



Condiciones de trabajo de los profesores de nivel secundario y prácticas de enseñanza. Un abordaje cualitativo

Working conditions of secondary level teachers and teaching practices. A qualitative approach

PASCUAL, Liliana¹

D'ABATE, Gabriela²

DIRIÉ, Cristina³

TEZZA, Sofía⁴

Pascual, L., D'Abate, G., Dirie, C. y Tezza, S. (2018). Condiciones de trabajo de los profesores de nivel secundario y prácticas de enseñanza. Un abordaje cualitativo. RELAPAE, (9), 47-64.

Resumen:

Este estudio analiza cómo inciden las condiciones de trabajo de los profesores del nivel secundario de la Provincia de Buenos Aires en sus prácticas de enseñanza, atendiendo a los distintos contextos de vulnerabilidad social donde se desempeñan. En este artículo se exponen los resultados del abordaje cualitativo, a través de entrevistas en profundidad, que forman parte de una investigación más amplia desarrollada con una metodología cuantitativa y cualitativa. El análisis de la información recogida permitió elaborar las siguientes categorías conceptuales: características del perfil y de la inserción laboral de los docentes; características de los alumnos y del contexto social; condiciones laborales generales que brindan las instituciones escolares; condiciones institucionales en las que se desempeñan los docentes; y prácticas de enseñanza. Los resultados obtenidos muestran que no se observan diferencias en cuanto a la disponibilidad de recursos en las escuelas y en las formas de gestión institucional por condición de vulnerabilidad. Por el contrario, el trabajo en contextos vulnerables demanda otra manera de intervenir en cuanto a las prácticas de enseñanza, donde los emergentes ocupan un papel preponderante en la realidad cotidiana de los actores.

Palabras clave: Condiciones de trabajo – Profesores de nivel secundario – Instituciones educativas – Vulnerabilidad social – Prácticas de enseñanza

Abstract

This study analyzes how work conditions affect the teaching methods of secondary school professors from the Buenos Aires province regarding the social context in which they work. This article presents the results of the qualitative approach, using in-depth interviews, which are part of a wider research developed through a quantitative and qualitative methodology. The analysis of the gathered data allowed us to elaborate the following conceptual categories: the teacher's profile and work insertion characteristics; students' characteristics and their social context; general work conditions given by the education institution; institutional conditions in which the teachers work; and teaching methods. The results obtained show that there are no

¹ Universidad Nacional de Lanus/ pascual.liliana@gmail.com

² Universidad Nacional de Lanus/ gabida76@yahoo.com.ar

³ Universidad Nacional de Lanus/ cristina.dirie@gmail.com

⁴ Universidad Nacional de Lanus/ sofitezza@gmail.com

differences in the availability of resources and in the institutional management of schools regarding social vulnerability. However, vulnerable contexts demand the implementation of different teaching methods, where emergencies have a preeminent role in actors' everyday life.

Key words: Work conditions - Secondary school professors - Education institutions - Social vulnerability – Teaching methods

Introducción

Durante los años 2004-2014, se implementaron en las escuelas secundarias argentinas una multiplicidad de políticas, planes y programas con la intención de mejorar la enseñanza, los aprendizajes y las trayectorias educativas de los alumnos. A partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN), del año 2006, se establecen acciones orientadas a asegurar la obligatoriedad de la totalidad de la Enseñanza Secundaria. En ese marco, se intenta construir una nueva institucionalidad que, al apartarse de la tradición selectiva que caracterizó históricamente al nivel, logre incluir, motivar y retener a los jóvenes al interior de la institución escolar, brindándoles una educación de calidad. En consecuencia, las acciones desarrolladas se orientaron tanto a la inclusión educativa como a promover la mejora de la enseñanza y los aprendizajes. Estas acciones se llevaron 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, cambios en el perfil de los estudiantes, en las identidades, prácticas culturales y consumos de los jóvenes.

Aún es insuficiente la investigación educativa disponible para caracterizar el impacto de las políticas implementadas sobre las condiciones laborales de los docentes, el ejercicio de su rol y las articulaciones institucionales que efectivamente se instauran en las escuelas, a partir de ellas. No obstante, algunos estudios señalan la persistencia de dificultades en las instituciones educativas y en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, que afectan principalmente a los estudiantes de origen social más desfavorecido (Krüger, 2012).

El objetivo de este artículo es analizar las condiciones de trabajo de los profesores del nivel secundario y sus prácticas de enseñanza, en los distintos contextos de vulnerabilidad social en los que se desempeñan, bajo el supuesto de que los alumnos de distinto origen social se distribuyen de manera desigual entre las instituciones educativas. La composición social de las escuelas incide en las condiciones de trabajo de los profesores y en sus prácticas de enseñanza, contribuyendo a que las desigualdades socioeconómicas se traduzcan en desigualdades educativas relacionadas, entre otras cosas, con los recursos, las prácticas, los procesos escolares, las expectativas de los docentes, el clima escolar, etc. (Cervini, 2010; Gil Flores, 2017; Krüger, 2012).

Este trabajo se enmarca en una investigación más amplia denominada “Condiciones de trabajo y prácticas de enseñanza”⁵, 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 en el período comprendido entre 2004 y 2014. En esta investigación se trabajó con información cuantitativa, proveniente de la Encuesta Permanente de Hogares (EPH), se analizaron las prescripciones normativas de ese período⁶ y se realizaron entrevistas en profundidad a 15 profesores de educación secundaria del conurbano bonaerense para indagar acerca de sus condiciones laborales y de los procesos de enseñanza que se ponen en juego en los diferentes contextos institucionales donde se desempeñan. Los profesores fueron seleccionados por un muestreo teórico bajo el método “bola de nieve”. El criterio de selección fue que se desempeñaran en escuelas estatales en contextos con distintos grados de vulnerabilidad social. Desde la perspectiva interpretativa, se utilizó el método comparativo constante para el análisis de las entrevistas, lo que permitió generar distintas categorías conceptuales utilizadas para la descripción de los resultados: características del perfil y de la inserción laboral de los docentes entrevistados; características de los alumnos y del contexto social; condiciones laborales generales que brindan las instituciones escolares (disponibilidad de recursos, equipamiento, espacios, etc.); condiciones institucionales en las que se desempeñan los docentes (gestión institucional, Plan de Mejora Institucional, clima escolar); y prácticas de enseñanza. Las distintas categorías conceptuales señaladas, con excepción de las prácticas de enseñanza, constituyen, en sentido amplio, distintas dimensiones de las condiciones laborales de los docentes.

⁵ La investigación sobre “Condiciones de trabajo y prácticas de enseñanza”, fue realizada durante los años 2015 y 2016 bajo la dirección de Liliana Pascual, con un subsidio otorgado por la Universidad Nacional de Lanús.

⁶ Parte de los resultados obtenidos se pueden encontrar en Dirí, 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, Nº 6, pp 14-28.

Posteriormente, el análisis comparativo de los casos de la muestra permitió obtener regularidades y diferencias en las categorías conceptuales elaboradas previamente y se construyeron hipótesis interpretativas sobre la incidencia de las condiciones laborales de los docentes en sus prácticas de enseñanza.

Características del perfil y de la inserción laboral de los docentes entrevistados

Los profesores seleccionados presentan un perfil variado en cuanto a género, edad, antigüedad en la docencia, cantidad y tipo de asignaturas que dictan, tanto en el ciclo básico como en el ciclo orientado. En el nivel secundario, el puesto laboral se estructura en función de las horas cátedra y si bien el “formato escolar” es muy cuestionado en la propia normativa que enmarca su institucionalidad, es poco lo que se ha podido avanzar para modificarlo. Esto se explica, en parte, por la dificultad para cambiar el trípode de hierro sobre el que se asienta el formato de la escuela secundaria que, como dice Terigi (2009), tiene que ver con un currículo fuertemente clasificado y anacrónico, la designación de los profesores por disciplina, y la organización del trabajo docente por horas cátedras frente a alumnos.

Los testimonios recogidos dan cuenta de que los docentes trabajan en varios establecimientos, con una carga horaria importante y atendiendo a un gran número de estudiantes que, en la mayoría de los casos, superan los cien alumnos por semana. Además, muchos de los docentes se desempeñan, en simultáneo, en diferentes contextos de vulnerabilidad social y con distintas situaciones contractuales (algunas de ellas con cierto grado de precariedad laboral), lo cual agrega gran complejidad a la tarea cotidiana. Así expresan esta situación los docentes entrevistados:

“Trabajo en tres establecimientos, tengo 25 horas semanales en total. Tengo más o menos, más de 100 alumnos seguro porque son 1, 2, 3, 4, 5, 6... son 6 cursos. En promedio serán 30 alumnos por curso, varios. Pero igual hay mucha diferencia. En algunos tengo, por ejemplo, 40 y, sobre todo en la del estado, hay poquitos chicos, serán 15.”

“(...) enseñé en varios niveles, digamos. Por un lado, estoy en escuelas técnicas donde se trabaja de una manera, con determinados cursos, como sexto año que es una manera de dar la clase; después, tengo 1ro, 2do y 3ro en escuelas medias que es otra realidad. Y después, trabajo en el Plan Fines, en el Plan COAS. El Plan Fines y el Plan COAS es, absolutamente, una realidad diferente porque es gente más grande, haces un promedio de entre 18 y 23 años, son adultos jóvenes y Fines son adultos mucho más grandes, tengo alumnos hasta de 70 años. Entonces, la lógica y la manera de enfocar la clase es totalmente diferente según los planes y las edades que yo maneje.... La tarde es una realidad más conflictiva que la de la mañana...las realidades de los alumnos son mucho más vulnerables. Y entonces, hay un ausentismo mucho mayor a la tarde que a la mañana.”

“...imagínate yo, en cada escuela, tengo que amoldarme a cada situación que va pasando, manejarme de una manera en una escuela, manejarme de otra en otra, y así en las ocho, imagínate el estrés que tengo.”

Características de los alumnos y del contexto social de pertenencia

En los últimos años, el perfil estudiantil en las escuelas secundarias ha cambiado al incorporar a una población anteriormente excluida del nivel. Por este motivo, 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). Es sintomático, como plantea este autor, que uno de los temas más recurrentes entre los docentes entrevistados haya sido el contexto social al que pertenecen los alumnos. Los profesores reconocen que las problemáticas que traen sus alumnos, especialmente en escuelas ubicadas en contextos de vulnerabilidad social, condicionan, en gran medida, su accionar cotidiano. Así describen los docentes las dificultades con las que se enfrentan en estas instituciones.

“Yo digo que no es solamente la cuestión pedagógica o de estrategias, sino que hay un contexto que tenemos afuera que pega más que lo que uno pueda creer (...) Ante eso, uno también se pone en una posición de contención y después tenemos que tratar, intentar, por un lado, trabajar académicamente, ¿no? Que es lo más difícil. ...en general vienen alumnos con problemas de muchos tipos y eso se traduce en violencia.”

“Hay determinadas problemáticas que, a veces, al docente se le hace bastante complejo. En las dos escuelas se ve prácticamente lo mismo: la inseguridad. Chicos grandes, de 5to año... algunos chicos que vienen armados con cuchillos...”

“El contexto vulnerable hace que la parte pedagógica, del contenido de la materia, quede relegada a un segundo plano por los problemas que traen los chicos. Generalmente, seguir dando clases o hablar de cuestiones que tienen que ver con geografía frente a los problemas que traen los chicos es imposible casi.”

El mandato de la inclusión en la escuela secundaria para dar cumplimiento a su obligatoriedad, que se desprende de la normativa de la época, constituye un desafío para garantizar el acceso, permanencia y terminalidad de sectores sociales tradicionalmente excluidos. Las condiciones laborales de los docentes se ven profundamente influenciadas por las diversas complejidades del clima social que se da fuera de los marcos de la escuela que llega al aula y se instala fuertemente, tomando un lugar protagónico en el vínculo entre enseñanza y aprendizaje.

Condiciones laborales generales que brindan las instituciones escolares

En sus testimonios, los profesores dan cuenta de una gran disponibilidad de recursos y de las mejoras en cuanto a infraestructura en la mayoría de las escuelas en las que se desempeñan. Señalan que la provisión de equipamientos, (libros, laboratorios y netbooks) que caracterizó a la política educativa durante el período analizado, permitió que los recursos llegaran a la mayoría de las escuelas, aun a aquellas ubicadas en contextos adversos. Así, relata esta situación una profesora que trabaja en un contexto vulnerable:

“Tiene una biblioteca muy completa, pero eso es en general. El año pasado en todas las escuelas, bueno, se entregaron muchos libros. Así que hay una biblioteca muy completa, un poco desordenada porque no tenemos bibliotecario, pero cada docente asume la responsabilidad de hacerse cargo de los libros que retira con los chicos. Tenemos dos proyectores que, digamos, es algo bastante inaudito para una escuela así. Mapas, en general, -yo que soy profesora de geografía- casi no hay.”

Y agrega otro docente:

“Y, en cuanto a la escuela, está bastante bien equipada más allá de que ha sufrido por varios robos, como todas las escuelas. Pero tiene bastantes materiales para trabajar. Podés trabajar con la tele o con el proyector... Tiene libros. No tiene libros de todas las materias de todos los años, pero sí tiene libros. Contás con libros. No tiene biblioteca, el espacio físico no. Pero, por ejemplo, los vamos a buscar allá, que es un cuarto provisorio porque están edificando, hasta que esté terminado de hacer.”

El problema según señalan los entrevistados, no parece estar en la disponibilidad de los recursos sino en la apropiación de los mismos, especialmente, en cuanto a los recursos informáticos.

“Ahora las netbooks, los alumnos, en general, no las traen a la escuela, no las usan porque muchas se han roto y no hay repuestos para arreglarla y, además, los alumnos las han llevado a casa, se les ha permitido que las lleven a casa y en la casa, a veces, se rompen o no le dan un buen uso y pesa mucho como para traer los demás útiles, la carpeta, los otros útiles y, a veces, la merienda de la casa y también la netbook. En este momento prácticamente no se está usando ninguna, los chicos trabajan con el celular, prácticamente todo el tiempo usan el celular...”

A la situación descrita, (se refiere a las netbooks que a través del Programa Conectar Igualdad fueron repartidas entre los alumnos), se suma la problemática de la utilización de las TIC en el aula. Los docentes, en general, se sienten inseguros en cuanto a su uso pedagógico, perciben que carecen de una capacitación adecuada y que sus alumnos se encuentran en condiciones más ventajosas en cuanto al uso de la tecnología.

Además, los profesores señalan que no disponen del tiempo y tampoco de los espacios necesarios para el encuentro con otros docentes de la escuela, ya sea para discutir problemáticas de los alumnos, aspectos institucionales o para planificar con otros colegas la tarea docente.

“... si tuviese más horas en la escuela, por ahí tendría más tiempo para relacionarme con los profesores y por ahí, el contacto con otras áreas y así ver las actividades que se pueden complementar.”

“Con los demás docentes nos vemos en los recreos. Además en esos recreos en que estamos, no tenemos sala de profesores, tenemos... nos sentamos ahí durante el recreo, tenemos que coincidir algunos.”

A pesar de que la normativa del período analizado plantea expresamente la necesidad de desarrollar un trabajo colegiado por parte de los docentes del nivel secundario, las posibilidades de llevarlo a cabo son muy escasas. La problemática principal tiene que ver con la organización del puesto de trabajo por horas cátedras frente a alumnos, las que se distribuyen en varias instituciones en forma simultánea. Esta situación continúa siendo mayoritaria, si bien la normativa expresa la necesidad de avanzar en pos de la concentración horaria, a partir de un régimen de profesores por cargo.

Condiciones institucionales en las que se desempeñan los docentes

Las condiciones institucionales en que se desempeñan los docentes se analizan a través de tres grandes dimensiones que se desprenden de las entrevistas realizadas: la gestión institucional, el Plan de Mejora Institucional (PMI) y el clima escolar.

1. Gestión institucional

El análisis de la gestión institucional se realiza a partir de una perspectiva crítica, proveniente del enfoque micropolítico de las organizaciones escolares, que privilegia el “hacia dentro de las escuelas”, aunque sin perder de vista el contexto exterior. Desde esta visión micropolítica (Ball, 1989 y 1990; Bacharach, 1981), las escuelas son organizaciones no exentas de conflicto, donde los procesos de toma de decisiones ocupan un lugar muy importante. Estos procesos, donde se dirime lo que acontece en las instituciones, expresan el poder de quienes ejercen la mayor influencia en las decisiones, poder que proviene más de las alianzas entre los actores dominantes que de la autoridad formal que confiere un cargo como el de director. En ese sentido, es conveniente distinguir entre *autoridad e influencia*, mientras que la primera confiere formalmente el derecho a tomar la decisión final, la segunda nos habla del poder de persuasión sobre los que tienen autoridad.

La teoría micropolítica de la organización escolar, es definida por Hoyle (1982) como el conjunto de estrategias a través de las cuales los individuos y los grupos utilizan su influencia dentro de las organizaciones para promover sus propios intereses. Por consiguiente, el conflicto y el control “no son meramente cualidades del funcionamiento organizativo, sino efectos y resultados de planificaciones deliberadas e interacciones cara a cara” (Ball, 1990, p. 135). A través del ejercicio del poder se pueden resolver los conflictos y llevar a cabo distintas negociaciones para disminuir las tensiones y lograr la cooperación entre sus miembros. Las tensiones dependerán en gran parte de la aparición de zonas de incertidumbre y también, en menor medida, de las zonas de certidumbre, que son aquéllas que ya están prefijadas por normas o reglas. (Frigerio, Poggi y Tiramonti, 1992; Arón y Milicic, 1999; Cornejo Chávez, 2009).

Siguiendo a Bacharach y Mundell (1993), se consideran tres aspectos importantes para el análisis de la gestión institucional: los grupos de interés (equipo directivo y profesores), las dimensiones del poder (autoridad e

influencia) que se ponen en juego y las estrategias usadas por los actores.

Los docentes entrevistados señalan que la gestión institucional en las escuelas a las que pertenecen depende mucho de cómo los directivos ejercen la autoridad o el poder que les confiere el cargo formal. En algunas escuelas, los directivos ejercen la autoridad que les otorga el cargo de manera autoritaria, donde la opinión de los docentes no se tiene en cuenta y no existe lugar para el debate y el disenso. En general, en estas situaciones el director intenta imponer sus ideas en las decisiones que toma e ignora y evita las disputas o controversias con los profesores.

“En las reuniones que hay de docentes, primero no hay diálogo con la directora, no hay espacio para la discusión y todo es, digamos, bastante... es un poder central que no admite que alguien opine otra cosa y lo que se da, entonces, bueno, por supuesto, tampoco se generan espacios para el debate ni nada por el estilo. La gestión institucional se reduce en ver que los chicos que sacaron un cuchillo, no se acuchillen, en ver que desapareció la billetera de una profesora, ver que se hizo con un agujero en el aula, ver cómo se tapan las cuestiones de todos los días. Se hace muy difícil también, digamos, requiere tiempo pensar a ver qué es lo importante, tiene que conducir la escuela, y yo creo que también no hay, digamos, una gran valoración de lo que es formar una idea y un consenso con los docentes.”

En el testimonio precedente puede observarse el escaso o nulo consenso que genera entre los profesores esta forma de gestión institucional. Sumado a esto, los docentes plantean que no tienen posibilidad de diálogo y, con ello, desaparece la posibilidad de ejercer alguna influencia en las decisiones que se toman. La comunicación con los docentes, se reduce a los canales formales, ya sea carteleras o cuaderno de notificaciones:

“No hay comunicación ni para un lado ni para el otro. Toda la comunicación que existe, se da mediante un cuaderno donde ella deja notificaciones. Entonces, nosotros tenemos que leer y firmarlas. Y si queremos decirle algo, debemos dejarlo en el cuaderno a pesar de que ella está todo el día en la escuela.”

Una de las funciones del equipo directivo consiste en supervisar la dimensión pedagógica-didáctica e intervenir en la tarea que desempeñan los docentes para ayudarlos a mejorar sus prácticas de enseñanza. En las escuelas que tienen una forma de gestión más autoritaria, en general, la tarea del director está orientada a controlar los aspectos burocráticos, que no hacen a la tarea pedagógica que se desarrolla en el aula.

“Yo no tengo a alguien que me esté controlando, que esté viendo lo que estoy haciendo adentro del aula, que vea como trato a mis alumnos. Entonces, en ese sentido, un poco, es un arma de doble filo porque, digamos, el profesor que no tiene la voluntad de trabajar o de llegar a un buen trato con los alumnos puede no hacerlo, que no pasa nada porque nadie lo va a estar mirando o evaluándolo en ese sentido.”

De los testimonios de los docentes se observa que cuando prevalece un modelo de gestión más autoritario, el poder se expresa fundamentalmente en la esfera burocrática y formal, mientras que la dimensión pedagógica-didáctica frecuentemente queda relegada. Los docentes señalan que esta situación, lejos de ser beneficiosa, se torna “peligrosa”, en tanto un aspecto tan importante, como la práctica profesional, queda librado a la voluntad y el criterio individual. Es probable, que algunos docentes consideren que el control sobre su tarea específica constituye un ataque a su autonomía profesional y se sientan aliviados frente a esta situación. También es probable que algunos profesores, sin posibilidad de ejercer ninguna influencia en el proceso formal de toma de decisiones, se refugien en el aula como su espacio de poder. No obstante, si bien esta situación puede producir una sensación de autonomía profesional, a partir de este pacto tácito de no control, lo que acontece realmente es que se limitan las posibilidades que tienen los docentes de incidir en las decisiones institucionales. (Bardiza Ruiz, 1997)

En otras escuelas los testimonios de los docentes señalan que los equipos directivos se caracterizan por promover las relaciones interpersonales cara a cara, y resolver los conflictos a través de una negociación participativa, donde intervienen tanto los directivos como el cuerpo docente. En estos casos, donde prevalece

una gestión más democrática y participativa y un equipo directivo que funciona de forma armónica e integrada, los profesores reconocen que trabajan mejor, sienten que tienen capacidad de influir en las decisiones que se toman, son escuchados y contenidos y reciben ayuda para resolver los problemas cotidianos.

“Sí, se trabaja muy bien. La verdad es que la directora aparte se nota que le gusta, entonces, cuando empieza el año se hace una reunión y uno puede elegir la misma carga horaria y uno puede elegir en qué escuela y, entonces, bueno yo prefería hacerlo acá porque la verdad es que la directora hace un muy buen equipo con el secretario. Ella está siempre para lo que necesites o pregunta cómo van los cursos, si tengo algún problema. Sí, con los chicos tiene mucha comunicación. Y los chicos tienen mucha llegada a la directora porque, hay escuelas en las que está allá ¿viste? pero acá no, ella sabe el problema de todos, de todos los que tienen algún problema. A veces, porque ya tuvo a los hermanos, entonces, se involucra mucho.”

“... a mí, ahora, me tocó elegir la posibilidad de quedarme con este lugar en el que estoy feliz, porque la institución ayuda porque somos uno, porque somos un cuerpo realmente.”

Cuando prevalece una forma de gestión más democrática y participativa, se incrementa la comunicación y se habilita la posibilidad de negociación y de lograr consenso entre los profesores. Los propios docentes, expresan que se sienten interpelados y motivados a participar, a trabajar en equipo y a desarrollar proyectos interesantes y sostenidos en el tiempo, incluso por fuera de sus obligaciones cotidianas. Así lo expresan los testimonios de algunos docentes:

“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 Whatsapp. 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 (nombre de la escuela), que es grupal, lo tenemos por cuestiones institucionales.”

“A mí me implicó. Yo trabajo solamente los jueves. Durante dos semanas, estuve yendo más días por semana. Tuve la posibilidad de hacerlo, pero también tuve las ganas, y el profe de Historia, otro tanto.”

“Yo hablé con la directora, hablamos con la vice, que se necesitaban talleres de técnicas de estudio, de estrategias de estudio, que es lo que vamos a implementar ahora con el (Plan de) Mejoras. Se va a abarcar a chicos incluso que están ya en situación educativa vulnerable, repitencia, que están con muchas materias, pero, justamente, esos son los que más faltan, son los que más problemas tienen. ...Digo sí no hubiera el trabajo que han hecho los directivos que aceptan ese trabajo en esta escuela, no son cualquiera, uno podría estar: “Entro-salgo- me voy-Chau, listo doy mi clase me fui, desaprobé, no desaprobé”. Pero, cuando hay conflictos, nos detenemos, vemos, volvemos, y esto lo hacemos, a veces por ganas, o por compromiso.”

Como puede observarse, la gestión institucional en estas escuelas favorece los espacios de negociación y debate, el explicitación de ideas y propuestas de acción y la agrupación de docentes con intereses semejantes para realizar trabajos conjuntos en forma colaborativa. La gestión institucional influye no sólo sobre las prácticas profesionales de los docentes, sino también sobre las motivaciones personales.

Es interesante observar que la mayoría de los profesores que pertenecen a las escuelas donde los directivos se involucran y realizan un seguimiento permanente de la tarea docente (algo que normalmente podría generar resistencias), perciben que esto es efectivo para enfrentar las dificultades cotidianas en el desarrollo de su tarea, y no se sienten controlados, sino contenidos y acompañados.

“Pero hay una supervisión desde el personal directivo constante que más que de vigilancia es de asesoramiento y de apoyo. Los jefes de departamento están muy comprometidos con la institución y eso hace que se traslade también al docente y, además, hay como una relación de pertenencia muy fuerte que es una característica de esta escuela...”

“Acompañan, asesoran... apoyan, orientan todo el tiempo todo y siempre fue así desde que yo trabajo. Y directores, por ejemplo, que recorren las aulas todo el día, saludan, entran, dicen alguna palabra, observan el pizarrón, miran el temario y después, siguen recorriendo la escuela. Siempre hay una visita sin avisar, pero, digamos, para apoyar, no para vigilar y controlar. Pero, están, son directivos presentes... delegan también en los Jefes de Departamento... por la trayectoria de los Jefes de Departamento que cada Jefe tiene docentes a su cargo, entonces hacen el seguimiento que corresponde y después dan un informe al personal directivo de cómo es el resultado y se hace todo el tiempo, se elabora un informe por trimestre...”

Como se desprende de los testimonios precedentes, los departamentos, en tanto constituyen un nivel organizativo intermedio que nuclea a los profesores de asignaturas afines, pueden cumplir una función importante de coordinación, de socialización y de negociación de propuestas y recursos entre los pares, a la par que promueven un fuerte sentimiento de identidad. (Bardiza Ruiz, 1997)

Las entrevistas realizadas permiten afirmar que las distintas formas de gestión institucional descriptas no se encuentran relacionadas con el contexto de vulnerabilidad social al que pertenecen las escuelas. Así, distintos modelos de gestión se pueden encontrar tanto en escuelas pertenecientes a contextos vulnerables como no vulnerables. De ello se deduce que el contexto social tiene escasa o nula incidencia en la forma como se desarrolla la gestión institucional. Un factor clave, aunque no el único, reside en las características de los equipos directivos y en el grado de fragilidad con la que se conforman los mismos. Como señala Hirschberg (2015), en algunos casos, especialmente en situaciones donde los propios establecimientos educativos están en proceso de transición debido al cambio de estructura del sistema educativo, los directivos asumen por puntaje, sin haberse presentado a concurso y sin haber realizado capacitaciones previas. El testimonio de una docente es revelador en ese sentido:

“Eso es difícil de explicar pero lo he visto. Es muy difícil de explicar. Yo no me lo explico todavía. Por lo menos, en términos más o menos objetivos, pero no olvido que cambia la gestión de la escuela, se desmorona pero en 15 días y bueno, vos decís ¿así? y ¿por qué? ...O al revés escuelas que están destruidas se van reconstruyendo lo que es muy loco porque de alguna manera es decir “esto que está sucediendo se concentra en una sola persona”. Y pareciera casi con su sola presencia. Entonces, vos decís no debiera ser así ¿no? pero mirado así, ampliamente, es así. Lo que quiero decir con esto es que depende, absolutamente, rotundamente de la conducción.”

El análisis de las instituciones y de las personas que interactúan en ellas no se puede hacer en forma independiente. Las organizaciones son productos culturales que dependen de las interpretaciones, intenciones, e intereses de las personas que se desenvuelven en ellas (Greenfield, 1986). Sobre este punto Ball señala que “los principios que guían el análisis del funcionamiento de la organización están representados en el modo en que esos actores definen, interpretan y manejan las situaciones con las que se enfrentan” (Ball, 1989:42). Además, estas afirmaciones nos llevan a revisar una creencia muy difundida acerca de que se pueden gestionar con éxito las instituciones educativas sólo si se siguen determinados principios y criterios organizativos.

2. El Plan de Mejora Institucional (PMI)

En el marco de las políticas implementadas para garantizar la obligatoriedad de la educación secundaria, se estableció que los PMI debían aplicarse en todas las escuelas del nivel como instrumentos que “fortalezcan los procesos de enseñanza, aporten condiciones para sostener las trayectorias escolares, permitan la construcción de diversos recorridos para la enseñanza y el aprendizaje y brinden condiciones para otros modos de organización del trabajo docente” (Resolución CFE N° 84/09. Anexo, p. 27). Además, el PMI contempla financiamiento para horas institucionales (por fuera de los espacios curriculares) y para solventar gastos de materiales didácticos, viajes, visitas, movilidad para alumnos y docentes, fotocopias, insumos informáticos, para laboratorio, material audiovisual, gastos administrativos, etc. Si bien la responsabilidad del diseño de los PMI recae, principalmente, en los equipos directivos de los establecimientos escolares, la participación del cuerpo docente es una condición indispensable para su implementación y seguimiento en cada institución.

De los testimonios de los docentes se desprende que la mayoría desconoce el PMI de su escuela. Entre las razones que explicitan los profesores para explicar esta situación, prevalece la falta de tiempo para concurrir a las reuniones que se realizan, debido a la cantidad de escuelas en las que trabajan.

“No hay un espacio más frecuente de encuentros porque no es posible porque hay muchos profesores que trabajan en otras escuelas también...el sentido de pertenencia...está, pero la posibilidad del encuentro no.”

“Cada docente tiene por lo mínimo 4 - 5 escuelas. Hay docentes que tienen hasta 8 o 10 escuelas. Entonces, no se pueden hacer las reuniones generales como se debieran.”

“Sí, hay un proyecto, pero sabés 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.”

Los docentes destacan que, para que el PMI se lleve adelante, es fundamental la presencia de los directivos en todos los turnos en que funciona una escuela, así como también la organización de reuniones periódicas. La conformación de equipos directivos reducidos atenta contra esta situación, especialmente en escuelas muy grandes y con varios turnos.

“En turno mañana y turno tarde, en los que yo estuve sí hay muchas reuniones, hay jefe de departamento. Nos piden planificaciones a todos los docentes, el proyecto institucional está definido. Así que bueno, en ese sentido tenemos un cuerpo directivo grande, directora, vicedirectora y el profe que está a la noche como autoridad, creo que el cargo es regente así que en todos los turnos hay. Y tenemos un secretario también, entonces eso es fundamental, en todos hay autoridad. Yo trabajé en otros colegios también donde la autoridad era el preceptor. Son fundamentales, sobre todo la presencia, porque en teoría, yo estuve, me tocó trabajar en instituciones en las que el proyecto educativo era fantástico pero no había presencia, entonces, cada uno hacía lo que podía...”

A partir de los testimonios de los docentes, se observa que, si bien el discurso político de la época reivindica la participación de los docentes en las instancias de diseño e implementación del PMI, es difícil lograrlo si no se impulsa activamente desde la gestión institucional y si no se modifica el puesto de trabajo en la escuela secundaria. Así, la participación de los docentes en el PMI, con independencia del contexto de vulnerabilidad de la escuela, se asemeja, en su mayoría, a una “colaboración forzada” por presiones administrativas externas, donde el trabajo conjunto es meramente formal y burocrático (Hargreaves (1996).

3. El clima escolar

El clima escolar puede ser definido como “la percepción que tienen los sujetos acerca de las relaciones interpersonales que se establecen en el contexto escolar (a nivel de aula o de la institución) y el contexto o marco en el cual estas interacciones se dan...” (Cornejo & Redondo: 2001: 17).

Si bien los docentes entrevistados reconocen que el clima escolar está fuertemente vinculado con el contexto social al que pertenecen los alumnos, señalan otros elementos claves para su análisis: la cantidad de estudiantes con los cuales el docente debe vincularse, (dado que no son los mismos los vínculos que se pueden construir con veinte estudiantes o con cuarenta) y la concepción que tienen los docentes sobre los estudiantes. Los vínculos serán diferentes con un docente que intenta generar empatía y formar parte de un grupo, que con aquel que mantenga cierta distancia y perciba al estudiante como un problema. Frente a este tema, algunos estiman que un buen acuerdo institucional, que plantee normas claras de convivencia, es suficiente para generar un buen clima escolar y 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)

“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 (escuela) 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?”

Sin embargo, otros docentes observan que, a pesar de la existencia de normas claras de convivencia, a veces la violencia irrumpe dentro y fuera de las escuelas y 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 si me ponía muy estricta en estas cuestiones, perdía la relación con ellos. Entonces, digamos, preferí ser más permisiva en algunas cosas pero, la verdad, es que logré que no me maltraten, la verdad, realmente. 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 un 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 y 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 un poquito a 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.”

El clima del aula se encuentra 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 también determinante para generar un “buen” clima de aula, ya que influirá en los vínculos que puedan construirse. Además, el clima del aula puede variar según la concepción que tenga el docente de los estudiantes. Este es un tema de crucial importancia, especialmente en escuelas que pertenecen a contextos vulnerables. Si bien el mandato desde la política educativa, a partir de la Ley Nº 26.206/06, es el de la inclusión, especialmente de los jóvenes provenientes de los sectores más desfavorecidos, los docentes, en algunos casos, no están convencidos de que “todos” estén en condiciones de cursar la escuela secundaria. (Montesinos, Sinisi y Schoo, 2009)

Prácticas de enseñanza

Para comprender qué entendemos por prácticas de enseñanza es necesario partir del concepto de práctica social, dado que entendemos a la práctica de enseñanza como parte de una práctica más amplia. Esto trae aparejado todo un conjunto de tradiciones, herencias, condicionantes, que determinan la acción, lo que hace que la práctica no sea casual, sino que tenga causas en lo que Bourdieu (1979) denomina “hábitus”. Estas tradiciones y herencias se permean en la cotidianeidad de las aulas, lo que le otorga cierta complejidad y problematicidad a la práctica de enseñanza, dándole un carácter social (Edelstein, 2013). Además, si partimos del hecho de que las prácticas de enseñanza están situadas en un tiempo y en un espacio determinado, entonces 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 la forma de enseñar. En este sentido, el docente se ve demandado por múltiples circunstancias, por lo que es necesario analizar las prácticas de enseñanza, no sólo desde lo que sucede en el

aula, 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).

En este trabajo se consideran dos dimensiones de la tarea que el docente realiza en el aula; por un lado, las estrategias de enseñanza que se desarrollan en las clases y, por el otro, los criterios y formas de evaluación utilizadas para valorar a los estudiantes. A continuación, se analizan las categorías mencionadas dando cuenta de las diferencias encontradas en función del contexto de vulnerabilidad de las escuelas.

1. Las estrategias de enseñanza

Meirieu (2005) plantea que para trabajar desde la diferencia se torna indispensable generar diálogos genuinos e interactuar a partir de las problemáticas de los estudiantes. Este es el caso de los docentes que trabajan en **contextos vulnerables**, donde los entrevistados manifiestan que despliegan una serie de estrategias para contener a los alumnos frente a situaciones de dispersión, o de conflicto.

“...hablo con ellos un rato hasta que se relajen, después les doy una actividad grupal competitiva como para jugar...después de eso, sí tal vez hacemos alguna lectura de un texto, respondemos preguntas, multiple choice, porque no solamente es lo que pueden saber sino lo que pueden hacer y que logren salir de esa vorágine de violencia...”

Desde este lugar, los docentes sostienen que esta es una instancia necesaria para crear y gestionar un ambiente favorable para el aprendizaje. En este tipo de contextos, el vínculo con los estudiantes es la puerta de entrada para generar nuevos espacios, nuevas posibilidades y lograr una pertenencia institucional para evitar el abandono, e introducir situaciones posibles de aprendizaje.

“...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 sino el vínculo. A partir de ahí se puede trabajar...”

Según los docentes entrevistados, el contexto social se impone a lo disciplinar. En muchas ocasiones, los docentes tienen que dar los contenidos en función de las posibilidades y de los emergentes que surgen en el momento de la clase, lo que limita seriamente la posibilidad de desarrollar el programa de la asignatura. En estas situaciones la planificación tiene que tener cierta flexibilidad para adaptarse 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 [...]”.

“...Esta mirada más disciplinar y demás, no funciona porque los chicos son distintos...la escuela...tiene que estar conectada con la cultura del país, con el contexto social porque si no desaparece...”

“La actitud del docente me parece que tiene que ser entender el contexto que tiene el alumno para poder enseñar...”

En palabras de Edelstein (2013), lo inmediato se impone en el instante de la práctica y el docente tiene que resolver situaciones emergentes sin tenerlas planificadas. La mayoría de los docentes entrevistados realiza un ajuste continuo de la propuesta didáctica para adecuarla a las características, intereses y dificultades que se presentan en el día a día. Por lo general, las características de las actividades que desarrollan los docentes son actividades cortas, simples y sencillas para que todos las puedan realizar, como el dictado en clase, o responder preguntas en la carpeta. Como muchos estudiantes no tienen hábitos de lectura incorporados, la escuela

funciona como un espacio para estimular y suplir la actividad que no realizan en sus hogares.

“Tienen libros porque en la biblioteca hay muchos así que no tenemos dificultades en ese sentido, pero leemos mucho en clase y, en lugar de llevarse para leer, se llevan para producir.”

En otros casos, el uso de videos y juegos les permite conectarse con el aprendizaje 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 muchas oportunidades, las temáticas son demasiado ajenas a las realidades de los estudiantes, entonces el docente se ve en la obligación de realizar determinadas adaptaciones curriculares.

“Me tocó hablar del Martín Fierro cuando aparecieron los Pokemones... no es fácil. Entonces, ¿en qué transformamos esto? En leer un pedacito de payadas, después continuamos, pero en esa fusión con el Pokémon... y que ellos armaran cosas basadas sobre Pokémon y resultaron unas creaciones fabulosas.”

Como se desprende de los testimonios precedentes, las estrategias implementadas por los docentes constituyen un amplio abanico posible de trabajo desde el enfoque de la educación para la diversidad (Anijovich, 2014).

Por el contrario, los docentes que pertenecen a escuelas ubicadas en **contextos no vulnerables** plantean que llegan a desarrollar, casi en su totalidad, los programas de sus asignaturas. Otra característica de las prácticas en este tipo de escuelas es que las clases están pautadas y organizadas a priori en sus distintos momentos y esta planificación, por lo general, se cumple.

“Tengo un orden en la clase, llego, me acomodo, me fijo que estén todos, les doy las pautas y ahí vamos, o les doy una clase más tradicional, intento dar un cierre, trato de aprovechar al máximo el tiempo...”

Las estrategias más utilizadas en este tipo de instituciones, en general, están vinculadas al tipo de actividad que los docentes tienen programada. Las actividades que se llevan a cabo son variadas (unir con flechas, multiple choice, crucigrama, ver videos y trabajar sobre ellos, etc.). Además, frecuentemente se realizan trabajos grupales, lo que favorece una dinámica colaborativa entre los alumnos y el intercambio de puntos de vista. En general, los docentes admiten que cuentan con una variedad de recursos para estimular a los estudiantes.

“Tengo muchas herramientas para atrapar a los chicos y despertar interés...El gran facilitador serían los espacios y los recursos, con lo cual no tengo mucho problema, ni tampoco con el grupo, ni en cómo utilizarlos.”

En general, en estas instituciones los docentes se expresan en las explicaciones con las que desarrollan las distintas temáticas y la carpeta tiene un papel central a la hora de estudiar, ya que actúa como un organizador del estudio.

“... ellos estudian de la carpeta. Más allá de que tengan libro. A mí lo que me interesa es que ellos tengan una carpeta como herramienta de estudio, porque el libro, viste cómo es, algunos no los tienen, otros... entonces, no le pude sacar fotocopias, no tienen excusa. Pero, más allá de la excusa, la carpeta me parece que es lo que ordena a los chicos. Entonces, bueno, si trabajamos, que quede la constancia en la carpeta, si investigamos queda en la carpeta, si hicimos un trabajo práctico, en la carpeta, todo lo que estuvimos trabajando. Entonces, bueno, queda la carpeta. Entonces, ellos cuando hay una evaluación recurren a la carpeta. Esa es la forma de trabajo.”

El uso de internet es también un recurso que utilizan los docentes para buscar material para sus alumnos y preparar sus clases. En algunos casos llegan a preparar apuntes personalizados para desarrollar los contenidos de la asignatura.

“...yo les doy sus apuntes, les preparo sus apuntes personalizados...no sigo exactamente un libro sino apuntes que yo preparo.”

Un aspecto interesante indagado en las entrevistas y que permite interpretar las estrategias de enseñanza desplegadas por los docentes, es el modelo pedagógico con el que cada docente encara el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es indispensable que el docente cimiente su tarea en un modelo didáctico explícito y científicamente fundamentado. El profesor tiene que poder dar cuenta de su propuesta de enseñanza, reconocer tanto los fundamentos teóricos como los epistemológicos que atraviesan su campo específico y fundamentar su trabajo en función de las particularidades del grupo al que tenga que enseñar (Davini, 2008). En la mayoría de los casos, cuando se les pregunta a los docentes por el modelo pedagógico, responden desde “la moda”, desde lo que “se espera que digan” o desde el marco que propone el Diseño Curricular, aunque esto pueda ser muy distante de lo que realmente sucede en las aulas⁷. Sin embargo, a pesar de las respuestas obtenidas, pudo observarse que entre los docentes que trabajan en **entornos más vulnerables**, las actividades que se proponen responden, en general, a los enfoques más tradicionales, que exigen mayor concentración de los alumnos con la tarea, como el dictado en clase y el uso de la carpeta en forma individual. Al mismo tiempo, se dejan de lado aquellas más dinámicas y participativas, como el trabajo en pequeños grupos, el debate de ideas, etc. Es probable que estas propuestas de trabajo respondan a la necesidad que tiene el docente de “controlar” el clima social que irrumpe también en el aula, si bien se da fuera de la escuela.

Por el contrario, en los **contextos no vulnerables**, se observa mayor coincidencia entre el posicionamiento teórico de los docentes, que marca una decisión a priori de dar un lugar más activo a los estudiantes y las actividades que predominan en las clases, donde se estimula la participación de los alumnos, el trabajo grupal y el debate e intercambio de ideas.

2. 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 alumnos del sistema educativo. Las modalidades de evaluación son muy variadas y en la mayoría de los casos no se toman evaluaciones tradicionales, como exámenes escritos u orales.

“Yo, por ejemplo, no puedo tomar evaluaciones escritas porque, bueno, los chicos no se concentran. Entonces, es el día a día, en el momento. Eso también lo aprendí con el tiempo, porque al principio a mí me enojaba mucho la situación de tener que estar tomando una prueba a 30 chicos y que aprueben 3.”

“Hablé con la directora y me dijo que estaba bien que no tomáramos evaluación porque no es una población que pueda, que pueda dar eso...años anteriores hemos tomado pruebas integradoras y los chicos no la terminan, ni siquiera en la clase...Además de que faltan o, por ahí, vienen, no se acuerdan o no la quieren hacer...”

Los docentes 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 alumnos para llevar a cabo una actividad que les representa un desafío.

“Se tiene que evaluar todo, esa participación que hace, el estar, todo hace a la nota...sé quién es el que presta atención, sé el que participa, sé el que joroba, pero no tampoco para llevarse la materia...sé el que estudió de pe a pa y de pa a pe... A mí no me interesa que se lo sepan de memoria, que sepan el proceso en lo

⁷ Resultados semejantes se expresan en Autores “Representaciones, condiciones de trabajo y prácticas de los docentes de educación secundaria en la Provincia de Buenos Aires”, UNLA (en prensa).

que es el área mía. Pero no evaluó de esa forma, evaluó muchos aspectos, desde la participación, el venir a clase, chicos que trabajan...”

Para responder a la diversidad, los docentes se sienten interpelados a diseñar otras formas de evaluar a los estudiantes, como, por ejemplo, la manera en que logran apropiarse de los saberes y cómo los utilizan en las diferentes situaciones que se les presentan. Al mismo tiempo, se dejan de lado las formas de evaluación más tradicionales como los exámenes escritos y orales, por no considerarlas apropiadas para los estudiantes que concurren a dichas escuelas. Es importante remarcar que en el contexto de esta investigación no se pudo realizar un juicio de valor sobre estas nuevas formas de evaluación y los resultados obtenidos al implementarlas.

Por el contrario, en las escuelas de **contextos no vulnerables**, prevalecen las evaluaciones que representan los formatos más tradicionales: 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.”

La carpeta de clase funciona también como un organizador de estudio ya que tiene una nota conceptual. Los docentes manifiestan que lo más importante es que los estudiantes “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.

Resulta paradójico que sólo en las escuelas que pertenecen a contextos vulnerables los docentes se sientan interpelados a buscar nuevas formas de evaluación de los aprendizajes en reemplazo de las más tradicionales, que resultan muy difíciles de implementar. Por el contrario, de los testimonios analizados surge que en las escuelas que pertenecen a contextos no vulnerables los profesores, en general, aplican las formas de evaluación más tradicionales, como los exámenes escritos y orales, que refuerzan los aprendizajes memorísticos y rutinarios. En estos casos, si bien el contexto social es más propicio y las estrategias de enseñanza son más desafiantes para los estudiantes, las formas de evaluación siguen los parámetros más tradicionales.

Conclusiones

El análisis de las entrevistas realizadas a profesores de nivel secundario del conurbano bonaerense permitió corroborar la existencia de condiciones laborales poco propicias para la enseñanza, especialmente, en algunos contextos con alto grado de vulnerabilidad social. Algunas de estas condiciones están relacionadas con la diversidad del alumnado que atienden y con las problemáticas del contexto al que pertenecen los estudiantes y, otras, con el patrón organizacional de la escuela secundaria actual. En ese sentido, el puesto de trabajo organizado por hora cátedra y por disciplina, (a veces con poca carga horaria semanal) obliga a los docentes a trabajar en varias escuelas y a atender a numerosos alumnos por semana.

En el período que abarca este estudio (2004-2014), se implementaron políticas educativas que mejoraron el equipamiento y la infraestructura de los establecimientos educativos. No obstante, si bien se reconocen las mejoras, se advierte que, en algunos casos, es escasa la apropiación y el uso de algunos recursos, como los informáticos. Además, se señalan como obstáculos importantes, la falta de tiempo y de espacios necesarios para el intercambio y la planificación de la tarea con otros docentes.

Las condiciones laborales de los docentes se ven profundamente influenciadas por la gestión institucional y el clima escolar. Los docentes entrevistados señalan que en las escuelas donde la gestión institucional tiene rasgos autoritarios, la comunicación con el cuerpo docente es formal y escasa y la dimensión pedagógica–didáctica queda casi siempre relegada. Por el contrario, cuando la gestión tiende a ser participativa, con un equipo directivo integrado, los profesores reconocen que trabajan mejor, sienten que son escuchados y contenidos y reciben ayuda para resolver los problemas cotidianos. En estas instituciones se estimula la comunicación, se comparten experiencias y los docentes se sienten positivamente interpelados a trabajar en

equipo y a participar en distintos proyectos. Las entrevistas realizadas permiten afirmar que las formas de llevar adelante la gestión no están relacionadas con el grado de vulnerabilidad social del contexto al que pertenecen las escuelas. Por el contrario, las características personales del equipo directivo se constituyen en el factor decisivo.

El clima escolar que prevalece en las instituciones está fuertemente vinculado con el contexto social al que pertenecen los alumnos. Frente a esta situación, las opiniones de los docentes se encuentran divididas. Algunos afirman que la existencia de acuerdos institucionales, con normas claras de convivencia, permite generar un buen clima escolar, mientras que otros plantean que, a pesar de las normas de convivencia, la violencia del contexto social penetra en las escuelas y es difícil de contener.

Como podemos observar, el trabajo en contextos vulnerables demanda otras acciones, otras formas de pensar la escuela y, en consecuencia, otras maneras de intervenir en la práctica de la enseñanza, donde los emergentes ocupan un papel preponderante en la realidad diaria de los actores que transitan esos espacios. El contexto social se impone a lo disciplinar y la contención emocional de los alumnos es una instancia necesaria para propiciar un ambiente favorable de aprendizaje. Las planificaciones que realizan los docentes en general no se cumplen debido a las realidades coyunturales que se presentan cada día. En las clases predominan las actividades que responden a los enfoques más tradicionales, aunque no sucede lo mismo con las estrategias de evaluación de los docentes, donde se buscan nuevas alternativas para evitar la exclusión de los estudiantes del sistema educativo, y se evalúan distintas instancias del trabajo de los alumnos en las clases, como la carpeta, la participación en clase, el prestar atención, etc.

En contraste con la situación descripta, los docentes que pertenecen a escuelas ubicadas en contextos no vulnerables plantean que llegan a desarrollar, casi en su totalidad, los programas de sus asignaturas, cumpliendo con las actividades planificadas, donde lo contextual se acomoda en función de los objetivos del docente. Las actividades que predominan tienden a estimular la participación de los alumnos, el trabajo grupal y el debate e intercambio de ideas. Paradójicamente, los docentes manifiestan que utilizan formas de evaluar más tradicionales que consisten, principalmente, en exámenes escritos, aunque también se realizan evaluaciones orales, se toma en cuenta la elaboración de trabajos y se evalúa la carpeta con una nota conceptual.

Las discrepancias encontradas en escuelas pertenecientes a contextos vulnerables y no vulnerables entre las prácticas de enseñanza y las estrategias de evaluación desarrolladas por los profesores ameritan profundizar sobre esta temática. Además, debido a que el objetivo de este estudio fue realizar una descripción comparativa de las condiciones de trabajo y prácticas de enseñanza de los profesores que trabajan en escuelas en contextos con distinta vulnerabilidad social, no fue posible abordar con mayor profundidad la situación de las escuelas situadas en contextos vulnerables. La existencia de climas escolares poco propicios para la enseñanza y la necesidad que manifiestan los docentes de dedicar una parte importante del tiempo escolar a resolver problemas de convivencia u otros de índole social, ponen de relieve la necesidad de realizar estudios que profundicen en los procesos de enseñanza y de aprendizaje en contextos de mayor vulnerabilidad en distintas realidades sociales de nuestro país. Al mismo tiempo, es necesario analizar cuáles son las posibilidades y limitaciones que tienen las escuelas cuando se intenta influir en las desigualdades sociales que se originan en otros ámbitos.

En síntesis, es importante que se pueda reflexionar sobre las realidades descriptas, tanto para pensar el trabajo en las escuelas, como la necesidad de realizar cambios profundos en la organización del nivel y en las condiciones laborales de los profesores, donde la característica preponderante del puesto de trabajo es la contratación por hora cátedra y la escasa concentración horaria por escuela.

Referencias bibliográficas

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

Arón, A.; Neva Milicic, P. (1999), *Desgaste profesional de los profesores y clima social escolar*. FONDECYT. Universidad Católica de Chile.

Bacharach, S. y Mundell, B. (1993), *Organizational politics in Schools: Micro, macro and Logic of Action*. *Educational Administration Quarterly*, 29(4), pp. 423-452.

Ball, S. (1989), *La micropolítica de la escuela, Hacia una teoría de la organización escolar*, México, Paidós.

Ball, S. (1990), *La perspectiva micropolítica en el análisis de las organizaciones educativas*, en Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Barcelona, pp. 129-145.

Bacharach, S. B. (1981), *Organizational and political dimensions for research on school district governance and administration*. En Bacharach, S. B. (Ed), *Organizational behavior in schools and school districts*. New York: Praeger.

Bardiza Ruiz, T. (1997). *Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares*, *Revista Iberoamericana de Educación*, 15.

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

Cervini, R. (2010). *Análisis comparativo de los condicionantes extra-escolares del desempeño de los alumnos de 3º y 6º año en Matemática y en Lengua de la Educación Primaria (ONE/2007) -Modelos multinivel bivariados-* (Informe del Operativo Nacional de Evaluación 2007). Bs. As.: DiNIECE, Ministerio de Educación de la Nación.

Cornejo Chávez, 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*, 15, CIDPA, Viña del Mar, pp.11-52.

Cornejo Chavez, R. (2009). *Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile*, *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, 30(107), 409-426.

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

Dirié, C. y Pascual, L. (2017), *Políticas educativas y condiciones de trabajo de los profesores de secundaria en la provincia de Buenos Aires 2004-2014*, *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación (RELAPAE)*, 6.

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

Frigerio G., Poggi M. y Tiramonti, G. (1992), *Las instituciones educativas, Cara y Ceca, Elementos para su gestión*, Buenos Aires, Troquel

Gil Flores, J. (2017), *Características del profesorado y desempeño docente en aulas con alumnado de bajo nivel socioeconómico*. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 133-150.

Greenfield, T. (1986), *Theory about organization: a new perspective and its implications for schools*. En Bush, T.

et al., Approaches to school management. London, Harper & Row.

Hargreaves, A. (1996), *Profesorado, Cultura y Postmodernidad*. Madrid, Morata.

Hirschberg, S. (2015), *La conducción de la escuela secundaria en el marco de la obligatoriedad del nivel*, Serie La Educación en Debate N° 18, DiNIECE, Ministerio de Educación Nacional.

Hoyle, E. (1982). Micropolitics of Educational organizations. *Educational Management and Administration*, 10, pp. 87-98.

Krüger, N. (2012). *La segmentación educativa argentina: reflexiones desde una perspectiva micro y macro social*. *Páginas de Educación*, 5(1), 137-156.

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

Montesinos, P., Sinisi, L. y Schoo, S. (2009), *Sentidos en torno a la "obligatoriedad" de la educación secundaria*. Serie la Educación en Debate Nro. 6, DiNIECE: Ministerio de Educación de la Nación.

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

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

Fecha de recepción: 10/9/2018

Fecha de aceptación: 5/11/2018