo sirve como punto de partida para relacionar las situaciones problemáticas que atraviesan a los estudiantes con los contenidos de las asignaturas.

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

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

Además, los docentes destacan que ciertas situaciones de vida de los estudiantes, los interpelan desde lo emocional. Así, señalan que no pueden evitar sentir tristeza frente a aquello que afecta de manera negativa a sus alumnos.

Había un estudiante que era terrible, todos se sabían el nombre, «Juancito esto», «Juancito lo otro» [...] era terrible, decir que vos le estabas hablando y mientras tanto él estaba con un encendedor prendiendo las cortinas. Cuando lo crucé [después de una licencia] me dijo «eh, profe, ¿me extrañó?» riéndose, le dije «no sabés cómo me acordé de vos todo este tiempo», y me dijo «¿de verdad?». Yo siempre dije esto, perdón [llorando] «los chicos no son malos, a los chicos les pasan cosas malas». Después él solo se acercó y me contó un montón de cosas horribles que le habían pasado y el cambio fue de querer ponerle un tres a ponerle un diez, porque era bueno, aparte de ser bueno en Matemática. Cambió porque él creyó o supo que alguien lo había pensado. (Profesora de Matemática CS, Escuela cuatro)

En los relatos también se hace referencia al desarrollo de estrategias para *contener* a los estudiantes y favorecer su autoestima. Los profesores destacan, por un lado, la propuesta de actividades que invitan a los estudiantes a imaginar otras realidades posibles para sus vidas. Por otro lado, la importancia del diálogo para motivarlos a que busquen un futuro mejor para ellos mismos y que sean críticos frente a las situaciones que viven en sus núcleos familiares.

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

Reflexiones finales

En este artículo presentamos tres concepciones acerca de la enseñanza, de profesores que se desempeñan en escuelas secundarias ubicadas en el conurbano bonaerense que atienden a sectores sociales en situación de vulnerabilidad. Cada una de estas concepciones pone de manifiesto los diversos desafíos que encuentran los docentes a la hora de enseñar en este tipo de escuelas secundarias.

Los profesores entrevistados conciben que deben enseñar diferentes contenidos en el marco de sus asignaturas. Los mismos no sólo deben referir a los propiamente disciplinares, sino también al ámbito laboral, la Educación Sexual Integral y diferentes tipos de derechos. Esto pone en evidencia una *sobrecarga de contenidos* producto de determinadas *actualizaciones del currículum escolar* en las que no se reducen los contenidos. Por el contrario, la introducción de nuevos contenidos amplía dicho currículum (Coll y Martín, 2006). Frente a esto, el principal desafío radica en poner en diálogo estos saberes con los propiamente disciplinares. Los docentes señalan *hacer lo que se puede*, es decir, que apelan a las estrategias que ya conocen y a los recursos con los que ya cuentan. En esto se pone de manifiesto que, por diferentes motivos, algunos profesores se encuentran en desventaja para abordar los nuevos contenidos que llegan de la mano de diferentes políticas.

En cuanto a los desafíos que enfrentan los docentes para gestionar las aulas, los testimonios destacan la falta de atención por parte de los estudiantes, su poca participación en las actividades y los *problemas de conducta*. Para responder a esto, los profesores señalan que destinan un primer momento de la clase para lograr ser escuchados por los estudiantes y, proponen actividades lúdicas y relacionadas con

situaciones de la vida real para motivar la participación de los alumnos. De este modo, los docentes manifiestan haber desarrollado diferentes estrategias cuya puesta en práctica parece consumir gran parte del tiempo de la clase y no siempre resuelven los problemas que emergen.

Por último, cabe destacar que, en las escuelas, particularmente en las aulas, se produce el encuentro entre docentes y estudiantes quienes se reconocen como personas, más allá de los roles que cumplen en una institución. El vínculo entre profesores y alumnos no se construye solo desde lo pedagógico sino también desde lo personal, desde lo *humano*. En dicho reconocimiento, los docentes se sienten interpelados por las miradas de sus alumnos que manifiestan tristeza y por sus relatos acerca de las problemáticas que los atraviesan. Frente a esto, los profesores destacan que buscan ofrecer distintas propuestas dentro del aula, que involucren lo afectivo y se encuentran estrechamente ligadas a la *contención* de los estudiantes. Dentro de ellas, se destaca, por un lado, motivar a los alumnos para que puedan imaginar y proyectar en sus vidas un futuro en el que tengan mejores condiciones de vida. Por otro lado, el desarrollo de actividades que tienen la intención de mostrar a los estudiantes que existen otras realidades además de la que viven cotidianamente. Así, para los docentes entrevistados, la enseñanza en escuelas que reciben a estudiantes en situación de vulnerabilidad también consiste en *contener* a los estudiantes y *abrir* para ellos las puertas a otras realidades posibles.

Referencias bibliográficas

- ARRUFAT, María Jesús Gallego (1991). Investigación sobre pensamientos del profesor: aproximaciones al estudio de las «teorías y creencias de los profesores». *Revista española de pedagogía*, 49(189), 287-325.
- CASTEL, Robert (1995). De la exclusión como estado a la vulnerabilidad como proceso. *Archipiélago*, 21, 27-36.
- CLARK, Christopher y Penélope Peterson (1990). Procesos de pensamiento de los docentes. En: Wittrock, Merlin (comp.). *La investigación de la enseñanza III*. Paidós, MEC. 444-531.
- COLL, César y Elena Martín (2006). *Vigencia del debate curricular: aprendizajes básicos, competencias y estándares*. Secretaría de Educación Pública.
- COLS, Estela (2011). *Estilos de enseñanza*. Sentidos personales y configuraciones de acción tras la semejanza de las palabras. Homo Sapiens.
- DENZIN, Norman K. (1970). *Sociological Methods: A Source Book*. Aldine Publishing Company.
- DÍAZ, Luz Nidia Álvarez y Marisol Moreno Angarita (2012). *El pensamiento del profesor: entre la teoría y la práctica*. Universidad Nacional de Colombia.
- FELDMAN, Daniel (1992). ¿Por qué estudiar las creencias y las teorías personales de los docentes? *Revista del IICE*, 1(1), 41-50.
- GARCÍA RUSO, Herminia María (2003). Antecedentes, evolución y aportaciones de la investigación del pensamiento y conocimiento del profesor de educación física. *Adaxe: revista de estudios e experiencias educativas*, (19), 105-133.
- HIDALGO, Nina y F. Javier Murillo (2017). Las concepciones sobre el proceso de evaluación del aprendizaje de los estudiantes. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(1), 107-128.

- JIMÉNEZ LLANOS, Ana Beatriz y Luis Feliciano García (2006). Pensar el pensamiento del profesorado. *Revista española de pedagogía*, 105-122.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, Jaume (1988). Pensamiento del profesor y renovación pedagógica. *Investigación en la escuela*, (4), 13-18.
- PÉREZ, Ángel I. y José Gimeno Sacristán (1988). Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Infancia y Aprendizaje*, 42, 37-64.
- PRATT, Daniel D (1992). Conceptions of teaching. *Adult education quarterly*, 42(4), 203-220.
- ROJAS FABRIS, María Teresa (2014). Las creencias docentes: delimitación del concepto y propuesta para la investigación. *Diálogos educativos*, (27), 89-112. Recuperado de: <http://revistas.umce.cl/index.php/dialogoseducativos/article/view/1039>
- RUIZ OLABUÉNAGA, José Ignacio (1996). *El diseño cualitativo*. Metodología de la investigación cualitativa. Universidad de Deusto.
- SHULMAN, Lee S. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En: Wittrock, Merlin (comp.). *La investigación de la enseñanza I*. Paidós, MEC.
- STAKE, Robert E. (1995). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- STEINBERG, Cora; Guillermina Tiramonti y Sandra Ziegler (eds.) (2018). *Políticas educativas para transformar la educación secundaria*. Estudio de casos a nivel provincial. Primera etapa. UNICEF-FLACSO. Recuperado de: https://www.unicef.org/argentina/sites/unicef.org/argentina/files/2018-04/Educacion_UNICEF_Flacso_PolíticasEducativas.pdf
- TERIGI, Flavia *et al.* (2013). La educación secundaria obligatoria en la Argentina: entre la expansión del modelo tradicional y las alternativas de baja escala. *Revista del IICE*, (33), 27-46. Recuperado de: <https://doi.org/10.34096/riice.n33.1099>
- THOMPSON, Alba G. (1992). *Teachers' Beliefs and Conceptions: A Synthesis of the Research*. En: Grouws, Douglas A. (Ed.). *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning*. Macmillan. 127-146.