



Universidad Nacional
de Córdoba

Facultad de Filosofía y Humanidades
Doctorado en Ciencias de la Educación

La(Des)Igualdad en la Escuela Media y la Práctica Docente

Tesis doctoral

Autora: Esp. Sonia Patricia Amieva

Directora: Prof. Violeta Isabel Guyot



Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional

Córdoba, 2018

A mi querida familia

Agradecimientos

La posible concreción de este arduo trabajo de investigación no se hubiera podido realizar sin la colaboración de las personas que me brindaron su apoyo y sostén durante los largos años de desarrollo de un trabajo que debió sortear numerosas dificultades.

Para ellos mis más sinceros agradecimientos. En especial, a mi directora de tesis, Violeta Guyot, quien estuvo presente incondicionalmente en todo el proceso a través de una supervisión meticulosa y sostenida. A Estela Miranda, quien por varios años me acompañó y me orientó en la tarea.

A las docentes que brindaron su tiempo y a los que tantas veces agobié con interminables entrevistas y observaciones áulicas: a los preceptores y a los directivos que posibilitaron mi ingreso a las instituciones. A los directores provinciales de los planes y programas implementados en la provincia.

A los amigos y colegas. Especialmente a Roxana Torres Rojo, quien siempre me alentó a seguir, y cubrió mi espacio en la docencia universitaria cuando solicité licencia para la finalización de esta Tesis. A Hernán Rochereul, quien también como miembro del equipo se debió hacer cargo de la labor y me alentó en la tarea.

A los demás colegas que comparten o compartieron el espacio institucional y que atendieron mis preocupaciones: Alicia Leyba, Mariana Pascual, Marcelo Vitarelli y a todos aquellos que de uno u otro modo colaboraron en el desarrollo de esta Tesis.

A mi familia que me acompañó en este arduo y largo proceso y siempre estuvo allí para sostenerme y alentarme.

TABLA DE CONTENIDOS

AGRADECIMIENTOS	II
CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN A LA PROBLEMÁTICA DE LA EDUCACIÓN MEDIA	1
CAPÍTULO 2. ANTECEDENTES SOBRE LOS ASPECTOS DE LA PRÁCTICA DOCENTE Y LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES	5
2.1. Condiciones de la práctica docente	5
2.2. Contexto	8
2.3. Infraestructura y recursos	11
2.4. Formación docente	16
2.5. Autopercepción de la función	18
2.6. Expectativas docentes y conformación de los vínculos	19
2.7. Compensación educativa	22
CAPÍTULO 3. CONSIDERACIONES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA ABORDAR EL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN	25
3.1. Consideraciones teóricas	25
3.1.1. La igualdad	25
3.1.2. La equidad	28
3.1.3. La igualdad de oportunidades	31
3.1.4. La condición de la práctica docente	32
3.1.5. El contexto	33
3.1.6. Infraestructura y recursos	34
3.1.7. La formación	37
3.1.8. La autopercepción de la práctica.....	39
3.1.9. Las expectativas.....	42
3.1.10. Los vínculos.....	44
3.1.11. La compensación educativa.....	46

3.2. Consideraciones metodológicas	51
3.2.1. La metodología	52
3.3. Objetivos	54
3.3.1. Generales	54
3.3.2. Específicos	55

CAPÍTULO 4. DESDE LA CREACIÓN DE LOS COLEGIOS NACIONALES HASTA LA UNIVERSALIZACIÓN DE LA ESCUELA MEDIA..... 56

4.1. Surgimiento y transformación del nivel medio desde los colegios nacionales y las escuelas normales	56
4.1.1. El Estado Oligárquico Liberal	56
4.1.2. La educación en la Generación del 80	59
4.1.3. Congreso Pedagógico de 1882.....	61
4.1.4. La Ley 1420	62
4.1.5. La consolidación de la República Liberal	63
4.1.6. Movimiento Obrero. Educación Alternativa	64
4.1.7. La educación en el contexto del Estado Benefactor	65
4.1.8. Los albores del Estado Benefactor (1916-1930)	65
4.1.9. La década del 30	66
4.1.10. El Estado Benefactora partir de 1940	67
4.1.11. Desarrollismo y educación.....	69
4.1.12. Crisis del Estado Benefactor	72
4.1.12.1. Educar para la liberación:	73
4.1.12.2. Educar para el orden:	73
4.1.12.3. Educación para la democracia:	74
4.1.13. El Estado Neoliberal.....	76
4.1.14. La etapa más reciente.....	82
4.2. Escuela media e igualdad de oportunidades	85

CAPÍTULO 5. LA SITUACIÓN EDUCATIVA DEL NIVEL MEDIO EN SAN LUIS..... 89

5.1. La creación de escuelas y colegios secundarios en la provincia	89
5.2. La educación en San Luis desde la etapa de la democracia de 1983 al año 2010	92

5.3. Algunos datos sobre aspectos que dirimen la igualdad de oportunidades en la provincia entre los años 2000 y 2010	100
5.4. Planes y programas de compensación educativa implementados en la provincia	102
5.4.1. Programa Dirección de Infraestructura Escolar	103
5.4.2. Plan FinEs	103
5.4.3. Asignación Universal por Hijo	103
5.4.4. Plan Conectar Igualdad	104
5.4.5. PROMEDU I	104
5.4.6. PROMEDU II	104
5.4.7. Plan Provincial 20/ 30	105
5.4. 8. <i>Plan TuBi San Luis. Mi Provincia en Bicicleta</i>	105
5.4.9. Plan Beca Puntana Bandera Argentina al Mérito	105

CAPÍTULO 6. ANÁLISIS DE DATOS RELEVANTES DE LA INVESTIGACIÓN..... 107

6.1. Estrategias de análisis de datos	107
6.2. La escritura del contenido etnográfico	108
6.3. Caracterización de las escuelas	109
6.4. Descripción de los sujetos	110
6.5. Técnica de recolección de datos	110
6.5.1. Respecto de las entrevistas realizadas en la escuela A.....	113
6.5.1.1 Respecto de las asignaturas observadas	113
6.5.1.2. Respecto de observaciones institucionales complementarias	114
6.5.2. Respecto de entrevistas realizadas en la escuela B	114
6.5.2.1 Respecto de las asignaturas observadas en la escuela B.....	114
6.5.2.2 Respecto de las observaciones institucionales complementarias.....	115

CAPÍTULO 7. EL CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO Y LA PRÁCTICA DOCENTE.. 117

7.1. Entrevista	118
7.1.1. Escuela A.....	118
7.1.1.1. Pregunta 1.....	118
Tabla 7. 1.A Características de los barrios de los que provienen los alumnos	118
7.1.1. 2.Pregunta 2.....	119
Tabla 7. 2.A. Problemáticas más acuciantes	119

7.1.1. 3.Pregunta 3.....	121
Tabla 7. 3. A. Influencia del barrio en las prácticas docentes.....	121
7.1.1. 4.Pregunta 4.....	122
Tabla 7. 4. A. Relación de la escuela con los barrios vecinos.....	122
7.1.1. 5.Pregunta 5.....	124
Tabla 7. 5.A. Colaboración de los padres.....	124
7.1.1.6. Pregunta 6.....	126
Tabla 7. 6.A. Trabajo de los padres.....	126
7.1.1.7. Pregunta 7.....	127
Tabla 7. 7.A. Trabajo de los alumnos y desempeño escolar	127
7.1.2. Escuela B.....	128
7.1.2.1. Pregunta 1.....	128
Tabla 7.1.B. Características de los barrios de los que provienen los alumnos	128
7.1.2.2. Pregunta 2.....	129
Tabla 7.2.B. Problemáticas más acuciantes.....	129
7.1.2.3. Pregunta 3.....	131
Tabla 7.3.B. Relación entre la escuela y el barrio	131
7.1.2.4. Pregunta 4.....	132
Tabla 7.4.B. Diferencias con otros barrios de San Luis	132
7.1.2.5. Pregunta 5.....	133
Tabla 7.5.B. Participación de los padres en las actividades escolares	133
7.1.2.6. Pregunta 6.....	134
Tabla 7.6.B. Empleo de los padres	134
7.1.2.7. Pregunta 7.....	135
Tabla 7.7.B. Trabajo de los alumnos y desempeño escolar	135
7.1.3. Comparación de los datos registrados en las entrevistas en las escuelas A y B.....	136
Tabla 7.1.AB.....	136
7.2. Observaciones.....	138
7.2.1. Observaciones áulicas.....	139
7.2.1.1. Escuela A.....	139
7.2.1.2. Escuela B	144
7.2.1.3. Comparación de las observaciones áulicas realizadas en la Escuela A y B	150
7.2.2. Observaciones institucionales complementarias	152
7.2.2.1. Escuela B	153
7.3. Conclusiones	157

CAPÍTULO 8. LAS CARACTERÍSTICAS EDILICIAS, INFRAESTRUCTURA Y RECURSOS DE LA ESCUELA MEDIA PÚBLICA..... 160

8.1. Entrevista.....	160
8.1.1. Escuela A.....	160
8.1.1.1. Pregunta 1.....	161
Tabla 8.1.A. Estado del edificio y mejoras edilicias	161
8.1.1.2. Pregunta 2.....	163
Tabla 8.2.A. Estado de las aulas y los baños en la institución.....	163
8.1.1.3. Pregunta 3.....	165
Tabla 8.3.A. Condiciones de iluminación y ventilación.....	165
8.1.1.4. Pregunta 4.....	166
Tabla 8.4.A. Existencia de espacios de uso múltiple.....	166
8.1.1.5. Pregunta 5.....	167
Tabla 8.5.A. Elementos necesarios para las actividades pedagógicas.....	167
8.1.1.6. Pregunta 6.....	169
Tabla 8.6.A. Incidencia de los elementos en los procesos de enseñanza y aprendizaje	169
8.1.1.7. Pregunta 7.....	171
Tabla 8.7.A. Disponibilidad de material didáctico	171
8.1.1.8. Pregunta 8.....	173
Tabla 8.8.A. Utilización del material didáctico.....	173
8.1.1.9. Pregunta 9.....	175
Tabla 8.9.A. Plantel docente.....	175
8.1.2. Escuela B.....	177
8.1.2.1. Pregunta 1.....	177
Tabla 8.1.B. Estado del edificio y mejoras edilicias.....	177
8.1.2.2. Pregunta 2.....	178
Tabla 8.2.B. Estado de las aulas y los baños en la institución.....	178
8.1.2.3. Pregunta 3.....	179
Tabla 8.3.B. Condiciones de iluminación y ventilación.....	179
8.1.2.4. Pregunta 4.....	181
Tabla 8.4.B. Existencia de espacios de uso múltiple.....	181
8.1.2.5. Pregunta 5.....	182
Tabla 8.5.B. Elementos necesarios para las actividades pedagógicas.....	182
8.1.2.6. Pregunta 6.....	184
Tabla 8.6.B. Incidencia de los elementos en los procesos de enseñanza y aprendizaje	184
8.1.2.7. Pregunta 7.....	185
Tabla 8.7.B. Disponibilidad de material didáctico	185

8.1.2.8. Pregunta 8.....	186
Tabla 8.8.B. Utilización del material didáctico.....	186
8.2. Observaciones.....	191
8.2.1. Observaciones áulicas.....	192
8.2.1.1. Escuela A.....	192
8.2.1.2. Escuela B.....	196
Tabla 8.1.OAB. Comparación de las observaciones de las escuelas A y B.....	200
8.2. Conclusión.....	202

CAPÍTULO 9. ACERCA DE LA FORMACIÓN Y LA AUTOPERCEPCIÓN DOCENTE EN LA ESCUELA MEDIA PÚBLICA..... 204

9.1. La entrevista.....	204
9.1.1. Escuela A.....	204
9.1.1.1. Pregunta 1.....	205
Tabla 9.1.A. Formación de origen.....	205
9.1.1.2. Pregunta 2.....	206
Tabla 9.2.A. Capacitación docente.....	206
9.1.1.3. Pregunta 3.....	207
Tabla 9.3.A. Formación y exigencia del alumnado.....	207
9.1.1.4. Pregunta 4.....	209
Tabla 9.4.A. Problemas en el ámbito del aprendizaje.....	209
9.1.1.5. Pregunta 5.....	211
Tabla 8.5.A. Conformidad con los logros de la práctica docente.....	211
9.1.1.6. Pregunta 6.....	213
Tabla 9.6. A. Ausentismo docente.....	213
9.1.1.7. Pregunta 7.....	215
Tabla 9.7.A. Reemplazos docentes.....	215
9.1.1.8. Pregunta 8.....	216
Tabla 9.8.A. Ausentismo de los alumnos y aprendizaje.....	216
9.1.1.9. Pregunta 9.....	217
Tabla 9.9.A. Salario docente.....	217
9.1.2. Escuela B.....	219
9.1.2.1. Pregunta 1.....	220
Tabla 9.1.B. Formación de origen.....	220
9.1.2.2. Pregunta 2.....	221
Tabla 9.2.B. Capacitación docente.....	221

9.1.2.3. Pregunta 3.....	222
Tabla 9.3.B. Formación y exigencia del alumnado.....	222
9.1.2.4. Pregunta 4.....	224
Tabla 9.4.B. Problemas en el ámbito del aprendizaje	224
9.1.2.5. Pregunta 5.....	226
Tabla 9.5.B. Conformidad con los logros de la práctica docente.....	226
9.1.2.6. Pregunta 6.....	227
Tabla 9.6.B. Ausentismo docente	227
9.1.2.7. Pregunta 7.....	229
Tabla 9.7.B. Ausentismo de los alumnos y aprendizaje.....	229
9.1.2.8. Pregunta 8.....	230
Tabla 9.8.B. Salario docente	230
Tabla 9.1.AB. Comparación de las entrevistas realizadas en las escuelas A y B	231
9.2. Observaciones.....	235
9.2.1. Observaciones áulicas.....	235
9.2.1.1. Escuela A.....	235
9.2.1.2. Escuela B	244
9.2.2. Observaciones institucionales complementarias	251
9.2.2.1. Escuela A	251
9.2.2.2. Escuela B	251
9.3. Conclusión	253
CAPÍTULO 10. LA PRÁCTICA DOCENTE. LAS EXPECTATIVAS Y LOS VÍNCULOS EN LA ESCUELA MEDIA PÚBLICA EN SAN LUIS.....	256
10.1. Entrevista	257
10.1.1. Escuela A.....	257
10.1.1.1. Pregunta 1.....	257
Tabla 10.1.A. Expectativas y vínculos docentes sobre los colegas	257
10.1.1.2. Pregunta 2.....	259
Tabla 10.2.A. Expectativas y vínculos con preceptores	259
10.1.1.3. Pregunta 3.....	261
Tabla 10.3.A. Expectativas y vínculos con directivos	261
10.1.1.4. Pregunta 4.....	262
Tabla 10.4.A. Expectativas y vínculos con alumnos.....	262
10.1.2. Escuela B	264
10.1.2.1. Pregunta 1.....	265

Tabla 10.1.B.Expectativas y vínculos docentes sobre los colegas	265
10.1.2.2. Pregunta 2.....	266
Tabla 10.2.B. Expectativas y vínculos con preceptores	266
10.1.2.3. Pregunta 3.....	267
Tabla 10.3.B. Expectativas y vínculos con directivos	267
10.1.2.4. Pregunta 4.....	268
Tabla 10.4.B. Expectativas y vínculos con alumnos	268
Tabla 10.1.AB. Comparación de la entrevista entre la escuela A y B.....	270
10.2. Observaciones.....	274
10.2.1. Observaciones áulicas.....	274
10.2.1.1. Escuela A.....	274
10.2.1.2. Escuela B	276
Tabla 10.1.OAB.Comparación de las observaciones entre las escuelas A y B	279
10.2.2. Observaciones institucionales adicionales	283
10.2.2.1. Escuela A.....	283
10.2.2.2. Escuela B	283
10.3. Conclusión.....	284

CAPÍTULO 11. ESTRATEGIAS DE COMPENSACIÓN EN LA ESCUELA MEDIA PÚBLICA EN SAN LUIS..... 286

11.1. Entrevistas semiestructuradas a los responsables de los planes y programas de compensación educativa	287
11.2. Breve descripción de planes y programas implementados en las escuelas estudiadas	291
11.2.1. Programa Dirección de Infraestructura Escolar	291
11.2.2. Plan FinEs	291
11.2.3. Asignación Universal por Hijo	292
11.2.4. Plan conectar igualdad	292
11.2.5. PROMEDU I	292
11.2.6. PROMEDU II	292
11.2.7. Plan TuBi San Luis. Mi Provincia en Bicicleta	292
11.2.8. Plan Beca Puntana al Mérito. Bandera Argentina	292
11.2.9. Las Estampillas Escolares	293
11.3. Entrevista a los docentes.....	293
11.3.1. Escuela A.....	293
11.3.1.1. Pregunta 1.....	293

Tabla 11.1.A. Planes y Programas de compensación en la escuela	293
11.3.1.2. Pregunta 2.....	296
Tabla 11.2.A. Implementación de Planes y Programas.....	296
11.3.1.3. Pregunta 3.....	297
Tabla 11.3.A. Influencia de los Planes y Programas en el aprendizaje	297
11.3.1.4. Pregunta 4.....	298
Tabla 11.4.A. Participación de los alumnos en los Planes y Programas.....	298
11.3.1.5. Pregunta 5.....	299
Tabla 11.5.A. Opinión sobre los Planes y Programas.....	299
11.3.2. Escuela B.....	301
11.3.2.1. Pregunta 1.....	301
Tabla 11.1.B. Planes y Programas de compensación en la escuela	301
11.3.2.3. Pregunta 3.....	302
Tabla 11.3.B. Influencia de los Planes y Programas en el aprendizaje	302
11.3.2.4. Pregunta 4.....	304
Tabla 11.5.B. Opinión sobre Planes y Programas	304
Tabla 11.1.AB. Comparación de las entrevistas entre la escuela A y B	305
11.4. Conclusión.....	309
CAPÍTULO 12. CONCLUSIONES	313
12.1. El contexto socioeducativo y la práctica docente	316
12.2. La infraestructura y los recursos.....	317
12.3. La formación y la autopercepción docente.....	320
12.4. Las expectativas y los vínculos	323
12.5. Estrategias de compensación	325
BIBLIOGRAFÍA	330
ANEXO 1.MODELO DE LA ENTREVISTA	345
ANEXO 2. ENTREVISTAS	353
CONTEXTO	353
ESCUELA A	353

ESCUELA B.....	363
INFRAESTRUCTURA.....	369
ESCUELA A	369
ESCUELA B.....	379
FORMACIÓN	385
ESCUELA A	385
ESCUELA B.....	399
EXPECTATIVAS y VÍNCULOS	403
ESCUELA A	403
ESCUELA B.....	412
COMPENSACIÓN	417
ESCUELA A	417
ESCUELA B.....	425
ANEXO 3. OBSERVACIONES ÁULICAS.....	429
ESCUELA A	429
ESCUELA B.....	443
Observaciones institucionales.....	463
Escuela A.....	463
Escuela B	463

Capítulo 1. Introducción a la problemática de la educación media

Remitir a la función social de la educación admite poner sobre la mesa los debates en torno a la función social de los sistemas educativos con el fin de observar los procesos que surgen en la consecución de la igualdad educativa. Estos debates hegemonizaron los discursos pedagógicos de fines de los años sesenta y hasta los ochenta. En los países desarrollados, se realizaron investigaciones empíricas que apostaron a ciertas innovaciones teóricas para introducir novedosas interpretaciones. Entre estos estudios se destacan los de Bowles y Gintis (1981) en EE. UU., los de Bourdieu y Passeron (1977) y Baudelot y Establet (1975) que sostienen que los sistemas educativos poseen una función reproductora de la sociedad que se concreta a través de la imposición ideológica. Este mecanismo legitima el orden social y una distribución desigual de saberes y conocimientos que se corresponde con la también desigual estructura de la sociedad.

En los 80 se reconceptualizó la función del sistema educativo en América Latina y especialmente en Argentina. Se aceptó recientemente una definición basada en una práctica social compleja que, por un lado, supera el optimismo pedagógico que impregnó las interpretaciones sobre la importancia de la educación (con la diseminación de los conceptos propios de la teoría del capital humano en los 60) y, por el otro, a las teorías críticas de los 70 (a partir de las cuales el sistema educativo y la escuela se analizaron como uno de los mecanismos más idóneos para reproducir un sistema social cuya desigualdad se originaría en una división social del trabajo determinada por relaciones de dominación) (Braslavsky, 1989 y Filmus, 1988).

Braslavsky y Tiramonti (1991) sostienen que coexisten funciones reproductoras y transformadoras. Para las autoras, educador y educando no pueden ser vistos únicamente como una proyección de sujetos sociales o políticos (en este caso, dominantes y dominados) sin empobrecer las perspectivas de análisis del vínculo pedagógico.

La función social del sistema educativo y la escuela, respecto de la consecución de la igualdad de oportunidades, involucra a la práctica docente en el microespacio de la institución escolar. Parafraseando a Dussel (2013), la desigualdad es un problema que se encuentra en el corazón de las instituciones y de los sujetos implicados.

Involucrarnos con la igualdad de oportunidades supone poner en tensión el propio concepto de igualdad. Dubet (2011) manifiesta que cuando decimos que somos todos iguales o que todos somos libres, la noción de igualdad se torna ficticia. El autor entiende que estas ficciones son necesarias y positivas para la democracia y concluye que la igualdad de oportunidades se basa en el mérito. En efecto, la meritocracia es un principio de ficción, por lo que no crea situaciones de justicia verdaderas.

Analizar la igualdad de oportunidades nos conduce a estudiar la compleja relación entre sistema educativo y desigualdad en la Argentina. Por consiguiente, no resulta suficiente la expansión del sistema escolar tal como hoy existe si no se cambian otras condiciones organizativas, curriculares y de funcionamiento de las instituciones escolares (Dussel, 2005). Esta problemática genera la necesidad de realizar estudios al interior de las instituciones escolares públicas que se centren en develar las características de mayor incidencia en la desigualdad para contribuir a la conformación de una escuela más justa.

El contexto socio-histórico latinoamericano evidencia que la educación, durante los últimos cincuenta años, fue escenario de un profundo conflicto. Pablo Gentili (2013) explica que, por un lado, los sistemas educativos nacionales no dejaron de expandirse y ampliar su cobertura, incluyendo a sectores históricamente postergados del acceso a las instituciones escolares. Por otro lado, agrega el autor, dichos sistemas intensificaron sus tendencias a la segmentación, reproduciendo las persistentes formas de segregación que marcaron su desarrollo histórico. Al mismo tiempo crearon y reprodujeron nuevas dinámicas de exclusión endógenas, cada vez más complejas y difusas:

Para grandes sectores de la población la permanencia en la escuela estuvo lejos de convertirse en la oportunidad de acceso a un derecho efectivo. Los últimos cincuenta años de nuestra historia educativa pueden comprenderse como el relato de un proceso de expansión de las

oportunidades de acceso a la escuela en un contexto de persistente negación del derecho a la educación para las grandes mayorías (Gentili, 2013: 17).

El nivel medio, por su parte, tuvo un sorprendente crecimiento en esta etapa. “Mientras que en los años 50 la tasa de matrícula de este nivel no alcanzaba a 30% de la población entre 12 y 17 años, en los 70 era de casi 50% y, en el año 2000, de casi 70%” (Gentili, 2013: 20).

Gentili asevera que “países como Argentina, Barbados, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Puerto Rico, Trinidad y Tobago, Uruguay y Venezuela tienen actualmente tasas de alfabetización de la población juvenil muy cercanas al 100%” (2013: 21).

La problemática de la educación secundaria se impone en la actualidad cada día con más fuerza y no solo en nuestro contexto. Miranda (2013) sostiene que este es uno de los temas prioritarios en las actuales agendas de los gobiernos, en los ámbitos académicos, de alguna manera, en los medios masivos de comunicación tanto de los países latinoamericanos como de los europeos, aunque con matices bien diferenciados.

La autora expresa que en Argentina este nivel del sistema educativo ha sido motivo de largos debates, controversias, diagnósticos de crisis e intentos de reformas prácticamente desde el mismo momento de su institucionalización, en la segunda mitad del siglo XIX. Agrega que con el retorno a la democracia (fines de 1983) y en el marco de las discusiones sobre la crisis de la educación, un conjunto de estudios e investigaciones como las de Braslavsky (1985); Braslavsky y Filmus (1988); Filmus (1993); Tedesco (1987) y Paviglianitti (1988) dieron cuenta de la complejidad de la educación secundaria por acumulación de problemas estructurales y la emergencia de otros que tomaron mayor visibilidad en el nuevo contexto.

El tema nos convoca a reflexionar sobre problemáticas relacionadas con el nivel medio: las desigualdades que se generan desde la propia constitución y dinámica escolar y, específicamente, el estudio de las dimensiones que constituyen las condiciones de las prácticas docentes y su repercusión en la igualdad de oportunidades.

Esta investigación centra su interés en analizar y comprender los escenarios escolares de nivel medio en el ámbito público. Este estudio se focalizará en las condiciones de la práctica docente y la posibilidad de brindar igualdad de oportunidades educativas. En relación con las condiciones de la práctica docente, se estudiarán: el contexto; la infraestructura y los recursos de la escuela; la formación docente y la autopercepción de su función; las expectativas y los vínculos y, por último, las estrategias de compensación.

La tesis presenta una estructura adecuada a la problemática de las condiciones de la práctica docente y de la igualdad de oportunidades en la escuela media pública. En el capítulo 2, presentaremos los antecedentes. Luego, en el capítulo 3, consideraremos las cuestiones teóricas y metodológicas. En el capítulo 4, se desarrollarán las características de la escuela media desde la conformación de los Colegios Nacionales hasta la universalización de la enseñanza secundaria. En el capítulo 5, se describirán las características de la escuela media pública en la provincia de San Luis desde el siglo XIX hasta la primera década del siglo XXI.

En el capítulo 6, se describirá la modalidad de análisis de los datos de la investigación. Luego, se procederá a realizar la descripción y análisis de los siguientes aspectos: en el capítulo 7, nos abocaremos al contexto socioeducativo de la práctica docente en la escuela media pública en San Luis. El capítulo 8, está dedicado a la descripción de la infraestructura y los recursos. En el capítulo 9, se efectúa la descripción de la formación y autopercepción de los docentes y su relación con la igualdad de oportunidades. En el capítulo 10, se presentan las expectativas y los vínculos y su repercusión en la práctica docente. El capítulo 11 se centra en la compensación educativa y la igualdad de oportunidades. Por último, el capítulo 12 está dedicado a las conclusiones. Los hallazgos de esta investigación nos permitirán comprender las condiciones y posibilidades de la práctica docente en el terreno con vistas a enfrentar la desigualdad educativa.

Capítulo 2. Antecedentes sobre los aspectos de la práctica docente y la igualdad de oportunidades

“Abrir la caja negra que es la escuela o la clase ha sido el *leitmotiv* de los investigadores desde principio de los 80. El objetivo es abordar la desigualdad *in vivo*, en el corazón mismo del ámbito escolar” (Van Hachen, 1999).

Esta afirmación conforma las aspiraciones de nuestro propósito y el interés de numerosos estudios que investigan problemáticas relacionadas con el tema “la igualdad de oportunidades educativas desde las condiciones de la práctica docente en el nivel medio”.

La búsqueda de investigaciones relacionadas con esta problemática puso de manifiesto el interés, tanto en el ámbito internacional como nacional, en la cuestión de la desigualdad escolar y las posibilidades de acciones tendientes a establecer la igualdad de oportunidades. Se advierte, asimismo, la importancia de conocer las condiciones de la práctica docente, en el ámbito de la escuela y del aula para acceder a unos de los problemas más desafiantes del sistema educativo. De este modo, la consideración de las condiciones de la práctica docente y su relación con la igualdad de oportunidades se constituye en el primer punto para el abordaje de la problemática.

El proceso de búsqueda de antecedentes acerca de la problemática reveló la abundante producción teórica sobre el tema. En la actualidad, los estudios desarrollados por las investigaciones educativas son permanentes con lo cual es imposible realizar un registro exhaustivo y completo de todos ellos. En el caso de esta tesis, la búsqueda permitió detectar aquellos trabajos relevantes y pertinentes al tema de estudio y cuya circulación es de conocimiento en la comunidad científica educativa.

2.1. Condiciones de la práctica docente

Podríamos decir que la práctica docente se ha convertido en un problema reciente y de creciente interés en la educación. A partir de los años 80 se produce un giro de la

teoría educativa en torno a la práctica docente. Empiezan a cobrar relevancia los procesos microescolares en la conformación de las condiciones de la práctica en función de los alcances pedagógicos.

Violeta Guyot, Nora Fiezzi y Marcelo Vitarelli (1995) entienden, desde el punto de vista epistemológico, que la práctica docente se constituye en una problemática de investigación educativa. Sostienen, en primera instancia, que las opciones epistemológicas determinan la producción e interpretación de las teorías e inciden en las prácticas investigativas, profesionales y docentes. Estas opciones permiten introducir niveles de análisis tales como: docentes, conocimientos y alumnos. En segunda instancia, los autores consideran que el conocimiento de los fundamentos históricos y epistemológicos permite comprender, modificar y transmitir conocimientos disciplinarios de un modo no dogmático y promover el desarrollo y la creatividad de los sujetos que intervienen en la práctica docente. Finalmente, se plantea una reformulación del concepto de práctica, ubicándola en una forma especial de la praxis. Luego, establecen las diferencias entre práctica, rol y perfil y entienden que los dos últimos, aunque suelen ser útiles en el contexto de la investigación, no son pertinentes para abordar el problema del cambio a nivel micro.

Los autores comprenden a la práctica como el modo de hacer en un determinado campo teórico- práctico delimitado por la teoría educativa y el sistema educativo: “por esto vale parafrasear a Bourdieu cuando enuncia que la práctica docente consiste en el ejercicio auténtico de un *habitus* que en tanto sistema de esquemas no es sino la interiorización de los principios de la teoría del conocimiento educativo” (1995: 26).

Los autores agregan a esta afirmación que:

En este sentido, la referencia de Bourdieu al *ars inveniendi* y al *ars probandi* permite diferenciar epistemológicamente dos momentos en la producción de conocimiento: el de la creación, invención y experimentación con nuevos conceptos y el de la instrumentación de una mecánica lógica de un sistema de comprobaciones y de pruebas para proceder en relación con los resultados (1995: 27).

Se concluye que la práctica docente abordada desde el punto de vista epistemológico puede dotarse de los instrumentos para la invención y la prueba y, además, para señalar un campo de acciones transformadoras.

En este sentido, Narodowski (1995) manifiesta que las posturas más recientes a las que se ha dado en llamar “distributistas” (uso del tiempo y caracterización del trabajo del docente) se han enriquecido con aportes de la Sociología y Psicología del Trabajo que toman al trabajo docente como unidad de análisis. Estos estudios sostienen la presunción de que la calidad de la educación se origina en las condiciones laborales docentes. En suma, se resume la complejidad educativa en esta relación.

Tenti Fanfani (2005), en una investigación desarrollada sobre la profesionalización de los docentes, presenta una serie de datos sistematizados de la condición docente en cuatro países de América del Sur. Este estudio fue producido a partir del año 2000 y en el marco de un programa de investigación. Se realizaron estudios de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay mediante la aplicación de un cuestionario a muestras representativas de docentes de nivel primario y secundario del sector público y privado. Las muestras solo eran representativas del universo docente que trabaja en las áreas urbanas de los respectivos países. Se presenta una comparación sobre el comportamiento de las variables más relevantes que se relacionan con las características sociodemográficas de los docentes y el lugar que ocupan en la estructura social; sus relaciones con el trabajo; sus valores y opiniones respecto a dimensiones relevantes de las políticas educativas; sus posiciones respecto a valores sociales relevantes y sus consumos culturales.

Previo a este estudio Schleicher y otros (1995) investigan la realidad de los sistemas escolares y las condiciones de enseñanza y aprendizaje en la mayoría de los países en desarrollo. Estos autores manifiestan la precariedad y hasta el dramatismo de las condiciones de enseñanza y aprendizaje. En un estudio encargado por UNESCO y UNICEF(1994), los autores revelan las condiciones de la enseñanza primaria en 14 países en desarrollo, y mencionan entre otros: alta inestabilidad del personal docente; países en los que el 60% de los docentes solo ha completado la escuela primaria y 20% a 30% no tiene formación para la docencia; la mayoría enseña entre 5 y 6 horas por día, a menudo en dos y tres turnos; aulas que ni siquiera tienen una pizarra, una mesa y una silla para el docente; el tamaño promedio de la clase en el primer grado oscila entre 25 a 112 alumnos.

En otras investigaciones realizadas por el Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento -CIPPEC- (Tiramonti, 2006) con respaldo de otras asociaciones civiles se observa que las profundas desigualdades educativas entre las jurisdicciones del país se extienden al aula. Asimismo, afectan al salario docente, a las condiciones de trabajo y a la posibilidad de contar con más horas de clases. Ana María Brígido (2006) trabajó el tema de la equidad en el sistema educativo argentino y aportó evidencia a la desigualdad de condiciones que se brindan en las diferentes provincias. FLACSO (1995) realiza una investigación a la mirada de las prácticas escolares que permitió conocer las relaciones cotidianas en la escuela. El proyecto se propuso ampliar tanto geográfica como temáticamente el estudio de las intersecciones entre diferencias y nivel medio (incluyendo diferencias sociales y culturales). El estudio reveló las dinámicas internas y externas de la escuela que producen experiencias educativas distintas (Dussel, 2005).

Amieva (2006) en un estudio realizado en la provincia de San Luis investiga, en escuelas primarias urbanas públicas y privadas, la incidencia de las condiciones de la práctica docente en los logros académicos. La autora encuentra una incidencia negativa en la escuela pública.

2.2.Contexto

Diferentes estudios realizados en España en torno a la incidencia del contexto sobre los logros escolares (López, 2009) concluyen que la influencia del contexto social le viene dado a una escuela y esto constituye un factor incontrolable.

En la bibliografía actual se refuerza la relación entre la situación familiar y el compromiso con la escuela. Los autores Amita Chudgar y Najeeb Shafiq establecen la incidencia de las características de la familia y la comunidad en los resultados educativos (Acedo, 2010).

Otro estudio sobre la temática sostiene que las diferencias sociales profundizan las desigualdades y se recrean en los distintos ámbitos según cuál sea su característica específica. Esto afecta a las condiciones de la práctica docente en perjuicio de los sectores populares (Durán, 2008).

La Red Latinoamericana de Investigaciones Cualitativas de la Realidad Escolar desarrolla aportes significativos entre los proyectos que incluye. Se destaca el de “Escuela y Comunidad en América Latina” (1987). El punto en común de este estudio es el análisis del fracaso escolar en situaciones de pobreza. La atención se focaliza en el maestro, su interpretación de la situación docente y las necesidades de aprendizaje de los niños.

El Programa Interdisciplinario de Investigaciones Educativas realiza un estudio en Chile con el fin de ampliar y profundizar el conocimiento de los procesos cotidianos de la realidad escolar (Mc Ewans y Wilms, 1984). En investigaciones realizadas en México, Chile y Argentina (2004) se observa que los logros de la educación privada no resultan mejores que los de la pública una vez que se analizan las condiciones socioeconómicas. Estos datos se confirman con estudios de evaluaciones en Chile y Argentina.

No se puede llegar a determinar en profundidad la influencia del contexto sin abordar también las condiciones de vida de la familia. En la bibliografía actual se refuerza la relación entre la situación familiar y el compromiso con la escuela. Los autores Amita Chudgar y Najeeb Shafiq establecen la incidencia de las características de la familia y la comunidad en los resultados educativos (Acedo, 2010).

Investigaciones realizadas por Dubet y Matuccelli (1993) evalúan los criterios de eficacia y justicia en relación con las prácticas escolares y sus diferentes efectos. Los autores observan que la construcción de los sujetos varía muy fuertemente hasta transformarse en alienación en función de las posiciones escolares de los individuos. Los autores sostienen que los alumnos provenientes de familias culturalmente más pobres corren el riesgo de no obtener, al terminar una larga escolaridad, nada más que un título devaluado. En el caso de que fracasen quedan más estigmatizados que antes, ya que tuvieron una oportunidad.

De todos modos, existen investigaciones realizadas en México (Conde, 2002) que evidencian que, a pesar de las condiciones de vida desfavorables, los jóvenes encuentran en la escuela un modo de salir adelante. Las escuelas de contextos muy desfavorables que han encontrado estrategias atractivas logran resultados alentadores

y potencian sus capacidades de recuperación frente a situaciones adversas. Estos estudios concluyen que son numerosas las escuelas que cotidianamente trabajan para desarrollar “buenas prácticas de enseñanza” a partir de conocer los puntos de partida de sus alumnos, promover prácticas de participación, reconstruir lazos sociales y fomentar la igualdad de oportunidades. De esta forma, intentan evitar la deserción y la autolimitación de muchos jóvenes para seguir estudiando.

Un conjunto de estudios retoma la tradición del ámbito de la investigación sociológica y centra el problema de la educación como un problema de igualdad de oportunidades. Investigaciones relativas a esta temática exponen las posiciones que suelen usarse con más frecuencia acerca de las causas del fracaso escolar: junto a la falta de capacidad de los chicos y de interés de las familias, se mencionan también las malas condiciones económicas. Estudios como los de Braslavsky(1994), realizados en la década de los 90, expresan que, en los últimos años, se hizo presente una tendencia a aceptar que hasta que no cambien las condiciones de vida de los chicos que fracasan en la escuela, estos mismos niños no podrán tener éxito.

Al respecto, Antonio Bolívar(2005)concluye que las desigualdades sociales previas determinan la trayectoria de los escolares y que, bajo la igualdad formal, no se corrigen, sino que se legitiman las prácticas pedagógicas y evaluativas y se agravan las desigualdades iniciales. Con respecto al efecto de la relación “desigualdades sociales más desigualdades escolares”, el autor reafirma esta relación desde el siguiente postulado: la génesis de la desigualdad escolar se encuentra también en la propia escuela, en especial, para los más desfavorecidos. En efecto, la escuela secundaria constituye una preocupación compartida en el ámbito de la investigación educativa. Asimismo, el autor agrega que hoy resulta común afirmar que el nivel medio es uno de los más críticos del Sistema Educativo Argentino (Tiramonti y Montes, 2009).

Otra investigación realizada por Martín Carnoy (2005) confirma que los mejores profesores trabajan en los mejores barrios con niños de mejores recursos y con alumnos más fáciles. En torno a este tema, Cecilia Braslavsky y Nora Krawczyk (1988) demostraron que las zonas con mayor porcentaje de repetidores escolares son

también aquellas con mayor población perteneciente a los grupos de menor acceso a bienes y servicios. Particularmente interesante es la afirmación de las autoras según la cual los riesgos de una historia escolar traumática y deficiente son mayores para los chicos de sectores populares que concurren a escuelas de sectores populares que para chicos que eventualmente logran asistir a una escuela que ofrece mejores condiciones para aprender. Del mismo modo Elena Achilli (1989), en un estudio exploratorio en la ciudad de Rosario sobre trabajo docente en contextos pluriculturales de pobreza urbana, cita a estudios previos en los que se demuestra el deterioro cualitativo sufrido en la educación básica en nuestro país. Se constata una segmentación entre las mismas escuelas estatales y existe un mayor deterioro de la calidad en los sectores con menores recursos.

Nora Elichiry, Carola Arrúe y Carolina Scavino (2004) documentan microprocesos cotidianos que inducen a la exclusión escolar y analizan cómo se estructuran desde la escuela las condiciones de desigualdad escolar. Las autoras argumentan que las continuidades y discontinuidades que se observan entre escuela y familia generan problemas de alta complejidad que requieren de estudios más profundos y sistemáticos.

También en la provincia de San Luis se ha corroborado, en diversas investigaciones realizadas en la capital (Amieva, 2006; Irastorza, 2013), que el medio influye en las escuelas. Por consecuencia, cada establecimiento actuará y se comportará de acuerdo con las influencias del medio ambiente en el que se encuentre inmerso, en perjuicio de los grupos que asisten a escuelas del sector público que, en definitiva, son las que atienden a gran porcentaje de la población con menores recursos. Los contextos socioeconómicos y culturales caracterizados por situaciones de marginalidad, pobreza y exclusión inciden en la escuela y generan condiciones de trabajo que afectan la posibilidad de brindar igualdad de oportunidades.

2.3. Infraestructura y recursos

Son variadas las investigaciones que abordan la problemática de la influencia de la infraestructura y los recursos en las condiciones de las prácticas docentes.

Recientemente, se ha incrementado el número de estudios que han encontrado asociaciones entre las condiciones físicas de las escuelas y el aprendizaje de los estudiantes.

Berner (1993), Cash (1993), Earthman (1996) y Hines (1996) estimaron efectos estadísticamente positivos entre variables de infraestructura escolar y pruebas estandarizadas en varias ciudades y estados de USA (Duarte, Gargiulo y Moreno, 2011).

Duarte y otros (2011), sostienen que estudios similares en USA, como los de Andersen (1999); Ayres (1999); O'Neill (2000) y Earthman (1998) han mostrado similares articulaciones. Rydeen (2009) presenta evidencia de que los edificios escolares nuevos mejoraron las calificaciones en las pruebas y que algunas características específicas de los edificios, relacionadas con el confort humano, pueden influir en el logro de los estudiantes.

López(2007), a partir del diagnóstico realizado por el Sistema Educativo en 1997 y recopilado por el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE, 1998), recoge numerosas investigaciones que evidencian coincidencias sobre el rendimiento escolar. Entre otros aspectos, menciona la influencia de la estructura del centro y hace referencia tanto a la construcción y tamaño como a los espacios disponibles, a los servicios, a los horarios, a los materiales y equipamientos didácticos. Entre otras dimensiones, la estructura incide directamente en los procesos educativos y condiciona el esquema de los resultados.

En Latinoamérica, autores como Tenti (2006) y Gentili (2013) identifican esta problemática como uno de los determinantes de las dificultades que enfrentan los docentes en el desarrollo de sus prácticas y como uno de los generadores de desigualdades en los logros escolares.

La UNESCO, a partir de un estudio comparativo realizado en 1995 sobre infraestructura y los recursos concluye que, unido al deterioro estructural de las edificaciones, las escuelas carecen de materiales de trabajo mínimo. Todo el instrumental didáctico se

reduce a: pizarra, tizas, láminas y mapas (cuando existen). No hay prácticamente ningún material que permita trabajos de tipo científico o de experimentación y ni siquiera de observación. Esta situación afecta los logros educativos (López, 2005).

Diversos estudios de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y, específicamente, el informe del Banco Interamericano de Desarrollo, señalan que las condiciones físicas de las escuelas pueden contribuir en forma significativa en el desempeño de los estudiantes (Duarte, Gargiulo y Moreno; 2011).

Diferentes investigaciones coinciden en afirmar que un indicador de la calidad del sistema educativo es la disponibilidad de los recursos necesarios para el desarrollo adecuado del aprendizaje de los alumnos (Duarte, 2011). Entre estos recursos se encuentra, primordialmente, una infraestructura física que albergue a la población escolar y que sirva de adecuado soporte en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es bajo esta perspectiva que la infraestructura se convierte en un factor fundamental en el rendimiento y motivación de los estudiantes (Zavala Bonilla, 2016).

En otro estudio realizado en Perú, se comprueba que existe un rol funcional de la infraestructura que opera directamente facilitando el proceso enseñanza-aprendizaje. Esta investigación señala que, por ejemplo, una mejor iluminación permite que los alumnos capten más atentamente las lecciones en la pizarra. De modo similar, el hecho de contar con una biblioteca en mejores condiciones, con servicios públicos básicos completos y en buen funcionamiento o con laboratorios de cómputo más sofisticados, conduce a que los alumnos puedan estudiar en condiciones más ventajosas. Por su parte, los profesores también se ven beneficiados, pues el contar con salas de uso exclusivo posibilita que dispongan de ambientes apropiados para la preparación de clases y para la atención de alumnos fuera del aula. Esto último puede redundar, finalmente, en la *performance* de los estudiantes (Campana, Velasco, Aguirre, y Guerrero; 2014).

Otro estudio realizado por el Banco Interamericano de Desarrollo (2011) analizó la infraestructura escolar de distintos países latinoamericanos, incluyendo Argentina, y la

comparó con el rendimiento académico de sus alumnos. Se concluyó que las condiciones edilicias impactan en los aprendizajes. En otras palabras, es esperable que, en edificios escolares precarios, los alumnos tengan peores desempeños que sus pares que asisten a escuelas bien equipadas y mantenidas.

El espacio escolar impacta, no solo en los aprendizajes sino también en aspectos más difíciles de medir como la motivación y la autoestima de la comunidad educativa. Una pared descascarada, un aula con ventanas rotas o un techo con goteras contribuyen, sutilmente, a desmotivar a docentes y alumnos.

También los autores Kozma (2005); Cartens y Pelgrum, (2009); Chong (2011) abordan la temática sobre el aporte de recursos didácticos y, en particular, de las TIC en el rendimiento académico de los estudiantes. Sostienen que la principal certeza es que para alcanzar mejores aprendizajes no basta con poner a disposición de alumnos y docentes tales tecnologías. No obstante, en la mayoría de los estudios de las últimas décadas, se encuentra un efecto positivo, aunque moderado de las TIC en el aprendizaje (Kulik, 2003; Eng, 2005).

En el territorio nacional se ha realizado una investigación en la provincia de Misiones (Rajimon, 2009) sobre el análisis de la realidad educativa en el ámbito de la gestión privada. Se han seleccionado indicadores de mayor relevancia en todo el sistema educativo formal entre los que se estudiaron el estado de la infraestructura escolar. En este estudio, se determinó, más allá de que las escuelas privadas tienen (en su gran mayoría) buena instalación edilicia, la necesidad de adecuar permanentemente el equipamiento tecnológico con los insumos necesarios en los laboratorios de informática, de ciencias, en los talleres, bibliotecas y espacios adecuados para el desarrollo de las clases prácticas. Se resaltó que estas carencias inciden negativamente en la realidad educativa.

Otro estudio desarrollado en el marco de la tesis de maestría (Toranzo, 2007) analiza el espacio escolar y concluye que su mejor diseño arquitectónico puede aportar a los alumnos mayores recursos para el desarrollo de su creatividad, esparcimiento,

aprendizaje y mejores vínculos. Un espacio agradable y confortable aumenta el sentido de pertenencia y, por lo tanto, es cuidado por quienes lo habitan y transitan.

La autora sostiene que el espacio forma parte de un currículum silencioso y oculto de la escuela fuertemente ocupado por las diferentes disciplinas y áreas de aprendizaje. El espacio existe, es visible y, como tal, difícilmente cuestionable. Se enseña dentro de él y no con él, y se concibe como un "contenedor" de la educación. Dentro de la escuela hay espacios edificados y otros no edificados, espacios fuertemente diferenciados: para el reposo y para el movimiento, para jugar y para no jugar.

Tenti Fanfani (1995) observa que, en América Latina y Argentina, la pobreza de las familias se encuentra con las pobrezas de la oferta escolar. Por lo general, las escuelas para los alumnos de menores recursos son escuelas pobres desde el punto de vista de sus equipamientos didácticos e infraestructura física. Además, en lugar de ofrecer recursos para superar la desigualdad de origen de los alumnos, esta situación de desigualdad es profundizada en las escuelas. Las familias de los niños provenientes de estratos medios y altos eligen las escuelas para sus hijos y, en esta elección, se aseguran de que las instituciones cuenten (entre otros aspectos) con condiciones edilicias y de recursos que puedan garantizar una educación de calidad para sus hijos. Las familias de recursos socioeconómicos bajos y, como causa de su gran número, se ven condicionadas a enviar a sus hijos a las escuelas más cercanas a su lugar de origen (entre otros motivados por la falta de recursos para la movilidad). La situación de pobreza de las escuelas de sectores marginales se refleja en las condiciones de la estructura edilicia y los recursos escolares.

En la provincia de San Luis, un estudio realizado por Amieva (2006) en escuelas de nivel primario, evidencia que la infraestructura y los recursos escolares son de menor calidad en las escuelas que reciben niños de sectores populares (escuelas públicas). Estas condiciones afectan negativamente a la práctica docente en la consecución de mejores resultados escolares. No se encontraron investigaciones de este tipo en el ámbito medio.

2.4. Formación docente

En los últimos tiempos, la preocupación por la formación docente ligada a la exigencia por el mejoramiento de la calidad educativa se ha extendido cada vez más. Los focos de alerta parecen señalar enormes distancias entre los procesos de formación y las demandas que el desarrollo social y las necesidades del mundo contemporáneo formulan a la enseñanza.

La investigación en el campo de la formación de profesores se ha ganado su lugar (Zeichner, 1999) y merece ser explorada en sí misma, aunque conservando las relaciones, de cualquier modo, ineludibles, con el campo de la enseñanza y el desarrollo profesional docente. Cada vez más se destaca que:

La estrecha y necesaria relación entre investigación y prácticas de formación docente (...). En los últimos treinta años, y cada vez con más fuerza, la literatura teórica y empírica, tanto latinoamericana como de tradiciones de habla inglesa y francófona, reconoce la necesidad de indagar la temática (Cisternas, 2011: 2).

La autora sostiene que esto ha impulsado que los análisis se trasladen desde el conjunto de la investigación sobre la enseñanza y el profesorado hacia una investigación sobre la formación inicial y continua que atiende a lo que ocurre en su interior (Cochran-Smith y Fries, 2005; Huberman, 1987; Lenoir y Vanhulle, 2005; Zeichner, 1999).

Se refleja una tendencia al incremento de investigaciones que abordan la formación docente. En primer lugar, una de las pocas revisiones sistemáticas al conjunto de la investigación educacional realizada en el país de Chile entre 1995 y 2007 revela que, del conjunto de los 1300 estudios catastrados, los principales temas de estudio son: formación y perfeccionamiento docente (14%), eficacia y eficiencia educativa (24%), pedagogía (14%) (CIDE y Mineduc, 2007). Considerando la amplia dispersión temática que esta revisión presenta, con alrededor de 16 áreas diferentes, destacamos la fuerte presencia numérica de investigaciones sobre formación docente. En segundo lugar, sobresale el aumento de proyectos financiados en el ámbito de la formación de profesores en comparación con años anteriores. Por ejemplo, en el concurso Fondecyt correspondiente al año 2011, de un total de 22 estudios adjudicados al área de

educación y pedagogía, se observa que, al menos 6 de ellos, se encuentran directamente vinculados con el estudio de la formación docente. Esta situación, además, señala una propensión al alza con relación a concursos previos. Algo similar ocurre con el Fondo Nacional de Investigación en Educación (Fonide) ya que, del total de investigaciones financiadas entre los años 2009 y 2011, cerca del 27% corresponde solo a esta dimensión específica.

Investigaciones como los de Barth (1990); Delors y otros (1996); Hargreaves (1994); Gimeno (1992); Jung (1994); OCDE (1991); Schon (1992); UNESCO (1990) sostienen que persiste la tendencia a aislar la formación de otras áreas críticas del desempeño docente tales como los salarios y, en general, las condiciones de trabajo. Mientras se siga dando la señal de que ser docente es un oficio de pobres, mal valorado y mal pagado, sencillo y que requiere de habilidades mínimas limitadas a un repertorio de técnicas y a seguir instrucciones, no será posible remontar la tarea docente y, por ende, la escuela.

Los estudios relacionados con la formación en las instituciones de formación docente (Davini y Alliaud, 1995) dan cuenta de que tanto los planes y los programas de estudio como las formas organizacionales-distribución del tiempo, organización del espacio, circuito de tareas, sistemas de evaluación, relaciones entre docentes y alumnos-tienden a guardar una estrecha correspondencia con las características medulares del nivel escolar respectivo. De este modo, queda constituido un sistema de aprendizaje que refuerza las lógicas escolares. Esta escasa distancia restringe posibles alternativas de procesos de enseñanza, de participación y aprendizaje que podrían repercutir en la modificación de las prácticas de enseñanza en las escuelas en que los docentes ejercerán (Cámpoli, Michati y Gorboff; 2004).

Otra investigación previa (Cámpoli, Michati y Gorboff; 1993) evidencia las capacidades estructurales y funcionales existentes que permiten la eficiencia de la formación docente del Sistema Educativo de la República Argentina. El estado de situación de la formación docente actual equivale a conocer el perfil de los agentes sociales que

contribuyen a la construcción de las subjetividades de quienes transitan por las instituciones que tienen como misión el ordenamiento social.

Desde un punto de vista formal, se podría afirmar que los docentes aprenden su profesión en los Institutos de Formación Docente y en las Universidades que brindan formación. Estas instituciones tienen un papel fundamental en la modelación de las prácticas y el pensamiento de los docentes, en el aporte de estrategias para la acción y en la reflexión de las futuras formas de interacción socio-profesionales que deberán abordar los futuros docentes. Sin embargo, hay investigaciones que señalan la baja eficacia de esta etapa formativa como instancia preparatoria para los primeros pasos de los docentes en el campo profesional (IIPE-Buenos Aires, 2001).

En la provincia de San Luis, se encuentra una investigación sobre la pertinencia de la formación en el desarrollo de prácticas docentes eficaces en las escuelas públicas y privadas (Amieva, 2006). En este estudio, se encontró mayor pertinencia de la formación de las prácticas docentes en las escuelas privadas en las cuales resultaron mejores las condiciones institucionales, de infraestructura, recursos y características de la población escolar.

2.5. Autopercepción de la función

Diferentes investigaciones remiten a la importancia de la autopercepción de la función docente en la práctica educativa.

Una investigación realizada por PIETTE (Programa de Investigación Económica sobre Tecnología, Trabajo y Empleo; 2010) señala que la causa de tensión en los docentes se debe a no poder cumplir en forma adecuada con una tarea, al disgusto de realizar actividades no inherentes a su rol, a las tareas que exceden su responsabilidad, a la escasez del tiempo y al miedo, entre otros factores.

Tedesco (2001) hace más de una década advierte, a partir del resultado de diferentes estudios, que hace tiempo y como estrategia frente al deterioro de las condiciones de trabajo y el prestigio de la profesión, existió una tendencia natural a focalizar la discusión del papel de los docentes en términos de su situación material. El autor

manifiesta que este enfoque parcial ha mostrado sus limitaciones y actualmente existe un consenso, cada vez más importante, en reconocer la necesidad de enfrentar el problema desde las múltiples dimensiones que lo integran. Afirmación por la cual se entiende que, si bien el salario es un elemento importante en la definición de las condiciones de la práctica docente, no limita el análisis, pero permite profundizarlo.

El autor manifiesta que la carga psico-afectiva en el desarrollo de las prácticas docentes supone un vínculo con los sujetos. En la práctica docente ese vínculo es indispensable para que se produzcan los procesos de enseñanza y aprendizaje. La energía específica que demanda generar y sostener ese vínculo es parte sustancial de la carga docente. Esta relación pedagógica estará atravesada por todas las condiciones que constituyen la carga docente: espacios, relaciones, percepción de valorización o desvalorización de la función y, además, el salario que se constituye en un recurso que produce satisfacción o desilusión, motivación o desmotivación. Este aspecto también se considera relevante en la influencia de los logros escolares.

Los estudios mencionados evidencian la necesidad de profundizar la investigación de temáticas relacionadas con las problemáticas enunciadas, ya que no se han encontrado estudios específicos sobre el tema en la provincia de San Luis.

2.6.Expectativas docentes y conformación de los vínculos

Diversidad de estudios han indagado la incidencia de las expectativas de los docentes en los logros escolares, así como también la incidencia del estilo de los vínculos.

Específicamente en relación con las expectativas, se han desarrollado diferentes investigaciones tales como, por ejemplo, las de Rogers (1987), Rosenthal y Jacobson (1980) y Nickel (1981), las de Díaz-Aguado (1985a, 1985b), Clemente (1986) y Good y Brocha (1980), Tenti (2004), Andivia Toscano (2009). En cierto sentido:

parece sorprendente la diferencia entre la importancia concedida al tema en el ámbito anglosajón y la escasa relevancia que hasta ahora ha tenido en nuestro país. Desde 1968 hasta nuestros días en las revistas especializadas del campo psicoeducativo norteamericano han aparecido centenares de investigaciones; aquí apenas superan la decena (Valle Arias y Nuñez Perez, 1991:293).

Tal como concluye Tenti (2004), las expectativas de logros, directamente relacionadas con la confianza en la capacidad de aprendizaje de los alumnos, se modificarían de acuerdo con el sector que se atiende y conforme a la situación de cada establecimiento escolar. Esta situación produciría acuerdos y ajustes con la tarea o angustia e insatisfacción. Según expresa este autor, la evolución de los recursos educativos de la escuela y de la familia es un fenómeno relativamente objetivo cuya magnitud puede medirse en forma bastante acertada haciendo uso del instrumental del análisis social. Sin embargo, el impacto eventual de estos factores sobre los procesos y productos educativos no se produce en forma automática y mecánica. Por ello, es importante medir tanto el empobrecimiento objetivo como el empobrecimiento percibido. En este caso, interesa indagar las representaciones y las expectativas.

En cuanto a los estudios relacionados con la incidencia de las expectativas docentes y los vínculos que devienen en el alcance de sus prácticas, Tenti Fanfani (1994) señala que de los niños con problemas no puede esperarse lo mismo que de los niños tipificados como 'normales'. El autor sostiene que el niño abandonado, no suficientemente atendido en sus necesidades materiales y sobre todo afectivas, es un niño cuyos 'bloques' de tipo emocional le impiden un buen desarrollo del aprendizaje. A lo que agrega que la forma predominante de la desventaja se percibe no como incapacidad intelectual, sino como emocional y afectiva.

En lo que se refiere a la actitud y expectativas de los docentes con respecto al rendimiento escolar de los niños y de los vínculos que generan, se comprobó a través de enfoques descriptivos experimentales previamente citados (como los trabajos de Rosenthal y Jacobson) que estas expectativas incidían en el éxito y el fracaso de los niños.

En cambio, autores como Tedesco, Parra y Guiomar Namó de Mello (1985) no comparten este planteamiento, ya que manifiestan que los docentes responden de modo tal que equilibran las carencias percibidas. Por otra parte, afirman que se actúa a partir de las expectativas que son configuradas sobre datos objetivos.

Investigaciones que abordan temáticas relacionadas con la autonomía y su incidencia en el alcance de las prácticas docentes (Tenti, 2004) afirman que:

La falta de autonomía profesional e institucional generalmente deja como secuela en los docentes la pérdida de interés, el desánimo, la mecanización del trabajo cotidiano, la apatía, el inmovilismo, la fatiga, la resistencia al cambio, el no hacerse responsable de los resultados. La prioridad de equidad y de calidad como respuesta a las nuevas demandas impone analizar cuidadosamente la importancia que tienen las actitudes y expectativas de los docentes en el rendimiento escolar de sus alumnos (...), en las que se visualiza una concepción fatalista donde no es posible hacer nada para superar la situación (p. 107).

Un estudio recientemente realizado en escuelas de nivel medio de la provincia de San Luis sobre la temática evidencia que las expectativas de los docentes del ámbito privado se cumplen en mayor porcentaje. Una explicación posible para esta situación es que se cuenta con un interesante sistema de contención formado por los equipos de conducción de las instituciones (integrados por un directivo de cada ciclo, pedagogos, psicopedagogos u otros profesionales que los guían y acompañan frente a problemáticas que puedan aparecer en las prácticas). También cabe destacar que cuentan con una variada gama de recursos que les permite brindar alternativas pedagógicas viables frente a las problemáticas que se les pueda plantear (Irastorza, 2009).

Otra investigación realizada en San Luis, en relación con la influencia de las expectativas respecto de los resultados educativos, da cuenta que, de 10 docentes observados, 7 condicionaron negativamente los logros educativos y en 3 casos las expectativas incidieron positivamente (Amieva, 2006).

En efecto, se evidencia la necesidad de profundizar en investigaciones que permitan encontrar mayores datos sobre la incidencia de las expectativas en la conformación de los vínculos y su implicancia en los logros escolares.

A partir del estudio bibliográfico realizado, se puede sostener que, si bien en otros ámbitos de la región se han realizado estudios relacionados con el tema de interés y se ha demostrado la pertinencia y actualidad de la problemática, hasta el momento en la Provincia de San Luis no se han encontrado suficientes estudios que de forma explícita

y sistemática aborden las condiciones de las prácticas docentes miradas desde la igualdad de oportunidades educativas.

Esto ha generado la necesidad de colaborar, desde un compromiso ético y social, en el proyecto de construir una escuela más justa. Por ello, es necesario investigar la articulación y combinación de los diferentes aspectos que la caracterizan, condicionan y determinan. Como sostiene Dubet (2005), la tarea no ha terminado y aún quedan por hacer numerosos esfuerzos. Valle Arias y Núñez Pérez (1988) sostuvieron el innegable papel que las expectativas de logro juegan en el resultado final de una actividad determinada. En el contexto escolar, uno de los factores que inciden de forma significativa sobre el nivel de expectativa de logro de los alumnos es la conducta del profesor. Esta aseveración confirma que las expectativas (lo que el docente espera que sus alumnos puedan alcanzar) puede incidir de manera diferente en el logro alcanzado por alumnos provenientes de distintos sectores socioeconómicos.

2.7. Compensación educativa

La preocupación pública por la educación de los sectores populares adquiere un lugar destacado en la segunda mitad del siglo XX. Por estos años, las políticas que se definen a nivel mundial toman el principio de igualdad de oportunidades como eje rector y el reconocimiento de la educación como un derecho fundamental para todos. Igualdad se asocia a homogeneidad: se trata de dotar a todos de iguales condiciones de partida; luego, el mérito y los esfuerzos personales garantizarán los resultados (Carena, Grasso, Tessio, Paladini, Pisano, Robledo, Quiroga; 2008). De esta manera, la ideología igualitarista y meritocrática implica la promesa del acceso a la educación como condición de movilidad social. Desde esta concepción, se formulan programas compensatorios procurando que los sectores desfavorecidos cuenten con escuelas adecuadamente equipadas en sus lugares de origen, que se ofrezcan becas para los alumnos y se desarrollen actividades específicas para que esos estudiantes puedan igualar sus capacidades a las de quienes integran estratos sociales aventajados. Muchos de estos programas, sustentados en teorías de corte culturalista, consideran que los niños procedentes de hogares pobres están privados culturalmente y que sus padres son incapaces de la transmisión de los saberes.

Se destaca, asimismo, el hallazgo de diversas investigaciones sobre la temática. Una de ellas realizada con la colaboración de los Coordinadores Nacionales del LLECE, cuyo objetivo fue identificar políticas y programas educativos que se implementan en los países de América Latina y el Caribe. Se encontró que, en los 8 países investigados, existen programas compensatorios que proveen de ayuda económica a las familias de los estudiantes para que estos asistan a clases, permanezcan en la escuela y reciban alimentación, atención médica y satisfagan otras necesidades. Las transferencias condicionadas y la alimentación escolar son los programas más comunes en la región. La mayoría de los países también ofrecen programas de salud que incluyen la prevención y el tratamiento (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, 2013).

Parafraseando a Tedesco y Tenti Fanfani (2001), en términos macro-educativos existen diferentes apreciaciones sobre los efectos de los programas de compensación implementados desde la administración central sobre las desigualdades educativas. Las evidencias indican que, si bien el Plan Social tuvo efectos compensadores importantes (COSSE, 2001), no logró modificar las situaciones y tendencias estructurales ya existentes. Se ha señalado que, por ejemplo, si bien hubo un aumento sostenido de los años de escolaridad en todo el país, la dispersión entre los promedios de escolaridad ha tendido a aumentar. Los autores sostienen que, obviamente, las desigualdades hubieran sido aún mayores de no haber existido estos planes compensatorios. Por último, sostienen que los programas compensatorios, como el Plan Social Educativo, por su propia naturaleza tienen una característica básica que los diferencia de otras dimensiones más “estructurales” de la reforma educativa. Esto es, su carácter coyuntural, aleatorio y por lo tanto reversible. En otras palabras, estas distribuciones, por su carácter discrecional, dependen de la disponibilidad de recursos y de la voluntad política de orientarlas hacia fines de reducción de desigualdades.

Experton (1999) realiza una investigación en la Argentina con el objetivo de detectar cuáles fueron las modificaciones implementadas desde las reformas con el fin de compensar las debilidades de los sistemas educativos en diferentes naciones.

En la provincia de San Luis, Massi y Somare (2008) realizaron una investigación que da cuenta de acciones estatales como las de promover la equidad a través de políticas escolares compensatorias para contribuir a la igualación social. Concluyen que:

Hay que ser cuidadoso frente a posturas demasiado optimistas respecto del funcionamiento de estas políticas de promoción de la igualdad educativa, porque el éxito de las mismas no puede quedar librado a la buena voluntad de los docentes de las escuelas. Si bien este trabajo da cuenta del esfuerzo hecho por la institución escolar, demuestra una vez más la ausencia del Estado como garante del buen funcionamiento de sus propias políticas sociales; ya que solo interviene con el dinero para las becas y se desentiende de lo pedagógico y lo humano, entre otras cuestiones (p. 151).

El Plan Social educativo inaugura una nueva modalidad de “inclusión educativa” –o asistencia– de los sectores socialmente desfavorecidos y, de este modo, confiesa el fracaso de la utopía integradora que impulsó el nacimiento del sistema educativo moderno. La pregunta es si la supuesta sutura encarnada por el PSE cabalga sobre una integración basada en principios de justicia social y reconocimiento o, en realidad, sobredetermina la configuración de territorios fragmentados y desarticulados y, de este modo, cancela la posibilidad de imaginar la reinención de horizontes comunes (Duschatzky y Redondo, 2004).

Acordamos con Duschatzky y Redondo cuando expresan que las políticas de focalización no pueden ser rechazadas de plano, pero es necesario capturar en cada programa concreto sus marcas de identidad. Las autoras agregan que no toda focalización se construye sobre políticas de reconocimiento de la diferencia. No todas las políticas de focalización se inscriben en la tensión entre la desigualdad social y la diferencia cultural. No toda focalización se piensa desde la transitoriedad. No todas las políticas de focalización impactan en la reconstrucción de un tejido social profundamente fracturado. Por lo que concluyen que “la focalización también puede convalidar la producción de sujetos desigualmente posicionados en la esfera pública y, sobre todo, puede cristalizar un imaginario social polarizado” (2004: 3).

Capítulo 3. Consideraciones teórico-metodológicas para abordar el problema de la investigación

En el presente capítulo se exponen las consideraciones teóricas y metodológicas con el fin de abordar la problemática de la igualdad de oportunidades en la escuela secundaria pública de la capital de San Luis. La perspectiva del abordaje otorga especial relevancia y significación a las condiciones de la práctica docente en contextos escolares urbanos céntricos y urbanos marginales.

En las consideraciones teóricas referiremos a los conceptos enunciados en el capítulo anterior: igualdad, equidad e igualdad de oportunidades, condiciones de la práctica docente, contexto, condiciones edilicias y recursos, formación y autopercepción de la función, expectativas y vínculos docentes, y, por último, el concepto de compensación educativa.

En el ámbito metodológico desarrollaremos: los objetivos, los procedimientos, la selección de la muestra, las técnicas de recolección y análisis de datos con el fin de abordar en profundidad la problemática de la investigación para identificar y analizar la relación posible entre las condiciones de la práctica docente y la (des)igualdad educativa en las escuelas.

3.1. Consideraciones teóricas

3.1.1. La igualdad

El concepto de igualdad constituye una de las claves para el abordaje de nuestra investigación.

El significado de este concepto puede clarificarse a partir de su etimología. Proviene del latín *aequalitas* que significa “llano” o “equilibrado”. Está compuesto del adjetivo *igual* y del sufijo abstracto *-dad* que indica “cualidad de” también del latín *aequalitas*. La palabra *igualdad* se relaciona con lo proporcional, con aquello que, como un todo,

forma un campo consistente pero que puede subdividirse y, cuando lo hace, se reparte en partes efectivamente iguales(RAE, 2017).

Esta aproximación al concepto de igualdad pone en relieve una cierta limitación, por lo cual es necesario consultar algunos autores que se han ocupado de precisar el significado de este término. Norberto Bobbio (1993) se pregunta, cuando hace referencia a la igualdad: “¿Igualdad entre quiénes?, ¿Igualdad en qué?”. Según este autor se ofrecen cuatro posibilidades: igualdad para todos, igualdad para algunos, igualdad en todo, igualdad en algo. Las respuestas serían fundamentalmente dos: a) a la primera pregunta responde que la Igualdad se podría dar entre todos en todo. Este tipo de relación sería la igualdad formal reconocida en Derechos y Constituciones. Esta primera respuesta sería una utopía, no solo porque es difícil de alcanzar, sino también porque se anularía la individualidad y la diferencia que debe ser reconocida; b) el segundo interrogante responde a la pregunta la igualdad entre todos en algo, pero “¿Igualdad en qué?”. Este autor señala que las respuestas han sido: igualdad en todo y en la libertad; esto es el liberalismo. Se trata de la igualdad entre todos en la posesión de los bienes primarios (Rawls, 2004).

François Dubet (2004) señala la necesaria relación entre igualdad y desigualdad y afirma que las desigualdades en el mundo actual se han multiplicado. La igualdad meritocrática de oportunidades sigue siendo la figura principal de la justicia escolar y asegura que, la igualdad de oportunidades es la única manera de producir desigualdades justas. Esta situación se produce cuando se considera que los individuos son fundamentalmente iguales y solo el mérito puede justificar la diferencia de ingreso, prestigio y poder.

El autor sostiene que las claves para pensar este problema deberían centrarse en los espacios y los actores que la viven, ya que la escuela es un espacio social que genera sus propias desigualdades. Entiende que la propuesta de igualdad en educación no es factible, pero, aun cuando lo fuera, podría producir desigualdades, a pesar de que la intención inicial fuera reducirlas (Dubet, 2004).

Para profundizar en el concepto de igualdad en el contexto educativo suele hacerse alusión a lo sancionado en nuestra Constitución Nacional de 1853 (art.16) que sostiene que todos los habitantes son iguales ante la Ley. Aquí se establece la igualdad jurídica, que implica que debe darse el mismo trato a las personas que se encuentren en las mismas condiciones. De esta manera, sería lícito según sostiene Ekmekdjian (1991) otorgar un trato distinto a personas que estén en distintas circunstancias siempre que esta sea una discriminación razonable y que no responda a criterios injustos, como, por ejemplo, que no se viole el principio de igualdad. Si en una escuela se otorga preferencia para el ingreso a los estudiantes del establecimiento que tengan un hermano, se responde a un criterio razonable que sería mantener en el mismo establecimiento a los integrantes del grupo familiar (Ekmekdjian,1991).

Asimismo, en la Constitución Nacional (art. 14) se establece el derecho de enseñar y aprender. De este modo, ya en los albores de la conformación del Estado, se presenta la preocupación por garantizar la igualdad como una exigencia que eleva este principio a la categoría de un imperativo político y social.

En relación con los aspectos jurídicos y formales relativos a la igualdad, es necesario, incluir aspectos relativos a los usos y prácticas que en el orden institucional asumen y configuran procesos concretos. En el caso de la articulación entre igualdad y educación, Hillert (en Amieva, 2008), señala que se avanza en relacionar el término equidad con la igualdad y se pone en tensión la noción de "ciudadanía", o igualdad ciudadana, con la de "competitividad"; y a la "equidad" misma con el "desempeño". La CEPAL propuso, en los años 90 como una "tarea prioritaria del desarrollo de América Latina y el Caribe" (Amieva, 2008:45) a la educación como eje de la transformación productiva con equidad.

De modo que, contraponiendo igualdad y equidad, se entiende que la igualdad es "la dignidad humana como propiedad imborrable e inalienable que caracteriza por igual a todos y a cada uno de los individuos que integran el género humano" (Sabiani, 1999: 67). Sabiani observa el peligro de la arbitrariedad que reside en la aplicación del principio de equidad frente a la esencialidad del concepto de igualdad.

Dubet (2005) refiere al concepto de equidad como la acción de dar más y, sobre todo, mejor a los que menos tienen, y entiende que “la igualdad de la oferta no alcanza (...), suponiendo que la igualdad de oportunidades pudiera alcanzarse, esa igualdad no puede compensar las desigualdades sociales que se encuentran antes de la escuela. Así (...) aprendimos a pensar en términos de equidad” (2005: 47).

De modo similar, Sabian (1999) postula cuándo es injusto distribuir de modo igualitario y cuándo es imposible distribuir solo de acuerdo a la necesidad, por lo que se hace necesario establecer criterios de equidad para favorecer a quienes tienen menos y, de esta manera, generar situaciones de discriminación positiva. El concepto de igualdad, en el contexto de esta investigación, se dirige además por las acciones del sistema para evitar el abandono o expulsión, según se carguen las responsabilidades en el alumno-o su familia- o en el sistema y las escuelas.

Hay un acuerdo generalizado en que el abandono escolar es el gran fracaso del sistema educativo y de las instituciones. Algunos de sus motivos suelen ser la repitencia, la sobreedad, el bajo rendimiento y/o abandono temporario.

La igualdad implica una mirada atenta y crítica sobre las determinaciones y decisiones de los sistemas educativos y sobre las condiciones que las escuelas generan para que todos completen su trayectoria educativa en tiempo y forma y se apropien de los mismos contenidos.

3.1.2. La equidad

Otro de los conceptos clave que debemos considerar es el de Equidad.

En su etimología, la palabra *equidad* proviene del latín *aequitas-atis* que significa “igualdad de ánimo” y *deaequus* que significa “igual” o, más genéricamente, “igualdad”. Al parecer *aequitas-atis* proviene, a su vez, del término griego *epieikeia* que está compuesto por el prefijo *επι-*, que significa “encima, sobre” y “además, también, luego o después”; y la raíz *εικοσ*, que significa “esperable, conveniente, razonable o justo” (*Diccionario Sopena*, 1960: 89).

En Argentina, la introducción del término “equidad” estuvo caracterizada por un contexto de polémica, especialmente por su filiación, a cuyo origen se le atribuyen dos vertientes: por un lado, su relación con el pensamiento cepalino y, -en tanto tal- aunque cuestionado, pensamiento propio de la región; por el otro, la del Banco Mundial y otras agencias multilaterales del sistema internacional:

La legitimidad y pertinencia de su uso en relación con estas dos tradiciones se ha convertido en una pelea nominalista, más alrededor de lo que sugiere que de lo que nombra explícitamente. Este antagonismo expresa la ambivalencia que genera definir qué hacer desde el escenario educativo frente al creciente proceso de desigualdad que se generó y profundizó en el continente durante la última década (Feijoo, 2002).

Este concepto se fortaleció en la formulación de la ya derogada Ley Federal de Educación N° 24.194 (1993), en la que se destacaron cambios sustantivos y profundos en el Sistema Educativo Nacional. En ella se entiende a la equidad como:

Un mecanismo compensador de las desigualdades de origen económico y social, que produce la homogeneización de objetivos y resultados. Esto se daría a partir de la heterogeneidad de los puntos de partida, a fin de elevar la calidad de la educación y para alcanzar mayores niveles de justicia social en la distribución de saberes y conocimientos (Documento del Ministerio de Cultura y Educación, 1999).

Feijoo (2002) entiende a la equidad “como la igualdad de oportunidades al inicio, [que] requiere combinarse con acciones en pro de la igualdad en un ámbito más amplio” (p. 5).

Basados en Rawls (1971), algunos autores sostienen que la introducción de ese nuevo valor rompe el principio aristotélico denominado de equidad horizontal (de igual tratamiento para los iguales) y las consecuencias derivadas de dicha premisa. Básicamente, la idea de que al garantizar condiciones materiales mínimas y comunes se asegura una igual contribución de la escuela a los resultados de la vida adulta. La insuficiencia e ineficacia de la operación de ese principio fue posteriormente complementada por otro principio, también aristotélico, denominado equidad vertical, es decir, de desigual tratamiento a los desiguales (Feijoo, 2002).

Rawls (1971) propone los fundamentos políticos de una sociedad que permita la libre cooperación entre los individuos con el objetivo de garantizar un nivel de vida lo más decente posible para todos y, en particular, para los más desposeídos. Su pensamiento

combina, por lo tanto, una preocupación por la libertad, por la eficacia y por la solidaridad. Puede resumirse a través de dos principios:

- a. Toda persona tiene el mismo derecho al conjunto más amplio de libertades fundamentales (principio de la igualdad de libertad).
- b. Las desigualdades, en términos de ventajas socioeconómicas, solo se justifican si contribuyen a mejorar el destino de aquellos menos aventajados en la sociedad (principio de la diferencia), y si ellas están ligadas a posiciones a las que todos tengan oportunidades equitativas de acceder (principio de igualdad equitativa de oportunidades).

De Ketele (2001) define la equidad como la probabilidad de que sub-grupos diferenciados (por género, origen social, económico, geográfico o étnico) tengan las mismas oportunidades de beneficiarse con las ventajas ofrecidas por el sistema educativo. Sobre esta definición, el autor distingue y define diferentes tipos complementarios de equidad: equidad de acceso, equidad de recursos, equidad pedagógica, diferentes formas de equidad de producción y diferentes formas de equidad de realización. Marc Memeusequien (Torres Rojo, 2016) establece otra categorización similar. Destaca la existencia de cuatro principios de equidad que pugnan por imponerse en el campo educativo, organizados a partir de las siguientes igualdades fundamentales: a) igualdad en el acceso. Este principio expresa en el campo de la educación el principio de igualdad de oportunidades, en donde el sistema es justo si todas las personas tienen las mismas oportunidades de acceder a él; b) igualdad en las condiciones. Este criterio hace referencia a que no todos tienen las mismas oportunidades de acceder a la escuela, y no todos llegan de igual manera (con los mismos recursos para participar de las prácticas educativas propuestas) y, al mismo tiempo, aceptan las diferencias en los logros que resultan de la diversidad en los alumnos; c) igualdad en los logros. Se fundamenta en la idea de que todas las personas deben tener igual acceso al conocimiento; d) igualdad en la realización social de estos logros. Se refiere a la equidad de realización profesional (como la probabilidad de obtener un empleo, según los subgrupos), a la equidad de realización social (como la

probabilidad de beneficiarse de algunas ventajas sociales), y a la equidad de realización personal (como la probabilidad de poder realizar sus proyectos personales).

3.1.3. La igualdad de oportunidades

La igualdad de oportunidades constituye otro concepto relevante vinculado a la problemática.

El concepto de *oportunidad* proviene etimológicamente del latín *opportunitas* y hace referencia a “lo conveniente de un contexto y a la confluencia de un espacio y un período temporal apropiado para obtener un provecho o cumplir un objetivo” (*Diccionario Sopelsa*, 1960: 1516). Por lo tanto, las oportunidades son los instantes o plazos que resultan propicios para realizar una acción.

Para referirnos al concepto que es propio a esta investigación, la igualdad de oportunidades, aludimos a Roemer (1998) quien establece dos enfoques:

a) como nivelación del campo de juego, que exige hacer lo posible mediante acciones y recursos compensadores para que todos estén inicialmente en las mismas condiciones; b) como no discriminación de ninguna persona por sus condiciones personales. Se deben compensar todas las circunstancias de las que no es responsable la persona, por ejemplo, el origen familiar (...) (Amieva, 2008: 67).

Asimismo, en relación con la igualdad de oportunidades educativas, Dubet (2005) propone los medios para acercarse a ella. La manera radica en promover la igualdad distributiva de oportunidades. Para que esto se cumpla la escuela debe ofrecer un bien común, una cultura común independientemente de las lógicas selectivas y garantizar a todos los alumnos los conocimientos y competencias a los que tienen derecho.

El autor argumenta que:

La igualdad de oportunidades se basa en una doble afirmación, por un lado al inicio de las pruebas escolares todos los alumnos son considerados como iguales (...) este derecho al éxito es también una exigencia moral en una escuela dispuesta a condenar la ausencia de ambición escolar de los alumnos o la familia; por el otro, los programas son concebidos de manera de permitir que todo alumno reciba la misma enseñanza y la misma cultura (...) como toda escuela, la escuela de igualdad de oportunidades ubica, orienta y jerarquiza a los alumnos en función de sus desempeños (2005: 78).

La denuncia de las desigualdades y de las injusticias escolares es tan banal que a menudo nos exige de saber verdaderamente de qué se habla. Ahora bien, no basta con medir las

desigualdades y condenarlas porque, en la medida en que toda escuela distribuye a los alumnos según una jerarquía escolar, lo que importa es saber si esta distribución es justa (Dubet, 2014: 231).

Se puede hablar de igualdad de oportunidades cuando todos los alumnos tienen formal y legalmente las mismas posibilidades educativas (Marchesi y Martín, 1998) y se superan formas de acceso y de selección encubiertas.

3.1.4. La condición de la práctica docente

La condición de la práctica docente es otro de los conceptos de relevancia en el ámbito de la investigación.

Remitirse al concepto de *condiciones* hace necesario aclarar a qué alude *condición*, que se entiende como "la calidad o circunstancia con la que se hace o promete una cosa", o bien como "naturaleza de las cosas"; o, por último, como "estado en que se halla una persona". Etimológicamente esta palabra procede del latín *condicio* que es la forma sustantiva abstracta de *conditus* que quiere decir "preparado" (Amieva, 2006: 48).

Guyot (2000) considera a la práctica docente como una actividad intencional, caracterizada por su complejidad, multiplicidad, inmediatez, simultaneidad e impredecibilidad y que solo cobra sentido en función del contexto en que se desenvuelve.

Asimismo, la autora sostiene que la práctica docente se estructura a partir de tres funciones: docente, alumno y conocimiento que adquieren su significación en el sistema de interrelaciones que interjuegan y remiten del docente al alumno y de este a aquel. Entiende que "la situacionalidad histórica y la vida cotidiana constituyen los arcos de la temporalidad y delimitan la condición espacio-temporal de la práctica docente" (p. 31). Señala que esta última acontece:

como un proceso que se concreta en una determinada situación, en el entrecruzamiento de tiempo y espacio, y en un determinado lugar. Por otra parte, el quehacer de todos los días se juega en el tiempo micro existencial de la historia de la institución (...) la práctica docente solo es posible en la práctica de la vida cotidiana de la escuela (2000:32).

Respecto del análisis de la práctica docente en su significación epistemológica, Bachelard (1973) es un autor de referencia pues vinculó explícitamente los problemas

de las prácticas del enseñante con cuestiones epistemológicas. Relaciona al propio acto de la práctica docente cuando se transmite o enseña con la vigilancia epistemológica. Este autor expresa que, frente al misterio de lo real, el alma no puede convertirse por decreto en ingenua y que, frente a lo real, lo que se cree saber claramente ofusca lo que deberíamos saber. Guyot (2003) argumenta que “el conocimiento, por una operación recursiva, puede volverse sobre sí mismo para vigilarse, corregirse, incluir la intervención práctica (...) como un momento de la teoría con vistas a la acción juzgada epistemológicamente y valorizada éticamente en el mismo devenir de su realización” (p. 36).

Como consecuencia, repensar las prácticas docentes en su ejercicio exige realizar un análisis complejo y sumergirnos mucho más allá de la mirada de los hechos y acontecimientos. Guyot (2011) nos introduce en el tema “situando a la práctica docente: como práctica del conocimiento que produce formas de subjetividad en el concreto acaecer de la praxis” (p. 34). A partir de estas palabras, rescatamos la relevancia del acto pedagógico y del reconocimiento de la propia división en la tensión y el diálogo que constituyen la fragmentación del sujeto en su acto de construcción de conocimiento con el otro, el alumno.

Asimismo, Tenti Fanfani (2005) caracteriza el concepto en el contexto escolar y, específicamente, en relación con las prácticas docentes. Lo identifica con los elementos constituidos por las variables objetivas del cuerpo docente: tales como la posición que ocupa en la estructura social, la formación, condiciones de trabajo y salario; y las subjetivas del docente: como las representaciones, actitudes y expectativas.

3.1.5.El contexto

El concepto de contexto permite comprender de un modo diferente todo acontecer de las prácticas educativas vinculadas, tanto al estado de situación socioeconómico y cultural, como así también a las circunstancias históricas.

El término *contexto* proviene etimológicamente del latín *contextus*; palabra formada por el prefijo *con-* que significa “convergencia”, “reunión” y el participio del verbo *texo, texis, texere, texui, textum* cuyo significado es “tejer”, “entrelazar”, “trenzar” (Quees.la © 2015). El contexto es el conjunto de circunstancias que se influyen entre sí y en las que se produce un determinado hecho o realidad. Estas circunstancias pueden producirse en un entorno físico, político, histórico o cultural (Quees.la © 2015).

En relación con el ámbito escolar, Prieto Castillo (1990) denomina *contexto* al conjunto de factores como el medio físico y social donde se inserta la escuela, las características y demandas del ambiente socioeconómico de los educandos y sus familias, su radio de influencia y relación con otras instituciones. Estos factores impactan en la escuela y condicionan de alguna manera su gestión y el accionar del plantel docente.

El contexto escolar se constituye desde la historicidad, la construcción social, y la subjetividad de los actores implicados (Langer, Roldan, Maza; 2011).

El ambiente de la familia y su compromiso con la escuela tienen una indudable repercusión en el progreso educativo de los alumnos. Sin embargo, lo más importante no es describir estas relaciones genéricas entre el contexto social y el familiar, sino analizar qué tipo de relaciones se establecen entre las configuraciones familiares singulares y el universo escolar (Lahire, 2000). Desde esta perspectiva, lo importante no es el capital cultural que se posee sino cómo se transmite. Un capital cultural enriquecido puede tener escasa incidencia en el progreso educativo de los hijos. Por el contrario, los padres con escaso capital escolar pueden tener una mayor influencia por el tipo de relaciones que mantienen con sus hijos y por la búsqueda constante de experiencias que los enriquezcan, lo que contribuye a que sus resultados educativos sean positivos (Marches, 2000).

3.1.6. Infraestructura y recursos

Las características edilicias resultan significativamente importantes para articular los conceptos anteriormente referidos.

El término *infraestructura* deriva de raíces latinas. Está formado por prefijo *infra-* que significa “debajo” y la palabra *estructura* que proviene del latín *structūra* y alude a “las partes o esqueleto que sostienen un edificio”. En términos generales o sociales, *infraestructura* puede definirse como “la base que sustenta soporta o sostiene una organización”. El *Diccionario de la Real Academia Española* describe al vocablo como aquel “grupo de elementos o servicios que son necesarios o considerados necesarios para la invención o producción y marcha de una organización”. En esta acepción se habla, por ejemplo, de infraestructuras económicas, aéreas o sociales (*Diccionario de la Real Academia Española*, 2014: 123).

Entre los determinantes de la práctica docente y del logro de los alumnos, las características edilicias también cobran importancia. Arriaga (1994) sostuvo que la calidad de los edificios escolares parece ser una de las características de la infraestructura escolar con mayor influencia sobre aspectos tales como la motivación en el aprendizaje y el rendimiento escolar.

Toranzo (2007) sostiene que el espacio forma parte de un currículum silencioso y oculto de la escuela, fuertemente ocupado por las diferentes disciplinas y áreas de aprendizaje. El espacio existe, es visible y como tal difícilmente cuestionable. Se enseña dentro de él y no con él. En efecto, resulta solo un “contenedor” de la educación. Dentro de la escuela hay espacios edificados, otros no edificados y espacios fuertemente diferenciados: lugares destinados al reposo y al movimiento, lugares para jugar y para no jugar.

Para la conceptualización de los recursos tomaremos la definición que brinda la Real Academia Española. Desde el punto de vista epistemológico, *recurso* proviene del latín *recursos* que significa “acción o efecto de recurrir; medio al que se puede recurrir para alcanzar un fin deseado” (*Sociedad de Bibliófilos Españoles*, 1917: 346).

En relación con el tema, Braslawsky (1994) expresó que los recursos o medios que posee un establecimiento educativo contribuyen a configurar la calidad de los procesos de aprendizaje que se generan en su interior.

Los materiales comunican contenidos para su aprendizaje y sirven para estimular y dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje. Gimeno Sacristán (2001), Tenti (1994 y 2005), Brasvlsky (1994), Tiramonti, Frigerio y Poggi(1995), Filmus (1995), Langouet y L ger (en Narodowski, 2002), Ball y Stephen(1994) hace más de una década ya hablaban –y alguno de ellos /as continúan haciendo hincapié- de la complejidad de la práctica docente que estaría determinada por las características de la institución como: coherencia entre formación y práctica, población escolar, la peculiar combinación que cada escuela realiza de sus recursos, la tensión entre necesidades, posibilidades y demandas de la comunidad, la calidad del edificio escolar, la disposición de los espacios y la disposición de material didáctico.

Dubet (2005) entiende que no todas las escuelas son iguales en lo que respecta a los medios y al tamaño-entre otros elementos que menciona-. Y agrega que existe el <<efecto establecimiento>>: algunos establecimientos logran que sus alumnos avancen y otros no.

Amieva (2008) entiende a las prácticas docentes como el desempeño determinado, entre otros aspectos, por: características del establecimiento y de la población escolar, el uso del tiempo pedagógico, las condiciones materiales en las que se desarrolla la tarea áulica como, por ejemplo, el estado del edificio, la superposición de espacios, el estado de aulas y patios, cantidad y estado de los baños, la existencia de aulas especiales, existencia y estado de elementos didácticos, condición de sillas y escritorios, material didáctico, bibliográfico y equipamiento de aulas. Según la autora, estas características afectan las condiciones de la práctica docente y su alcance. Esta afirmación se podría extender a las escuelas del nivel medio del mismo contexto geográfico.

Con la intención de ampliar el contexto de análisis, entendemos oportuno tomar el concepto de “prácticas” de Foucault (Guyot, 2002), concebido como todo lo relativo a la acción de los seres humanos, tanto en el ámbito de las organizaciones como en el plano de lo subjetivo. Asimismo, el concepto es entendido como lo que se dice y lo que

se hace efectivamente: el conocimiento y la articulación, las reglas que se imponen y razones que se dan (Guyot, 2002).

3.1.7.La formación

La formación docente es otro concepto que permite comprender la coherencia de la práctica en contextos específicos.

El concepto *formación* proviene de la palabra latina *formatio*. Se trata de un término asociado al verbo *formar* (“otorgar forma a alguna cosa, concertar un todo a partir de la integración de sus partes”). El *Diccionario de la Lengua Española* lo define como “la acción y efecto de formar” (2006:1077).

Huberman (1998) entiende la formación docente como una integridad compuesta por formación inicial y formación permanente. La formación inicial permite la vinculación de la teoría con la práctica. A partir de la confrontación de las teorías con experiencias reales, se teoriza mediante una reflexión sobre la práctica y se la renueva.

La formación del profesorado se deriva de la mayor consideración de su trabajo como una profesión que posee un perfil profesional específico y distinto al de otros profesionales:

Las visiones de la escuela y de su papel social en cada momento histórico y en cada país van variando y eso obliga a reorientar también la idea de docente que sirva de base a la formación. Por lo que este concepto no tiene un solo significado, sino que va reconfigurándose en el tiempo (Pavié, 2011: 67-80).

El cambio social ha transformado profundamente la concepción de la función docente, la imagen del propio docente y la imagen que la sociedad tiene de este. Son variadas y diversas las posturas acerca de qué formación debe requerir un docente hoy. Según Denise Vallant (2007) algunas refieren al conocimiento y valoración que los maestros y profesores deben poseer y desarrollar en los alumnos. La autora señala que a estos aspectos se agregan: el manejo de métodos de enseñanza relacionados con los contenidos; las competencias comunicacionales que les permitan actuar con los alumnos, padres y colegas; el dominio de técnicas relacionadas con los avances más modernos de la tecnología de la información y la comunicación; las competencias para

la investigación y reflexión acerca de sus prácticas. La autora advierte, retomando palabras de Tedesco, sobre la imposibilidad tanto de la existencia de un sujeto que posea en conjunto esas características de la práctica como del ejercicio de todas esas funciones.

El eje de la formación debe ser la experiencia profesional. El oficio educativo no requiere únicamente de los saberes técnicos. Las técnicas y procedimientos son importantes, pero hay que darles un sentido: el por qué y el para qué, que hace que nuestro hacer sea distinto a otros. La formación debe organizarse de modo que permita ver cuál es el sentido de esta acción (Blanco Nieves, 2016).

El docente deseado o el docente eficaz es caracterizado por Barth(1990); Delors (1996); Hargreaves (1994); Gimeno (1992); Jung (1994); Schon (1992) y por la organización de la UNESCO (1990, 1998) y la OCDE (1991) como un sujeto polivalente, profesional competente, agente de cambio, practicante reflexivo, profesor investigador, intelectual crítico e intelectual transformador que domina los saberes— contenidos y pedagogías— propios de su ámbito de enseñanza, provoca y facilita aprendizajes.

Estos autores han señalado que el docente deseado, al asumir su misión no en términos de *enseñar* sino de *lograr que los alumnos aprendan*, interpreta y aplica un currículum y tiene capacidad para recrearlo y construirlo con el fin de responder a las especificidades locales. Ejerce su criterio profesional para discernir y seleccionar los contenidos y pedagogías más adecuados a cada contexto y a cada grupo; comprende la cultura y la realidad locales; desarrolla una pedagogía activa basada en el diálogo, la vinculación entre teoría y práctica, la interdisciplinariedad, la diversidad y el trabajo en equipo; participa, junto con sus colegas, en la elaboración de un proyecto educativo para su establecimiento escolar; contribuye a perfilar una visión y una misión institucional y a crear un clima de cooperación y una cultura democrática en la escuela.

Asimismo, trabaja y aprende en equipo. Transita y circula de la formación individual a la formación del equipo escolar. Investiga como modo y actitud permanente de aprendizaje con el fin de buscar, seleccionar y proveerse autónomamente la

información requerida para su desempeño como docente. Toma iniciativas en la puesta en marcha y desarrollo de ideas y proyectos innovadores capaces de ser sostenidos, irradiarse e institucionalizarse. Reflexiona críticamente sobre su papel y su práctica pedagógica, la sistematiza y comparte en espacios de inter-aprendizaje. Asume un compromiso ético de coherencia entre lo que predica y lo que hace buscando ser ejemplo para los alumnos en todos los órdenes. Detecta oportunamente problemas (sociales, afectivos, de salud, de aprendizaje) entre sus alumnos y los deriva a quien corresponde o busca las soluciones en cada caso. Ayuda a sus alumnos a desarrollar los conocimientos, valores y habilidades necesarios para aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

Todo lo enunciado requiere que los docentes ayuden a sus alumnos a desarrollar cualidades consideradas indispensables tales como: la creatividad, la receptividad al cambio y a la innovación, la versatilidad en el conocimiento, la anticipación y adaptabilidad a situaciones cambiantes, la capacidad de discernimiento, una actitud crítica, la identificación y solución de problemas. Los docentes impulsan actividades educativas más allá de la institución escolar. Recuperan a los que han abandonado o fracasado y atienden a necesidades de los padres de familia y a la comunidad como un todo.

3.1.8. La autopercepción de la práctica

La investigación incorpora la autopercepción de la práctica docente como una problemática también inherente a la configuración de las condiciones de la práctica escolar.

En su etimología, el concepto de *percepción* proviene del latín y está formado por el prefijo *per-* (“por completo”), del verbo *carpere* (“captura”) y el sufijo *-tio* (“acción”). Como consecuencia, la palabra *percepción* se entiende como “la acción y efecto de capturar por completo las cosas” (RAE, 2003:235).

Entendemos por autopercepción a la imagen que construye el docente acerca de sus propias prácticas que se encuentran determinadas por las condiciones que la

configuran y la posibilidad de dar respuestas efectivas a requerimientos específicos vinculados a su tarea. En efecto, cuando se habla de autopercepción de la función se hace referencia al modo en que el docente interpreta su propia tarea.

Se trata de aquella actividad individual y propia de los seres humanos mediante la cual se desarrollan los vínculos entre enseñantes y alumnos. A partir de ella se interpreta, procesa y construye lo que se percibe como realidad educativa en una interacción consciente y explícita en torno a los estímulos que se registran a través de los sentidos y la experiencia.

Nicastro (1993) señala que el desempeño del rol del sujeto se encuentra determinado por: a. Las características individuales provenientes del estilo de personalidad del docente, de los contenidos de su sistema axiológico y de las capacidades profesionales adquiridas, de la ideología, las imágenes, las motivaciones, las expectativas y las metas; b. La ideología social vigente que opera a la manera de un legado que se le impone al sujeto como un deber ser; c. Las características de la cultura y la dinámica del establecimiento en que se desempeña el sujeto.

En el análisis de la situación de las escuelas y del profesorado, Esteve (1994) expresa que el malestar de los docentes ha pasado a constituir un lugar común. Apenas hace falta decir que la principal base de este malestar es ambiental y se encuentra ligado a las circunstancias mismas de los enseñantes, a las presiones que recaen sobre ellos. Nunca como ahora han estado sometidos a demandas tan intensas, complejas y a veces contradictorias por parte de la administración, de los alumnos, de los padres, de la sociedad en general. Es el mismo autor quien declara que la acción de los factores de segundo orden, es decir, el contexto en que se ejerce la docencia es indirecto, pero afecta la eficacia del docente al promover una disminución de su motivación en el trabajo. El autor entiende que si estos factores se encuentran aislados apenas si tienen significación, pero, cuando se acumulan, influyen fundamentalmente sobre la imagen que el profesor tiene de sí mismo y de su trabajo profesional. De esta manera, se plantea una crisis de identidad que puede llegar incluso a la auto-depreciación del yo.

Tenti (2005) entiende que los docentes se representan a sí mismos como facilitadores y no meramente como transmisores. Según el autor estas representaciones se asocian a otras representaciones dominantes en el cuerpo docente sobre los fines que se le asigna a la educación:

Lo que aparece a primera vista es una constante. La crisis de la idea misma de <transmisión cultural>, reemplazada por una idea más <moderna > de <facilitador> del aprendizaje de los alumnos, probablemente fue contemporánea del énfasis dado a la dimensión del <aprendizaje> frente a la tradicional valoración que se hacía de la enseñanza (p. 125).

A lo que agrega que, en realidad, no puede existir la una sin la otra:

Pero sucede que, en determinado período histórico, la acentuación exagerada y, en algunos casos, excluyente de uno de los polos trajo como reacción un cambio de orientación que a la larga terminó por provocar un movimiento de signo contrario. Se valorizó de este modo la enseñanza, y se enfatizaron los contenidos y la didáctica con el descuido de las condiciones psicológicas, sociales, culturales e institucionales; los alumnos en esta perspectiva eran los que debían adaptarse a las condiciones de la enseñanza (p. 125).

En la perspectiva de Dubet (2005), la autopercepción se constituye desde:

una actividad de construcción del oficio, la cual compromete cada vez más intensamente a la persona encargada de resolver una cierta cantidad de problemas y de pruebas. Hay que perseguir gran cantidad de objetivos, hay que entablar distintas relaciones con los alumnos, y todo se convierte en una cuestión de equilibrio y de experiencia, de cristalizaciones personales (p. 131).

“La distancia entre los objetivos citados y los hechos entraña un sentimiento de culpabilidad extendido del cual es necesario desembarazarse merced a una acusación a los otros: la falta y el pecado serán de ellos (de los padres)” (Dubet, 2006:133). El autor se interroga acerca de:

¿Cómo saber qué hizo uno, ¿cómo saber si es responsable de los fracasos de un alumno, a quién atribuirle los resultados?; junto a los consuelos psicológicos también hace falta movilizar los consuelos sociológicos, los que atribuyen los fracasos de los niños a las condiciones sociales y culturales de la familia (...) puede acusarse también al sistema escolar. No hay suficientes recursos, docentes especializados y psicólogos (Dubet, 2005: 134).

La autopercepción de la función docente, entonces, estará determinada y a su vez determinará las condiciones de su propia práctica e incidirá a favor o en perjuicio de la consecución de la igualdad de oportunidades. Consideramos que el estudio de este aspecto significa un aporte a la comprensión de los procesos microinstitucionales que configuran la desigualdad educativa.

3.1.9.Las expectativas

En esta investigación se entiende a las expectativas de los profesores como un aspecto más y de relevante incidencia en la conformación de las prácticas educativas y de los logros escolares.

En su etimología, la palabra *expectativa* deriva del latín *expectātum* que se traduce como “mirado” o “visto”. “Es la esperanza, sueño o ilusión de realizar o cumplir un determinado propósito” (*Diccionario Real Academia Española*, 2003: 79).

Tedesco (2003), Parra y Guiomar Namó de Mello (2010) sostienen que la *expectativa* es la estimación que un individuo hace en relación con la consecución de una meta, es decir, es la anticipación al logro de la meta y esta anticipación puede producir diferentes tipos de efectos como el de la profecía auto-realizada.

La expectativa genera una motivación que suele definirse según Andivia Toscano (2002), como el proceso que activa, mantiene y dirige una conducta que se encuentra estimulada por la necesidad de satisfacer una deficiencia que el sujeto requiere.

El autor sostiene que hay dos tipos de motivaciones: las intrínsecas y las extrínsecas. Las primeras responden a factores internos del individuo y las segundas se realizan por motivos externos al sujeto.

Para Andivia (2000) las expectativas del profesor se construyen a partir de tres fases:

- 1) Construcción según informaciones anteriores y observaciones directas. Estas operaciones pueden conservarse o no de acuerdo con el vínculo y con la conducta de los alumnos.
- 2) Proporcionar un tratamiento educativo diferencial según las expectativas de acuerdo con factores psicológicos (percepción de semejanzas, afectos) y situacionales (grupos homogéneos en relación con la capacidad y nivel de enseñanza).
- 3) Reacción de los alumnos a las diferentes intervenciones del docente que confirman las expectativas del profesor. De esta manera, los alumnos que reciben

expectativas positivas rinden más y quienes reciben expectativas negativas, rinden menos.

Para Rosenthal y Jacobsons (1980) las expectativas son concebidas como creencias generalizadas acerca de las personas o grupos sociales a los que pertenecen los profesores, quienes tienen expectativas específicas acerca del rendimiento y la conducta de sus alumnos. Interpretan que los efectos de estas expectativas influyen no solo en el comportamiento del profesor hacia los alumnos, sino también en la visión que estos tienen de la realidad escolar y de sí mismos. La influencia de las expectativas de los profesores en la conducta de los alumnos es conocida como efecto Pigmalión.

En relación con las expectativas de logros y la confianza en la capacidad de aprendizaje de los alumnos, Tenti (2006) sostiene una postura similar cuando expresa que es otro elemento inherente a la práctica y que se modifica de acuerdo con el sector que atiende y con la situación de cada establecimiento escolar. De esta manera, produce acuerdos y ajustes con la tarea o angustia e insatisfacción. En el caso de la escuela, las expectativas del profesor son deducciones que se realizan sobre el rendimiento de los alumnos y que resultan influenciadas por factores como: clase social, coeficiente intelectual, sexo, conducta, características físicas y hasta el nombre del alumno.

El impacto eventual de estos factores sobre los procesos y productos educativos no se produce en forma automática y mecánica. Según expresa este autor, la evolución de los recursos educativos de la escuela y de la familia es un fenómeno relativamente objetivo cuya magnitud puede medirse en forma bastante acertada haciendo uso del instrumental del análisis social. Por ello, es importante medir tanto el empobrecimiento objetivo como el empobrecimiento percibido. En este caso, interesa indagar las representaciones y las expectativas.

Dubet (2006) manifiesta que “hay una tensión fundamental entre la educación de cada niño y la norma de los logros que debe alcanzar, estamos en un sistema elitista dice Jean Jaques (...) por ende a priori hay niños que quedan relegados” (p. 128). El autor entiende que si los docentes se convencen de que cada alumno llegará al lugar que le está predestinado, se abandonan a esta predestinación que tiene todas las

oportunidades para plasmarse según el mecanismo de la predicción creadora y del efecto Pigmalión: “hay un esquema preestablecido y uno nunca intentará llevar a los niños a otro sitio” (p. 132).

Desde esta posición, Dubet establece que el principio de unidad del trabajo sobre los otros en la enseñanza secundaria responde más a los problemas que afronta que a las soluciones cruzadas por este principio; responde más a su imaginario profesional que a sus prácticas. Todo sucede como si la experiencia laboral de los profesores de nivel medio estuviera dominada por la colisión de una representación ideal de un oficio con condiciones de trabajo que lo vuelven imposible de realizar. Cuando uno establece como objetivo el logro de una meta particular, lo hace porque, entre otras cosas, espera poder alcanzarla con un nivel de éxito aceptable. Lógicamente, argumenta el autor, las probabilidades de realización de tal tarea serían muy pequeñas si desde un principio aceptáramos nuestra incapacidad para llevarla a buen término.

Las expectativas autocumplidas inciden en los logros de los estudiantes y determinan su alcance. Si un docente tiene altas expectativas respecto del rendimiento de sus alumnos, estas se cumplirán y se promoverán resultados exitosos. Sucederá lo contrario si las expectativas son bajas. De esta manera, se cumplirá la conjetura de la profecía denominada Pigmalión.

3.1.10. Los vínculos

En esta investigación la constitución de los vínculos entre el docente y los demás actores escolares es otro aspecto que se ha tenido en cuenta entre los determinantes de las condiciones de la práctica educativa.

La palabra *vínculo* proviene del latín tardío *vinculāre* que significa “encadenar”, “atar o fundar algo en otra cosa” y está formada por *vincire* que significa “atar” y el sufijo instrumental *-ulum*. De allí deriva también *vinculante*, *vinculación*, *hipervínculo* (RAE, 2010:76).

En su tesis doctoral, Achával (2008) manifiesta que lo que actualmente define a la docencia son los contextos de constante cambio que rodean al trabajo docente.

Diariamente se presentan en sus aulas nuevas exigencias y desafíos a superar. El maestro se adapta, genera estrategias y construye sus prácticas en orden a dar respuestas a estos retos. La manera de hacerlo es única y personal. La autora expresa que el docente responde a la inmediatez de su trabajo y su particular forma de ver el mundo. Se encuentra orientado por aquello que lo motiva y por las expectativas acerca de su profesión. También se encuentra influenciado por el entorno social que lo rodea, es decir, por los directivos, colegas, padres y alumnos.

Los vínculos que se constituyen en las prácticas pedagógicas de los docentes no solo dependen de los factores individuales, sino también de los institucionales. Algunos aspectos tales como la cultura organizacional del centro, la estructura organizativa, su micropolítica (Ball, 1989) y las condiciones laborales inciden en las relaciones interpersonales y los vínculos.

Hargreaves (1992) plantea que, si se quiere comprender lo que el docente hace y por qué lo hace, debemos entender primero a la comunidad educativa y a la cultura de trabajo de la que el docente forma parte, es decir, su relación con los alumnos, colegas, directivos y padres. En resumen, debemos entender los vínculos (Achával, 2008).

Las condiciones de la práctica influyen en las relaciones que el docente constituye al interior de la institución escolar. El estilo de los vínculos que se conformen estará atravesado por estas relaciones en beneficio o perjuicio de los logros pedagógicos (Amieva, 2006).

Hemos visto desde distintas perspectivas la importancia otorgada al vínculo. Este interés está relacionado con la posibilidad de comprender los modos en que se constituye la práctica y los modos de hacer del docente que nos posibilitarán entender de qué manera afectan los logros escolares de los estudiantes.

3.1.11.La compensación educativa

La compensación educativa es de relevante importancia para nuestra investigación, ya que constituye una de las políticas educativas de mayor alcance implementadas (no solo en nuestro país) para lograr la igualdad de oportunidades educativas.

El concepto de *compensación* significa “devolver a una parte o persona algo que se debe o al menos igualar aquella deuda con otra cosa o valor; equiparar o igualar algo que está desequilibrado” (*Diccionario de la Real Academia Española*, 2010:84).

La compensación educativa se entiende como aquella intervención que se realiza en el ámbito escolar y que atiende al alumnado con carencias sociales o académicas con el objetivo de favorecer la igualdad de oportunidades. Estas intervenciones pueden ser individualizadas o en grupo y no suponen la permanencia en el tiempo (Díaz Aguado y Baraja, 2009).

Durante la década de los 60, la Psicología de la Educación adquiere una relevancia desconocida hasta entonces y dispone de recursos superiores a los de ninguna otra época. Además, es el centro de importantes expectativas sociales y políticas. En este contexto, uno de los enfoques defendía el ofrecimiento al alumnado de la misma cantidad y calidad de recursos que al resto de la población escolar. Para Aguado y Baraja (2009) estas políticas contribuían, en el mejor de los casos, a mantener las desigualdades iniciales, ya que se trabajaban los aspectos académicos y se olvidaban de los personales y sociales.

López y Linares (2006) sostienen que, desde mediados del siglo pasado, se intentó garantizar el acceso democrático a la educación; promover dinámicas de discriminación positiva a favor de los sujetos más desfavorecidos y buscar la excelencia. La educación compensatoria surge a partir de estas acciones.

Enmarcadas en estos objetivos, las políticas de compensación asumieron el propósito de hacer de la escuela algo más que una oportunidad formal. Fue una de las expresiones más claras de la exigencia de convertirla en una posibilidad efectiva de buena educación en la que se dieran la mano la calidad y la equidad; la igualdad de

oportunidades y las posibilidades educativas por razones de equidad y de justicia (López Oliver y Linares Garriga,2006).

Asimismo, Flaxman (1985) caracteriza a la Educación Compensatoria como la inclusión en la práctica educativa de servicios y programas de educación adicionales en forma de enriquecimiento cultural e instructivo; rehabilitación y ampliación de oportunidades educativas entre los desventajados o fracasados escolares que no reciben o no aprovechan las oportunidades que ofrece la enseñanza normal.

Según Navarro Barba (2002), las estrategias de compensación se han dirigido a satisfacer diversas insuficiencias en los siguientes niveles:

-Situación económica de la familia: los resultados por sí mismos no han sido satisfactorios. Este planteamiento surge de la concepción liberal de igualdad de oportunidades. Se entiende por ello que la superación de los obstáculos económicos y sociales solucionaría el problema de las desigualdades y todos los niños tendrían iguales oportunidades (Husen, 1972). Esta justificación es insuficiente. El problema económico no es la única causa del retraso escolar de las clases populares.

-Deficiencias o bajo nivel cultural de las familias: últimamente se ha visto más efectivo trabajar la acción tutorial con los padres (información, asesoramiento, orientación) con el fin de conseguir su participación en la escuela y en el proceso educativo de sus hijos a través de pequeñas prestaciones económicas por medio de becas y ayudas (Navarro Barba, 2002).

-Programas cognitivos y de adaptación del niño a la escuela: la mayoría de los programas de Educación Compensatoria se ha centrado en contener los efectos del fracaso escolar.

-Programas que intentan incidir en la mejora de los elementos personales de la escuela, además de los niños. Entre estos podríamos citar: la formación específica del profesorado, la mejora de recursos personales y económicos del centro, las mejoras de los proyectos del centro.

En la Argentina estos planes surgen a partir de la década de los 90. Según Cruces, Epala y Guardia (2008), Argentina, en las últimas décadas, ha sido una precursora de estas políticas durante las dos administraciones de Carlos Menem (1989-1995 y 1995-1999), quien inició una transformación de los valores tradicionales de la política educativa:

La excelencia, calidad, gerenciamiento, resultados y evaluación pasaron a reemplazar la igualdad, el libre acceso, las diferencias culturales y la formación en democracia respetando las minorías (...) se ha constatado un cambio radical de la equidad a la excelencia, de la satisfacción de necesidades y el acceso a oportunidades educativas a exigencias de habilidad y selectividad, de regulaciones y cumplimiento de la ley a desregulación, de la escuela común a la elección de los padres y la competición institucional, de la preocupación por asuntos sociales y de bienestar a asuntos económicos y de productividad (Boyd y Kerchner, 1988:21).

En el corto mandato de De la Rúa (1999-2001), el gobierno nacional pone en marcha nuevos programas de empleo y transferencia de ingresos. Entre estos, el *Programa de Emergencia Laboral*, con una ayuda económica de carácter no remunerativo para apoyar consorcios productivos locales e iniciativas de autoempleo productivo (Golbert, 2004).

Más adelante, bajo la presidencia provisoria del senador Eduardo Duhalde (2002 y 2003), a raíz de la magnitud de la crisis económica y de los altísimos niveles de conflictividad social, se anuncia la creación del Consejo Nacional de Coordinación de Políticas Sociales (CNCPS) compuesto por cinco ministerios. Se incrementan en forma significativa las partidas destinadas a combatir la pobreza. El CNCPS impulsa un conjunto de programas sociales de emergencia entre los que destacan, por ser de incumbencia de nuestra temática, el *Programa Becas de Retención Escolar* dependiente del Ministerio de Educación.

Durante la presidencia de Néstor Kirchner (2003 -2007), los planes sociales seguirán siendo el principal programa del gobierno.

Simultáneamente, se implementaron programas sociales provinciales de transferencias de ingresos. Entre 2002 y 2006 los gobiernos provinciales, en forma complementaria a los nacionales y como respuesta a la crisis de 2001-2002, ponen en marcha distintos programas financiados con recursos propios. Los programas *Barrios*

Bonaerenses y Trabajo por San Luis son los más importantes en términos de cantidad de beneficiarios y de recursos (Leyba, Benítez y Herrera; 2016).

El *Plan de Inclusión Social Trabajo por San Luis* se crea en mayo de 2003 durante la gobernación de Alberto Rodríguez Saá. Se implementa mediante la Ley Provincial N° 5373. Está dirigido a todos los habitantes de la provincia desocupados mayores de 18 años; especialmente a madres solteras, jefas de hogar y personas con capacidades diferentes (Leyba, Benítez y Herrera; 2016: 61).

Todas estas medidas focalizadas y selectivas se destinan a modificar las condiciones sociales desfavorables consideradas secuelas de la implementación del modelo neoliberal. En educación esto es cada vez más claro: el derecho a la educación se encuentra condicionado por el nivel económico y los sectores empobrecidos lo tienen casi negado.

Para salir de la crisis que se vincula con la marginación, la desocupación y el hambre, los estados ponen en marcha propuestas de focalización en detrimento de las políticas universales (Leyba, Benítez y Herrera; 2016).

En Argentina, las reformas educativas de las últimas décadas son ejemplo claro de esta situación. La Ley Federal de Educación dejó a gran parte de la población privada del derecho a la educación mientras que las políticas educativas posteriores intentaron poner “parches” que no resolvieron el conflicto provocado por la creciente desigualdad en el derecho a la educación. Lo que Vior (2008) llama “reforma de la reforma” apareció como un reordenamiento legal necesario para la definición de nuevos programas y la gestión de nuevos créditos. La Ley 26.206 fue sancionada en el año 2006. Entre algunas de las modificaciones que plantea, encontramos la introducción de la obligatoriedad del nivel medio para poner en marcha nuevas formas de acceso, permanencia y terminación de estudios para los sectores populares excluidos del derecho a la educación.

Para llevar adelante esta tarea se recurre a lo que establece la mencionada Ley en su Artículo 138:

Diseñará programas a término destinados a garantizar la erradicación del analfabetismo y el cumplimiento de la educación obligatoria (...) para la población mayor de 18 años que no la haya alcanzado (...) que asegure la calidad educativa, así como la permanencia y egreso de las/los participantes.

Surgen proyectos nacionales como el *Plan FinES, Encuentro, Volver a la Escuela* que apuntan a mejorar las cifras estadísticas con respecto a los altos índices de deserción alcanzados (Leyba, Benítez y Herrera; 2016).

En el caso de San Luis, según datos del informe de UNICEF del año 2010, del total de la población de entre 15 y 17 años que asiste a la escuela, 1 de cada 5 adolescentes no asiste a la escuela. En una población de entre 15 a 24 años, 1 de cada 3 adolescentes y jóvenes no ha terminado el secundario y permanece fuera del Sistema Educativo. Ante esta situación, en abril de 2013, surge en la provincia de San Luis el *Plan 20/30* creado en el ámbito del Sistema Educativo Provincial, con el objetivo de alcanzar la terminalidad de los estudios secundarios de los jóvenes de entre 20 y 30 años.

El *Plan 20/30* se enmarca en la normativa provincial que corresponde a la Ley N° II-0738- 2010 “Escuela Pública Digital”, cuyo fin es el uso de la tecnología de la información y de la comunicación para la construcción del aprendizaje. Se reduce la tarea docente a la figura de un tutor virtual y de un facilitador que es el mediador entre la tecnología y el alumno (art. 1). “En esta se promueve la participación del sector privado alentando a que otros organismos no gubernamentales que cumplan con la normativa puedan llevar adelante escuelas digitales (art. 7)” (Leyba, Benítez y Herrera; 2016: 62)

Esta política del gobierno provincial también permite la participación de las escuelas estatales de gestión privada que se observó, en los últimos tiempos, en diferentes instituciones y desde diferentes planes y o programas: *Escuelas Autogestionadas, Desconcentradas, Estampillas Escolares, Beca Puntana al Mérito*.

Las políticas selectivas a las que están dirigidas los planes y programas de compensación son las que se formulan pensando en un grupo destinatario específico (segmento poblacional, actividad, organización o localidad geográfica).

“En un nivel genérico, se diferencian dos criterios para definir dichos grupos destinatarios: “categorial” y “de pobreza”. Según el primero, el grupo destinatario se delimita a partir de alguna vulnerabilidad específica asociada a una situación sociodemográfica, de ciclo vital o de inserción productiva. En el segundo, se delimita el grupo destinatario según una variable que refleja riesgo social, como el nivel de ingreso del hogar, bajo nivel de aprendizaje escolar o precariedad de la situación habitacional” (Leyba, Benítez y Herrera; 2016: 59).

Los conceptos antes planteados nos sirvieron para acercarnos a las diferentes concepciones sobre las problemáticas trazadas en esta investigación. Estos conceptos se indagarán en el proceso de campo y de análisis con el objetivo de comprender su incidencia en las condiciones de la práctica docente y la igualdad de oportunidades educativas.

3.2.Consideraciones metodológicas

Este estudio de carácter cualitativo etnográfico se desarrolló en el ámbito de escuelas públicas del nivel medio de la provincia de San Luis. En ese sentido, se consideró importante rastrear los antecedentes sobre la cuestión, dada su significación para la educación provincial. Sin embargo, no se encontraron evidencias de la existencia de estudios específicos que pudieran aportar nuevos conocimientos en torno al tema de investigación.

El trabajo de campo se planificó inicialmente para el período de los años 2013 y 2014 a los que luego se sumó el año 2015. Se realizó en 2 escuelas: una escuela urbana céntrica y una de la periferia.

La presente investigación intenta dar respuesta a los siguientes interrogantes:

- a) ¿Cómo incide el contexto tanto de la población escolar como de la escuela en la práctica docente?
- b) ¿Cómo incide la relación entre el estado del edificio, la disponibilidad de recursos materiales (bibliografía, recursos didácticos, amplitud e iluminación de los espacios)

y el ejercicio de la práctica docente en la posibilidad de brindar igualdad de oportunidades?

c) ¿Cómo inciden los aspectos inherentes al docente (formación y autopercepción de la función) en relación con el grupo de alumnos, docentes y directivos en la posibilidad de brindar igualdad de oportunidades escolares?

d) ¿Cómo inciden las expectativas y vínculos en relación con el grupo de alumnos, docentes y directivos en la posibilidad de brindar igualdad de oportunidades escolares?

e) ¿Cómo inciden los planes y programas de compensación educativa en la posibilidad de brindar igualdad de oportunidades escolares?

3.2.1. La metodología

La metodología estuvo ligada a la perspectiva de la investigación que incluye, junto con los aspectos objetivos, la experiencia de los sujetos y los significados que le asignan a la vida escolar.

La conformación de la muestra implicó la selección de los docentes de dos escuelas públicas de nivel medio de la Capital de San Luis: una ubicada en zona céntrica y la otra en zona urbano marginal.

Para la conformación de la muestra, se tuvieron en cuenta los siguientes criterios:

a) Pertinencia teórica entre la problemática estudiada y el enfoque investigativo. Se tuvo en cuenta a la población socioeconómica en desventaja y la ejecución y desarrollo de programas de discriminación positiva, proyectos o planes compensatorios con el fin de realizar acciones dirigidas a alcanzar la igualdad de oportunidades educativas.

b) Factibilidad de la investigación. Fue un requisito fundamental que el directivo de las escuelas permitiera la permanencia y el tiempo necesario del investigador para llevar a cabo la indagación y recolección de la información, así como también la disposición de los docentes a ser entrevistados y observados.

Se utilizaron procedimientos pertinentes en la búsqueda y recolección de la información:

a) Entrevistas semiestructuradas a los docentes. Las entrevistas registraron datos relativos a: contexto de la institución y de la población estudiantil; estado, uso y adecuación de espacios y recursos; aspectos del docente tal como formación y autopercepción de la función, expectativas y vínculos con los demás actores institucionales y, por último, planes y programas de compensación aplicados en la escuela.

Se utilizó este procedimiento dado que la entrevista en Ciencias Sociales se presenta como una relación diádica canalizada por la discursividad. Ya se trate de hechos, actitudes, opiniones o recuerdos se utiliza para obtener materiales y dar consignas al informante a través de la palabra (Guber, 2005).

Esta concepción de la investigación social sostiene que para conocer una unidad sociocultural se puede recurrir a la interrogación de sus miembros. Cada miembro es una síntesis global portadora de los hechos y normas dominantes de esa unidad social. Es por esto que las posibilidades de expresión discursiva son básicamente las mismas para todos los miembros de una sociedad (o de la unidad sociocultural). Por consiguiente, la respuesta a una pregunta expresa directamente los hechos y las normas dominantes y es sustentada individualmente por cada persona, quien revela su propia opinión y puede proveer esa respuesta cuando le es solicitada (Guber, 2005).

b) Observaciones institucionales y áulicas. En la escuela de la periferia se desarrollaron solo en el turno mañana (ya que el turno tarde se atendía al nivel primario); en la ubicada en el centro, en los turnos mañana y tarde.

Las observaciones áulicas en la escuela de la periferia se realizaron en las divisiones A y B y en la escuela céntrica se realizaron en las divisiones A y B del turno mañana y, C y D del turno tarde.

En el orden institucional las observaciones permitieron recabar datos acerca del contexto de la escuela y de la población escolar, la infraestructura, los espacios y los recursos.

En el orden áulico se observaron en diferentes asignaturas el uso de recursos didácticos, la modalidad de desarrollo de las clases, los criterios de evaluación, la expectativa y vínculos docentes en relación con los alumnos y la aplicación de planes y programas de compensación educativa.

Generalmente, los actores están inmersos en la lógica de modelos para actuar y, en tanto tales, no pueden ser teorizados ni abstraídos y, a veces, tampoco verbalizados. Se indagó en esos modelos tratando de organizar un esquema interpretativo. En una primera aproximación y sin pretender agotar la explicación de los hechos observados, se accedió a los modelos de acción para analizar su lógica. La presencia del investigador en el lugar en el que suceden los acontecimientos -es decir, la percepción y la experiencia directas ante los hechos de la vida cotidiana de la población en estudio con sus niveles de explicitación- garantiza la confiabilidad de los datos recogidos y de los sentidos que subyacen detrás las actividades de dicha población.

La metodología desarrollada nos permitió develar y comprender los procesos a partir de los cuales las condiciones de las prácticas docentes se vieron favorecidas o perjudicadas en la consecución de la igualdad de oportunidades.

3.3. Objetivos

3.3.1. Generales

Analizar a nivel micro-escolar las diferentes condiciones de la práctica docente en el alcance de igualdad de oportunidades en 2 escuelas públicas del nivel medio en la Capital de San Luis.

3.3.2.Específicos

- 1) Analizar e interpretar la influencia que poseen las características socioeducativas de la población y el contexto escolar en el desarrollo de la práctica docente en relación con la posibilidad de generar condiciones de igualdad de oportunidades educativas.
- 2) Identificar e interpretar los efectos de la infraestructura y recursos de la institución escolar sobre la práctica docente y su posibilidad de generar condiciones igualdad de oportunidades educativas.
- 3) Analizar la formación y autopercepción del docente en relación con su práctica y en la posibilidad de brindar igualdad de oportunidades educativas.
- 4) Analizar las expectativas y vínculos del docente en relación con los alumnos, con otros docentes, con los preceptores y los directivos y su incidencia en la posibilidad de brindar igualdad de oportunidades educativas.
- 5) Analizar y determinar la influencia de los planes y programas de compensación en el alcance de la igualdad de oportunidades.

Con el fin de abordar los objetivos planteados se realizó un estudio con las características antes mencionadas a fin de identificar y comprender las (des)igualdades escolares desde las condiciones de la práctica docente.

Capítulo 4. Desde la creación de los colegios nacionales hasta la universalización de la escuela media

En este capítulo se trata el surgimiento y la transformación del nivel medio desde los colegios nacionales hasta la primera década del siglo XXI. Este recorrido histórico se enfoca en los esfuerzos realizados por el Estado para lograr la ampliación de oportunidades educativas. En este sentido, se indagará la acción de la política, la legislación y las modificaciones que impactan en la escuela y en la vida social.

4.1. Surgimiento y transformación del nivel medio desde los colegios nacionales y las escuelas normales

4.1.1. El Estado Oligárquico Liberal

En nuestro país el nivel medio se perfiló tardíamente en la segunda mitad del siglo XIX y conformó, con su institucionalización, el sistema de enseñanza moderno.

Solo es posible hablar de un verdadero sistema escolar moderno desde fines del siglo XIX, cuando el Estado adquiere un rol principal con la sanción de leyes específicas, la apertura de escuelas y colegios en todo el territorio del país y la formación de maestros:

En la etapa fundacional de la enseñanza media todo su funcionamiento era claramente selectivo. Lo era el ingreso, los dispositivos pedagógicos (la evaluación y sus exámenes, los mecanismos disciplinarios), esto es, su función social general, es decir, seleccionar a los jóvenes que continuarían estudios en la universidad. Los otros pasarían a engrosar los rangos de las burocracias públicas y privadas de las grandes áreas urbanas (Tenti Fanfani, 2003: 16).

En otras palabras, señala Tenti Fanfani, el esquema resultaba claro y cumplía con las expectativas de la sociedad: para los exitosos y privilegiados los estudios secundarios abrían las puertas de la universidad, para los otros facilitaba el acceso a determinados puestos de trabajo y a todas las ventajas asociadas (estabilidad en el empleo, ingresos garantizados, seguridad social, respeto y consideración) (Tenti Fanfani, 2003).

El decreto de creación de colegios nacionales es considerado como la etapa de iniciación de la enseñanza media con características específicas (Paradiso, 2007). De

esta manera, la creación del Colegio Nacional de Buenos Aires por decreto del 14 de agosto de 1863 bajo el gobierno de Mitre fue el punto de partida de la organización de la enseñanza secundaria en la República y de la difusión de la nueva institución educativa por el interior del país (bajo el ministerio de Avellaneda):

Por decreto del 9 de diciembre de 1864 se crearon colegios nacionales en Catamarca, Tucumán, Mendoza, San Juan y Salta, determinándose que sus cursos durarían cinco años y se ajustarían al programa de estudios que rige en el Colegio Nacional de Buenos Aires, que servirá de base, así como su reglamento para el régimen interno. Al mismo tiempo, se designaron comisionados encargados de instalar los colegios en representación del gobierno nacional (Solari, 1991:145).

La creación del Colegio Nacional en San Luis, por el decreto del 1 de diciembre de 1868 y bajo la gobernación de la provincia de Lucero y Sosa, se concretiza con la creación de la casa Nacional de Estudios compuesta por el Colegio Nacional y un anexo de instrucción primaria (Gez, 1996).

Un paso más del gobierno nacional hacia la unificación de la enseñanza secundaria lo constituyó la creación de la inspección de colegios nacionales. Después de prolongadas discusiones en el Congreso, que consideraba ese cargo como una creación burocrática e inútil, el gobierno logró que en la ley de presupuesto se autorizara su creación y el 1 de febrero de 1865 “Quedó (...), por la acción del gobierno de Mitre definida nuestra enseñanza secundaria” (Solari, 1991:147).

Miranda (2013) señala que la educación secundaria en su etapa fundacional, representada por el Colegio Nacional (1863), era una escuela para pocos, con una función selectiva legitimada socialmente bajo una concepción eminentemente meritocrática que perseguía la formación del ciudadano y la homogeneización social y cultural de los grupos.

La otra modalidad de enseñanza media, representada por la Escuela Normal Nacional, atendía a la formación de maestros requerida por las políticas de expansión de la escuela primaria.

A pesar del rol principal que ejerció el estado argentino en materia educativa en la escuela primaria desde la implementación de acciones tendientes a alcanzar la

igualdad, en el nivel medio las oportunidades educativas estuvieron limitadas a un conjunto de ciudadanos privilegiados social y económicamente.

El positivismo pedagógico -corriente de pensamiento cuyos inicios se suele atribuir a los planteamientos de Augusto Comte que admite como válidos solo los conocimientos que proceden de las Ciencias Empíricas-, introducido por Scalabrini (1880) orientó la formación del magisterio argentino, bajo el cual la educación tendía a impulsar "a la juventud de las aulas a que ingrese en la escuela de la literatura científica, idealizando la realidad actual para mejorar lo humano por medio de los principios de la moral altruista" (Solari, 1991: 103).

Miranda (2013) expresa que bajo la inspiración del normalismo -movimiento liberal, progresista, democrático y laico influido por el espíritu del positivismo y el cientificismo de la época- se fueron estableciendo escuelas normales nacionales en las capitales de las provincias y se consolidó su carácter laico, centralista y femenino.

Escolano (1982) señala, entre los propósitos de las Escuelas Normales, el de contribuir a establecer las normas de enseñanza (de allí provendría su nombre). El concepto francés de "Escuela Normal" suponía proporcionar un tipo de escuela con aulas modelo para enseñar prácticas modelo de enseñanza a sus estudiantes de pedagogía:

A fines de 1869 el Congreso de la Nación sancionó la ley que autorizaba la creación de dos escuelas normales. De ahí que, en uso de esa autorización, por decreto del 13 de junio de 1870, Sarmiento fundó la Escuela Normal de Paraná, sobre la base del Colegio de Paraná. Ese establecimiento había funcionado en la antigua casa de gobierno de la Confederación promovido por vecinos reunidos en la Asociación Protectora de la Enseñanza (...) desde 1870 hasta 1896 se fundarían en el país 38 escuelas normales, acordes al modelo paranaense (Puiggrós, 2003:74).

Como influencia de los cambios en el ámbito de la enseñanza y la disciplina en las escuelas normales cabe mencionar a Carlos Norberto Vergara (1859-1929) quien se formó como maestro en la Escuela Normal de Paraná, donde fue condiscípulo de reconocidos pedagogos. Ejerció la docencia en los años en que se construyó y consolidó el sistema educativo nacional (Roig, 2009: 267). Para Vergara, la escuela debía ser como un gabinete de ensayo y de sistematización del saber. El pensamiento de Carlos Vergara se traduce en una crítica de los esquemas positivistas aplicados al ámbito pedagógico.

Tanto el Colegio Nacional como la Escuela Normal fueron espacios de formación intermedia entre el nivel primario y superior (Miranda, 2013). En estos tiempos, la influencia de la política educativa positivista en la educación tuvo un papel central en la constitución de la nación y fue considerada una condición esencial para hacer del país una república. En ese marco, los estudios secundarios estaban destinados a preparar a las élites dirigentes urbanas para desempeñarse en la administración pública del Estado Nación en construcción o como antesala para los estudios universitarios que fueron sancionados por la Ley Avellaneda Nº 1597/1885.

Miranda (2013) expresa que:

Con la creación de los anexos a los colegios nacionales, las escuelas de comercio, las escuelas técnicas y de artes y oficios (que no articulaban con la educación secundaria), se despliegan los primeros intentos de la política educativa nacional por diversificar los estudios de nivel medio. Estas tentativas se pueden rastrear desde las últimas décadas del siglo XIX y comienzos del siguiente. Con ellas se intentó alcanzar una formación de orientación más práctica y acorde a la etapa de “progreso” que vivía el país(p. 9).

En esta dirección se crean la Escuela Nacional de Comercio (1870), que buscó atender la carencia de formación para la actividad comercial y la administración pública; y la Escuela Industrial de la Nación (1890), cuyo objetivo era resolver los requerimientos de la industria en incipiente desarrollo.

Filmus (1993) expresa que, si bien el acceso al sistema educativo no permitió a los sectores medios, una movilidad social automática, sí les permitió contar con mejores elementos para potenciar su demanda por una integración social y política plena. Demanda que, como en los casos de la universalización del voto y de la Reforma Universitaria, logró importantes conquistas en las primeras décadas del siglo XX.

4.1.2. La educación en la Generación del 80

A partir de la presidencia de Roca fue ganando importancia un grupo de hombres, identificados posteriormente como la *Generación del 80*, procedente de familias aristocráticas de las provincias y de la capital. Se constituyó en la élite gobernante de la Argentina durante el período de la República Conservadora que se extendió desde 1880 hasta 1916. Este grupo le otorgó contenido ideológico y político a esta época de la

historia argentina. La sociedad fue caracterizada por el optimismo de un futuro generoso para los años venideros. La inmigración y el intento alfabetizador fueron dos claves de este período.

El proyecto de la Generación del 80 sostenía ideas liberales y europeizantes. Defendían la postura positivista y simbolizaban su actuación con el lema de Auguste Comte de Orden y Progreso. Los dirigentes de esta generación creían fervorosamente en el progreso e identificaban tal concepto con el crecimiento económico y la modernización. El orden era considerado una condición necesaria para el progreso, ya que fijaba las condiciones de estabilidad del pueblo (Bruno, 2009).

Se buscó instruir a toda la población que tenía altos índices de analfabetismo y se enfatizó la función principal del Estado en la educación, funciones que antes cumplía la Iglesia.

Eduardo Wilde, Lucio V. Mansilla, Miguel Cané y Eugenio Cambaceres, entre otros, fueron protagonistas de una labor que dejó en claro un modelo de país agroexportador, estrechamente vinculado al mercado inglés. Su proyecto se identificó con lo social:

Lo social inunda todos los recovecos (...) de la conducta de los hombres del 80 como forma de personalidad modelada por lo político como actividad, como futuro (...), se participa en lo que le interesa a la colectividad (...) y en la política reside el máximo de realización posible para un hombre (Jitrik, 1968:76).

Esta breve revisión de los distintos momentos histórico-políticos por los que atravesó nuestro país nos permite constatar las diferentes perspectivas que establecieron las prioridades y el desarrollo de un proyecto educativo como piedra fundamental para la construcción de la ciudadanía. Las ideas educativas siempre estuvieron presentes en los ámbitos políticos y jugaron un papel primordial en el largo proceso que culminaría en el Primer Congreso Pedagógico de 1882 y se materializaría en la Ley 1420 y, posteriormente, en la Ley Laínez.

4.1.3. Congreso Pedagógico de 1882

El Primer Congreso Pedagógico de 1882 fue el antecedente de la Ley de Educación Común 1420 (1884) con el que la fracción liberal de los grupos dominantes logró construir un modelo fundacional. De esta manera, se sentaron las bases de la educación argentina que se irradió por todo el Estado Nacional y propició la construcción de la ciudadanía.

El Congreso se desarrolló en Buenos Aires durante abril y mayo de 1882. En el marco de la “Exposición Continental de la Industria”. Se debatieron ideas y principios que regirían la educación pública.

Los delegados discutieron sobre los diferentes aspectos: la intención de secularizar la educación, el papel adjudicado a la sociedad civil, el Estado Nacional y las provincias en la dirección del sistema educativo y las orientaciones pedagógicas. Poco después de inaugurado el Congreso, se votó por aclamación una propuesta para eliminar de la agenda el tema más álgido: la enseñanza de la religión en la escuela. Los debates acerca de la secularización de la educación eran ineludibles y serán más adelante el núcleo más fuerte de enfrentamiento entre liberales y católicos. Sarmiento, que desde la prensa continuó el debate sobre la religión en la educación, defendió arduamente la postura anticlerical que culminó triunfando. Luego, esta definición por la educación laica se vería instituida en las disposiciones de la Ley 1420 (Marincevich y Guyot, 2011).

Las conclusiones del Congreso Pedagógico señalaron la importancia de la enseñanza gratuita en las escuelas comunes, la necesidad de establecer contenidos mínimos para la instrucción de los niños entre seis y catorce años, propugnaron también por la enseñanza conjunta de varones y mujeres, y por la administración propia de los recursos económicos de cada escuela. Estas acciones enfatizaron el rol de principalidad del estado en la educación. Este Congreso fue el emergente más importante de la situación política y social de la época y fue, además, la cocina que luego daría lugar a la Ley 1420 (Cuccuza, 1986).

4.1.4.La Ley 1420

Con la sanción de la Ley 1420 en 1884, la escuela elemental tendría un papel decisivo en la organización del país. En ella se establecen los principios de la enseñanza primaria: obligatoriedad, gratuidad y gradualidad. La obligatoriedad podía cumplirse en las escuelas públicas, particulares o en el hogar de los niños. El problema de la libertad de enseñanza tuvo en los debates parlamentarios de la Ley 1420 dos aspectos principales. Por un lado, la inspiración de la enseñanza en la escuela pública y, por el otro, el control del estado sobre las escuelas particulares (Tedesco, 1993).

Como ya señalamos, los enfrentamientos entre liberales y católicos se produjeron por la inclusión o la exclusión de la enseñanza religiosa en los contenidos mínimos de las escuelas primarias oficiales y las exigencias del Estado Nacional para el establecimiento de escuelas primarias particulares. Fundar la escuela sobre un principio vital de toda sociedad significaba sostener el carácter secular e independiente de la legislación como afirmaba el liberalismo. En una postura opuesta, los católicos manifestaban la necesidad de consagrar la libertad de enseñanza en el nivel primario para no caer en el oficialismo.

El debate entre liberales y católicos fue, según Campobassi (1956), extenso e ilustrado. De entre las muchas y medulosas intervenciones, la de Delfín Gallo manifestó que la base de las libertades es la igualdad y no la hay si no se respeta el derecho de todos, no solamente el de las mayorías, sino también el de las minorías. De esta manera, fundamentó su posición a favor de la enseñanza laica. Al respecto Eduardo Wilde, Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública expresó: “Quedamos, pues, en que el Estado argentino no tiene religión, aunque todos sus habitantes puedan tener la que quieran, en sus escuelas no debe enseñarse religión alguna”. El 26 de junio de 1884 el Congreso sancionó la Ley 1420 de Educación Común (Campobassi, 1956).

Finalmente, la legislación a partir de la Ley 1420 dio origen a una escuela dependiente de la institución gubernamental, regida por planes y programas de la escuela nacional. El liberalismo espiritualista y romántico fue sustituido por un liberalismo agnóstico y positivista. La tendencia liberal, dominante en ese momento, se expresaba en el

escenario de las grandes decisiones nacionales: la lucha ideológica se desarrollaba en el Congreso Nacional (Cucuzza, 1986).

4.1.5. La consolidación de la República Liberal

Ya en la presidencia Manuel Quintana (1904-1906) se afianzan los postulados ideológicos de la generación del 80 en materia de educación. De esta manera, en septiembre de 1905 el Congreso Nacional dictó la Ley 4878 –conocida como la Ley Láinez en honor al nombre del Senador que la impulsó – que autorizaba a la Nación a instalar escuelas primarias en los territorios de las provincias que así lo solicitaran. Esta Ley era producto del celo del gobierno Nacional por llevar la educación primaria a todo el territorio argentino en función de cumplir con el principio de igualdad educativa (Pividori, 2007).

Puede considerarse que la Ley Láinez tuvo como principal antecedente la Ley 2737 sancionada el 1° de octubre de 1890. Esta Ley fijaba las bases para subvencionar a las provincias en lo concerniente a fomentar la instrucción primaria para atender fines tales como la construcción de edificios para escuelas públicas, la adquisición de libros y útiles para escuelas y los sueldos de preceptores. Es decir, antes de 1890 ya había subvenciones para la educación; incluso la más conocida es la Ley de Subvenciones de 1871 de la época de Sarmiento (Cao, 2007).

Esta propuesta de carácter centralizador se complementó en su agenda educativa con la necesidad de traspasar la gestión y el control de las Escuelas Normales a la órbita del Consejo Nacional de Educación y con la necesidad de mejorar las condiciones laborales y salariales de los docentes. Láinez, preocupado por un desarrollo nacional integrado, apuesta a la expansión de la escolaridad pública estatal (Cao, 2007).

El número de escuelas fundadas por el Consejo Nacional de Educación (CNE) en las provincias no dejó de aumentar. Con el paso del tiempo muchos de sus criterios originales –como, por ejemplo, la prohibición de ser establecidas en las ciudades– no fueron respetados. En la década del 30 comenzó a permitirse que las escuelas “fiscales” –como se las denominaba comúnmente– cubrieran la escolaridad completa de seis

grados y no solo los cuatro primeros como lo hacían hasta ese entonces (Pividori, 2007).

Las acciones para alcanzar la igualdad educativa estuvieron dadas tanto en las leyes como en su concreción: el establecimiento de la obligatoriedad y la gratuidad, la creación de nuevas escuelas, la extensión de la escolaridad en las llamadas escuelas fiscales de 4 a 6 años y el aumento de la subvención a la escuela pública. Estos aspectos, entre otros, fueron construyendo el camino para alcanzar un pueblo de iguales en materia educativa inicialmente en el nivel primario y más tarde el nivel medio.

4.1.6. Movimiento Obrero. Educación Alternativa

En el caso del movimiento obrero, sus primeras posiciones frente al sistema educativo público no fueron valoradas, ya que a fines del siglo XIX y principios del XX predominaron, en el seno del movimiento trabajador, las concepciones anarquistas. Estas corrientes descalificaban todo tipo de educación desarrollada desde el Estado argumentando que solo servían para transmitir la ideología burguesa (Filmus, 1993).

Es así como desde un importante número de sindicatos obreros se propuso el desarrollo de una educación alternativa que fuese implementada por las propias organizaciones de trabajadores a través de la creación de "Escuelas Modernas", "Escuelas Libres" o "Escuelas Racionalistas". En este sentido, se expidió, por ejemplo, el Tercer Congreso de la Federación Obrera Argentina (FOA) realizado en 1903.

Los sindicatos socialistas incluyeron por primera vez, en el Primer Congreso de la Unión General de Trabajadores (UGT), una solicitud referida al sistema educativo oficial:

Siendo una verdad establecida que hay un 59% de analfabetos en la población general de la República, es de desear que en 1904 se reduzcan en el presupuesto nacional las sumas destinadas a los gastos militares y se aumenten en la misma proporción las sumas destinadas a la educación común (Filmus, 1992:43).

Al lado de un pequeño número de escuelas sindicales, gran parte de las prácticas educativas del ámbito privado pertenecieron a grupos extranjeros y a la Iglesia

Católica. Al inicio del siglo XX estos grupos fueron perdiendo peso frente al Estado que se constituyó en el principal órgano educativo. Por lo que se puede sostener que la etapa analizada estuvo signada por la contradicción entre los ideales del liberalismo en sus manifestaciones locales (cuyos principios educativos estuvieron planteados en parte en la Constitución Nacional y en la Ley 1.420) y un modelo político, económico y social que, a pesar de mostrarse modernizador en un conjunto de aspectos, no logró incorporar a grandes sectores de la población (Filmus, 1992).

Una de las principales consecuencias de esta contradicción se manifestó en el papel que comenzaron a desempeñar los sectores medios. La apertura de oportunidades educativas permitió que una importante porción de estos sectores accediera a la escolaridad media y superior. A pesar de los importantes esfuerzos realizados para alcanzar la ampliación de oportunidades educativas, estos grupos fueron los que posteriormente encabezaron los reclamos para producir un proceso democratizador similar en la estructura del poder político. Otra consecuencia fue que la alfabetización para inmigrantes y la apertura de escuelas rurales no alcanzaron para que los sectores más postergados de la población pudieran acceder y permanecer en el sistema.

4.1.7. La educación en el contexto del Estado Benefactor

Con el advenimiento del Estado de Bienestar se deja de concebir a este organismo como gendarme y exclusivo protector de los derechos individuales para convertirse en garante de los derechos sociales. En ese sentido, se desarrollaron diversas actividades para responder a las apremiantes necesidades de los grupos y sectores sociales más necesitados en el ámbito de la salud, de la vivienda y de la educación (Filmus, 1993).

4.1.8. Los albores del Estado Benefactor (1916-1930)

En relación con el ámbito educativo en los orígenes de la conformación del Estado Benefactor, el nivel medio focalizó los esfuerzos en la incorporación de nuevos sectores de la población; en la participación social y política y en la capacitación de mano de obra calificada para la creciente demanda de la nueva etapa industrial.

El acceso del radicalismo al gobierno en 1916 encuentra a más de la mitad de los niños en edad escolar fuera del sistema y con profundas desigualdades educativas entre las diferentes regiones del país. Estas situaciones gestaron diferentes acciones educativas. En la ciudad de Buenos Aires se fundaron treinta y siete escuelas secundarias y doce institutos de artes y oficios. Estas acciones redujeron notoriamente el analfabetismo. Fue introducido el bachillerato nocturno que tuvo gran concurrencia de la clase obrera. Además, en este período se implementó el guardapolvo blanco con el fin de igualar socialmente a los estudiantes.

El movimiento radical centró su propuesta política en cuestionar los aspectos elitistas y restrictivos del modelo conservador y en reclamar una mayor participación de las clases populares. A pesar de estos hechos, los límites del modelo agroexportador marcaron las dificultades del Estado para asegurar las funciones definidas en este período para el sistema educativo. Con las concepciones del radicalismo se instala en el país una forma política democrática que impactó en los distintos sectores populares.

4.1.9. La década del 30

La democracia sufre su primer ataque con el golpe de estado el 6 de septiembre de 1930. En este contexto, en la educación, se producen persecuciones ideológicas, intervención a universidades y represión a movimientos estudiantiles.

En relación con el aspecto económico, se debilitaron las relaciones de comercio internacional vigentes producto de la crisis mundial de 1930. Estos cambios afectaron los términos del intercambio que Argentina mantenía con los países centrales y provocaron el quiebre del modelo agroexportador. A partir de esto se originó la expansión de la industria nacional y el surgimiento de una nueva clase obrera.

El derrocamiento de Yrigoyen abrió una nueva etapa de la vida política argentina. El golpe del 30 interrumpió el lento proceso de construcción de la democracia que se había iniciado en 1912. En este proceso los grupos conservadores buscaron la reorganización de una república oligárquica.

Aparecen dos nuevos actores políticos: los militares y la Iglesia católica (Díaz de Guijarro,2009).El golpe de 1930 significó el retorno a las viejas prácticas del fraude electoral, a la corrupción y a los negociados. Este período es conocido como la Década Infame y se extiende hasta 1943.

4.1.10.El Estado Benefactora partir de 1940

A partir de los años 1940 y hasta los 50 se produjeron cambios importantes en el ámbito de la educación técnica. Estos hechos permitieron el incremento de la matrícula y la incorporación de amplios sectores antes marginados de la escuela media y de la universidad. En 1944, bajo el gobierno militar surgido del golpe de estado de 1943, se crea la C.N.A.O.P. (Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional) orientada a capacitar individuos para las industrias en los aspectos prácticos. Esta Comisión dependía del Ministerio de Trabajo. Las escuelas industriales enfatizaban la formación técnica.

Las instituciones que se crearon en ese período: escuelas industriales, escuelas-fábricas, escuelas de comercio, Universidad Obrera Nacional vincularon la educación formal y el trabajo en un intento por romper la clásica estructura formativa generalista del colegio nacional. A pesar de estas acciones, los esfuerzos no fueron suficientes para formar la mano de obra necesaria para un desarrollo industrial sustentable y diversificado del país (Miranda 2013).

Con respecto al nivel medio, Miranda (2013) sostiene que la falta de normativa precisa que regulaba el nivel, las continuas crisis en la estructura institucional y los constantes cambios curriculares dificultaron el logro tanto de los objetivos propedéuticos, como de la articulación con el mundo del trabajo y el desarrollo del país.

En el primer gobierno peronista (1946-1952) la educación fue incorporada como un derecho de los ciudadanos y como capacitación de mano de obra para responder a las demandas de la industria. La nueva etapa se concentró en la formación de recursos humanos para el ámbito del trabajo.

A fines de la década del 40 el papel de la educación tomó una posición centrada en el papel económico y dejó de verse como un gasto social para verse como una inversión con el objetivo de alcanzar una renta individual y social (Iriarte, 1994).

Filmus (1992) sostiene que la escuela se convirtió en uno de los principales instrumentos de socialización en las normas, valores y estándares de comportamiento. Otra de las funciones políticas estuvo vinculada a la distribución de ideología partidaria a través del diseño curricular como, por ejemplo, los textos escolares de la época peronista.

Tras haber sido creada la infraestructura del sistema educativo y, una vez extendido a todas las regiones del país desde el Primer Plan Quinquenal, se había establecido como objetivo en materia de educación la creación de una nueva juventud que permitiera la existencia de una sociedad mejor y más justa. El Segundo Plan Quinquenal aclaraba cuáles eran los valores hacia los que se debía educar: los valores de la doctrina peronista.

Comenzó a desarrollarse en Argentina una educación que, por un lado, intentó democratizar el sistema educativo mediante la extensión del número de escuelas y su diversificación. Esto permitió otorgar posibilidades a toda la población de alcanzar la inclusión al sistema educativo. Por otro lado, se produjo un proceso de introducción de valores y principios partidarios por excelencia. Se llegó a despedir a maestros y profesores que no comulgaran con las ideas peronistas. Se impusieron nuevos libros de estudio con contenidos ideológicos del partido gobernante.

El sistema de bachillerato clásico, fundado por Mitre, resistió y continuó intacto, sin que el trabajo como concepto y como elemento curricular fuera introducido en su impenetrable trama.

Desde fines del siglo XIX, la problemática del desgranamiento (abandono del sistema educativo) tenía una alta correlación con las características sociales y culturales de los sujetos sociales que demandaban educación. La reforma del primer gobierno

peronista, en este sentido, trabajó para erradicar la discriminación educativa y brindar mayor igualdad de oportunidades.

El Primer Plan Quinquenal consideraba a la enseñanza y a la tradición como modos de acciones culturales que debía promover el Estado. En la reforma constitucional de 1949 se incluyó la gratuidad y obligatoriedad solo para la enseñanza primaria. La enseñanza media y superior estaría garantizada para los alumnos más meritorios a partir de modalidades compensatorias que se desarrollaron a través de sistemas de becas.

El Segundo Plan Quinquenal de 1952, implementado en el segundo gobierno peronista (1952-1955), no se llegó a concretar por el golpe de estado que derrocó a Perón en 1955. Este Plan se basaba en la producción agrícola e industrial. Con respecto a la educación, se crean numerosas escuelas de formación técnica que deberían centrarse en la formación de las habilidades que fueran requeridas para el trabajo.

El rol del estado en materia educativa fue principal. El intento por brindar igualdad de oportunidades educativas se desarrolló desde el sostenimiento de políticas de inclusión que se manifestaron en la aplicación de los criterios de obligatoriedad y gratuidad en la escuela primaria. Como se sostuvo anteriormente, este aspecto no se expresó en el nivel medio.

4.1.11. Desarrollismo y educación

A partir del derrocamiento del General Perón, el 16 de septiembre de 1955, la labor desarrollada por las nuevas gestiones ministeriales de esta nueva etapa apuntó a la eliminación del montaje pedagógico peronista.

La alianza del peronismo proscrito electoralmente con el candidato de la UCRI (Unión Cívica Radical Intransigente) llevó al triunfo de Frondizi apoyado por la amplia participación de los sectores populares peronistas.

Posteriormente, el modelo de Estado desarrollista enfatizó su papel en la dirección del crecimiento económico y se afirmaron las concepciones de la CEPAL (Comisión

Económica para América Latina y el Caribe) y del auxilio instrumental de numerosas técnicas planificadoras. Según Filmus (1994), desde esta perspectiva, la recuperación del crecimiento será el motor que permitirá consolidar la democracia política, la justicia social y la modernización de la sociedad. De esta manera, las concepciones economicistas de la educación como inversión fueron fuertemente hegemónicas.

Durante la presidencia de Arturo Frondizi (1958-1962), se crean dos leyes: la que aprobó el estatuto del docente y la que habilitó a las universidades privadas a emitir título profesional. Esta última motivó un gran debate nacional liderado por la Federación Universitaria Argentina a favor de educación pública.

El cambio en el sector gobernante implicó el abandono de la perspectiva de la educación como un derecho social que el Estado debía garantizar para toda la población. En esta nueva etapa se comienzan a avizorar las primeras estrategias del estado que promueven un papel subsidiario en educación.

En el contexto de este gobierno, el ámbito educativo ordenó la cuestión docente, impulsó la teoría del planeamiento, comenzó la transferencia de escuelas nacionales a las provincias y abrió la puerta grande a la enseñanza privada. Por primera vez en la historia educativa nacional, se configura un sistema orgánico privado. Esto habilitó una extensa polémica y lucha por la educación pública liderada por el movimiento estudiantil secundario.

Con la promulgación del Estatuto Docente comenzaron a funcionar las Juntas de Calificación y Disciplina, se duplicó el sueldo de los docentes, se creó la Comisión Permanente de Coordinación Escolar y se logró por primera vez un acuerdo curricular básico para unprogramade aplicación en todas las escuelas provinciales y nacionales. Se construyeron 126 escuelas y se repararon 521. Se crearon 120 colegios secundarios y los Institutos del Profesorado para la Formación Docente de nivel medio (Neiburg, 1999:71).

En el ámbito educativo, los discursos en torno a la universalización de la educación y a su papel en el crecimiento nacional; la implementación de políticas a través de las

cuales el Estado comenzó a desentenderse crecientemente de la distribución social de conocimientos a través de la escuela se evidenció en las contradicciones del proyecto desarrollista.

Filmus (1992) expresa que se manifestó esa contradicción entre el estilo modernizante que se quería imponer al crecimiento económico y el sentido elitista que adoptó el Estado desarrollista hacia su declinación frente a las demandas de participación social y política plena de grandes sectores de la población. Finalmente, Frondizi es derrocado por un golpe de estado del año 1962 y se hace cargo de la presidencia el Vicepresidente Guido.

En julio del año 1963 asume la presidencia Arturo Illia. En el corto período (1963-1966) que el radicalismo asume el gobierno, se intentaron revertir estas tendencias. Sin embargo, el escaso tiempo del que se dispuso impidió concretar las reformas referidas a otorgar un rol principal en materia educativa. Esta situación se manifestó en el fortalecimiento de las escuelas técnicas, en la sistematización de la enseñanza media y en la ampliación de las oportunidades educativas para este nivel.

Con la caída de Illia y la asunción de Onganía en 1966, se modificaron las condiciones del servicio educativo y se generó una contradicción. A pesar del incremento de la matrícula en todos los niveles del sistema, se evidenció un empobrecimiento de recursos destinados a las políticas educativas. Este hecho implicó un paulatino deterioro de las condiciones materiales de enseñanza que tuvo en el salario docente la principal variable de ajuste. Entre otras consecuencias, se produjo una sobrecarga de tareas en el ejercicio de las prácticas docentes que repercutió en la calidad del desempeño tanto en el ámbito de la enseñanza como en el del aprendizaje (Amieva, 2006).

En el gobierno de Onganía se producen fuertes reformas educativas: intervención de la universidad (la Noche de los Bastones Largos), intervención de sindicatos y una fuerte política de privatización de las instituciones públicas (Tálamo, 2013).

Sintetizaremos a continuación los principales puntos de la reforma en lo referido a su impacto sobre los docentes: a) descentralización de la escolaridad primaria pasando a la órbita de las provincias; b) supresión y reemplazo del magisterio por una carrera superior, así como la reforma de los Institutos de Formación Docente; c) aumento en los indicadores de explotación de los trabajadores, fundamentalmente a partir del incremento en la dedicación horaria y en la cantidad de alumnos a cargo; d) creación de un nivel entre la escolaridad primaria y la secundaria, denominado escuela intermedia que buscaba relacionar a los alumnos con el mundo del trabajo (Tálamo, 2013).

La crisis del gobierno de Onganía se desarrolla después del Cordobazo (uno de los mayores levantamientos populares de masas de toda la historia argentina originado el 29 de mayo de 1969 en la ciudad de Córdoba) y, en 1970, con el secuestro y muerte de Aramburu por parte de los montoneros. Estos hechos terminaron por debilitar su gobierno y renuncia a la presidencia en junio del mismo año.

En este contexto, el Estado Benefactor inicia una etapa de crisis que culminará con la implementación de un nuevo modelo de estado: el Neoliberal.

4.1.12. Crisis del Estado Benefactor

En la década del 70 el modelo de Estado Benefactor comenzó a mostrar signos de agotamiento. La Argentina quebró su ciclo de crecimiento sostenido para ingresar en un período de estancamiento, desinversión y desindustrialización que se mantendría hasta el inicio de los 90. Durante este período se inició un proceso de marcado pesimismo respecto del aporte de la educación a la economía sustentado tanto en la crisis económica mundial, como en la vigencia de teorías que enfatizaron únicamente el papel de la educación en torno a la reproducción de las desigualdades socioeconómicas.

Para caracterizar este período de crisis referiremos a Filmus (1992), quien sistematizó este proceso y lo identificó a partir de tres modalidades de educación según sus objetivos y estrategias. El autor señala que “si se pudiera resumir el papel central que desempeñó la educación en cada una de las etapas de crisis sería posible presentar el

siguiente esquema:1973-1974: Educar para la liberación; 1974- 1983: Educar para el orden;1983- 1989: Educar para la democracia”(p. 30).

4.1.12.1.Educar para la liberación:etapa que transcurre durante el tercer gobierno de Perón en la que el papel de la educación se concibió como una decisión política. En esta fase, la educación se entiende como un mecanismo eficaz para la redistribución de los bienes económicos y las oportunidades sociales y como instrumento de “concientización” con respecto al Proyecto Nacional. El papel de la educación como derecho social recuperó la centralidad y reemplazó la concepción desarrollista de la formación de recursos humanos. Precisamente, la principal crítica al modelo anterior radicó en el sometimiento de las políticas educativas a la demanda de un desarrollo económico vinculado principalmente con la concentración de riquezas (CONADE, 1974) (Filmus y Gluz, 2007).

La función política de la educación estuvo reforzada en su papel ideológico expuesta en los documentos oficiales:

“Nuestra revolución asume una política educacional que delimita como principal objetivo la liberación nacional, la cual implica la nacionalización de la educación (...) construcción e integración a la dinámica social con los auténticos valores de la comunidad nacional (Proyecto Educativo del Gobierno Popular 1973)” (Filmus y Gluz, 2007: 31).

En lo que respecta a la ampliación de oportunidades, “el Plan Trienal 74/77 priorizó la expansión del nivel primario y la educación de adultos. Para garantizar el cumplimiento de estas políticas se procuró complementarlas con el conjunto de estrategias sociales de tipo alimentarias y sanitarias, entre otras” (Filmus y Gluz, 2007:74).

La muerte de Perón originó un estado de situación que se centró en el objetivo medular de “restablecer el orden”. En este sentido, la política educativa dio un giro en función de este objetivo.

4.1.12.2.Educar para el orden:Proceso de Reorganización Nacional es el nombre con el que se autodenominó la dictadura cívico-militar que gobernó la Argentina entre 1976 y 1983. Se terminó de dismantelar el proyecto educacional que había sido hegemónico durante un siglo desde la sanción de la Ley 1420 y que había comenzado a mostrarse en crisis hacia las décadas del 60 y 70 (Puiggrós, 1996; Pineau, 2006). En

efecto, Southwell (2002) expresa que allí parecen haberse modificado los principales ejes estructurantes del sistema educativo y transformó profundamente los sentidos en torno a la acción de educar. Se desmanteló el Estado Docente y se revirtió la lógica de acceso universal a la escolarización formal asociada a la movilidad social ascendente.

Los principales objetivos que se fijó el gobierno fueron: el restablecimiento del orden y la seguridad, la modernización del país mediante la reforma del Estado y la vigencia del mercado como mecanismo regulador, el saneamiento moral mediante la lucha contra la corrupción y la especulación y la reforma del sistema educativo en dirección a transmitir normas y valores que garantizaran la vigencia del modelo autoritario (Filmus, 2007).

Filmus expresa que la educación se proyectó como el medio para garantizar el orden social necesario a fin de realizar las transformaciones planteadas. Además, se privilegiaron estrategias educativas para el desarrollo económico. La función política de la escuela estuvo planteada en torno al mecanismo "modalidad disciplinaria". Es decir, la modalidad que implica coerción interrumpida, constante, que vela sobre los procesos de la actividad más que sobre sus resultados y se ejerce según un control sobre el tiempo, el espacio y los movimientos. Esta modalidad se implementó a través del orden instrumental (contenidos curriculares) y expresivo (valores). El rol político en la educación en este período estuvo centrado en la concepción de que el orden y la disciplina debían convertirse en funciones mucho más importantes que el proceso de enseñanza-aprendizaje (Filmus, 2007).

Se produce un proceso de descentralización de las instituciones secundarias y terciarias a las provincias, cuyo objetivo fue de orden economicista junto con el propósito de control social. Este hecho quedó de manifiesto en la merma que tuvieron las erogaciones educativas totales en el período en cuestión. El porcentaje de los gastos del Gobierno Nacional y de los Gobiernos Provinciales para la educación disminuyó del 16,3% en 1975 al 10,9% en 1978 (Filmus, 2007).

4.1.12.3. Educación para la democracia: ya en democracia, se promovieron políticas en dirección a la tan mentada igualdad educativa. En 1984, por la Ley

N°23.114, el gobierno radical de Raúl Alfonsín convocó a un Congreso Pedagógico Nacional para atender las deficiencias del sistema educativo y, además, con el fin de definir si la Educación Pública debía ser solamente estatal o si también, debía admitirse la gestión privada. Es decir, si correspondería que los colegios privados siguieran recibiendo apoyo económico del Estado y si los padres que percibían ingresos medios y bajos podrían elegir el tipo de educación para sus hijos en escuelas de gestión privada. A partir de entonces, el sistema educativo en la Argentina fue de Educación Pública (de Gestión Estatal o de Gestión Privada).

El Proyecto Educativo Democrático se propuso objetivos tendientes a revertir la situación heredada y a eliminar el autoritarismo. La educación se pensó como una estrategia fundamental y central para la formación y conformación de sujetos que, sobre la base de los valores políticos y morales sostenidos por el gobierno, garantizaran una organización política de acuerdo con los ideales de la democracia representativa y republicana (Wanschelbaum, 2014).

Una de las acciones desarrolladas desde el Ministerio de Educación de la Nación estuvo dirigida a la autorización del funcionamiento de los Centros de Estudiantes a nivel secundario y universitario. Otra medida fue la decisión política de reincorporar a los docentes cesanteados durante la dictadura cívico militar. También se suprimieron los exámenes de ingreso a la escuela media y el ingreso a las universidades fue de carácter irrestricto. Se modificó el régimen de evaluación de los aprendizajes abandonando la escala numérica por otra conceptual. Se modificaron los planes de estudio de formación moral y cívica del nivel secundario y se normalizaron las universidades públicas (Filmus, 2007).

De acuerdo con lo sostenido por Filmus (2007), las transformaciones orientadas a elevar la calidad de la educación en base a profundas modificaciones curriculares, la nueva estructura del sistema, la descentralización de los servicios, la generación de nuevas formas de vinculación con otros actores sociales, el desarrollo de mecanismos de evaluación de la calidad educativa, la realización de acuerdos interjurisdiccionales sobre contenidos de la enseñanza no fueron llevados a la práctica. Algo similar ocurrió

con respecto al importante debate educativo que significó el Congreso Pedagógico Nacional, cuyas recomendaciones no pudieron implementarse.

El gobierno democrático supo generar un amplio espacio para la discusión, aunque no logró comenzar a implementar los acuerdos alcanzados. La recuperación de la democracia significó también la recuperación del rol protagónico del Estado Docente en los discursos oficiales. Sin embargo, el efecto democratizador de la intervención estatal en la realidad escolar fue solo parcial.

Las condiciones socioeconómicas, la situación de hiperinflación, el estancamiento económico, la distribución regresiva de los ingresos, la deficiente implementación del gasto público, el aumento de la marginalidad y los conatos de violencia anómica en distintos lugares del país contribuyeron a generar un creciente consenso respecto a la característica terminal de la crisis del modelo de Estado vigente. El Estado de bienestar continuó adquiriendo paulatinamente las características de un Estado de malestar (Bustelo, 1993). Ya no se encuentra en condiciones de satisfacer el conjunto de demandas que le plantea la sociedad, particularmente las de los sectores más necesitados (Filmus, 2007).

Aunque los propósitos en el plano de la política fueron alcanzar una escuela que brindara herramientas democratizadoras e igualitarias para todos los sectores de la población, la imposibilidad de su real concreción no permitió lograr los objetivos planteados con respecto a posibilitar la inclusión de todos los sectores sociales al sistema educativo.

4.1.13.El Estado Neoliberal

En la década de los 90 y bajo la presidencia de Carlos Menem, el gobierno decide por el modelo neoliberal para la transformación del estado, de la economía nacional y de la sociedad.

En el plano económico, se aplicó un paquete de reformas estructurales (1989-1999) (cuyos principales componentes fueron la Ley de Reforma del Estado y el Plan de Convertibilidad) que provocaron la transformación radical del espectro productivo, el

control de la inflación y, fundamentalmente, la creciente concentración y centralización del capital sustanciadas en la obtención de rentabilidades extraordinarias por parte de un conjunto reducido de agentes económicos. El plano social se caracterizó por el aumento inédito de la pobreza y la marginalidad en un marco de creciente precarización del mercado de trabajo y de caída del empleo, de consolidación de una estructura distributiva profundamente desigual. Por último, en el plano político e institucional, la administración menemista desplegó un estilo de gobierno con rasgos autoritarios y personalistas. Negoció directamente con los sectores con capacidad de presión y acrecentó la ya notoria debilidad de las instituciones democráticas (Canelo, 2001).

Se llevaron a cabo programas de desregulación y privatización en todos los órdenes; entre ellos, el programa de descentralización del sistema de la escuela pública en general y de la escuela media. La Reforma Educativa conllevó la descentralización de la educación con la transferencia de servicios educativos nacionales a las respectivas jurisdicciones. Estas medidas se tradujeron en la transferencia de los servicios educativos secundarios y terciarios a las diferentes provincias.

En consecuencia, las reformas conllevaron una severa reformulación del rol del Estado en relación con la economía y la sociedad que trajo como correlato la consolidación de una nueva matriz social caracterizada por una fuerte dinámica de polarización y por la multiplicación de las desigualdades (Svampa, 2005).

Previamente, en los años 70 y 80, se difundieron las críticas al Estado de Bienestar. La versión neoconservadora de esta crítica, que habría de llevar al desarrollo de políticas de corte neoliberal, concentró su oposición en argumentos económicos y en el problema de la crisis fiscal del Estado. Se analizaron los límites estructurales de la expansión del Estado de Bienestar (Filmus, 2007).

Sobre la base de este argumento, los estados latinoamericanos desarrollaron en los años 90 una política destinada a reducir su poder infraestructural y ampliar el espacio del mercado, tanto en la prestación de los servicios públicos, como en la definición de los criterios de organización social y en los principios de legitimación del orden.

El crecimiento de la pobreza y de las inequidades educativas parece imponer la opción de la focalización en la dirección de las llamadas políticas de la “discriminación positiva”. La caída de los estados de bienestar en el marco de las profundas transformaciones de época vulnera la eficacia simbólica de categorías como nación y sujeto universal y desde aquí nos anuncian la pérdida de sentido de la utopía de una educación común(Duschatzky y Redondo, 2001).

En este contexto, la reforma del sistema educativo nacional que llevó adelante el Ministerio de Cultura y Educación rediseñó las funciones del Estado nacional. La Ley Federal de Educación sancionada en 1993 produjo cambios principalmente en la distribución de funciones entre los diferentes agentes y entre el Estado nacional y las provincias.

Tiramonti (2007) señala que son tres las áreas de intervención del Estado nacional:

1-La primera de ellas es la de concertación de las políticas que orientan las acciones de las provincias. Se retoma el Consejo Federal de Educación, creado durante el gobierno de Onganía, y se lo provee de dos Consejos Consultivos con representación sectorial: el Consejo Económico y Social, que reúne a representantes de los gremios, de los empresarios y de las universidades, y el Consejo Técnico Pedagógico, integrado por especialistas designados tanto por los gremios educativos como por el propio Consejo. En atención a la problemática de unidad que generó la descentralización definitiva del sistema, la ley otorga al Ministerio la función de definir centralmente un currículo único para todos los niveles educativos y conformar una Red Federal de Capacitación Docente. Se legitima así la intervención del Estado Nacional en el terreno de la definición tanto de lo que se enseña, como de las metodologías con que se enseña.

2- La segunda línea de intervención del Ministerio es la de control del funcionamiento de los subsistemas educativos a través de la producción estadística y el desarrollo de un sistema de evaluación de la calidad educativa. Se desplaza el control de procedimientos característicos de la organización centralizada. Se mantiene el énfasis sobre la producción de estadísticas. Se incorpora la evaluación de resultados que está

asociada a los sistemas de control de calidad del campo de la empresa y también a la organización de un mercado competitivo de las instituciones educativas.

3- Por último, la ley le otorga al Ministerio una función de compensación de las desigualdades educativas. Las intervenciones compensatorias son un direccionamiento del gasto público hacia una población-objetivo que se identifica por su carencia (Tiramonti, 2007).

De esta manera, se abandona la pretensión universalista solo sostenible en un contexto de igualdad social y se adoptan políticas que se hacen cargo del efecto desigualador del mercado (Dussel, Tiramonti y Birgin, 1998; Duschatzky, 1999).

Poggi (2013) expresa que, desde el interior del sistema educativo, los cambios en la estructura afectaron profundamente el nivel medio. Por una parte, el tercer ciclo de la Educación General Básica se encabalga sobre dos de los niveles que caracterizan la anterior estructura y, como ya se sabe, uno de ellos es el nivel medio, al que involucra en dos de los cinco años que lo integran. Pero, además, este ciclo se ve atravesado directamente por uno de los nudos más problemáticos y complejos de los sistemas educativos como es el del pasaje y articulación entre niveles. En el marco de esas políticas, se promueven la obligatoriedad y universalización de uno de sus tramos (EGB3). Por otra parte, la educación Polimodal tendrá orientaciones generales y formas específicas de articulación ligadas a las decisiones institucionales de cada escuela.

La nueva estructura se organizó de la siguiente manera: Educación General Básica, obligatoria, de 9 años de duración a partir de los 6 años, entendida como una unidad pedagógica integral y organizada en ciclos. Educación Polimodal, después del cumplimiento de la Educación General Básica, impartida por instituciones específicas, consiste en tres años de duración como mínimo. Educación Superior, Profesional y Académica de Grado, luego de cumplida la Educación Polimodal, su duración será determinada por las Instituciones Universitarias y no Universitarias según corresponda.

Miranda(2001) sostiene que el análisis de esta Ley remite al ciclo de Educación Polimodal y:

Una vez concluida la Educación General Básica, este ciclo de tres años de duración mínima persigue, entre otros objetivos, profundizar el conocimiento teórico de un conjunto de saberes agrupados según orientaciones: Humanística, Social, Científica y Técnica e implementar los Trayectos Técnicos Profesionales (TTP), Tecnicatura Básica, que articula con la Educación Polimodal y provee de capacitación para una salida laboral(p. 27).

Los cambios efectuados en el ámbito de la gestión institucional promueven mayor grado de autonomía y cambio en el estilo de gestión de las instituciones escolares. “El discurso de la “nueva escuela” deposita las expectativas de los cambios institucionales en la elaboración del Proyecto Educativo Institucional”(Miranda, 2001).

La autora expresa que a partir de 1997 se implementa un operativo censal que incorporó la evaluación de la totalidad de los alumnos que cursan el último año del nivel medio (Polimodal). Este operativo se completa con instrumentos de evaluación para los directivos, docentes e infraestructura escolar. “La evaluación junto con la conformación de una Red de Información Educativa (REDIEF) para la elaboración de censos y estadísticas posibilita al Estado Evaluador disponer de un sistema de información para el control y regulación de los sistemas educativos” (Miranda, 2001: 78).

En suma, la reforma global del Estado contó con un telón de fondo atravesado por leyes y marcos jurídicos que, entre otros aspectos, promovieron la obligatoriedad hasta el noveno año. La medición de los sistemas de evaluación mostró que la igualdad de oportunidades solo se cumplió en el ámbito formal. Este hecho se manifestó en las diferencias en el acceso y adquisición del conocimiento percibidas en las distintas regiones del país.

En su segundo mandato, Menem mantuvo las políticas económicas de su primera etapa de gobierno. Sin embargo, esta vez, el comienzo de una recesión en el tercer trimestre de 1998 y nuevas acusaciones de corrupción tuvieron como consecuencia un descenso en su popularidad: luego de un nuevo intento de reforma constitucional - esta vez fallido-Menem terminó su gobierno el 10 dediciembrede1999traspasándole el mando al presidente electo Fernando de la Rúa.

La situación argentina en materia económica y social era muy delicada: una desocupación que superaba holgadamente el 15 % y que subía implacablemente, inseguridad en las calles, desconfianza de parte de los mercados financieros internacionales y una voluminosa deuda externa eran algunos de los principales temas urgentes a tratar en la agenda del nuevo gobierno.

Por decreto 103/01 se aprueba el Plan Nacional de Modernización del Estado. Este Plan partía de la idea de que el problema del Estado no era su excesiva dimensión sino su forma inadecuada y buscaba mejorar su capacidad de gestión. Las reformas se basaban en tres puntos: cambio en el modelo de gestión, proyectos de modernización estructural y transparencia y política anticorrupción. El modelo de gestión por resultados y la carta de compromiso con el ciudadano hacían referencia al primer pilar. Esto es, el cambio en el modelo de gestión para reorientarlo hacia los resultados y los procesos de mejora continua (Estevez y Lopreite, 2001).

En el 2001, como consecuencia de la medida del corralito llevada a cabo por el ministro de economía Domingo Cavallo, se produjo un gran descontento social, expresado en numerosas manifestaciones y estallidos entre las clases populares - debido a los problemas ocasionados por la desocupación y el estancamiento de los salarios-. El presidente De La Rúa decretó el estado de sitio y suspendió las garantías constitucionales de los ciudadanos. Esta acción causó nuevos descontentos que se expresaron en nuevas manifestaciones. En este contexto, Cavallo renuncia a su ministerio.

El día 20 de diciembre se produjeron nuevos enfrentamientos entre la policía y los manifestantes reunidos en la Plaza de Mayo, frente a la Casa de Gobierno, y en otros puntos del país. Esta vez, se calcularon en 30 los muertos por los diferentes enfrentamientos.

A la tarde de ese día, con un gobierno debilitado, el presidente convocó a la "unidad nacional" y ofreció al justicialismo cogobernar el país. Ante la respuesta negativa de parte de éste y la enérgica repulsa popular, el presidente Fernando de la Rúa presentó su renuncia.

4.1.14. La etapa más reciente

Luego de una etapa de transición y de fuerte crisis del Estado Argentino en el que se sucedieron 4 presidencias (Ramón Puertas, Adolfo Rodríguez Saá, Eduardo Camaño y Eduardo Duhalde), en el año 2003 asume la presidencia Néstor Kirchner.

El gobierno de Néstor Kirchner implementó una política económica centrada en la recuperación del mercado interno y del empleo. El núcleo central de esta estrategia fue la política cambiaria, que consistió en mantener un tipo de cambio real alto, que sirvió a la vez para proteger a la industria nacional de la competencia externa y a impulsar las exportaciones (Feldefeber y Gluz, 2006).

Feldefeber y Gluz (2006) manifiestan que esta política potenció el crecimiento económico (que en el período 2003-2007 fue de un 40%), ayudada por un cambio de precios relativos favorable a los productos de exportación del país, que permitió contar por primera vez en décadas con superávit externo y fiscal conjuntos:

Luego del default declarado en 2002, el peso de la deuda pública se redujo significativamente. Esto estuvo influido, por un lado, por la renegociación que se llevó a cabo en 2005 y por otro, por efecto del fuerte crecimiento de la economía. El crecimiento de las reservas también permitió saldar la deuda pendiente con el FMI en 2005 y ampliar el margen de la autonomía en la determinación de las políticas internas (p. 340).

El crecimiento de la economía fue motorizado fundamentalmente por el sector productivo (Tenewicki, 2007).

Los impactos sobre la reducción de la pobreza fueron importantes, fundamentalmente por la disminución del desempleo. Asimismo, fueron potenciados por algunas de las políticas gubernamentales como la recuperación de las convenciones colectivas de trabajo como instrumento de negociación salarial y la recomposición de los ingresos de los jubilados. También se contribuyó a la progresiva implementación de planes que promovieron formas asociativas y autogestionadas de trabajo sustentadas en la concepción del trabajo como mecanismo de inclusión. Sin embargo, estas políticas aún permanecieron ligadas a los patrones asistenciales de la década anterior (Hintze, 2006).

Con respecto a la educación, la legislación constituyó el instrumento privilegiado para orientar las políticas educativas del período 2003-2007. En un primer momento, se buscó a través de las leyes paliar algunas de las consecuencias más nefastas de la implementación de la LFE. Sin embargo, en algunos casos, hubo ausencia de políticas para materializar los principios contenidos en las leyes y, en otros, la propia dinámica de funcionamiento del particular Federalismo en nuestro país no logró generar las condiciones necesarias para garantizar su efectivo cumplimiento. En un segundo momento, la derogación de la LFE y la sanción de una nueva Ley Nacional de Educación constituyó un punto de quiebre relevante respecto de lo que fue la ley emblemática de los 90 (Feldefeber y Gluz, 2006).

Durante el período 2003-2007 se sancionaron diferentes leyes que apuntaban al salario y al incentivo docente. La que se destaca por su alcance y centralidad es la Ley de Educación Nacional No 26.206 del año 2006.

En este ámbito, el primer aspecto a destacar es la conceptualización de la educación como bien público y como derecho social y la centralidad del Estado en la garantía de este derecho.

Otro aspecto central se vincula con la necesidad de establecer una estructura académica común. La Ley de Educación Nacional modifica nuevamente la estructura de niveles y ciclos que había sido reformada con la LFE e implementada de modo dispar en cada una de las provincias. Vuelve a los niveles de educación primaria y secundaria (en lugar de la Educación General Básica y el Polimodal) pero sin lograr unificar la duración de cada uno de estos dos niveles y posterga a futuro esta cuestión central que se vincula con la unificación del sistema (Feldefeber y Gluz, 2006).

Desde 2006, la Argentina tiene un marco normativo que reestructura el sistema educativo a nivel nacional. Tras las leyes de Transferencia Educativa (Ley N° 24049 /94) y la Ley Federal de Educación (N° 24.195/93 ya derogada), en los últimos años se amplió y reformuló el marco normativo del sistema y se avanzó en la legislación de los niños, niñas y adolescentes definiéndolos como sujetos de derecho. Se promulgaron las leyes de Educación Técnico Profesional (Ley N° 26.058/05), la de Financiamiento

Educativo (Ley N° 26075/05), la Ley Nacional de Educación (Ley N°. 26.206/06), la Ley de Educación Sexual (Ley N° 26.150/06) y la Ley Integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes (Ley N 26.061/05). Estas leyes han avanzado en procesos de regulación en áreas hasta entonces vacantes. De este modo, el encuadre normativo ha fijado la dirección de la mayor parte de las políticas públicas para las próximas décadas en función del cumplimiento con lo establecido en los artículos de cada una de las leyes. Entre ese cuerpo, la Ley N° 26.206/06 enfatiza la extensión de los años de obligatoriedad escolar en el nivel secundario. En el documento “Lineamientos políticos y estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria” se establecieron las finalidades de la educación secundaria: habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de los estudios (Perazza, 2013).

El artículo 16 de la Ley asigna al Ministerio Nacional y a las jurisdicciones la responsabilidad de dar cumplimiento a la obligatoriedad escolar a través de alternativas institucionales, pedagógicas y de promoción de derechos que se ajusten a los requerimientos locales y comunitarios, urbanos y rurales. Esto se planificó mediante acciones que permitieran alcanzar resultados de calidad equivalente en todo el país y en todas las situaciones sociales. Estas acciones tendieron a promover la igualdad de oportunidades educativas.

La Educación Secundaria se estructura en dos ciclos: Un Ciclo Básico Común a todas las modalidades (de dos o tres años de duración según la localización del séptimo año); y un Ciclo Orientado con carácter diversificado, que será de tres años de duración y de cuatro años en las ofertas de modalidad Técnico Profesional y Artística que así lo requieran.

La nueva finalidad y estructura del nivel secundario no garantizó en la práctica el cumplimiento del derecho a la educación para todos. La cuestión radica en el vínculo entre las leyes y las políticas. Sin duda, las leyes marcan rumbos y obligan a los Estados a ponderar su cumplimiento en el diseño de sus agendas y en la fijación de

prioridades, pero las estrategias de implementación no aseguran la real efectivización de los objetivos planteados.

La exigencia de obligatoriedad no implica que estemos cerca de la universalización. Según los datos del censo 2001, la tasa neta de escolarización del nivel es del 71,5%. En esta cifra promedio se esconden disparidades entre sectores sociales muy pronunciadas. Mientras que los alumnos que provienen de familias de capital educativo alto llegan al 92,5%, los alumnos con bajo capital educativo solo asisten en un 66 %. (Dussel, 2008). Estos datos muestran que las estrategias llevadas a cabo por el Estado no dieron los resultados deseados, ya que la igualdad de oportunidades no se expresa en los resultados educativos.

4.2. Escuela media e igualdad de oportunidades

Como afirmamos anteriormente, desde el año 2006 (Ley 26206) la educación secundaria pasa a ser obligatoria en nuestro país y, aunque no hay dudas de que en las últimas décadas la matrícula educativa se expandió a un ritmo sostenido, cabe destacar que este crecimiento se produjo en un movimiento que ha sido llamado contracíclico. En efecto, se realizó a la par de uno de los momentos más críticos en los ámbitos socioeconómicos y políticos de la historia argentina (Dussel, 2010).

En el contexto de la última década y con respecto al crecimiento de la matrícula, Dussel (2010) expresa que distintos estudios dan cuenta de una fuerte fragmentación del sistema educativo especialmente del nivel medio.

En relación con la desigualdad que se genera al interior de la escuela, Dussel (2010) expone que los sectores sociales que se incorporan a la escuela secundaria en los últimos años lo han hecho, muchas veces, en circuitos educativos de calidad menor y con condiciones de infraestructura y equipamiento desigual. Los sectores ubicados en los primeros quintiles (de menor ingreso) asisten mayoritariamente a sectores estatales, mientras que el sector de mayor ingreso (en su mayoría) asiste al sector privado.

Los indicadores de retención muestran que solo un 50,8% de jóvenes finaliza sus estudios en el tiempo ideal. Con respecto a la repitencia, la autora señala que en el país los peores indicadores se encuentran en la educación estatal y en los primeros años de la educación secundaria(Dussel, 2008). Asociado al fenómeno de repitencia, aparece la sobreedad, consecuencia de las reiteradas alteraciones en el inicio tardío o en el recorrido que el alumno realiza al interior del sistema educativo(Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2003):

En términos generales, en la Argentina hubo un aumento del 10% de inscriptos a la escuela secundaria entre 2000/2010. Entre los años 2001 y 2010 la matrícula de 12 a 17 años se incrementó en 264.000 alumnos. Este incremento de matrícula puede atribuirse en gran parte a un aumento de la población para ese grupo etario y, en menor medida, por impacto de procesos de inclusión: entre los años 2001 y 2010, la población de 12 a 17 años se incrementó en 287.000 personas (Perazza y Otros, 2013:8).

Otro dato referido a la obligatoriedad es el Plan Nacional de Educación Secundaria Obligatoria que:

Desde el 2009, en la Argentina, se está llevando a cabo de la mano de propuestas de nuevos marcos normativos, de planes jurisdiccionales y de planes de mejora institucional que ponen el foco en el logro de aprendizajes significativos y en el respeto y sostenimiento de trayectorias educativas significativas y valiosas de los alumnos (Perazza, 2013:8).

Perazza (2013) sostiene que la cuestión radica en el vínculo entre las leyes y las políticas. La autora entiende que:

La tensión radica en cómo hacer para que las leyes marquen la direccionalidad en el diseño de las políticas públicas y, al mismo tiempo, no se despoje de sentido ni de contenido a determinado tipo de legislación –en este caso social- que se caracteriza por ser de difícil cumplimiento en el mediano e inclusive en el largo plazo (p. 5).

La autora manifiesta que:

la obligatoriedad del nivel secundario se instala en la Argentina en un marco en el que conviven situaciones desiguales, signadas por la presencia o no de escuelas o bien de profesores titulados, por circuitos diferenciados en relación con la calidad y los aprendizajes, lo cual ha delimitado múltiples escenarios (...), territorio marcado por los espacios urbanos como por los rurales con una distribución desigual e injusta del aparato escolar (p. 5).

Las razones de repitencia, la imposibilidad de retener a los alumnos en las escuelas- sobre todo aquellos de los sectores más desfavorecidos- y de brindarles a todas las mismas condiciones de posibilidades junto con otras situaciones que caracterizan el fracaso escolar implican una mirada atenta y crítica sobre las determinaciones y

acciones de los sistemas educativos y sobre las condiciones que las escuelas generan para que todos completen su trayectoria educativa en tiempo y forma. El desarrollo de la enseñanza secundaria en nuestro país, las acciones políticas que impactan en la escuela, en la vida social y en la consecución de la igualdad en el contexto del ámbito público marcan una deuda aún pendiente con los sectores sociales más vulnerables. Estos compromisos muchas veces se intentan salvar con estrategias de compensación que no cumplen sus objetivos. En consecuencia, las cuestiones anteriormente planteadas, nos llaman a interrogarnos el por qué e invitan a profundizar en el estudio de esta compleja problemática (*Ver capítulo 10: planes y programas de compensación educativa*).

Actualmente, se abren grandes desafíos para la educación en el contexto latinoamericano. La masificación y la obligatoriedad plantean un desafío inédito al sentido actual de la enseñanza media, tanto para la sociedad, como para sus protagonistas: los alumnos, sus familias y los docentes (Tenti Fanfani, 2013).

Gentili (2013) manifiesta que algunos de estos desafíos parecen ser urgentes y necesarios en un futuro inmediato en pos de fortalecer una concepción democrática y radical del derecho a la educación.

El autor entiende que, para que el derecho a la educación se realice de manera efectiva, una de sus condiciones necesarias es la existencia de una escuela pública abierta, democrática y gratuita. Sin embargo, sostiene que este requisito no es suficiente. Entiende que la educación constituye un bien de fundamental importancia para promover la igualdad social, ampliar las oportunidades de acceso al mercado de trabajo e, inclusive en determinadas condiciones, para producir bienestar económico. Para esto sugiere “combinar el fortalecimiento de la escuela pública universal con estrategias de afirmación de derechos orientadas a los grupos más excluidos y discriminados. La afirmación del derecho a la educación (...) depende, en parte, del fortalecimiento de la escuela pública” (p. 37).

Este fortalecimiento se debería trabajar focalizando las dinámicas institucionales en búsqueda de la igualdad y la viabilidad de la escuela desde el enfoque que concibe a

las instituciones educativas como organizaciones sociales complejas y multidimensionales.

Coincidimos con Gentili (2013) cuando expresa que:

Durante los últimos cincuenta años, la educación latinoamericana fue escenario de un intenso conflicto. Por un lado, los sistemas educativos nacionales no dejaron de expandirse y ampliar su cobertura, incluyendo a sectores históricamente postergados respecto del acceso a las instituciones escolares. Por otro, dichos sistemas intensificaron sus tendencias a la segmentación, reproduciendo las persistentes formas de segregación que marcaron su desarrollo histórico y, al mismo tiempo, creando y reproduciendo nuevas dinámicas de exclusión endógenas, cada vez más complejas y difusas. Para grandes sectores de la población, la permanencia en la escuela, aun cuando ha sido una gran conquista social, estuvo lejos de convertirse en la oportunidad de acceso a un derecho efectivo. Los últimos cincuenta años de nuestra historia educativa pueden comprenderse como el relato de un proceso de expansión de las oportunidades de acceso a la escuela en un contexto de persistente negación del derecho a la educación para las grandes mayorías (p. 19).

Se pone en juego la calidad de la oferta de la educación secundaria para ciertos sectores de la población, sobre todo aquellos provenientes de ámbitos de mayor pobreza y exclusión. En la medida en que las posibilidades de alcance de los bienes que brinda la educación no sean igual para todos, no se podrán garantizar resultados favorables a partir de la obligatoriedad, así como tampoco la igualdad de oportunidades.

La posibilidad de cumplir con la obligatoriedad del nivel medio se encuentra estrechamente ligada al principio de igualdad educativa. Si no se ofrecen las oportunidades para todos los niveles y estratos sociales y en todos los espacios geográficos en las mismas condiciones, estamos muy lejos de alcanzar la igualdad educativa. Entendemos que para que estas oportunidades sean efectivas, la escuela se debe preparar para asumir las nuevas y complejas demandas. Debe desarrollar nuevas estrategias de inclusión que aseguren que el alumno permanecerá en el sistema porque le ofrece espacios y conocimientos que le permiten alcanzar los objetivos deseados.

Capítulo 5. La situación educativa del nivel medio en San Luis

En el presente apartado se intenta describir la situación educativa de la provincia de San Luis. Se consideran brevemente dos etapas: a) su creación y desarrollo en los siglos XIX y XX y b) la situación en el siglo XXI (período del retorno a la democracia durante la presidencia de Raúl Alfonsín hasta la primera década de este siglo).

Se seleccionan estos períodos porque se consideran los más significativos en la construcción y el desarrollo del sistema educativo de la provincia.

Por último, se hace mención a los planes y programas de compensación educativa implementados en la provincia con el fin de observar las acciones políticas encaminadas a la consecución de la igualdad de oportunidades.

5.1. La creación de escuelas y colegios secundarios en la provincia

La actuación de la provincia en el ámbito educativo se destacó inicialmente por la creación del Colegio Nacional de San Luis por decreto del 1° de diciembre de 1868 durante la presidencia de Domingo F. Sarmiento. Ejercía como Ministro de Educación el Dr. Nicolás Avellaneda y como Gobernador de la Provincia el Dn. Lucero y Sosa. El Decreto respectivo crea la Casa Nacional de Estudios compuesta por el Colegio Nacional y un anexo de instrucción primaria (Gez, 1996) bajo la dirección del presbítero Norberto Laciari, a quien secundaban los profesores Amando Cousinet, Hermenegildo Adaro, y Arturo Olses. Este último encargado del departamento de instrucción primaria adscrito al Colegio (Nuñez, 1980). Se inauguran las clases el 6 de mayo de 1869 con 40 jóvenes que provenían de más de la mitad de los distintos puntos de la campaña y 140 niños que se inscriben en la escuela graduada anexa a este colegio.

Velázquez (1910) señala que la fundación de este establecimiento de educación secundaria marcó para San Luis una época memorable en la historia de su desenvolvimiento intelectual. Para su construcción se donó un terreno de la sociedad de Beneficencia. El autor señala que la obra total fue costada con las escasísimas rentas de que disponía la provincia en aquella época y por la buena voluntad del

ministro y gobernador. Además, se contó con los esfuerzos de los empleados, ya que durante el primer año no cobraron sus salarios y respaldaron con su trabajo aquel proyecto educativo.

Unos años después se crea en la Provincia el Colegio Nacional de Villa Mercedes y, en la segunda mitad del siglo XX, el Colegio Nacional Manuel Belgrano en la localidad de La Toma.

Otro aspecto que marcó la actuación educativa de la Provincia de San Luis en este período fue la formación de maestros normales nacionales. En tal sentido, se destacan como establecimientos formadores la Escuela Normal de Maestras “Paula Domínguez de Bazán”: gradual, elemental superior y normal de mujeres, que tendría por objeto la educación primaria de niñas y la preparación de las jóvenes que querían dedicarse al profesorado. Fue fundada por Decreto del 12 de abril de 1872 (Núñez y Vaca, 2011: 231). Inició sus funciones como Escuela Normal de Maestros de Instrucción Primaria y Departamento de Aplicación Primario Graduado anexada al Colegio Nacional. Estas instituciones dependían del entonces Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Tiempo antes, el 20 de abril de 1865, se había establecido en esta ciudad el Colegio de Niñas y el 16 de mayo de 1866 se había creado la Comisión Central de Educación Primaria.

Los maestros normales tuvieron un desempeño notable. Emigraron a las regiones más inhóspitas del país para brindar el servicio educativo a los sectores más desfavorecidos y contribuyeron de este modo con el principio de igualdad educativa, imperativo de la Nación.

En julio de 1870 se dispuso la construcción de un Colegio de Ciencias Exactas. El gobierno lo llama también Colegio de Artes y el propósito era poner al alcance de los más desvalidos los conocimientos literarios y artísticos.

Ortiz Estrada, el 7 de abril de 1872, promulgó la primera Ley de Educación con que contó San Luis, la cual “declaraba obligatoria la educación primaria, determinaba un fondo propio para las escuelas, creaba una inspección general y propiciaba la

formación de comisiones vecinales auxiliares y la instalación de bibliotecas populares. Anterior a la de Buenos Aires, esta ley mereció felicitaciones de Sarmiento” (Núñez y Vaca, 2011: 233).

Posteriormente, en la provincia se crearon las Escuelas Normales de Villa Mercedes, San Francisco y Tilisrao. Todas eran escuelas mixtas. Se creó también la Escuela Normal de varones “Juan Pascual Pringles”, fundada en 1876 y con dependencia actual de la Universidad Nacional de San Luis.

Frente a la plaza Pringles, se instaló el 12 de diciembre de 1880 el Liceo Artístico, donde se enseñaba música y dibujo. El 25 de septiembre de 1882, en el Colegio Nacional, quedó fundado el Centro Unión y Progreso, que buscaba responder a los fines de la educación principalmente con disertaciones semanales (Nuñez, 1980).

El CONET en 1880 creó las Escuelas Técnicas “Industrial” Domingo F. Sarmiento y “De Profesiones Femeninas” Mauricio P. Daractque se replicaron en Villa Mercedes. Todas ellas todavía se encuentran en funcionamiento.

Las Escuelas Nacionales de Comercio de San Luis “Juan Esteban Pedernera” (nocturna) y de Villa Mercedes “Benito Juárez” (diurna); así como las Escuelas Artísticas Nacionales “Polivalente de Arte” en la localidad de Merlo y “Centro Polivalente de Arte” en San Luis Capital-fines del 1970-(hoy transferidas a la Provincia por Ley N° 24.049 del año 1991) tuvieron modificaciones en sus funciones, designaciones y titulación para adecuarse a los marcos provinciales (Fernández, 2017).

Este breve recorrido histórico pone de manifiesto el interés prioritario de los actores de la época por la educación en la Provincia de San Luis. La función del Estado en esta materia fue principal. La educación de la población fue una preocupación que estuvo instalada en los hombres y mujeres que marcaron la historia de la educación de nuestra provincia. La igualdad fue un objetivo prioritario en los actores de la época

5.2.La educación en San Luis desde la etapa de la democracia de 1983 al año 2010

Con el retorno de la democracia en el año 1983 y con la asunción del gobierno de Alfonsín a nivel nacional y de Adolfo Rodríguez Saá en la provincia de San Luis, se reorganizó la estructura anterior. Se crearon 4 Departamentos: el de Educación Inicial y Primaria, el de Educación Media y Superior, el de Documentación e Información Educativa y el de Educación No Formal. Esta estructura no tuvo respaldo legal, ya que solo aparece como tal en la Ley de Presupuesto Nº 4.599 del año 1984. Además, la DATyPE (primer organismo específico de planificación educativa, Dirección de Apoyo Técnico y Planes Educativos), cambió de nombre convirtiéndose en Dirección de Planeamiento y Acción Educativa (DIPLAE).

Los objetivos más significativos que manifiesta la *Propuesta de organización de la DIPLAE* fueron los siguientes:

- Colaborar con las distintas instancias y unidades de acción educativa para el planeamiento, conducción y evaluación de estrategias orientadas a garantizar aceptables niveles de logro de los objetivos del sistema educativo.
- Colaborar con la generación de propuestas que proporcionen al sistema educativo de la Provincia la organización más idónea para la consecución de sus objetivos. Colaborar en la formulación de los objetivos del sistema educativo de la Provincia en el contexto de lo especificado para el país. Proveer modos técnicos de enunciación que faciliten la elaboración de las respectivas estrategias de logro.
- Proveer información confiable y válida para la fundamentación de las políticas educativas que se estimaran necesarias promover.
- Proveer información sobre los niveles de logro que el sistema educativo está alcanzando en sus objetivos más relevantes.
- Proveer información sobre las condiciones de logro existentes para la realización de los propósitos del sistema educativo.

- Proveer información sobre el conjunto de acciones coordinadas y sistemáticas efectuadas por los distintos organismos y unidades de acción para restaurar condiciones deficitarias de logro.
- Conducir y/o coordinar acciones tendientes a elevar el nivel educativo del conjunto de la población de la Provincia de San Luis (Fratini y Chavero, 2014: 31-35).

El Departamento de Enseñanza Media y Superior tuvo funciones tendientes a proveer bases sólidas para encontrar formas cada vez más efectivas de logros educativos en relación directa con la realidad sociocultural:

Tenía como función producir propuestas que, sustentadas en una adecuada información de base, se orientaran a proveerle al Consejo Provincial de Educación una suficiente capacidad y empeño de logro; la organización de acciones tendientes a proveer a los maestros mayor efectividad en su quehacer educativo; orientar y coordinar la realización de actividades de investigación y evaluación en las diversas unidades del nivel medio, tendientes a establecer bases sólidas que conduzcan a encontrar formas cada vez más efectivas de logro en relación directa con la realidad sociocultural donde se inserta (Fratini y Chavero, 2014: 26).

El Departamento de Información y Documentación Educativa tenía por objeto organizar y lograr el adecuado funcionamiento de un sistema de información y documentación educativa provincial integrado. El Departamento de Educación No Formal tenía la función de conducir y coordinar acciones para proveer aprendizajes a subgrupos particulares de la población fuera del marco de las instituciones educativas especializadas. Esta nueva estructura no funcionó de este modo en los hechos. Los Departamentos de Educación Primaria, Media y Superior trabajaron como tales en la problemática específica de cada nivel muy poco tiempo hasta que apareció el programa central que insumió prácticamente todos los esfuerzos de la Dirección. Fue el llamado Programa de Nuclearización y Regionalización Educativa. Con la implementación de dicho programa, las políticas educativas implementadas en la Provincia se fortalecieron a partir del año 86.

Se conforman seis regiones educativas y sus correspondientes núcleos educativos. Se reafirma la “plena autonomía” de cada región en la toma de decisiones de gobierno de las instituciones educativas:

Dicho programa (de Nuclearización y Regionalización Educativa) fue incorporado en la reforma de la Constitución (provincial) del 87 en el artículo 75, inc. 7. Se regulan los principios generales de la

educación estatal y se establece la regionalización y descentralización en la conducción, organización y administración del sistema educativo y la integración de los niveles de conducción central, regional y local con la participación de docentes, no-docentes, padres, alumnos y miembros de la comunidad (Pelayes, 2003: 78).

La reforma de la constitución de San Luis que data de 1987 destaca el fin de la educación para el desarrollo y formación integral del hombre (art. 72). Se reconoce la igualdad de oportunidades (art. 70), la educación permanente y la importancia de los medios de comunicación en la educación (art. 73).

Por esta reforma constitucional se eliminó el Consejo Provincial de Educación y se creó el Ministerio de Educación. Se produjo el nombramiento de Delegados Regionales a cargo del Poder Ejecutivo Provincial con el fin de ofrecer apoyo y asesoramiento a las escuelas de las diferentes regiones. Se declara que la educación es una responsabilidad compartida entre el Estado Provincial y la comunidad:

Con el tiempo la Regionalización no fue acompañada por una efectiva redistribución en la asignación de los recursos humanos, físicos y financieros para revertir la tendencia de beneficiar a los grupos sociales y regionales con mayor influencia en los niveles de definición de las políticas educativas. El Programa sufrió un duro revés y comienza su decadencia cuando el Gobernador decide eliminar por Ley Nº 4806 del año 1988, el parque automotor, en donde estaban incluidos los vehículos que posibilitaban el transporte de los delegados regionales y los técnicos que sostenían la experiencia (Fratini y Chavero, 2014:26).

Por otra parte, manifiestan Fratini y Chavero (2014), hubo una fuerte reducción en las partidas presupuestarias de viáticos y movilidad que redujo a la mínima expresión la posibilidad de contacto con las escuelas. Unido a estas medidas, se crea la Dirección de Currículo y Formación Docente, que se ocupa de decidir sobre los contenidos curriculares de todos los niveles. Este organismo tuvo contacto directo con las escuelas a través de encuentros regionales con la asignación de partidas especiales para tales fines. En la actualidad permanece la regionalización con las seis Regiones originales; la figura del delegado regional desapareció y con ello la política que sustentó aquella práctica.

En el año 1987, el Consejo de Educación crea las escuelas no graduadas y designa como pilotos a: la escuela primaria Lucio Lucero en la Capital de San Luis y a la escuela Normal en Tilisarao. En estos establecimientos el acompañamiento es personalizado en el proceso de construcción (abordado desde la concepción constructivista) y

desarrollado por los alumnos que se integraban en agrupamientos con logros similares. El nivel secundario se crea diez años después (1997), con el sistema graduado que respondía al sistema educativo común implementado en toda la provincia (*Testimonio oral de María Beatriz Fernández, profesora de Enseñanza Media en Ciencias Jurídicas y Contable, docente de nivel secundario y actuación en el ámbito gremial desde el año 1988 al 2015*).

Fratini y Chavero (2014) sostienen que desde principios del año 1987 se llevó adelante un proyecto con una forma organizativa no graduada en ejecución experimental en dos escuelas de la Provincia.

Los autores expresan que este proyecto implicó la transformación de los contenidos, objetivos, metodologías, evaluación, disciplina e implicó modificaciones sustanciales con respecto a su concepción, que se ha mantenido hasta la actualidad (la acción de mayor envergadura del DIPLAE).

Debe aclararse que en la década de los 90 se produjeron muchos cambios en la estructura organizativa del sistema educativo provincial. Con fecha del 6 de noviembre de 1990 se sancionó la ley nacional 24.040 de transferencias de las Escuelas Nacionales Secundarias e Institutos de Formación Docente de San Luis a la administración Provincial. Se transfirieron a la Provincia de San Luis todas las Escuelas Secundarias – estatales y privadas-; entre ellas el Colegio Nacional, “Juan C. Lafinur” y la Escuela Normal “Paula Domínguez de Bazán”.

En el año 1991 se dicta la Ley Nacional de Escuelas Experimentales N° 491, por la cual el Poder Ejecutivo podrá declarar experimental una escuela con el fin de lograr una mayor calidad de la educación y fijará en el mismo acto administrativo planes, programas y metodologías (art. 1). Los establecimientos educativos provinciales, creados según lo dispuesto en la presente Ley, tendrán su propio régimen de ingreso, traslado, ascenso, interinatos y suplencias del personal docente.

Todo este proceso en San Luis se vio afectado por un proceso de reforma educativa que tuvo como materialización la sanción de la Ley Federal de Educación de 1993 y la Ley de Educación Superior.

Las transformaciones que se llevaron a cabo en este ámbito generaron una fuerte pérdida de identidad en la figura de los docentes. Se los cambió de asignaturas y se los reubicó en nuevos espacios curriculares para los cuales no tenían formación, por ejemplo, los docentes de plástica pasaron a dictar tecnología.

Comenzó la etapa de la masiva capacitación docente que se organizó a fin de formarlos en las demandas que exigía la reubicación en las nuevas asignaturas. Los alumnos atravesaron esta etapa formados por docentes que no tenían manejo de los nuevos conocimientos a impartir. Esto no solo afectó las condiciones de la práctica docente, sino que impactó en la imposibilidad por parte de los alumnos de adquirir conocimientos socialmente significativos y generó nuevas formas de desigualdad. La tan mentada igualdad de oportunidades educativas expresada en el texto de la LFE no se logró. Una de las causas de este hecho se atribuyó a los espacios vacíos de conocimiento que profundizaron las desigualdades, sobre todo para los sectores más desfavorecidos.

Esto se observó en los procesos y resultados de las evaluaciones de calidad educativa implementadas por la misma Ley. En primer lugar, esta problemática se evidenció en el diseño de la prueba, ya que no se consideraron las especificidades regionales (fue rediseñada en etapas posteriores). En segundo lugar, se constató en los resultados deficientes de la prueba de los alumnos de la mayoría de los establecimientos educativos públicos de la provincia.

Además, los cambios efectuados en la modificación en la gestión institucional, aunque promovieron mayor grado de autonomía y cambio en el estilo de gestión de las instituciones escolares, no estuvieron acompañados -por lo menos en la primera etapa de la implementación de la Ley- por un proceso efectivo de capacitación que permitiera cumplir la función directiva con logros en vías a la igualdad educativa. El discurso de la nueva gestión deposita en la elaboración del Proyecto Educativo

Institucional la esperanza de lograrlos nuevos cambios institucionales (Miranda, 2001) con el objetivo de alcanzar la igualdad de oportunidades.

La estructura de gobierno y administración del sistema educativo sanluiseño ha variado permanentemente: de Ministerio a Subsecretaría y viceversa; de distintas subsecretarías a diferentes direcciones, coordinaciones, programas o subprogramas. En este proceso de cambios continuos, en la provincia se produjeron normativas de mayor o menor rango que fueron reestructurando las relaciones entre Estado y Educación. Entre ellas, podemos mencionar en el año 93 la reducción del crédito horario docente. Se estableció un tope máximo de 35 horas (previamente se permitían hasta 42 horas). En el año 96 la Ley de Reordenamiento del Sistema Educativo consistió fundamentalmente en recabar la información de la que carecía el propio Estado a causa de la disolución del Consejo de Educación. Con esta ley se estableció que toda designación, reubicación y/o modificación de la situación del personal sería dispuesta por Decreto del Poder Ejecutivo. Esta situación obstaculizó la cobertura inmediata de suplencias en el año 2000 y el Poder Ejecutivo, por la Ley de Emergencia Laboral y Social, congeló la antigüedad docente (Pelayes, 2011). En el ámbito primario la designación y/o cambio de docentes era responsabilidad del Consejo Provincial de Educación y, en el ámbito medio, estaba a cargo de las direcciones de cada escuela a partir de las listas proporcionadas por las Juntas respectivas.

Distintos estudios e investigaciones tales como los de Leyba, Rinaldi y Enriquez (2004-2013), Massi (2011), Pelayes (2011), muestran una fuerte fragmentación del sistema educativo, especialmente del nivel medio, no solo a causa de la pluralidad de estructuras educativas que se incluyen, sino también de los proyectos institucionales que contienen propuestas a la medida de la población que atienden.

Posteriormente, en el año 1995, se sanciona la Ley Provincial de Educación N° 4.947, que declara que la Educación será una responsabilidad del Estado y la comunidad (Pelayes, 2003). Esta Ley fue derogada por la Ley N° XVIII-0442-2004 5382 que dispuso la revisión de la totalidad de la legislación vigente en la Provincia de San Luis y, en función de esta Ley, se sanciona la Legislativa N 5781 del 8 de noviembre de 2004.

A fin de adecuar las normativas a los tiempos de cambio y para ratificar la plena vigencia de los principios de legalidad y seguridad jurídica, se produjo una complejización creciente de las estructuras burocráticas que era contraria al propósito original de facilitar la descentralización del sistema del Ministerio de Educación de la provincia. Esta situación continuó hasta la creación de cargos intermedios que actuaban como operadores políticos del nivel central y que eran los delegados regionales designados por el Poder Ejecutivo (Fratini y Chavero, 2015).

Con este acontecimiento también comienza la desaparición total del equipo de especialistas que realizaba las funciones de planificación. En su lugar se implementan programas y subprogramas por niveles, que atienden la propia problemática. Estos programas dependen –operativamente– de los Programas Nacionales que financian distintas líneas de trabajo. Entre los más destacados mencionamos: la educación rural (PROMER), la educación secundaria (PROMEDU), la educación técnica, acciones compensatorias para la igualdad educativa (PIIE), el Plan Nacional de Lectura, el Plan de Capacitación, el Plan para la Finalización de la Escuela Secundaria (FINES) y el Plan Progresar.

En el contexto de la Ley N° 491 (1991), que regula la educación de las escuelas experimentales, se crea en el año 1998 –por convenio entre el Gobernador Adolfo Rodríguez Saá, la Fundación Gobierno y Sociedad y Miguel Borda– el proyecto denominado Escuelas 2001. El objeto de este proyecto era promover el avance de la calidad educativa a partir de fomentar la igualdad de oportunidades y el estudio de factores e instituciones que influyen en el desarrollo de la sociedad argentina a mediano y largo plazo. En consecuencia, el estudio del sistema educativo y sus condicionantes son una prioridad. Otro de los ejes del proyecto fue proponer la creación de escuelas autogestionadas administradas por sociedades educacionales.

En el artículo 1 del convenio se expresa que la Fundación prestará apoyo técnico a la Provincia para el diseño del proyecto Escuelas 2001, su ejecución y su control.

Por Decreto 2565/99, se autoriza la conversión de escuelas públicas de gestión estatal y privada a escuelas experimentales autogestionadas:

A fin de garantizar la igualdad de oportunidades, respetando los pilares de la educación pública, gratuita, asistencial y laica, pluralista y de calidad para todos (...), son escuelas autónomas que deben hacerse responsables de organizar el proyecto pedagógico, de gestionar (...), de los resultados y la administración financiera (Rinaldi, Leyba, Enríquez y otros, 2004:12).

La escuela autogestionada comparte con la escuela pública tradicional las características de gratuidad, laicidad e ingreso irrestricto; propias de las escuelas públicas. Por lo tanto, el estado provincial garantiza el financiamiento completo de ambas escuelas, aunque lo haga de modos muy distintos en uno y otro modelo, permitiendo el manejo autónomo de los recursos asignados a nivel institucional, solo en la escuela autogestionada (Franzini, 2006:20).

Adicionalmente, el Estado regula en ambos casos las políticas y los requisitos de admisión, los períodos y requisitos de inscripción, el sistema de expulsión y reincorporación. Finalmente, ambos modelos comparten algunas atribuciones que el Estado mantiene en cuanto a la provisión del servicio, definiendo la ubicación geográfica de las escuelas y el régimen de traslados o mudanzas, el nivel atendido y la cantidad mínima y máxima de alumnos (Franzini, 2006).

Por otro lado, del mismo modo que en la escuela privada, en la escuela autogestionada ocupa un lugar fundamental la elaboración del Proyecto Educativo Institucional. Allí se establecen acuerdos marco en torno a los objetivos institucionales, el ideario, la metodología y el sistema de evaluación intra-institucional, la necesidad y estilo de asesoramiento de otros profesionales. Además, permite a los distintos miembros de la comunidad tener una visión compartida del proyecto. Ambos modelos de escuela gozan de amplios márgenes de autonomía para establecer los criterios de selección, régimen de contratación y despido de su personal docente. Finalmente, en torno a la provisión del servicio, cuenta también con algunas características comunes: la selección del nombre de la institución, la modalidad de creación, la disponibilidad del edificio, que permite la inclusión de actividades extraprogramáticas para los alumnos, sus familias u otros miembros de la comunidad local (Franzini, 2006).

La provincia crea el Fondo Educativo Voluntario aplicado por Ley 5195 y Decreto 442/2002 por el cual se instaura un consejo escolar interno en cada escuela. Este organismo presentará el proyecto para que la escuela sea seleccionada y el gobiernole otorgue un fondo para su financiamiento. Este fondo se enmarca en el proceso de descentralización y tiene por objeto cubrir aspectos como cobertura de vacantes por

licencias menores a treinta días -en un principio-, gastos de servicios, equipamiento y capacitación.

Actualmente, rige la Ley Nacional de Educación (26.206) para la educación pública que incorpora en su articulado una serie de nuevas concepciones: la escuela pública interpretada como de gestión estatal y de gestión privada (arts. 6-10-43-50); la obligatoriedad en los niveles inicial, primario y medio; el derecho a la libre elección de la familia del establecimiento educativo para sus hijos (art.7 y 21 inc. a); la igualdad de oportunidades garantizada con el aporte de distintos sectores de la comunidad (Pelayes, 2003).

En el año 2010, por Ley provincial N° II – 0738 – 2010, se crean las “Escuelas Públicas Digitales” con dependencia directa de la Universidad Provincial de La Punta (ULP) y dirigidas –en principio- a los jóvenes de entre 20 y 30 años que no hubieran concluido sus estudios secundarios. Luego de 2 años, la edad mínima para ingresar a las E.P.D. baja a 15 años y se agrega como requisito el abandono por repitencia, por lo menos una vez. Las clases en las E.P.D. se desarrollan en forma semipresencial a través del uso de la tecnología de la información y la comunicación. La tarea docente consiste en la figura de un tutor virtual y de un facilitador que es el mediador entre la tecnología y el alumno (artículo 1): “En esta se promueve la participación del sector privado alentando a que otros organismos no gubernamentales que cumplan con la normativa puedan llevar adelante escuelas digitales (art. 7)” (Leyba y Herrera, 2016:62).

5.3. Algunos datos sobre aspectos que dirimen la igualdad de oportunidades en la provincia entre los años 2000 y 2010

La comparación intercensal de las tasas de asistencia escolar de la población permite reconocer tanto los avances alcanzados a lo largo de la primera década de este siglo en términos de cobertura, como los desafíos pendientes para alcanzar una cobertura universal de los tramos escolares obligatorios. En los alumnos del nivel medio de 12 a 14 años la cobertura se ha incrementado entre 2001 y 2010, con un aumento de la tasa de asistencia de 1,6 puntos porcentuales. En el año 2010, el 96,4% de la población de este tramo asiste a la escuela. En los alumnos de nivel medio de 15 a 17 años

se evidencian los desafíos más intensos en términos de universalización de la educación secundaria. En los últimos 10 años, la tasa de asistencia se ha incrementado en 2,1 puntos porcentuales. Aproximadamente uno de cada cinco adolescentes de este tramo de edad no asiste a la escuela (19,5%) (Scasso,2010).

En el tramo de 12 a 17 años se observan significativas disparidades en función del ingreso. Quienes pertenecen al grupo que percibe menores ingresos alcanzan niveles de escolarización en torno al 85%. Mientras que, aquellos que están en el grupo de ingresos medios, alcanzan tasas de asistencia cercanas al 89%. Quienes pertenecen al grupo que percibe ingresos altos se sitúan en el 98%. Cabe señalar que, a pesar de que se observan diferencias en el porcentaje de asistencia según el nivel de ingresos del hogar, las diferencias solo son significativas entre las poblaciones de mayor y menor ingreso per cápita familiar. A través de estos datos se expresan las inequidades en el acceso y permanencia de los niños, niñas y jóvenes en el sistema educativo, con significativas menores oportunidades para aquellos que se encuentran en los sectores con menor ingreso (Scasso,2010).

En relación con la finalización de los estudios secundarios, en el año 2010, uno de cada tres adolescentes y jóvenes de entre 15 y 24 años había finalizado el secundario (30,1%). Estos datos indican una mejora en relación con el año 2001, donde el 27,0% de este grupo de edad había alcanzado el título secundario. Del resto de la población de este tramo de edad, el 37,1% aún asiste a la escuela; y el 32,7% permanece fuera del sistema educativo sin acceder al título secundario. En relación con el año 2001, se evidencia también una mejora que se reconoce principalmente en la disminución del porcentaje de población que no asiste y no accedió al título secundario, ya que desciende casi 8 puntos porcentuales entre el 2001 y el 2010 (Scasso, 2010).

Asimismo, la identificación de los niveles de sobreedad contribuye a perfilar las características de la progresión de los alumnos. La disminución sistemática de la cantidad de alumnos que asisten con edad teórica es expresión del fracaso escolar: de cada cuatro jóvenes de 17 años, aproximadamente, 1 asiste a la escuela en edad teórica, 1 asiste con rezago y 2 permanecen fuera de la escuela. El crecimiento y

empeoramiento de los niveles de sobreedad marca los tramos de edad que se tornan más dificultosos: entre los 7 y 8 años, el crecimiento de la sobreedad dimensiona los niveles de fracaso temprano al inicio de la primaria. A los 11 años, tres de cada cinco alumnos asisten en edad teórica, es decir, ha logrado transitar los primeros 6 años de la primaria sin repetir ni abandonar. A partir de los 13 años, el crecimiento de la sobreedad total y avanzada manifiesta la intensificación del fracaso en el inicio del nivel secundario(Scasso, 2010).

Para finalizar y, a fin de concentrarnos en las acciones dirigidas a promover la igualdad de oportunidades educativas, nos retrotraemos y referimos a la Ley Federal de Educación y al Ministerio de Cultura y Educación de la Nación a través de los cuales se dieron importantes pasos en dirección a adquirir las capacidades mencionadas. Algunos de los principales ejemplos son la puesta en marcha del Plan Social Educativo Nacional para atender las principales necesidades de políticas compensatorias (Filmus, 2013).

La mayor parte de los recursos gestionados por estas políticas se dirigieron a mejorar las condiciones materiales de infraestructura (construcción de escuelas) y equipamiento escolar (libros para alumnos y docentes, computadoras y útiles escolares). Estas condiciones estuvieron administradas por diferentes planes y programas educativos destinados a mejorar la igualdad de oportunidades desde diferentes estrategias de compensación que, como se observó, no lograron desarrollar oportunidades reales de igualación educativa.

5.4. Planes y programas de compensación educativa implementados en la provincia

La búsqueda de la igualdad de oportunidades educativas se reflejó en la Provincia de San Luis a través de la aplicación de diferentes planes y programas nacionales de compensación educativa, a los que se han agregado los creados por parte de la Provincia -dependientes del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y la Secretaría de Educación-. Los objetivos prioritarios fueron: efectuar la detección y evaluación de necesidades de compensación educativa ocasionadas por la desigualdad

de oportunidades y posibilidades de acceso, permanencia, logros y egresos del sistema educativo; formular, desarrollar y ejecutar programas destinados a compensar las desigualdades educativas detectadas.

A continuación, se mencionan y describen brevemente los planes y programas implementados en la provincia de San Luis.

5.4.1. Programa Dirección de Infraestructura Escolar

Este programa que data del año 2007 depende del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (Subsecretaría de Coordinación Administrativa-Dirección de Infraestructura). Sus objetivos fueron: mejorar la infraestructura de las Escuelas Nacionales (mantenimiento edilicio, construcción de establecimientos y erradicación de escuelas rancho).

5.4.2. Plan FinEs

Es el Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios previsto para el período 2008-2011. Es de alcance nacional y funciona en todas las jurisdicciones.

La primera etapa estuvo destinada a jóvenes y adultos mayores de 18 años que terminaron de cursar, como alumnos regulares, el último año de la educación secundaria (bachiller, técnica, comercial, polimodal, de adultos) y adeudan materias. Desde el 2009, además de continuar con la primera etapa, se implementó la segunda fase del Plan, destinada a los jóvenes y adultos mayores de 18 años que no iniciaron o no terminaron la primaria o la secundaria. En la provincia se aplica con el fin de dar oportunidades a los alumnos que repiten.

5.4.3. Asignación Universal por Hijo

Ley 24.714 Decreto Nacional 1602/09. Este plan está dirigido a familias desempleadas o trabajadoras informales con niños de entre los 5 y hasta los 18 años. Para acceder al plan se debe acreditar la concurrencia a establecimientos educativos públicos estatales y/o parroquiales. Para tener derecho a la percepción del 20% acumulado del año anterior, por cada uno de los menores de hasta los 6 años inclusive, deberá acreditarse

el cumplimiento de los controles sanitarios, del Plan de Vacunación Obligatorio y la inscripción al Plan Nacer (Programa SUMAR).

5.4.4. Plan Conectar Igualdad

Este Programa nacional fue creado en abril de 2010 a través del Decreto N° 459/10 y contempla el uso de las netbooks tanto en la escuela como en los hogares de los alumnos y de los docentes. De este modo, impacta en la vida diaria de todas las familias y en las más heterogéneas comunidades de la Argentina. En este sentido, Conectar Igualdad propone trabajar para lograr una sociedad alfabetizada en las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) con posibilidades de un acceso democrático a recursos tecnológicos e información sin distinción de grupo social, económico o geográfico.

5.4.5. PROMEDU I

El fin principal del Programa de Apoyo a la Política de Mejoramiento de la Equidad Educativa (año 2011) es contribuir a mejorar la equidad de la educación inicial, primaria y secundaria. Otro objetivo del programa es contribuir a cerrar la brecha existente en las oportunidades educativas de los niños y jóvenes pertenecientes a distintos estratos sociales. Se desarrolla a través de la financiación de actividades de apoyo a la política de retención y promoción en el nivel secundario, la expansión y el mejoramiento de la infraestructura educativa.

5.4.6. PROMEDU II

El Programa de Apoyo a la Política de Mejoramiento de la Equidad Educativa (fase 2) es un Programa con financiamiento del Banco Interamericano de Desarrollo (Préstamo BID 2424 OC-AR) para el apoyo a las políticas nacionales. Está organizado en 2 Subprogramas: uno a cargo del Ministerio de Educación (Subprograma I) y otro a cargo del Ministerio de Planificación Federal, Inversión Pública y Servicios (Subprograma II).

Destinados al mejoramiento del Desempeño del Sistema Educativo Estatal, cuya ejecución está a cargo del MEyD. Los objetivos son: apoyo a la retención en el nivel

secundario; apoyo a la política de promoción y de mejoría en los aprendizajes en primaria y secundaria; mejoramiento en los procesos de gestión del sistema educativo; recursos para infraestructura. Se desarrollaron desde el año 2014 hasta 2016.

5.4.7. Plan Provincial 20/ 30

Este Plan tiene como objetivo ofrecer la terminalidad del nivel secundario a jóvenes de la Provincia de San Luis entre los 20 a 30 años cumplidos al 30 de junio de 2013. Brinda la posibilidad de terminar los estudios secundarios mediante el pago de una beca mensual de \$ 800. Este Plan hoy ya se encuentra derogado.

5.4. 8. *Plan TuBi San Luis. Mi Provincia en Bicicleta*

Implementado del 2014 al 2015, consistió en entregar bicicletas a todos los alumnos de 1° año secundario de todas las escuelas públicas de la provincia, con el objetivo de cuidar el medioambiente, fomentar el uso del transporte limpio y las prácticas saludables.

5.4.9. Plan Beca Puntana Bandera Argentina al Mérito

Esta beca implementada desde el año 2014 pretende, a través del fomento de la cultura del esfuerzo y con un estipendio mensual de \$ 2.000 (actualizables anualmente) acompañar la formación superior en la Provincia, en el País y/o en el extranjero. Se exige que los becarios devuelvan, una vez ya profesionales, la inversión que San Luis en su conjunto haya realizado en ellos, trabajando en el territorio provincial por un término no menor a 5 años.

Esta Beca está destinada a los tres alumnos de mejores promedios del último año secundario de todas las Instituciones Educativas de la Provincia -portadores y escoltas de la Bandera Nacional de Ceremonia-.

Los mencionados planes y programas estuvieron encaminados a fortalecer las acciones dirigidas a alcanzar la igualdad de oportunidades educativas. Las políticas educativas tanto del ámbito nacional como provincial se orientaron en este sentido (Scasso, 2010).

Capítulo 6. Análisis de datos relevantes de la investigación

La investigación fue realizada desde la perspectiva cualitativa anclada en la investigación etnográfica a través de la cual se intenta alcanzar un conocimiento profundo de la organización escolar. Se observa cada realidad como un todo de carácter contextual y se buscan aquellas manifestaciones que ponen en juego la perspectiva de los participantes y que se expresan a partir del lenguaje natural que ellos utilizan (González, 2003).

En el proceso investigativo se desarrolló una vigilancia teórica y empírica durante todo el trabajo de campo. Lo sustancial en este procedimiento fue la realización de un “control cruzado” que permitió una validación convergente o una comprensión más global del fenómeno. Según Ander-Egg (2000), este procedimiento permite enriquecer la comprensión del problema estudiado, maximizando la credibilidad y la validez de los resultados. Este control cruzado consistió en comparar los datos obtenidos en las entrevistas con los obtenidos en las observaciones áulicas con el fin de lograr objetividad en la información. Se trabajó con literatura específica a la temática: las condiciones de la práctica docente y la desigualdad en escuelas medias en general y de la provincia de San Luis en particular.

El estudio de carácter etnográfico fue pertinente a la problemática elegida, pues permitió la investigación interna, holística y cualitativa y brindó una visión totalizadora del fenómeno partiendo de lo oculto a lo observable.

6.1. Estrategias de análisis de datos

La etnografía es un proceso sistemático de aproximación a una situación social considerada de manera global en su propio contexto natural. El objetivo fundamental que orienta todo este proceso de investigación es la comprensión empática del objeto de estudio (Bisquerra Alzina, 2004). La investigación etnográfica es definida por Rodríguez Gómez (1999) como el método de investigación por el que se aprende el modo de vida de una unidad social concreta, pudiendo ser esta una familia, una clase, un claustro de profesores o una escuela. Se interesa por lo que la gente hace, cómo se comporta, como interactúa (Schettini y Cortazzo, 2015).

Con respecto al procedimiento del análisis de la información recogida, los estudios etnográficos no difieren en su tratamiento de estudios cualitativos en general. Incluso autores como Bisquerra Alzina (2004) citan a Glaser y Strauss a la hora de señalar cómo el etnógrafo debería construir categorías o desarrollar una comprensión sistemática del contexto estudiado a partir de los términos y palabras de sus propios miembros. Pero, si bien esto es así, nos interesa el énfasis que esta corriente otorga a la descripción (Schettini y Cortazzo, 2015).

El análisis de datos cualitativos es un conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones, comprobaciones que realizamos sobre los datos con el fin de extraer significado relevante en relación con un problema de investigación. El entrevistador sistematiza, ordena, relaciona y extrae conclusiones relativas al problema estudiado. Los datos poco elaborados recogidos en una fase anterior son transformados en información valiosa en las fases siguientes (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1999).

6.2. La escritura del contenido etnográfico

La originalidad del trabajo etnográfico se presenta a la hora de la redacción del informe, pues el investigador debería poder incluir detalles descriptivos que permitan al lector reconocer y sentirse trasladado e inmerso en la situación social observada (Del Rincón, 1997; Bisquerra Alzina, 2004). La etnografía considera a la escritura como algo nuclearmente central al proyecto etnográfico y a los problemas de escritura como diferentes a los problemas de métodos o al trabajo de campo (Clough, 1998).

Según Miles y Huberman (1994) es posible establecer una serie de tareas u operaciones que constituyen el proceso analítico básico, común a la mayor parte de los estudios. El análisis cualitativo tiene un carácter no lineal, ya que existe una interconexión entre la reducción de datos, la disposición y transformación de datos y la verificación de conclusiones. La reducción es la simplificación de la información con el fin de hacerla manejable. Entre estas tareas la más representativa y habitual es la categorización y codificación, teniendo en cuenta ciertos criterios e identificando y clasificando unidades relevantes y significativas. En cuanto a la disposición y

transformación de datos, una disposición es un conjunto organizado de información, presentada en alguna forma espacial ordenada abarcable y operativa que permite resolver las cuestiones de la investigación. Cuando esta disposición de datos conlleva además un cambio en el lenguaje utilizado para expresarlos, hablamos de transformación de los datos (gráficos) que permite no solo presentar los datos, sino advertir relaciones (Suter, 2017).

La investigación se realizó en dos escuelas de nivel medio del ámbito público de la capital de San Luis: una ubicada en el centro de la ciudad (el Colegio N° 1 “Juan Crisóstomo Lafinur”) y la otra ubicada en zona semiurbana de barrios populares (la Escuela Santa María Eufracia). Ambas escuelas se identificarán respectivamente como escuela A y B.

6.3. Caracterización de las escuelas

El Colegio N° 1 “Juan Crisóstomo Lafinur” (identificado como escuela A), ubicado en el centro de la ciudad, es una institución centenaria, de gran reconocimiento en la comunidad educativa pública, ya que fue el primer colegio secundario de la ciudad de San Luis. Fue fundado el 6 de mayo de 1868 y fue declarado patrimonio histórico de la provincia por decreto el 29 de septiembre de 1995. El edificio es de gran dimensión, ocupa media manzana y es de un estilo *liberty*. Posee una gran armonía y belleza. Atiende 3 turnos: mañana, tarde y noche. En los turnos mañana y tarde posee dos divisiones por curso. El turno noche atiende población con sobriedad y cuenta con solo una división por curso. Es de carácter mixto.

La escuela Santa María Eufracia (identificada como escuela B) está ubicada en la zona sur de la ciudad, en la periferia, sobre la ruta 19, en un barrio de zona popular con características de alto nivel de vulnerabilidad socioeconómica y de violencia. El edificio data de 25 años de antigüedad. Posee solo el turno de la mañana para el nivel medio que cuenta con dos divisiones por curso y es de carácter mixto. En la tarde atiende el nivel primario. Es una escuela que brinda asistencia económica a los alumnos. En el turno mañana ofrece a los alumnos del secundario el desayuno y en la tarde a los alumnos de la primaria, el almuerzo.

6.4. Descripción de los sujetos

Los sujetos seleccionados fueron los docentes del nivel medio de las instituciones de referencia. No se realizó una preselección de las asignaturas ni de los años en los que se desempeñaron. La elección se basó en la disposición de los docentes a ser observados.

Debido a la diversidad que presentó cada uno de los terrenos (en la escuela céntrica-caracterizada como A- se encontró mayor resistencia de los docentes a ser observados, aunque en el caso de la aplicación de la entrevista mostraron mayor disposición a ser entrevistados que en la escuela de la periferia-caracterizada como B-a causa de falta de disponibilidad horaria) no se pudo realizar la misma cantidad de observaciones ni de entrevistas en cada una de las escuelas. El número de entrevistas fue mayor en la escuela A y el de observaciones fue mayor en la escuela B. Estos sucesos pueden darse en las investigaciones de tipo cualitativo-etnografías en donde la morfología institucional delimita el trabajo de campo y reconfigura los modos y articulaciones pautadas de antemano.

6.5. Técnica de recolección de datos

Las técnicas de recolección de datos aplicadas fueron la entrevista semiestructurada y la observación áulica.

La aplicación de la entrevista semiestructurada resultó pertinente, ya que este procedimiento radica en obtener información verificable, cuyo contenido sea independiente de la situación particular del encuentro entre ese investigador y ese informante. Guber (2001) señala que la estandarización de las entrevistas (formular las mismas preguntas con el mismo fraseo en el mismo orden) garantizaría que las variaciones sean intrínsecas a los entrevistados y no pertenezcan al investigador. La autora entiende que, desde esta perspectiva, la entrevista consistiría en una serie de intercambios discursivos entre alguien que interroga y alguien que responde.

Mientras que los temas abordados en estos encuentros suelen definirse como referidos no a la entrevista sino a hechos externos a ella, hay que considerar aspectos

relativos a la relación entrevistador/entrevistado, a la formulación de las preguntas, a la recogida y el registro de las respuestas o la finalización del contacto entrevistador/entrevistado. No obstante, hemos de reconocer la existencia de estrategias diferentes en el desarrollo según las diferentes modalidades de entrevistas (Rodríguez Gómez, Gil Flores, García Jiménez, 1999).

La entrevista se aplicó con el fin de recabar información relevante en forma exhaustiva para el abordaje de la temática desde las necesidades del investigador. Además, se proporcionó un espacio para contemplar las necesidades del sujeto de estudio. Luego se realizó una exploración de los testimonios, en la búsqueda de las problemáticas más recurrentes y significativas para el objeto de la investigación. Seguidamente, en la etapa de reducción, se seleccionaron los testimonios intentando abarcar la mayor cantidad de ellos, aunque evitando la saturación de los datos.

La categorización de los datos devino de las preguntas realizadas que abordaron cada tema desde los aspectos más generales a los más específicos. De este modo, surge la construcción de categorías y subcategorías.

Los datos permitieron abordar en profundidad los temas estudiados: las condiciones de la práctica docente y la (des)igualdad en las escuelas públicas del nivel medio que pudieran estar generando desigualdad en el alcance de oportunidades educativas en desmedro de los alumnos de este nivel.

El momento de la construcción de la entrevista implicó cuestionarnos y repensar los aspectos de mayor relevancia e incidencia en la configuración de las condiciones de las prácticas docentes. Estas acciones se desarrollaron con el fin de recabar datos vinculados a la igualdad y desigualdad de oportunidades educativas en las instituciones de referencia.

Estos aspectos se organizaron según cinco puntos: 1) las características socioeducativas de la población y el contexto escolar; 2) la infraestructura y los recursos de la escuela; 3) la formación del docente y la autopercepción de la función; 4) las expectativas del docente y los vínculos en relación con los actores escolares: alumnos, preceptores,

otros docentes y directivos; 5) planes y programas de compensación educativa desarrollados en la escuela.

Al interior de cada uno de estos ejes se indagó en profundidad:

En relación con el punto 1 se indagaron: el contexto de la escuela y del que provienen los alumnos, colaboración de los padres, problemas de mayor repercusión y la incidencia en las prácticas docentes.

En relación con el punto 2 se indagaron: la infraestructura, el estado del edificio como conservación, la iluminación, la ventilación y los recursos materiales.

En relación con el punto 3 se indagaron: la formación, la adecuación a la realidad escolar, la autopercepción de la función, la coherencia con la realidad escolar, el presentismo y el salario.

En relación con el punto 4 se indagaron: las expectativas y la conformación de vínculos en relación con los colegas, los directivos, los preceptores y los alumnos.

En relación con el punto 5 se indagaron: los planes y programas de compensación que se desarrollan en la escuela, su implementación y el alcance en los aprendizajes.

Según Rodríguez Gómez y otros (1999), en la preparación de la entrevista se recomienda la elección de un lugar tranquilo, libre de interrupciones. Sin embargo, resultó difícil encontrar el lugar apropiado dentro de las escuelas. En la escuela A, el lugar más apropiado fue la biblioteca y la sala de profesores. En la escuela B, el lugar más apropiado fue la sala de preceptores o algún curso que se encontraba sin alumnos. En ambas escuelas se produjeron varias interrupciones en el momento de la aplicación de la entrevista por el ingreso y circulación de otros actores institucionales (alumnos, docentes, preceptores).

En la escuela A las observaciones se realizaron en los turnos mañana y tarde, en las diferentes asignaturas que se incorporaron como datos relevantes en la práctica docente. En este establecimiento se encontraron diferentes obstáculos al momento de ingresar a las aulas por situaciones tales como: la negación de algunos docentes a ser

observados; la ausencia de los alumnos que se encontraban desarrollando diferentes actividades (competencia deportiva en los intercolegiales provinciales, visitas a otras instituciones, viajes a las viñas en la provincia de Mendoza, al interior de la provincia de San Luis, a la localidad de San Rosa del Conlara -zona del Bajo de Veliz, localidad de valor histórico y geológico-. También por la obligación de los alumnos a asistir a talleres desarrollados por profesionales de la educación o la salud del Ministerio de Educación o pertenecientes a diferentes programas de transferencia a la comunidad dependientes de la Universidad Nacional de San Luis).

En las observaciones en la escuela B no encontramos impedimentos. La Directora había ordenado que se nos recibiera y ningún docente se negó a hacerlo. Con respecto a los alumnos, aunque en algunas situaciones se encontraban realizando talleres de la Universidad Nacional de San Luis o visitando sus instalaciones, fueron casos aislados que no obstaculizaron el desarrollo de las observaciones.

6.5.1. Respecto de las entrevistas realizadas en la escuela A

Se entrevistaron los docentes de las siguientes asignaturas: Matemática, Ética, Geografía (2 docentes), Química, Inglés, Francés, Lengua y Ética, Biología, Economía, Política, Física, Historia, Literatura, Formación Ética y Ciudadana, Filosofía. Se identificó como Profesor de Geografía-a, al docente de 2do año "C"; y como Profesor de Geografía-b, al docente de 5to A.

Para evitar la saturación de la información en el análisis de los aspectos indagados, se seleccionaron los testimonios más representativos.

6.5.1.1 Respecto de las asignaturas observadas

Las observaciones se realizaron en las siguientes asignaturas y cursos: Filosofía 4to "C" y 5to "B", Geografía 5to "A" y 2do "A", Química 4to "A" y 4to "C", Artística de 3ro "A" y Formación Ética y Ciudadana 2do "C". Se realizó el registro en la sala de profesores.

Los aspectos observados en las visitas áulicas en ambas escuelas fueron los mencionados en las consideraciones metodológicas (*Véase Capítulo 3*): influencia del

contexto en las prácticas docentes; la coherencia entre formación y los requerimientos de la situación específica de la escuela; expectativas del docente respecto de los logros de los alumnos y estilo de vínculos; infraestructura y recursos; planes y programas de compensación implementados.

6.5.1.2. Respetto de observaciones institucionales complementarias

Se utilizaron para complementar información de relevancia en las problemáticas estudiadas. Se usaron solo en los capítulos que se consideraron de un aporte significativo y sobre algún aspecto que se hubiera detectado en las entrevistas u observaciones áulicas.

6.5.2. Respetto de entrevistas realizadas en la escuela B

Se señala que a los docentes que se desempeñaban en la misma asignatura se los diferenció según el curso y la división que atendieron. Se entrevistaron los docentes de las siguientes asignaturas: Ciencias Sociales, Artística, Ciencias Políticas, Psicología, Economía, Matemática, inglés, Historia de 4to "A" (identificado como docente de Historia-a), de 5to "A" (identificado como docente de Historia-b) y Lengua. Tres docentes de Lengua a los que se designó: del curso de 4to "A" (profesor de Lengua-a), al docente de 2do "B" (profesor de Lengua-b) y al docente de 4to "B" (profesor de Lengua-c). Dos profesores de Ciencias Sociales a los que se designó, al docente de 3ero "A" como profesor de Ciencias Sociales-a, al docente de 2do "B" como profesora de Ciencias Sociales-b. Dos profesores de Historia: a la docente de 4to "A" se la designó profesora de Historia-a, a la docente de 4to "B", como profesora de Historia-b.

6.5.2.1 Respetto de las asignaturas observadas en la escuela B

En esta institución se pudo realizar un mayor número de observaciones, ya que no se presentaron impedimentos al momento de realizar el ingreso a las aulas.

Las observaciones se realizaron en las siguientes cursos y asignaturas: Formación Ética de 2do "A", Plástica de 2do "A" y 2do "B", Ciencias Naturales de 2do "A", Educación

Física, Clase EOI en 5to“A”, Plástica en 1ero“B”, Ciencias Sociales en 3ero“A”, Psicología en 4to“B”, Matemática en 4to“A” y 3ero“B”, Geografía en 4to“A”, Lengua en 4to“A”, Lengua en 2do“B”, Sociología en 5to“B”, Física en 5to“A”, Tecnología en 3ero“B”, Economía en 5to “B”, Historia en 4to“B”, Lengua y Literatura en 1ero “B” e Inglés en 4to“B”.

En las observaciones áulicas se buscó, en primer lugar, identificar las acciones de los actores; los elementos y recursos materiales que pudieran incidir en las condiciones de las prácticas docentes en función de posibilitar la igualdad de oportunidades. En segundo término, se realizó una selección de las evidencias más significativas para el estudio.

A continuación, en el marco de las entrevistas, se realizaron comparaciones de los testimonios. En el contexto de las observaciones, se retomaron y analizaron los aspectos de mayor relevancia: como las acciones de los actores, los elementos y recursos materiales mencionados anteriormente. Esto permitió comprender la relación entre las condiciones de la práctica docente y la posibilidad de brindar igualdad de oportunidades educativas.

6.5.2.2 Respeto de las observaciones institucionales complementarias

En las observaciones institucionales se registraron: estado del edificio, recursos, problemáticas abordadas en una reunión de padres, algunos testimonios relacionados con la problemática de la Directora, preceptores y administrativos. Se observaron además aspectos relativos a las condiciones edilicias de la escuela y de las aulas.

Esta investigación, comprometida con la igualdad de oportunidades educativas, pretende aportar evidencias sobre la situación que atraviesa el docente en el desarrollo de sus prácticas. Se procura establecer el modo en que estas condiciones promueven u obstaculizan la consecución de la igualdad de oportunidades reales para el grupo de alumnos de la institución. Se pretende, desde el abordaje de los aspectos planteados, acercarnos a las evidencias que permitan develar los elementos de mayor implicación en la problemática.

Capítulo 7. El contexto socioeducativo y la práctica docente

El presente capítulo se basa en la necesidad de investigar la incidencia del contexto y de la población escolar en las condiciones de la práctica docente con el objetivo de brindar igualdad de oportunidades escolares en alumnos del nivel medio del ámbito público de la provincia de San Luis.

Se evalúan dimensiones inherentes al contexto con el fin de dar respuesta a interrogantes que permitan identificar y estudiar la relación posible entre estas dimensiones y la (des)igualdad educativa en las escuelas abordadas.

Las preguntas que nos interpellaron fueron las siguientes: ¿Cómo incide el lugar de procedencia de los alumnos en la práctica docente y en la posibilidad de brindar igualdad de oportunidades escolares?; ¿cómo incide la relación entre la escuela y el barrio en la práctica docente y en la posibilidad de brindar igualdad de oportunidades escolares?; ¿cómo inciden los aspectos inherentes a la participación de los padres en la práctica docente y en la posibilidad de brindar igualdad de oportunidades escolares?; ¿cómo inciden los aspectos inherentes a la situación ocupacional de los padres y alumnos en la práctica docente y en la posibilidad de brindar igualdad de oportunidades escolares?

La indagación se realizó a partir de:

Entrevistas semiestructuradas a docentes. Los aspectos examinados fueron los siguientes: las características del barrio de la escuela y demás barrios de los que provienen los alumnos; influencia en las prácticas docentes; relación de la escuela con el barrio; participación del grupo de padres en las actividades escolares; tareas en las que se desempeñan los padres y tareas que desempeñan los alumnos fuera de la escuela.

Observaciones áulicas e institucionales complementarias. Los aspectos examinados fueron los siguientes: características del barrio, características del alumnado, ausentismo del alumnado y compromiso de los padres con la escuela.

7.1.Entrevista

7.1.1.Escuela A

Se entrevistaron los docentes de las asignaturas: Matemática, Ética, Geografía (2 docentes), Química, Inglés, Francés, Lengua y Ética, Biología, Economía, Política, Física, Historia, Literatura, Formación Ética y Ciudadana y Filosofía. Se identificó como profesor de Geografía –a, la docente de 2do año “C”; y como Profesor de Geografía –b, al docente de 5to “A”.

7.1.1.1.Pregunta 1

Tabla 7. 1.A Características de los barrios de los que provienen los alumnos

Docentes	¿Cuáles son las características de los barrios de los que provienen los alumnos?
Prof. Tecnología	La mayoría de los casos, en promedio, provienen de clase media. Si bien es una escuela céntrica, se alberga a muchos chicos de diferentes barrios de hasta 7 kilómetros de diferencia. Los chicos provienen de la primera y segunda rotonda, del barrio Eva Perón, CGT, 1° de mayo. Un 10% proviene cerca del microcentro.
Prof. Ética	Se caracteriza por ser una población heterogénea. Vienen desde el más humilde, y con precarias condiciones de vidas, hasta personas que son hijos de diputados, o sea, de destacados órdenes sociales. En cuanto a la cuestión económica, los que tienen mayores problemas son los que provienen de clases bajas.
Prof. Geografía	Diverso. Tengo alumnos que vienen desde La Florida, El Trapiche, El Volcán, etc. No todos del centro.
Prof. Química	Están viniendo más chicos de los barrios periféricos. ¿Con qué tiene que ver esto? Con que antes el ingreso a este colegio era solo por abandonar la escuela primaria. Ahora, van a sorteo y eso influye con el nivel. Se están viendo muchos problemas de conductas, ya vienen con ellos, y eso no se cuenta en la libreta. Cuando empezás a averiguar, ves que son chicos que vienen con problemas de

Docentes	¿Cuáles son las características de los barrios de los que provienen los alumnos?
	violencia desde la escuela primaria.
Prof. Sociales	Del centro y de barrios de clase media y media baja.
Prof. Lengua (a)	Los chicos son de barrios variados, no hay de un barrio solo. Hay chicos que son del centro, tenemos alumnos que viven a dos o tres cuadras y otros que viven muy alejados, de La Punta, por ejemplo. Tenemos de diversos barrios.
Prof. Lengua (b)	Vienen del centro y de barrios periféricos, también tengo un alumno del Volcán.

Como podemos observar en la Tabla 7.1.A., las respuestas de los docentes proporcionaron los siguientes datos: se observa que todos los testimonios acuerdan cuando mencionan la heterogeneidad de la población escolar. La profesora de Ética comenta que los alumnos con mayores problemas son los que provienen de las clases bajas. La profesora de Química acentúa la diferencia en los valores de los alumnos provenientes de estos sectores. Esta situación se manifiesta como una problemática para el establecimiento. Otro aspecto evidenciado como problema por la misma docente es que el colegio ya no puede hacer una preselección y ahora los alumnos entran por sorteo. Este hecho se manifiesta como perjuicio para la escuela.

Este aspecto que mencionamos en la Tabla 7.1.A. tiene una incidencia negativa en las condiciones de la práctica docente. Se obstaculiza la posibilidad de desarrollar situaciones promotoras de procesos de aprendizaje en circunstancias que permitan brindar igualdad de oportunidades educativas para todos los alumnos del establecimiento.

7.1.1. 2.Pregunta 2

Tabla 7. 2.A. Problemáticas más acuciantes

Docentes	¿Cuál es la problemática más acuciante?
----------	--

Docentes	¿Cuál es la problemática más acuciante?
Prof. Ética	La permisibilidad para el estudio de los padres y autoridades. No tiene nada que ver a 10 o 20 años atrás. El nivel de exigencia, de disciplina ha bajado muchísimo.
Prof. Tecnología	El gran flagelo que une a todos es la droga. Está presente desde la mañana hasta, lamentablemente, la noche. Creo que no excede a ninguna institución.
Prof. Geografía	La droga, la adicción al Facebook, a los juegos por internet y al celular.
Prof. Francés	Por ahí lo que veo es que los cursos tienen demasiados alumnos y en general no veo ningún problema grave a nivel de conducta.
Prof. Inglés	En general, una problemática puede ser la falta de motivación por parte de los alumnos, más que nada en ciertos cursos, no están motivados ni para aprender mi materia, ni para hacer ningún tipo de cosa.
Prof. Lengua (a)	El problema de ellos es que están viviendo en otra era, tan diferente a la nuestra, entonces leen, todo es tan rápido para ellos. Parece que todo es el celular, la compu, el Ipad. No leen nada, hoy justamente les di un libro, debe tener 8 páginas, cuando les digo 8 páginas me dicen son 16, esto es larguísimo. Tienen otros tiempos, todo rápido, fugaz, de muchos colores, atractivo porque sino, no los atrapas.
Prof. Biología	Yo lo que veo es que la parte tecnológica, de las redes sociales que manejan los chicos los tiene absorbidos. Es como si a los profesores nos faltara acercarnos a los alumnos porque viven en un mundo y los docentes vivimos en otro. Entonces, nos cuesta mucho llegar a los alumnos, antes no estaba esa brecha entre el lenguaje del docente y el del alumno. El núcleo familiar ha cambiado, no está más la mamá y el papá, casi siempre hay una ausencia, entonces hay muchos factores con los que el docente tiene que estar acarreado o tratando de ver como su enseñanza, su contenido, no solo conceptual, sino también los valores que tiene que transmitir.

En la Tabla 7.2.A., se registran 4 testimonios que manifiestan que la problemática más acuciante se relaciona con la falta de motivación para aprender. Entre estos testimonios se encuentran las afirmaciones de los docentes de Biología, Lengua, inglés y francés. Por otro lado, 2 docentes (de Ética y Geografía de 2do año C) relacionan las

problemáticas de la escuela con las adicciones a la droga y a los medios virtuales de comunicación.

Este aspecto resaltado en la Tabla 7.2.A., incide de manera negativa en las condiciones de la práctica docente y en la posibilidad de brindar ambientes escolares que permitan alcanzar la igualdad de oportunidades educativas.

7.1.1. 3.Pregunta 3

Tabla 7. 3. A. Influencia del barrio en las prácticas docentes

Docentes	¿Cuál es la influencia que ejerce el barrio de donde provienen los alumnos en las prácticas docentes?
Prof. Matemática	No mucho, pero hay influencia de acuerdo con nivel que los alumnos traen de la escuela de origen de su barrio. Lo que es llamativo es que, a lo mejor, un chico del 1° de Mayo con un nivel económico bajo, sus papás han enviado hasta sus cinco hermanos por acá. Es un esfuerzo de aportarle una mejor educación. En este sentido, y bajo la influencia que puedan tener ellos, se van adaptando a las exigencias que vamos planteando.
Prof. Ética	A veces es directa, y linda. Por ejemplo, ayer en primer año estábamos viendo grafitis. Entonces les pido a los alumnos que observan los grafitis más cercanos a su barrio, sé que hoy van a venir con tantos detalles. Lo copiarán, lo interpretarán, incluso hasta la misma familia participará de la interpretación si ellos tienen alguna dificultad. Entonces hay muy buen apoyo.
Prof. Geografía	En los valores y anti valores. Considero como fundamental trabajar con esos temas.
Prof. Química	Los más grandes se amoldan. En cuanto a los más chicos, de primero y de segundo, tienen otros códigos. La forma de hablar, de vestirse, la falta de normas y desconocimiento de formas básicas de respeto. Es por esto que muchos se van por voluntad propia por no poder acomodarse a las normas.
Prof. Filosofía	Es muy heterogénea. Vienen de todos los sectores y barrios.
Prof. Francés	Influye para bien porque lo que he podido observar es que el colegio tiene la normativa de recibir abanderados, se hace sorteo, pero entran de forma directa. Esos abanderados pueden venir de la escuela Chile, de la escuela Misiones, de la escuela del barrio Pucará, el Pucará tiene abanderados, entonces esos alumnos

Docentes	¿Cuál es la influencia que ejerce el barrio de donde provienen los alumnos en las prácticas docentes?
	que vienen de barrios marginales y con problemáticas acuciantes, traen con ellos todo eso. Y acá se encuentran con otro tipo de chicos, entonces digamos que lo absorbemos para bien, el que viene de allá con piercing, con modales de "correte" y patear la silla o el "qué te pasa chabón", el que viene con todas esas modalidades de vida acá las cambia. Porque no le queda otra.

En la Tabla 7.3.A., se observa que los testimonios son dispares respecto de la influencia que ejerce en las prácticas docentes el barrio de donde provienen los alumnos. Mientras que la profesora de Geografía expresa que esta influencia se observa en los valores y anti-valores y la de Filosofía manifiesta que es diversa; en los 5 docentes restantes se expresa una influencia inversa manifestando que los alumnos son reeducados en la escuela que tiene la función de modificar sus comportamientos y valores de acuerdo con la cultura institucional. En 2 de estos testimonios se evidenció una fuerte incidencia de la escuela en los valores y conductas previas al ingreso a este establecimiento. Un ejemplo es el testimonio de la docente de Química, quien manifiesta que los alumnos se adaptan, cambian y, los que no se acomodan a las normas, se van por voluntad propia. Esto es vivido como positivo para los alumnos y para la escuela. Así lo evidencian también los testimonios de las docentes de Ética y Francés al manifestar que la influencia del barrio de origen es anulada en el transcurso del paso por la escuela (*"no les queda otra"*), ya que los alumnos terminan formándose en las normas del colegio y esto beneficia a los más desventajados.

Como se observa en la Tabla 7.3.A., de la mayoría de las respuestas se deriva que la influencia del barrio es contrarrestada en la escuela en beneficio de los alumnos. Este hecho genera escenarios en pos de la igualdad de oportunidades escolares.

7.1.1. 4.Pregunta 4

Tabla 7. 4. A. Relación de la escuela con los barrios vecinos

Docentes	¿Cuál es la relación de la escuela con los barrios vecinos?
----------	--

Docentes	¿Cuál es la relación de la escuela con los barrios vecinos?
Prof. Ética	Participación directa no. La acción es a través del alumno, incentivando a ayudar a otros. Por ejemplo, había una familia de los chicos que estaba necesitando ayuda porque se les quemó la casa. Entonces se ideó hacer una rifa, traer recursos, alimentos, todo lo necesario para ayudar a esta familia.
Prof. Geografía	Nosotros tenemos una huerta escolar. Hay que tratar de llevarla a los barrios, con capacitación y bolsones de servicios. Sería difusión.
Prof. Francés	Creo que no hay relación.
Prof. Lengua y Ética	Justamente por la ubicación del lugar, que es estratégico y que no está lejos, los padres la prefieren. Está cerca de los trabajos. Hay mayor control también, en cuanto a seguridad, hay cámaras. Todo eso incide por el momento tan candente de la inseguridad que estamos viviendo.
Prof. Matemática	Diría que ninguna. Yo no he visto nada de eso en los 7 años que tengo en el colegio, no por no querer sino porque no se ha brindado. Sí, me llamó la atención cuando estaba de profesor itinerante de un colegio de La Punilla que la gente se acercaba. Esto sucedió porque el colegio cumplía 100 años y fuimos convocados por esa gente porque iban a donar 30 animales, que en este momento es muchísimo dinero, y los pusieron como si nada. Si es por el bien del colegio está todo bien.
Prof. Historia	Esta escuela es privilegiada, yo les digo a los chicos que la tenemos que cuidar porque fue declarada Monumento Histórico y sino la cuidamos nos vamos a ir a cualquier edificio, entonces hay que cuidarla mucho porque es un privilegio estar en esta ubicación geográfica.
Prof. Inglés	No estoy informada.

Como observamos en la Tabla 7.4.A., la ubicación y características del colegio se manifiestan como un privilegio para los alumnos. Una de las razones es su ubicación en el corazón del microcentro y la otra es que es reconocido en la comunidad a causa de haber sido declarado monumento histórico. Dos testimonios (de los docentes de Lengua y Ética y de Historia) se expresan en este sentido, ya que destacan el privilegio de pertenecer al colegio por encima de la importancia de la relación de esta institución

con otros barrios. Por otra parte, se observan 3 testimonios provenientes de los docentes de Ética, Matemática y Francés que expresan que no hay relación entre la escuela y el barrio. La última de las docentes expresa que, de haberla, es a través de los alumnos. La profesora de Inglés sostiene desconocer el tema. Por último, la docente de Geografía de 2do año “C” expresa el deseo de llevar la actividad de la conformación de la huerta desarrollada en el colegio y extenderla hacia distintos sectores de la comunidad.

Se observa en la Tabla 7.4.A., que todos los testimonios manifiestan que la diferencia está dada por la ubicación céntrica: 5 lo identifican como positivo, entre los cuales se encuentran los docentes de Física, Geografía de 2do año “B”, Ética y Matemática; y 2 se expresan de modo ambivalente. Sostienen el privilegio de la ubicación, aunque marcan el perjuicio a causa de los ruidos molestos provenientes de las publicidades o actos políticos, tal como lo expresa el docente de Filosofía. También se remarca la problemática de otros barrios como la droga y la delincuencia, según el docente de Química.

Según la Tabla 7.4.A., la diferencia con otros barrios, dada por la ubicación de la escuela, redundará en beneficio de las prácticas según lo manifestado por la mayoría de los docentes. Este hecho incide positivamente en la posibilidad de brindar igualdad de oportunidades a los alumnos.

7.1.1. 5.Pregunta 5

Tabla 7. 5.A. Colaboración de los padres

Docentes	¿Hay colaboración de los padres?
Prof. Matemática	Visto muy poco. Solo he visto algunos casos como padres que a lo mejor tienen un negocio o algo y un día colaboran. Pero de otra manera, no.
Prof. Química	Cuesta mucho que participen. Los papás más presentes son los de los alumnos que mejor andan. Los demás andan mal por eso, no hay apoyo de la casa. Los citás (a los padres) y no vienen.

Docentes	¿Hay colaboración de los padres?
Prof. Lengua y Ética	Sí, depende mucho de los proyectos, pero en algunos sí se los incluye.
Prof. Geografía	Sí, vienen. En este colegio se preocupan.
Prof. Ética	Hace tiempo los padres participaron en la lectura con los chicos y ayudaron a una escuelita rural. Fue muy lindo. Se le pidió a todo el grupo vender botellas. Dos chicas se encargaron de vender las botellas y con lo juntado compraron lápices, cuadernos para llevar.
Prof. Francés	No, en los dos años en que estoy en el colegio solamente han venido a verme dos tutores nada más, poco.
Prof. Inglés	En los actos escolares por ejemplo no veo muchos padres, la veces que yo me encuentro con un padre es cuando está preocupado por su hijo y viene a preguntar, pero después muy pocas veces he visto a padres que participen de otras actividades.

En la Tabla 7.5.A., se observa una disparidad en los testimonios: 4 docentes manifiestan que los padres participan en algunas de las actividades de la escuela; entre ellos la docente de Geografía de 2do año “C” manifiesta que “asisten, que en este colegio se preocupan”. Por otro lado, los 4 docentes restantes sostienen que no participan; entre ellos se encuentran los docentes de Francés, Matemática, Inglés, y Química, que manifiesta que “cuestamuchos que participen”. Según esta profesora, los papás más presentes son “los de los alumnos que mejor andan”.

En la Tabla 7.5.A. se observa la incidencia tanto de características positivas como de aspectos negativos. Esta situación obstaculiza las condiciones igualitarias para todos los alumnos en desmedro de la igualdad de oportunidades.

7.1.1.6.Pregunta 6

Tabla 7. 6.A. Trabajo de los padres

Docentes	Trabajo de los padres
f. Ética	Algunos son empleados de fábricas, otros trabajan en círculos administrativos del gobierno, son servidores públicos, hay docentes, amas de casas también, y nunca falta algún desocupado.
Prof. Geografía (a)	En la administración, en comercios, en fábricas.
f. Geografía (b)	Hay mucha variedad y esto depende del sector social del que provienen.
f. Química	Hay variedad, empleados públicos, comercios, en la justicia, algunos tienen planes.
Prof. Inglés	En la administración, comercios, docencia, planes, changas, hay de todo.
Prof. Física	Es variado, desde la justicia hasta tareas domésticas.

Se observa en la Tabla 7.6.A., que los 7 testimonios expresan coincidencias en la diversidad y tipos de empleo de los padres (tanto a nivel formal como informal. Los trabajos van desde el ámbito de la justicia hasta las tareas domésticas, tal como lo expresa el docente de Física). Por otra parte, el docente de Geografía de 2do año "C" manifiesta que esta variedad depende del sector social del cual provienen.

De la Tabla 7.6.A., podemos inferir que se generan beneficios para los alumnos cuyos padres se desempeñan en trabajos formales -con estabilidad y beneficios-, y perjuicio para aquellos alumnos cuyos padres se desempeñan en trabajos informales. El tipo y jerarquía del empleo incide en las condiciones de las prácticas y genera situaciones favorecedoras en el primer caso y perjudiciales en el segundo. Se dificulta la posibilidad del docente de lograr el mismo nivel de desempeño en los alumnos en desmedro de la igualdad de oportunidades educativas.

7.1.1.7.Pregunta 7

Tabla 7. 7.A. Trabajo de los alumnos y desempeño escolar

Docentes	¿Trabajan los Alumnos? Sí es así ¿influye en el desempeño?
Prof. Matemática	Yo creo que no. No creo que ninguno esté en el caso de que tiene un empleo y después tiene que estudiar. Tienen los principios de cualquier adolescente, de ayudar a la familia y eso no quita tiempo y no creo que sea influyente, o sea, determinante. El bajo rendimiento va en el sentido de la computadora, Facebook, otras variables, no por un trabajo. Yo creo que un trabajo los fortalece a la hora de estudiar.
Prof. Ética	Generalmente se observa en años superiores, no tanto en los chiquitos. Trabajan en comercios, incluso, hasta en estaciones de servicio. Son los menos, depende de la condición de la familia. A veces influye. En esos casos se tiene que conocer el horario para adecuar las actividades.
Prof. Geografía	No trabajan.
Prof. Química	La mayoría no trabaja.
Prof. Inglés	En tareas similares a los de los padres, o al cuidado de hermanos.
Prof. Física	No sabría decir, no estoy informado.
Prof. Historia	Sobre todo, los de los cursos más grandes, pueden trabajar, pero no sé en qué.

En la Tabla 7.7.A., observamos que 2 de los testimonios evidenciaron que los alumnos no trabajan o solo una minoría lo hace. Esto se lo adjudican a la situación económica de las familias. Uno de los docentes manifiesta que creería que sí, pero desconoce en qué tareas; así lo expresó la docente de Historia. Tres docentes manifiestan que los alumnos sí trabajan y que esto influye en el desempeño de modo negativo y el docente de Matemática expresa que el bajo rendimiento se dirige en el sentido del tiempo usado en la computadora, Facebook y otras variables, no por un trabajo, y que un trabajo los fortalece a la hora de estudiar.

De la Tabla 7.7.A., podemos deducir que este aspecto afecta, mayoritariamente, de modo positivo las condiciones de la práctica y el desempeño de los alumnos. Por otro lado, la minoría que trabaja se encuentra en desigualdad de condiciones para la adquisición del aprendizaje. Este hecho repercute de forma negativa en la consecución de la igualdad de oportunidades para todos los alumnos de la institución.

7.1.2. Escuela B

Se entrevistaron los docentes de las siguientes asignaturas: Ciencias Sociales, Artística, Ciencias Políticas, Psicología, Economía, Matemática, Inglés, Historia de 4to "A" (identificado como docente de Historia-a), Historia de 5to "A" (identificado como docente de Historia-b) y Lengua. Tres docentes de Lengua del curso de 4to "A" (profesor de Lengua-a), de 2do "B" (profesor de Lengua-b) y de 4to "B" (profesor de Lengua-c). Dos profesores de Ciencias Sociales a los que se designó, al docente de 3ero "A" como profesor de Ciencias Sociales-a y al profesor de 2do "B" como profesora de Ciencias Sociales-b. Dos docentes de Historia: a la docente de 4to "A" se la designó como profesora de Historia-a y a la docente de 4to "B" como profesora de Historia-b.

7.1.2.1. Pregunta 1

Tabla 7.1.B. Características de los barrios de los que provienen los alumnos

Docentes	¿Cuál es la influencia que ejerce el barrio de donde provienen los alumnos en las prácticas docentes?
Prof. Artística	Falta de responsabilidad, comportamiento, apoyo.
Prof. Matemática	Mucha influencia ejerce el barrio en nuestras prácticas, ya que son chicos que necesitan mucha contención.
Prof. Política	Para mí influye desde el barrio y la sociedad, ya que esta última genera una etiqueta de donde vienen como negativa y esta es tomada por el barrio para negativizarlo más.
Prof. Inglés	Muchas veces los conflictos vecinales se trasladan a la escuela.

Docentes	¿Cuál es la influencia que ejerce el barrio de donde provienen los alumnos en las prácticas docentes?
Prof. Sociales	La falta de compromiso, de responsabilidad por parte de los tutores.
Prof. Lengua (a)	La influencia es directa, ya que los alumnos por la mencionada problemática incurrir en inasistencias persistentes.
Prof. Lengua (b)	No, o sea cómo te puede explicar, hay muchos de los integrantes a lo mejor, no todos, pero en una cuadra siempre a lo mejor hay uno que estuvo en la cárcel o está en la cárcel, o sea complicado lo veo desde ese aspecto, o sea, porque tienen una característica especial, hay que saber cómo dirigirse, como tratarlos porque bueno, hay mucho resentimiento, no digo en todas, porque no toda la gente es igual.

En la Tabla 7.1.B., observamos que en 6 testimonios se expresa una fuerte incidencia del barrio en la escuela que es calificada como perjudicial por aspectos como la falta de compromiso, la delincuencia, conflictos vecinales, la rotulación. Así lo sostuvo, por ejemplo, el docente de Ciencias Políticas. Manifestó que influye desde el barrio y la sociedad, ya que esta última genera una etiqueta negativa que es tomada para descalificarlos más. Los docentes de Ciencias Sociales y Lengua de 4to “B” entienden que esta influencia es una de las causas que produce el alto grado de ausentismo de los alumnos.

A partir de los datos de la Tabla 7.1.B., podemos expresar que la incidencia del barrio se observa como negativa. En consecuencia, afecta las condiciones de las prácticas docentes en desmedro de la igualdad de oportunidades educativas.

7.1.2.2. Pregunta 2

Tabla 7.2.B. Problemáticas más acuciantes

Docentes	¿Cuál es el problema más acuciante?
Prof. Artística	La violencia es el problema más grave que se evidencia.

Docentes	¿Cuál es el problema más acuciante?
Prof. Matemática	La violencia.
Prof. Política	La mayor problemática es la violencia.
Prof. Sociales (a)	La problemática sería la falta de alimentación, seguridad y trabajo para mejorar la vida diaria. Como también la contención familiar y social.
Prof. Sociales (b)	La violencia.
Prof. Psicología	Las drogas, es un flagelo.
Prof. Inglés	Problemática educativa sobre repitencia y ausencias. Problemática social sobre droga y violencia.
Prof. Lengua (b)	Drogadicción, alcohol y violencia.
Prof. Historia	La problemática principal es que consumen diferentes drogas, alcohol y la falta de oportunidades de muchos adultos.

A partir de los datos de la Tabla 7.2.B., se evidencia que la problemática más acuciante es la droga y la violencia. Así lo expresan los 9 testimonios manifestados por los docentes. Solo el docente de Inglés agrega la problemática de la repitencia y ausentismo.

En la Tabla 7.2.B., podemos observar los problemas considerados por los docentes como más graves: droga, violencia, ausentismo y abandono. Estos aspectos impactan fuertemente en el desarrollo de las prácticas de docentes y alumnos. Se generan situaciones que superan la práctica y que derivan en hechos que profundizan la inequidad de origen.

7.1.2.3.Pregunta 3

Tabla 7.3.B. Relación entre la escuela y el barrio

Docentes	¿Cuál es la relación de la escuela con el barrio?
Prof. Lengua (a)	En la escuela hay un comedor donde asisten las personas de los barrios que mandan a sus hijos a esta escuela.
Prof. Lengua (b)	La escuela trabaja con proyectos de mejoras como CAI, CAJ,PROMEDU.Allí los alumnos intervienen en actividades recreativas.
Prof. Artística	Muy buena porque se trabaja desde la escuela. Se invita al vecino a la escuela, mediante actos, talleres y charlas.
Prof. Matemática	Tiene muy buena relación. La escuela trabaja con la comunidad mediante charlas, talleres y actividades deportivas.
Prof. Política	Hay una relación, ya que desde la escuela se dan talleres que se combinan con las diferentes organizaciones (carpintería, orquesta, el comedor) que son utilizadas por todo el barrio. Las actividades van desde carpintería, murgas, los centros comunitarios las solicitan, y el comedor con el fin de mejorar la comunidad en general.
Prof. Inglés	Este barrio no se relaciona o es poco el contacto. Fines deportivos o comparten servicios públicos.
Prof. Historia	Buena. Las actividades son mínimas. En relación con integrar a los padres hay poco interés en la situación del alumno en la escuela.
Prof. Sociales	La verdad que no, creería que no, o sea sí, todos los barrios tienen su impronta, no sabría decirte en particular qué, acá los chicos, por ejemplo, hay muchos chicos que juegan al fútbol, que podría ser algo que los identifica, muchos chicos participan en lo que es comparsa, les gusta, lo bueno es que siempre se ha estado trabajando desde lo social acá en el barrio con, por ejemplo, siempre tuvo vinculación comunitaria, que era un centro donde los chicos podían ir a aprender instrumentos, ese centro se cerró, pero los mismos profes esos siguen viniendo por otra cosa, porque estos centros en realidad se abrieron pero con una, era una organización sin fines de lucro, ahora esos centros, al cerrarse, algunos profes le siguen, lo siguen manteniendo como para que no se pierda y vienen acá a la escuela a dar clases, dan orquesta, dan guitarra.

Como observamos en la Tabla 7.3.B., las expresiones en algunos casos son contradictorias. La mayoría (6 de los testimonios) expresa que existe una buena relación entre la escuela y el barrio y que este último resulta beneficiado. Dos docentes de las asignaturas de Lengua-a y Política manifiestan que la escuela colabora con el barrio desde la organización de diversos talleres. Solo 1 docente manifiesta el beneficio de la escuela (así lo expresa la docente de Sociales al sostener que, a pesar del cierre del centro de acción comunitaria, los profesores que daban clases allí continuaron realizando las actividades en forma gratuita).

A partir de los datos de la Tabla 7.3.B., se observa una incidencia positiva de la relación escuela–barrio en las condiciones de las prácticas docentes en pos de escenarios escolares que permitan generar situaciones a favor de la igualdad de oportunidades.

7.1.2.4. Pregunta 4

Tabla 7.4.B. Diferencias con otros barrios de San Luis

Docentes	¿Cuál es la diferencia con otros barrios de San Luis?
Prof. Lengua (a)	Sí, vienen del Estrella del Sur, también muchos de las 500 viviendas sur, del Kirchner, del Lince. Son barrios más o menos, con las mismas características, similares (de sectores populares).
Prof. Lengua (b)	Las características sociales del barrio Pucará es la evidencia de diferencia.
Prof. Artística	La marginación por ser dicho barrio.
Prof. Matemática	La marginación y la población popular.
Prof. Política	Se diferencia, ya que los estigmas sociales están muy marcados por la sociedad y por el mismo barrio (clase social).
Prof. Inglés	La diferencia es solo en cuanto a códigos barriales.

En los testimonios de la Tabla 7.4.B., observamos que la marginación es una expresión que se repitió en 2 testimonios (en los docentes de Artística y Matemática). Si bien en

3 testimonios no se lo expresó directamente, se tradujo en expresiones como estigmatización. Solamente el docente de Inglés manifestó que la diferencia con otros barrios era producto de los códigos barriales.

A partir de los datos de la Tabla 7.4.B., podemos expresar que la situación del barrio en que se ubica la escuela, a diferencia de otros, incide negativamente en el desempeño del docente y genera escenarios que no garantizan la equidad educativa para los alumnos.

7.1.2.5.Pregunta 5

Tabla 7.5.B. Participación de los padres en las actividades escolares

Pregunta 5	¿Cuál es la participación del grupo de padres en las actividades escolares?
Prof. Matemática	Sí, lo hace. En charlas, actos fiestas y talleres, pero muy poco en el proceso educativo del alumno.
Prof. Política	No, en cuanto a secundaria no participan.
Prof. Sociales	La participación de los padres es muy limitada.
Prof. Artística	No sé. No los veo participar.
Prof. Lengua (a)	El grupo de padres tiene muy poca participación en las actividades escolares.
Prof. Historia	En actos y fiestas y en organizaciones de torneos deportivos.
Prof. Inglés	Ausencia de los papás.

Si observamos la Tabla 7.5.B., podemos concluir que la participación de los padres es calificada por 6 docentes como nula o muy limitada. Solo 1 docente (el profesor de Historia) menciona que esta participación se manifiesta en actos y torneos deportivos.

A partir de los datos de la Tabla 7.5.B., podemos expresar que la falta de colaboración de los padres incide negativamente en las condiciones de la práctica docente en perjuicio del proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos.

7.1.2.6.Pregunta 6

Tabla 7.6.B. Empleo de los padres

Docente	¿Cuál es el empleo de los padres?
Prof. Lengua (b)	El grupo de padres tiene trabajos como changas o planes de inclusión.
Prof. Matemática	En la construcción, plan de inclusión (algunos), fábricas.
Prof. Artística	Sé que, en algunos casos en construcción, plan de inclusión social, fábricas, cobrando el estacionamiento medido y en planes.
Prof. Política	Se desempeñan en trabajos temporarios, inclusión, etc.
Prof. Francés	En albañilería, changas, tienen planes.

En la Tabla 7.6.B., se observa en los 6 testimonios que los empleos de los padres son trabajos temporarios relacionados con la albañilería, changaso planes sociales. Así lo sostienen los docentes de Ciencias Políticas, Artística, Francés y de Lengua-b. Solo 2 docentes manifestaron que también se desempeñan en fábricas.

A partir de los datos de la Tabla 7.6.B., podemos expresar que el tipo y la diversidad de trabajo de los padres, mayoritariamente en empleos de carácter informal, afecta negativamente las condiciones de la práctica docente en perjuicio de los logros pedagógicos.

7.1.2.7. Pregunta 7

Tabla 7.7.B. Trabajo de los alumnos y desempeño escolar

Docentes	¿Trabajan los Alumnos? Sí es así ¿influye en el desempeño?
Prof. Artística	Sí, varios trabajan.
Prof. Matemática	Sí, realizan trabajos variados, por ejemplo, albañilería, mecánica, etc. Durante varias horas. Sé que, en algunos casos en construcción, plan de inclusión social, fábricas, cobrando el estacionamiento medido y en planes.
Prof. Política	Hay alumnos que trabajan en la construcción y la mayoría haciendo “changas”, lavan autos, venden flores, etc.
Prof. Sociales	Sí, la mayoría trabaja en la construcción, ayudando a los padres en talleres, domésticos, no sé bien cuántas horas, pero caculo que más de 5 horas diarias.
Prof. Inglés	La mayoría medio tiempo y fines de semana.
Prof. Lengua (a)	Algunos alumnos trabajan lavando autos, repartos, etc. Influye en el rendimiento e inasistencias.

En la Tabla 7.7.B., se evidencia que los 7 testimonios sostienen que la mayoría de los alumnos se desempeñan varias horas en tareas informales tales como planes de inclusión, albañilería y en changas. Por otra parte, la docente de Lengua—a manifiesta que esto influye en el rendimiento y en las inasistencias.

A partir de los datos de la Tabla 7.7.B., podemos expresar que las condiciones de la práctica docente resultan afectadas negativamente por esta situación. La mayoría de los alumnos se desempeñan en alguna actividad laboral de baja remuneración y en actividades informales. Esta situación tiene como consecuencia el bajo rendimiento en el desempeño y un alto número de ausentismo y abandono.

7.1.3. Comparación de los datos registrados en las entrevistas en las escuelas A y B

Tabla 7.1.AB.

Ítems analizados	ESCUELA A	ESCUELA B
<p>Incidencia del lugar de procedencia de los alumnos en la enseñanza – aprendizaje</p>	<p>*Los alumnos que provienen de los denominados “sectores populares” son los que generan mayores problemas para la institución, porque los valores que traen de sus casas suelen chocar con los promovidos por el colegio.</p> <p>*Los docentes consideran que tal situación es un perjuicio para el establecimiento.</p>	<p>*La ubicación de la escuela está atravesada por las características del barrio. Los alumnos conviven con situaciones de violencia y conflictos vecinales, que se manifiestan en la escuela a través de la falta de compromiso y el ausentismo.</p> <p>*El contexto barrial provoca desánimo y angustias en los docentes. Estos factores causan desde actitudes de resignación hasta enfermedades en los profesores. Se observan licencias psiquiátricas.</p>
<p>Problemática acuciante</p>	<p>*Conjunto de factores: exceso de alumnos que dificulta la adquisición de conocimientos y el acompañamiento en este proceso. Las drogas, falta de apoyo de los padres, indisciplina, adicción a la tecnología y a las redes sociales, la desmotivación y la falta de interés en la escuela.</p> <p>*Ese conjunto actúa en perjuicio de las condiciones para ejercer la práctica en pos de la igualdad de oportunidades educativas.</p>	<p>*La violencia y la droga son los factores de mayor incidencia. Intervienen también el elevado número de inasistencias, la falta de alimentación, la inseguridad y la falta de contención familiar.</p> <p>*La violencia, la pobreza y el ausentismo atraviesan las prácticas y producen consecuencias que las desvirtúan, siempre en perjuicio del alcance de los objetivos pedagógicos y de la consecución de la igualdad para los alumnos de sectores más empobrecidos.</p>
<p>Incidencia del lugar de procedencia en las prácticas docentes</p>	<p>*Dos posturas. Por un lado, están los que manifiestan una influencia positiva en las prácticas del barrio de procedencia de los alumnos. Por otro lado, se encuentran aquellos docentes que apelan mecanismos expulsivos para quienes no se</p>	<p>*La marginación y la estigmatización que caracteriza a los barrios de origen de los alumnos incide de modo negativo, precarizando la práctica en desmedro de los resultados pedagógicos.</p>

Ítems analizados	ESCUELA A	ESCUELA B
	<p>adaptan a los requerimientos de la institución. Esto a fin de asegurar la conformación de grupos más homogéneos que posibiliten la constitución de prácticas con mejores resultados académicos.</p>	<p>*La totalidad de los alumnos proviene de sectores populares. La situación de origen de la población escolar afecta negativamente las condiciones de la práctica docente. Esto profundiza las desventajas.</p>
<p>Participación de los padres</p>	<p>*La mayoría de los padres no está ausente pero tampoco cumple con las expectativas de todos los docentes. Esta situación afecta de modo desigual el desarrollo efectivo de las prácticas docentes.</p> <p>*Aquellos casos en que los alumnos están apoyados por sus padres tienen mayores posibilidades de desempeñarse con éxito y eso beneficia las prácticas en pos de lograr mejores resultados y brindar escenarios que promuevan la igualdad de oportunidades educativas.</p>	<p>*La participación de los padres se manifiesta como limitada, en relación con el rendimiento de los alumnos.</p> <p>*La ausencia de participación incidirá en las condiciones de la práctica del docente, en perjuicio de los logros escolares de los alumnos. Este hecho afecta la igualdad de oportunidades.</p>
<p>Trabajos de los padres</p>	<p>*El tipo empleo de los padres es diverso: comercio, justicia, administración pública, fábricas y, en el menor de los casos, se sostiene de planes.</p> <p>*De lo anterior se desprende que la mayoría del alumnado proviene de clase baja y media y, en menor medida, de sectores de clase alta.</p> <p>*La población es heterogénea. Esto no se evidencia como una problemática para los docentes.</p>	<p>*Los padres se desempeñan en empleos de baja remuneración, temporarios o en planes de inclusión social, nacionales y provinciales.</p> <p>*Lo anterior hace comprensible la falta de recursos y hasta el estado de desnutrición que viven estos alumnos; el alto nivel de ausentismo y de abandono que se produce. Se agudizan las dificultades para los docentes en el alcance de logros pedagógicos significativos.</p>
<p>Trabajo de los alumnos</p>	<p>*Solo una pequeña minoría trabaja. Esto no afecta la dinámica áulica ni repercute en los logros. El docente no se siente interferido</p>	<p>*La mayoría de los alumnos trabaja ayudando a sus padres en distintas actividades de baja remuneración o en changas. Esto produce un alto nivel de</p>

Ítems analizados	ESCUELA A	ESCUELA B
	por este aspecto.	ausentismo y abandono. *La problemática económica atraviesa a estos alumnos y hace que su tiempo no esté dedicado a la escuela porque pasa a un segundo plano. *La situación que viven los docentes en el desarrollo de las prácticas está profundamente atravesada por este aspecto y las convierte en complejas y dificultosas, en desmedro de la igualdad de oportunidades escolares para los alumnos que se encuentran en zonas de riesgo.

A partir de los datos de la Tabla 7.1.AB., se concluye que la influencia del contexto socioeducativo afecta las condiciones de la práctica docente. En efecto, genera situaciones de inequidad para los alumnos de bajos recursos que asisten a escuelas públicas de sectores populares. No se presentan las condiciones (específicamente en el caso de la escuela B-ubicada en sectores populares-) que garanticen la igualdad de oportunidades en este tipo de escuelas.

En el caso de la escuela A, ubicada en la zona céntrica, no se observó esta incidencia. La escuela neutraliza el efecto del contexto y forma a los alumnos con sus valores. Este aspecto posibilita la igualdad de oportunidades. En este sentido, la ubicación y la jerarquía de la escuela genera una incidencia positiva.

7.2.Observaciones

Las observaciones resultaron sumamente pertinentes para recabar nuevos tipos de informaciones en relación con los siguientes aspectos: características del barrio, características del alumnado y compromiso de los padres con la escuela. Se realizaron tanto en la escuela A (céntrica) como en la B (periférica).

7.2.1. Observaciones áulicas

En las observaciones áulicas se registraron: vestimenta, comportamientos de los alumnos durante el desarrollo de las clases, interés por los temas desarrollados, participación y modos de relación de los alumnos con los docentes y su incidencia en la práctica docente en función de la adquisición de los aprendizajes. Resulta de interés para esta investigación encontrar evidencias de los aspectos estudiados y la relación con el lugar de origen socioeconómico y cultural de los alumnos en las condiciones de la práctica docente y en la consecución de la igualdad de oportunidades educativas. Se aclara que el tema que se desarrolla en la clase es un dato que se tiene en cuenta para contextualizar los comportamientos vinculados con la enseñanza y el aprendizaje (*Ver los análisis correspondientes a este aspecto en el Capítulo 8*).

7.2.1.1. Escuela A

Los cursos seleccionados para el análisis fueron: 3ro "A" Artística, 5to "B" Filosofía, 4to "A" Química, 4to "C" Química y 5to "A" Geografía y 2do "A" Geografía.

Tabla 7.1.OA. Escuela A (Parte A)

Curso/ Observaciones	2° A	3° A	4° A
Clase	Geografía	Educ. Artística	Química
Tema abordado en clase	Granizo	Teorías Evolucionistas sobre la Antropología de la música	Repaso y evaluación de los temas dados
Vestimenta de los alumnos	Uniforme en correcto estado. No se observan diferencias relacionadas al origen socioeconómico de los alumnos.	Uniforme en correcto estado. No se observan diferencias relacionadas al origen socioeconómico de los	Uniforme en correcto estado. No se observan diferencias relacionadas al origen socioeconómico de los

Curso/ Observaciones	2° A	3° A	4° A
		alumnos.	alumnos.
Comportamientos durante la clase	Distraídos al inicio de la clase. No prestan atención a los pedidos de la profesora sobre la tarea pedida. Cuando la profesora empieza el tema del día, todos se ordenan para escuchar.	Los alumnos escuchan al profesor al inicio de la clase, pero se muestran distraídos al transcurrir el tiempo porque no les interesa el tema. Charlan mientras habla el docente.	Se evidencian dos aspectos. Por un lado, los alumnos que prestan atención y copian lo escrito por la profesora en el pizarrón. Por otra parte, los alumnos de las últimas filas están distraídos y hablando de otras materias.
Interés por el tema de la clase	Interesados en el tema, escuchan con atención.	Distracción. Charlan durante el desarrollo del tema.	La mayor parte muestra interés, salvo los alumnos de los últimos bancos que no realizan las actividades planteadas.
Participación de los alumnos en la clase	No es activa, solo escuchan con atención la clase.	Solo participan cuando termina la explicación del profesor, cuando se pide opiniones.	Participación por parte de los alumnos de las primeras filas. Los demás demuestran desinterés.
Relación alumnos-docentes y su incidencia en la práctica	Buena relación. No se manifestaron conductas negativas que pudieran incidir en la práctica educativa, lo cual favorece	La relación es buena, pero el profesor no logró motivación en los alumnos para el aprendizaje de su	La profesora solo atiende a los alumnos interesados en resolver los problemas, mientras que no presta

Curso/ Observaciones	2° A	3° A	4° A
	mejores oportunidades para el aprendizaje.	tema.	atención a los estudiantes del fondo del aula. Esta acción de la profesora incide en el aprendizaje, pues no está garantizando igualdad de oportunidades.

Tabla 7.2.OA. Escuela A (Parte B)

Curso/ Observaciones	4° C	5° A	5° B
Clase	Química	Geografía	Filosofía
Tema abordado en clase	Ecuación general de los gases	Economía de los países del mundo	La concepción de Filosofía de Aristóteles, Descartes, Kant, Hegel, Russel, Jaspers y Waismann.
Vestimenta de los alumnos	Uniforme en correcto estado. No se observan diferencias relacionadas al origen socioeconómico de los alumnos.	Uniforme en correcto estado. No se observan diferencias relacionadas al origen socioeconómico de los alumnos.	Uniforme en correcto estado. No se observan diferencias relacionadas al origen socioeconómico de los alumnos.
Comportamientos	Al inicio de la clase hay alumnos sentados en	Al llegar la profesora, los alumnos le cantan el	Diversos comportamientos. Un

Curso/ Observaciones	4° C	5° A	5° B
durante la clase	grupos de dos, otros no hacen caso a los dichos de la profesora, otros ríen y están con la computadora. Luego de la consigna que dio la profesora, todos empiezan a realizar las actividades.	feliz cumpleaños. Luego hay algunos malos comportamientos pero que se terminan al instante. Después la clase toma un buen rumbo.	grupo de alumnos presta atención, mientras que la mayoría no y se dedican a estar con las computadoras o a escuchar música con el celular.
Interés por el tema de la clase	Hay interés en el tema después de que la profesora propone la actividad.	Se observó interés respecto al tema.	Poco interés. El docente no genera estrategias para que los alumnos no interesados se incorporen.
Participación de los alumnos en la clase	Se trata de una clase práctica: ejercicios a resolver. La participación es activa con respecto a la consigna.	Participación de los alumnos.	Solo participan los alumnos interesados, la mayoría de la clase está desconectada del tema.
Relación alumnos-docentes y su incidencia en la práctica	Buena relación porque la profesora recorre toda el aula para ayudar a todos los alumnos. Brinda igualdad de oportunidades para el aprendizaje.	Relación armoniosa entre alumnos y profesora. Se observó que hubo buena disposición de la docente para lograr igualdad de oportunidades en el aprendizaje.	La conducta de la mayoría de los alumnos es un obstáculo para el alcance y la apropiación de los contenidos curriculares. Además, el profesor solo interactúa con los

Curso/ Observaciones	4° C	5° A	5° B
			alumnos interesados.

Como se observa en la Tabla 7.1.OA. y en la Tabla 7.2.OA., en los cursos de 3ero “A” de Artística, en el de Geografía del 5to “A”, en el de Geografía de 2do “A” y en el de Química de 4to “A”, el comportamiento de los alumnos en relación con el interés y participación influyó de modo positivo en el desarrollo de la práctica docente. Los profesores trabajaron en función de alcanzar la participación de todo el grupo de alumnos. En el resto de los casos presentados se evidencian comportamientos diversos; algunos de los cuales se manifestaron en pos de la apropiación de los aprendizajes y otros en contra. Ante estos comportamientos hubo docentes que pudieron resolver la situación (como la docente de Química de 4to “C”) y otros que no lo lograron (como la docente de Filosofía de 5to “A”).

Se observó en todos los casos una uniformidad en la vestimenta, que respondía a los requerimientos de la escuela sobre la exigencia del uso de uniforme para ingresar a la escuela. Este aspecto igualó a todos los estudiantes e impidió mostrar las diferencias que se pudieran observar en el uso de la ropa y que pusiera en evidencia la desigualdad social que viven los alumnos que asisten a esta escuela. Estas situaciones se encaminan en pos de la igualdad de oportunidades educativas.

En efecto, la igualdad de oportunidades expresada a partir del comportamiento de los alumnos y docentes se garantiza para un grupo mayor de alumnos de este establecimiento. Otro aspecto a considerar fue que, a pesar de la heterogeneidad del alumnado, no se visualizó repercusión del lugar de origen de los alumnos en las prácticas cotidianas del docente. No se podría, de este modo, adjudicar la falta de

igualdad de oportunidades para todos los grupos observados a la influencia del aspecto enunciado (el contexto del que provienen los alumnos).

En suma, en las observaciones se detecta que, a pesar de la heterogeneidad socioeconómica y cultural del grupo (a causa de la diversidad de sectores de los que provienen los alumnos) no se observa la incidencia de estas diferencias en el desarrollo de la clase.

7.2.1.2. Escuela B

Los cursos seleccionados para el análisis fueron los siguientes: 4to "B" Psicología, 4to "A" Matemática, 2do "B" Lengua, 2do "A" Naturales, 5to "A" Física, 5to "B" Economía, 4to "B" Geografía, 2do "B" Plástica, 4to "B" Psicología.

Tabla 7.1.OB. Escuela B (Parte A)

Curso/ Observaciones	2° A	2° B	2° B	3° B
Clase	Cs. Naturales	Lengua	Plástica	Tecnología
Tema abordado en clase		Cartas al lector	Estática y dinámica	Variable física a convertir
Vestimenta de los alumnos	Precaria y humilde. Algunos van con gorras.	Precaria y humilde. Algunos van con gorras.	Precaria y humilde. Algunos van con gorras.	Precaria y humilde. Algunos van con gorras.
Comportamientos durante la clase	Se observan grupos que hacen imposible el dictado de clases, solo están molestando.	Algunos alumnos se van del curso, otros hacen que pelean. Se manifiestan las	Alumnos escuchando música al inicio de la clase, otro sale del curso y	Alumnos escuchan música, se envían mensajes de voz vía

	Se manifiestan las influencias que traen del barrio a la escuela.	influencias que traen del barrio a la escuela. Lenguaje violento.	vuelve silbando, otro alumno insulta. La profesora ignora esas actitudes y solo le habla a quienes prestan atención.	WhatsApp, otros están con la computadora. La profesora sigue con la clase a pesar de tales situaciones en el aula.
Interés por el tema de la clase	Pocos grupos manifiestan interés.	Pocos manifiestan interés, algunos no van con la intención de aprender.	Pocos están interesados. Eso se evidencia en las interrupciones a la profesora, provocan distracciones.	Poco interés, la mayoría de los alumnos están con los aparatos electrónicos (celular, computadora).
Participación de los alumnos en la clase	Pocos grupos participan.	Pocos trabajan en las actividades propuestas.	Muy poca, solo unos pocos alumnos siguen las actividades que pide la profesora.	Muy poca por los aparatos electrónicos y las influencias que traen del barrio a la escuela.
Relación alumnos-docentes y su incidencia en la práctica	El docente solo se centra en los alumnos interesados en el tema. La igualdad de oportunidades se ve afectada.	Relación difícil porque no hay interés en las actividades, la docente no puede obligar a realizar las tareas. Sentimiento de	Muy poca relación porque la profesora solo se dirige hacia los alumnos interesados, ignorando la indisciplina de	La profesora naturaliza los pocos vínculos con los alumnos, que prefieren los aparatos a tener que escucharla. La indisciplina de

		impotencia por no poder alcanzar la igualdad de oportunidades.	los demás alumnos. Este tipo de relación influye en la igualdad de oportunidades.	los alumnos no permite la igualdad de oportunidades.
--	--	--	---	--

Tabla 7.2.OB. Escuela B (Parte B)

Curso/ Observaciones	3° B	4° A	4° B	4° B
Clase	Matemática	Matemática	Psicología	Geografía
Tema abordado en clase	Funciones cuadráticas	División de polinomios	Dictadura militar	Clima
Vestimenta de los alumnos	Precaria y humilde. Algunos van con gorras.	Precaria y humilde. Algunos van con gorras.	Precaria y humilde. Algunos van con gorras.	Precaria y humilde. Algunos van con gorras.
Comportamientos durante la clase	Ingresar alumno de otra división a pedir plata a la profesora, estudiantes escuchan música y la docente les grita. Hay gritos y silbidos entre alumnos y hacia la profesora.	Charla entre la docente y un alumno sobre tema no escolar, otros charlan, ríen y se pelean mientras la profesora empieza a dar las actividades. Se observa cómo	La profesora da un cuestionario a contestar. Algunos lo hacen, otros charlan y ríen.	Al comienzo de la clase dos alumnos están con el celular, la profesora los reta y les pide que hagan lo adeudado. La profesora toma lección mientras los alumnos

Curso/ Observaciones	3° B	4° A	4° B	4° B
		los alumnos manifiestan las influencias que traen del barrio.		permanecen en sus lugares. Quienes terminaron las actividades charlan en voz baja mientras la docente corrige a otros alumnos.
Interés por el tema de la clase	Poco interés	Poco interés	Poco interés	Hay interés porque exponen actividades pedidas.
Participación de los alumnos en la clase	Poca. Solo participan los interesados.	Poca. Solo participan los interesados.	Poca. Solo participan los interesados.	Participan porque es un día que deben exponer un práctico.
Relación alumnos-docentes y su incidencia en la práctica	No es mala, pero las situaciones de clase, sumado a que muchos alumnos muestran las influencias que traen del barrio a la escuela, no posibilitan la igualdad de	No es buena. La docente no genera estrategias para que los alumnos se interesen en las actividades, ni los alumnos modifican sus conductas	No es buena. La profesora no supervisa quiénes hicieron la actividad, ni tampoco genera acciones para lograr la atención de los	Buena. La profesora logró que los alumnos participen y se integren en las actividades. Realizó estrategias para lograr igualdad de

Curso/ Observaciones	3° B	4° A	4° B	4° B
	oportunidades en el aprendizaje.	durante la clase.	desinteresados.	oportunidades para el aprendizaje.

Tabla 7.3.OB. Escuela B (Parte C)

Curso/ Observaciones	5° A	5° B	5° B
Clase	Física	Economía	Sociología
Tema abordado en clase	Evaluación de los contenidos dados	Micro y Macro economía	Globalización
Vestimenta de los alumnos	Precaria y humilde. Algunos van con gorras.	Precaria y humilde. Algunos van con gorras.	Precaria y humilde. Algunos van con gorras.
Comportamientos durante la clase	Gritos en la clase, pedidos hacia la profesora, interrupción de la clase por parte de otra profesora para dejar bolsas con ropa para aquellos alumnos carenciados.	Alumnos responden el cuestionario que entrega la profesora, mientras otros charlan. La docente no realiza acciones para que respondan el cuestionario.	La profesora saluda, empieza la clase y explica su tema con ejemplos extraídos de los medios televisivos. La explicación de la profesora es escuchada atentamente por los alumnos.
Interés por el tema de	Poco interés	Solo los alumnos que responden el	Interesados. Escuchan con atención a la

Curso/ Observaciones	5° A	5° B	5° B
la clase		cuestionario entregado.	docente.
Participación de los alumnos en la clase	Poca. Solo participan los interesados.	Poca. Solo participan los interesados.	Participan a través de preguntas.
Relación alumnos-docentes y su incidencia en la práctica	La profesora se muestra indiferente hacia los comportamientos en el aula. No genera estrategias que faciliten un contexto adecuado para el aprendizaje.	La profesora se muestra indiferente hacia los alumnos que no responden el cuestionario. No genera estrategias para lograr su inclusión. Justifica su accionar porque hay mucha influencia de las situaciones sociales de los alumnos en la clase, muchos abandonan o faltan constantemente.	La profesora trabaja en orden. Esto beneficia a la igualdad de oportunidades en el aprendizaje para los alumnos, y así se logran los objetivos pedagógicos.

Las observaciones áulicas aportaron un importante cuadro de problemáticas relacionadas con la influencia del contexto del que provienen los alumnos. Como se observa en las Tablas 7.1.OB., 7.2.OB. y 7.3.OB., se evidenciaron manifestaciones de violencia, indisciplina, falta de motivación para el desarrollo de la tarea y ausentismo. Con respecto a este último punto, tomamos como ejemplo uno de los testimonios registrados en el curso de Psicología de 4to "B". La docente comenta el alto nivel de abandono y explica que "dos alumnos nunca vinieron en el transcurso del año". El resto de los alumnos faltan por problemas de familia, ya que los padres necesitan que trabajen. La docente se refiere a la situación del curso 5to "B" y manifiesta que "los alumnos no vienen todos los días"; que algunos faltan hasta 3 semanas y cuando vuelven hay que atenderlos individualmente para que recuperen. Además, expresa que estas situaciones suceden siempre.

Por otro lado, se observa el problema de las inasistencias docentes que se pusieron en evidencia cuando nos presentamos para realizar las observaciones correspondientes. Con respecto al motivo de algunas inasistencias, la profesora reemplazante de Ética del curso 3ero “B” expresa que se hace cargo de las faltas porque la docente titular se encontraba con licencia psiquiátrica. Expresó que solo desde hacía dos semanas se había hecho cargo de la suplencia que tenía duración hasta fin de año. Manifestó que la docente titular (en uso de licencia) había faltado mucho, que no devolvía los prácticos, no dejaba registro de las evaluaciones por lo que los alumnos no sabían qué nota tenían. Sorprendentemente, concluyó manifestando que la Directora le dijo que “hay que ser muy flexible con los alumnos, hay que tomarlo con humor, que no hay otra”.

De 13 cursos observados, en 9 se evidencian situaciones de agresión verbal por parte de los alumnos. Esta actitud se ha naturalizado, los docentes no reaccionan. Estos comportamientos son vistos como una forma de sostener las relaciones e impedir que los alumnos se enfrenten y terminen abandonando la escuela. La docente de Ética expresa que esto es aclarado por la Directora en el momento en que los profesores se hacen cargo de las horas en sus respectivas asignaturas.

Por último, se registra la problemática del trabajo de los padres. Para ejemplificar, tomamos el caso de la expresión vertida por la docente de 3ero “A” de Matemática, quien manifiesta la gravedad del tema e indica que “muchos papás trabajaban en el Plan de Inclusión y ahora se encuentran desempleados.

Los aspectos enunciados muestran la incidencia negativa del lugar de origen de los alumnos en las condiciones de la práctica docente en perjuicio de la consecución de la igualdad de oportunidades educativas.

7.2.1.3. Comparación de las observaciones áulicas realizadas en la Escuela A y B

Tabla 7.1.OAB.

	ESCUELA A	ESCUELA B

	ESCUELA A	ESCUELA B
Influencia del contexto	A pesar de la heterogeneidad del alumnado, no hay interferencias significativas de los respectivos contextos socioeconómicos.	Se manifiesta a través de las conductas indisciplinadas e insultos de alto nivel de violencia. Los alumnos están en una situación de desventaja que causa dificultades que el docente enfrenta en el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje.
Vestimenta de los alumnos	Se usa uniforme y no se observan diferencias notorias en la presentación de los alumnos.	No se usa uniforme y la vestimenta se observa humilde en todos los casos.
Comportamientos de los alumnos durante la clase	No se manifiestan situaciones complejas. El contexto del aula es favorable porque los alumnos cuentan con recursos, como las computadoras que otorgó el gobierno. Fue uno de los primeros establecimientos en recibir el beneficio.	Se expresa una indiferencia por el conocimiento. Esta situación se profundiza porque los alumnos no recibieron las computadoras distribuidas por el gobierno. Con este hecho se profundiza la desigualdad.
Relación docente – alumnos	Buenas relaciones. El contexto educativo favorece a los profesores para que logren la igualdad de oportunidades en el aprendizaje.	La violencia, el desconocimiento de la autoridad, los profundos e inmanejables problemas disciplinarios vuelven la práctica docente una batalla cotidiana. Muchos profesores, ante el panorama, se enferman y piden licencias por motivos psicológicos.

A partir de los datos de la Tabla 7.1.OAB., podemos concluir que las diferencias encontradas entre ambas escuelas (determinadas por la influencia del contexto) se

manifiestan en la vestimenta, el comportamiento de los alumnos y el modo de relación con los docentes.

Con respecto al comportamiento, en la escuela B los gritos, insultos, la indiferencia por el conocimiento colocaría a los docentes frente a importantes dificultades a la hora de enseñar. Gran parte de los docentes, aunque se muestran indiferentes a esta situación, se encuentran condicionados en su desempeño -afectando en ocasiones su salud psíquica-. En ese sentido, los testimonios de los docentes expresan claramente que la situación en esta escuela es de cierta gravedad. En ciertos casos las problemáticas los desbordan y enferman. La licencia por motivos psiquiátricos es uno de los efectos de ello. La violencia, el desconocimiento de la autoridad, los profundos e inmanejables problemas disciplinarios convierten a la práctica docente en una batalla cotidiana de la que no se sale indemne.

Según expresa para este tipo de situación Inés Dussel (2015), los docentes no se encuentran preparados para afrontar que los alumnos no reconozcan las fronteras de lo permitido y lo prohibido o para dirimir situaciones que escapan a la condición del oficio, que van más allá de los límites de sus posibilidades. Las fuerzas llegan hasta donde el cuerpo dice basta. Y en esta situación la igualdad educativa es una utopía.

Los alumnos de sectores populares estarían lejos de poder participar de los bienes de la educación. Esta situación genera en el docente una amarga sensación de impotencia y desánimo que en algunas ocasiones lo coloca en un lugar del que quiere escapar y, en otras, permanecer y luchar por estos niños y por sus propios ideales.

En la escuela A, a pesar de la heterogeneidad del alumnado, no se observaron interferencias significativas en las condiciones de las prácticas docentes en pos del alcance de la igualdad de oportunidades.

7.2.2. Observaciones institucionales complementarias

En la escuela A no se registraron sucesos relevantes para el estudio.

7.2.2.1. Escuela B

Se tomaron algunos registros que complementan la información relevante a la temática. Estas anotaciones se desarrollaron durante las visitas a la institución para realizar acuerdos con el equipo directivo y docentes. La finalidad de estos encuentros era la de organizar los tiempos en los que se realizarían las entrevistas, observaciones áulicas o el trabajo de campo propiamente dicho. Se presenta la información obtenida bajo el título de *observaciones institucionales complementarias*. Se aclara que estas anotaciones no se realizan sistemáticamente en las dos escuelas y en todos los temas indagados, sino que se desarrollan cuando surgen espontáneamente sin programación alguna- problemáticas que pudieran enriquecer la investigación.

En un primer recorrido de la escuela, en el acceso de entrada, nos encontramos con la Vicedirectora, quien estaba recibiendo autoridades del gobierno y de la municipalidad. Estas visitas se estaban realizando con el fin de entregar las estampillas y la tarjeta gratuita del colectivo. En este contexto, la Vicedirectora cuando me saluda afirma: *“Hoy han venido todos, se nota que hay elecciones. La escuela ayer y mañana no existe, solo hoy; por las elecciones”*.

En un primer encuentro con la Directora, en una conversación informal, expresó:

“Plan PROMEDU vienen a la tarde los alumnos muy conflictivos, que no se pueden sostener en el turno mañana, tienen Lengua, Matemática, Tecnología, y las otras materias las aprueban con la presentación de prácticos”.

Desde la institución se generan estrategias de retención como la aplicación del Plan PROMEDU para los alumnos que no pueden ser sostenidos en la escuela por ser alumnos considerados muy conflictivos. En este sentido, se evidencia que la escuela elabora estrategias de retención e inclusión por todas las acciones que se promueven desde la dirección, tales como: no considerar los ausentes, dar recuperaciones extra, facilitar las evaluaciones (bajando su nivel de complejidad), no enfrentarse con los alumnos por faltas indisciplinarias como gritos e insultos.

En un segundo encuentro con la Directora, ella manifiesta:

“El hijo de la ordenanza de jardín se cayó el otro día y no puede levantarse. Consultaron con el médico y tiene leucemia. Estamos todos muy afectados”. Llegan a pedir el sello. Me cuenta que hay problema de dependencia (droga).

La Directora se muestra desbastada. A la problemática diaria de la droga se suma, en esta ocasión, el caso de la enfermedad del hijo de la ordenanza, que ha afectado a todo el personal. Se evidencia un alto nivel de conflictividad que supera la función directiva y del personal de la escuela.

En un tercer encuentro con la Directora, ella expresó:

“Me está preocupando mucho el tema de los conflictos que se arman a través de las redes y que terminan acá. Ya no alcanza la gente de la escuela para parar el tema de los golpes y de la violencia, se dicen cosas muy fuertes por las redes. Y después nosotros tenemos que solucionarlo, pero lo que pasa es que tenemos solo tres preceptores, nada más. Ya urgente, tengo que pedir que me creen otro cargo. Sí, son pocos chicos, todo lo que quieran, pero cuando se pegan, se pegan. Entonces hay que ver la manera de trabajar esto, porque lo disfrutan, no las personas que se pegan, si no los otros. Te hablo como ellos: "el bardo lo arman los otros" para que se peleen. Les encanta armar conflicto para que los demás se peleen, y los demás mirar después”.

El problema de la violencia instalada en la escuela se manifiesta como el elemento de mayor impacto en las prácticas institucionales.

En un encuentro con la Preceptora en Preceptoría, ella expresó:

“Lo que más me agota es la falta de respeto: es difícil poner límites y aún más que los padres colaboren en la disciplina y los modales. Los chicos faltan mucho y vienen a cualquier hora. No tenemos respaldo del Ministerio, no se los puede dejar libres. El único recurso es la palabra, hablándoles, algunos escuchan, hay que hacer la vista gorda, hay chicos muy bravos que te insultan delante de los compañeros, y los padres totalmente ausentes”.

Constantemente las alumnas abren la puerta e interrumpen. *“Yo no voy al choque, les hablo mucho, pero no tengo miedo a mi integridad física, hasta ahí no llegan. Profe, me tengo que ir, tengo que sacar a mi niño de la escuela”.*

También en las expresiones vertidas por el preceptor se observa la problemática de la violencia, a la que se agrega el problema del ausentismo y las llegadas tarde.

En la sala de preceptores la Secretaria ingresó y manifestó:

“Prece, habló la madre de Matías Olguín, dice que lo dejen retirar porque tiene que salir y no puede dejar la casa sola porque le roban todo. Es la golpeadora (hace seña de puño). La preceptora responde: “Sí, hace rato que quiere irse”.

Ingresa la Vicedirectora quien pregunta: *“¿Dieron tortitas hoy?”* Preceptora: *“Sí, a todos menos ustedes”*-señalando a unos alumnos que se encontraban presentes-. Luego la preceptora comenta que *“unos alumnos sacaron una tortita de más para su desayuno y dejaron a compañeros sin tortitas, estas son justa una por alumno, a causa de esto se los castigó quitándoles la merienda por unos días”.* Uno de los alumnos presentes responde: *“¡Culpa de la Gómez!”.*

De lo observado se puede evidenciar la problemática de robos en las viviendas de algunos de los alumnos, lo que significa que deben retirarse de la escuela para cuidar sus casas. Además, surge la problemática de la violencia familiar. Por otro lado, se evidencia un conflicto que sucedió en el momento en que unos alumnos sacaron una tortita de más para su desayuno y, a causa de esto, se castiga al grupo quitándoles la merienda por unos días.

Reunión de padres

La Directora comenta: *“Lo primero es la cantidad de faltas. Hay materias en las que no van a tener ausente. Nos exige el Ministerio de Educación y el Poder Judicial. A los papás se les paga el porcentaje de los niños que van a la escuela, y no podemos firmar libretas de ANSES. Han superado las 25 faltas. Los vamos a tener que judicializar.*

Los chicos en edad escolar son nuestra responsabilidad. Tenemos que saber dónde están en el horario escolar. Si el tercer trimestre viene a clase, les vamos a poner nota en el segundo, todo se soluciona. Les tenemos que crear el hábito. Por ejemplo, a principio de año cuando les dábamos de comer, se tiraban a la mesa, comían con las manos. Hoy esperan su turno y comen con cubiertos.

No los queremos molestar, sino ayudarlos. Después preguntan, pasan de grado y no vinieron durante tres meses. Otro problema es hacer la tarea en casa. Tenemos un plan PROMEDU y a la tarde tienen clase de apoyo de Lengua, Matemática, Sociales y Naturales; y hoy se suma Inglés.

Hábitos para que los chicos tengan mejores respuestas, mandan de paseo como lo mejor y hablo de la primaria ¡imagínense la secundaria! Tratemos de mejorar los hábitos, háganlo en la casa, pero sin pegarles, ustedes responden con un cachetón. No los retamos, conversemos más con ellos. Los del secundario, ni les digo, pero necesitan que los acompañemos, que no estén tanto en la calle. Se empiezan a juntar y a hacer cosas que después no hay vueltas atrás. Los niños se van perdiendo, busquemos la forma para que no caigan. ¿Qué les está pasando? (un grupo de madres charlan y se ríen). Se golpean, tenemos que llamar a la policía, tenemos que tener más seguridad cuando salen. Están violentos, no ellos, la sociedad. Ellos son material en bruto, responden así, se golpean.

También el estado de la escuela: va a hacer una jornada de limpieza. Nosotros vamos a proveer el material. Rayan, escupen. Cuando ellos limpien se van a sentir más comprometidos con la limpieza". Vuelve a comentar sobre los entes a que se debe responder en el Ministerio de Educación: "Notas, presentismo, ente judicial: cómo van los chicos a la escuela. Vamos a dar aviso de aquellos que no están viniendo a la escuela. Las maestras han hecho las visitas, no existen las direcciones, tampoco los teléfonos. El secundario hoy es LEY, van a ir a sus casas a ver por qué los chicos no van a la escuela. Los que tienen justificativos los esperamos hasta el lunes y hacemos un acuerdo.

Otra cosa, los celulares y computadores y los docentes están curados de espanto, no conversan con el compañero, pero se están mensajando con otro. Es otro motivo de violencia. Se amenazan entre ellos, miren el Facebook de los niños. Se avisan si un curso sale antes y se esperen, los compañeros hacen rueda para ver quién ganó”.

La Directora reitera el problema del ausentismo, retrasos en el horario de ingreso y la violencia. Solicita a los padres que colaboren con los hábitos para que los chicos tengan mejores respuestas. Les reclama que “la mandan de paseo como la mejor”, más adelante les observa que rayan y escupen el edificio de la escuela. Respecto del nivel de ausentismo les ofrece un acuerdo (los que tienen justificativos), para que los alumnos concurran. Por otro lado, les informa de los planes de ayuda para los alumnos con dificultades.

En esta instancia se manifiesta la gravísima problemática que atraviesa esta escuela como consecuencia de los problemas de los alumnos: ausentismo, abandono, conductas de alto nivel de violencia verbal, falta de participación en los planes y programas de apoyo escolar. Por otro lado, se observa la problemática de los padres que no envían a sus hijos a la escuela y no proporcionan sus domicilios reales a la institución. Esto impide un seguimiento y apoyo por parte de la escuela.

Las condiciones de las prácticas docentes se encuentran afectadas por la situación de la población escolar: alumnos vulnerados, desprotegidos, violentados y violentos. Se imposibilita revertir esta situación y procurar igualar a estos alumnos con aquellos que tuvieron el privilegio de nacer en condiciones dignas y contar con posibilidades reales de desarrollo educativo y social.

7.3. Conclusiones

Los indicadores observados fueron lo suficientemente amplios como para poder detectar la incidencia de la posición de origen de los alumnos y las prácticas docentes en relación con la desigualdad y las condiciones que la configuran. Este hecho nos permitió visibilizar que la oferta educativa presenta diferencias notorias según los contextos sociogeográficos de la población escolar. Como señala Tedesco (2009), a pesar de la tendencia del Sistema Educativo a la implementación del esquema

pedagógico común (por ejemplo, los contenidos básicos de los diseños nacionales y jurisdiccionales), en los hechos se observa la existencia de circuitos pedagógicos diferenciados. La oferta también se encuentra condicionada por la posición no solo económica, sino también social y cultural. Esta situación se evidenció en la escuela B (el total de la población que asiste proviene de sectores populares). La problemática generada por la influencia del contexto se manifestó como condicionante de las prácticas docentes en perjuicio de la consecución de escenarios que posibiliten situaciones de igualdad de oportunidades educativas en la totalidad de los casos. En cambio, en la escuela A este aspecto fue minoritario, es decir, no se evidenció como una problemática.

Por otro lado, en la escuela B se evidenció como positivo un fuerte compromiso de la escuela con la comunidad (ofrecimiento de talleres, asistencia a familias carenciadas con ayudas económicas) y de situaciones en las que, por ejemplo, un grupo de profesionales trabaja en la comunidad y gestiona talleres de apoyo. En efecto, estas personas especializadas trabajan gratuitamente para la población de alumnos de la escuela. En algunas situaciones la problemática derivada de la población escolar se observó como similar en ambas escuelas (en el caso del consumo de droga), aunque en un grado mucho menor en la escuela A. En esta última no se observó incidencia del tipo de trabajo de los padres en el ausentismo de los alumnos o deserción, ya que ambos fueron muy bajos.

Por el contrario, en la escuela B se observó que el tipo de trabajo precario de los padres incidió en los niveles de ausentismo de los alumnos. El alto número de ausentes se debió a que los alumnos realizaban diferentes actividades para ayudar a sus padres en tareas como: el cuidado de la familia, la vivienda, en la manutención del hogar o desempeño en algún tipo de tarea informal de baja remuneración.

Dussel y Southwell (2004) afirman que uno de los ámbitos en que se manifiestan las tensiones del contexto es en la cuestión del fracaso escolar. Mirar lo que aprenden los chicos, desde una u otra óptica, determina pronósticos acerca del éxito o fracaso en los aprendizajes y, por lo tanto, en el futuro que se les augura.

Esta problemática se agudiza en la medida en que se endurecen las condiciones económicas y sociales de niños y jóvenes. Las situaciones críticas que encontramos en la escuela B, en ocasiones, habilitan a que se consolide la presunción sobre la imposibilidad de una buena experiencia educativa en desmedro de la igualdad de oportunidades.

La situación de vida de los alumnos de sectores populares se reproduce en la trayectoria escolar. Aunque la escuela no es la responsable y la autora de los condicionamientos materiales desiguales que derivan del origen social de los alumnos (desnutrición, pobreza, violencia, desempleo familiar), estos aspectos no son considerados en su magnitud.

La desigualdad de origen se materializa también dentro de la escuela y afecta las condiciones de la práctica docente en perjuicio de la construcción de escenarios propicios para la consecución de la igualdad de oportunidades.

Esta investigación nos permitirá generar en un futuro nuevas estrategias de acción para modificar estas situaciones en el espacio escolar, ya que los factores contextuales resultan cruciales en los logros educativos (Acedo, 2010).

Capítulo 8. Las características edilicias, infraestructura y recursos de la escuela media pública

En el presente capítulo se analizan los datos sobre las características edilicias, infraestructura y recursos de las dos escuelas públicas de nivel medio investigadas. Recordamos que una de las escuelas se ubica en la zona céntrica (Colegio N° 1 “Juan Crisóstomo Lafinur”, denominada escuela A) y la otra escuela se ubica en una zona periférica (la Escuela Santa María Eufrasia, denominada escuela B).

Se busca explicitar la incidencia de las características del edificio y la disponibilidad de recursos en las prácticas docentes y, consecuentemente, en el logro de los alumnos. Las preguntas que nos interpelan son: ¿la escuela actual está igualmente preparada para atender a poblaciones escolares con diferencias manifestadas por la situación de vida de los alumnos (condición de origen) o condicionales logros educativos en desmedro de la igualdad de oportunidades?, ¿cuáles son las características de la infraestructura y cómo influyen en las condiciones de la práctica docente y en la posibilidad de brindar igualdad de posibilidades?, ¿el equipamiento y los recursos con los que cuenta la escuela son necesarios para atender a la problemática específica?.

Las entrevistas se realizaron a los docentes de las escuelas identificadas como A y B. La conformación de este apartado se organiza en dos instancias: en un primer momento se procede a la exposición, análisis y comparación de las entrevistas. En un segundo momento se procede a exponer, analizar y comparar las observaciones áulicas.

8.1. Entrevista

8.1.1. Escuela A

Los docentes seleccionados para la aplicación de las entrevistas fueron los siguientes: Profesora de Ética, Profesora de Química, Profesor de Lengua y Literatura, dos Profesores de Geografía de 2do “B” (denominados Prof. Geografía –a y el docente de

2do “C”, denominado Prof. Geografía–b), Prof. Biología, Prof. Legua, Prof. Economía y Política, Prof. de Física, Prof. de Inglés, Prof. de Francés y Prof. Historia.

8.1.1.1. Pregunta 1

Tabla 8.1.A. Estado del edificio y mejoras edilicias

Docentes	¿Cuál es el estado general del edificio? ¿Cuáles son las mejoras que percibe como necesarias?
Prof. Ética	El edificio está bien conservado si consideramos que se creó en 1869, durante la presidencia de Sarmiento. Hay para mejorar. En algunos lados hay mil grietas que ya han superado varios años. Hay que ver que los chicos no cuidan, hay maltrato. Por ejemplo, los picaportes. Me consta que los han reemplazado, pero después se vuelven a romper. Me tomo el tiempo en los dos turnos, por lo menos en los cursos que yo doy, para decirles a los chicos que no rompan, que es para todos, es para mejor. Pero bueno, hay veces que no valoran lo suficiente la preservación de las cosas.
Prof. Química	Es una escuela vieja que es Patrimonio Histórico. Se supone que el gobierno ayuda, que hay un presupuesto destinado, pero nunca llega. No cumplen. Ahora se está pintando, pero todos los años se pinta.
Prof. Lengua y Literatura	En general es bueno. Muchas veces a lo mejor se rompe un vidrio y tardan mucho en repararlo.
Prof. Geografía (a)	Cualquier cosa que se rompe, ahí no más reclamamos y no hay problema. Muchas veces pasa al revés. Por ejemplo, te doy un caso de segundo año en donde la ventana no funcionaba. Llamé a la ordenanza, con autorización de la rectora, justamente ese día a la tarde y eso que les hablé a los chicos sobre el cuidado. Al otro día ya estaba rota de nuevo. Los chicos no cuidan, será por la adolescencia. Entonces no es solo de este lado, hay que verlo también del otro lado.
Prof. Biología	Es bastante bueno, no es el óptimo, pero bastante bueno, justamente por esto.

Docentes	¿Cuál es el estado general del edificio? ¿Cuáles son las mejoras que percibe como necesarias?
	Entonces, tratemos de cuidarlo y preservarlo porque es un Patrimonio que tenemos. Las aulas, hay todos los tamaños, hay aulas que no son tan amplias, hay otras que son más espaciosas. El baño de profesores es amplio. Como es un edificio antiguo, tiene características de habitaciones amplias. A veces, nos faltan mesas, pero es porque tenemos aulas superpobladas, no es que los chicos no tengan dónde sentarse, sino que hay que salir a buscar (bancos) y algunos se rompen. Son cursos muy numerosos. Yo tengo en un aula 46 y en la otra, 44 alumnos.
Prof. Economía y Política	Yo veo que está un poco deteriorado porque, a pesar de que el Gobierno ha invertido, ha hecho arreglos (las persianas, los bancos) a mí en lo personal me deprimen, porque yo voy a otras escuelas y comparo: baldosas; bancos limpios con alcohol, no están tan rayados; ventanas, cortinas. Pero dentro de todo, con los años que tiene, se conserva. La biblioteca, por ejemplo, los salones de arte están impecables. Pero lo que pasa es que son tres turnos, una población escolar grande. Pero debería mantenerse mejor.
Prof. Física	El estado general es bueno, es lo esperable teniendo en cuenta la antigüedad de su construcción, siendo un edificio histórico no puede ser modificado en su fachada. A pesar de ello, se mantiene en condiciones habitables, pero demanda mantenimiento constante.
Prof. Historia	A mí me encanta. Es todo grande, es todo amplio, el patio del medio es muy bonito, lleno árboles y plantas; muy aireados y agradables a la vista. Yo trabajé anteriormente en otra escuela de la zona totalmente distinta, con cierto hacinamiento en las aulas y no en buenas condiciones edilicias. Aquí, en cambio, tengo la sensación de pertenencia. Yo tengo la convicción de que aun lugar no agradable lo sufrís. Los baños están más o menos bien, son amplios, ventilados, algunos grafitis, pero se mantienen limpios por el personal de limpieza. Las aulas son grandes, grandes ventanales, el piso de madera y los chicos están ubicados, a veces, de manera numerosa, pero pueden trabajar bien.

Como podemos observar en la Tabla 8.1.A., cuatro expresiones manifiestan las debilidades del edificio, a pesar de reconocer su importancia histórica (estos enunciados son realizados por el Prof. de Lengua y Literatura y por el docente de Química). Otros dos docentes señalan un deterioro del estado del edificio en general y se lo adjudican a la falta de mantenimiento. Tres docentes (las profesoras de Biología, Geografía –a y el Profesor de Economía y Ciencias Políticas) sostienen que parte del deterioro es a causa de los alumnos. El último docente expresa que, en lo personal este deterioro edilicio lo deprime. Compara con otras escuelas y observa una diferencia importante a favor de otros establecimientos. Marca esta diferencia en el estado de las baldosas, de los bancos limpios, en el estado de las ventanas y cortinas. Por otra parte, 2 docentes (de Historia y Lengua) expresan conformidad con el estado del edificio.

En las expresiones vertidas por los diversos profesores, más allá de algunas apreciaciones acerca del edificio (diseño arquitectónico, valor histórico, amplitud de los espacios exteriores e interiores, condiciones de higiene), las condiciones de las prácticas docentes se encuentran atravesadas por el estado y mantenimiento del edificio, que no satisfacen totalmente las necesidades ni garantizan los escenarios propicios para el desarrollo del aprendizaje. En consecuencia, la infraestructura edilicia no garantiza totalmente las condiciones necesarias para sostener la igualdad de oportunidades educativas.

8.1.1.2. Pregunta 2

Tabla 8.2.A. Estado de las aulas y los baños en la institución

Docentes	¿Son suficientes las aulas y los baños? ¿Cuáles son sus estados?
Prof. Matemática	Son suficientes para una matrícula entre 33 a 35 alumnos. Los baños es lo que reclamo. En las aulas tenemos problemas con las luces, con las famosas persianas las que siempre están rotas.
Prof. Ética	Una gran queja que he compartido con otros profes es que hay muchos alumnos por curso. Pedagógicamente, nosotros estamos formados para atender entre 28

Docentes	¿Son suficientes las aulas y los baños? ¿Cuáles son sus estados?
	o 30 alumnos. Resulta que me encuentro con aulas con 45 o más. Es terrible.
Prof. Química	Están en condiciones. Pero el problema es el número de alumnos, hay aproximadamente 47 por curso, en la mañana hay más. Lo que está pasando es que, si el gobierno dice, hay que inscribirlos, tenés que inscribirlos. Acá hay niños de La Punta.
Prof. Inglés	Las aulas tienen problemas de iluminación y los baños ya han quedado pocos para la cantidad de alumnos; regular ambos.
Prof. Historia	Los baños no son suficientes. Con las reparaciones que se han hecho durante años no se han tenido en cuenta los baños. Es una lástima porque son muchos alumnos acá que los ocupan, las aulas están en condiciones.
Prof. Filosofía	No, un curso funciona en el sótano y otro fuera de la parte central del edificio en un espacio para guardar muebles u otras cosas.
Prof. Lengua y Ética	Las aulas son suficientes. No sobra un aula, dentro de lo que sería estructura edilicia. Si vos ves, lo que solía ser antes el Colegio Nacional, la casa del mayordomo y la casa del rector, son espacios áulicos, esos lugares se utilizan para talleres.

Como se observa en la Tabla 8.2.A., se explicita un estado de descontento reiterado en 8 de 9 docentes motivado por la superpoblación de alumnos por curso. En efecto, en algunos casos, el número de alumnos asciende a 47. Otro aspecto que se menciona es la falta de mantenimiento de aulas y baños. Se evidencia un importante nivel de insatisfacción motivado por el exceso de alumnos (que la institución debe atender bajo condiciones deficitarias). No se ofrecen las condiciones óptimas para el aprendizaje. La adquisición de conocimientos no se encuentra garantizada por las condiciones edilicias (estado de conservación y espacios) especialmente de las aulas.

El docente de Matemática expresa que las aulas son suficientes solo para una matrícula de entre 33 a 35 alumnos. Respecto de la falta de aulas, los docentes manifiestan que dos cursos estarían funcionando en espacios que no fueron construidos para aulas (sótanos). Así también lo explicita la docente de Filosofía.

Se destaca que, ante la convergencia de testimonios en torno a la problemática, solo un docente (la profesora de Lengua y Ética) expresa conformidad con los espacios áulicos y no menciona la situación de la superpoblación. El resto de los docentes manifiesta descontento en relación con las condiciones del edificio e insuficiencia de espacios motivados por la superpoblación. Los aspectos enunciados ponen en evidencia una incidencia negativa del estado y suficiencia de aulas. Esto obstaculiza el desarrollo de las prácticas docentes en función de generar escenarios propicios para los procesos de enseñanza y aprendizaje y en perjuicio de la igualdad de oportunidades educativas.

8.1.1.3. Pregunta 3

Tabla 8.3.A. Condiciones de iluminación y ventilación

Docentes	¿Cuáles son las condiciones de Iluminación y ventilación?
Prof. Matemática	Hay dificultades. Si tenés una ventana abierta o la celosía baja, o viceversa, no ingresa luz. Además, cada dos por tres se rompen (ventanas o celosías) por el maltrato de los chicos. Debería haber algo más protegido para que no se dañe.
Prof. Ética	Con la iluminación no tengo problemas, está bárbaro. La ventilación es una dificultad. Como no andan las persianas, las ventanas están fijas, las pegan con la gotita y no se pueden abrir. Esto es una gran falencia.
Prof. Química	Faltan ventiladores en las aulas. En cuanto a la iluminación, las ventanas están rotas y las persianas están bajas porque son viejas. La escuela es vieja, pero se trata de mantener en buen estado. Hay un organismo de limpieza tercerizado que se encarga de eso.

Docentes	¿Cuáles son las condiciones de Iluminación y ventilación?
Prof. Biología	No, hay un problema grande con las persianas. Siempre están rotas, aunque las arreglen una vez al año no duran más de un mes.
Prof. Inglés	La iluminación es deficiente, en la mayoría hay persianas y focos rotos.
Prof. Filosofía	En la mayoría no, persianas clausuradas y focos rotos.

A partir de la Tabla 8.3.A., podemos concluir que las condiciones de luz y ventilación son deficientes por falta de mantención (persianas rotas y clausuradas, focos rotos). Por ejemplo, la docente de Ética, aunque manifiesta que con la iluminación no tiene problemas (es de destacar que es la única docente que no menciona este aspecto como un problema), enuncia que la ventilación es una dificultad, ya que “no andan las persianas, las ventanas están fijas, las pegan con la gotita y no se pueden abrir”. Esto es expresado como una gran falencia. El docente de Matemática adjudica el mal estado de las persianas al maltrato de los alumnos.

Las condiciones de iluminación y ventilación se consideran como un obstáculo en el desarrollo de las prácticas áulicas.

8.1.1.4. Pregunta 4

Tabla 8.4.A. Existencia de espacios de uso múltiple

Docentes	¿Existen espacios de uso múltiple? ¿Cuál es su estado?
Prof. Ética	De usos múltiples tenemos uno solo, el cual no es muy extenso, pero es bárbaro. El salón se convirtió en un lugar de Ciencias Naturales. El patio nos resulta chico, pero es hermoso. Decí que la disciplina está bastante controlada.
Prof. Inglés	Son pocos, tenemos una población de entre 40 y 45 alumnos por curso.

Docentes	¿Existen espacios de uso múltiple? ¿Cuál es su estado?
Prof. Matemática	Solo tenemos el salón de actos que es muy lindo, pero no está en condiciones, hay problemas de ventilación.
Prof. Geografía (a)	El salón de actos y la sala de video.
Prof. Geografía (b)	Hay un salón de actos tradicional y clásico, es muy bello, pero falta reacondicionarlo.

De la Tabla 8.4.A., se desprende la existencia de un salón de actos. Tres docentes solo lo enuncian sin agregar más al respecto, otros 3 manifiestan además la necesidad de reacondicionamiento. Los docentes que remarcan este último aspecto del salón de actos son el profesor de Geografía –b, Matemática y la docente de Inglés; que agrega que el salón es pequeño para la población del establecimiento que oscila entre 40 y 45 alumnos por curso.

Se observa que, la institución cuenta con un salón de actos, pero debería reacondicionarse y no es suficiente para el significativo número de alumnos. Este aspecto repercute negativamente en las condiciones necesarias para un desarrollo de prácticas exitosas en desmedro de la igualdad de oportunidades educativas.

8.1.1.5. Pregunta 5

Tabla 8.5.A. Elementos necesarios para las actividades pedagógicas

Docentes	¿Cuenta con los elementos necesarios para el desarrollo de las actividades pedagógicas?
Prof. Matemática	Desde el punto de vista de internet, se podría hacer un montón de cosas más prácticas como proyectos fijos en las aulas. Para ello necesitamos pantallas, proyectores. Pero no tenemos internet. Están los nodulos, pero por algún problema del gobierno provincial o nacional no se puede tener internet. Tenés

Docentes	¿Cuenta con los elementos necesarios para el desarrollo de las actividades pedagógicas?
	que irte a los baños para tener internet y hacer un trabajo.
Prof. Geografía (a)	Para las horas libres hay salas de ajedrez, también está la sala de video en que se muestran películas con temáticas de alguna efeméride o que se relacione con temas educativos; la sala de lectura, hay diferentes variedades de libros. En las horas libres también se les enseñan técnicas de estudio. Se trata de aprovechar ese tiempo.
Prof. Física	Esa es la parte floja de todas las escuelas, en general. Existe un vaciamiento, pero esto se está dando con el tiempo, en este colegio, por ejemplo: hay tres laboratorios fantásticos de ciencias exactas (química- biología- física), no utilizables, ya que cuando uno tiene que hacer o realizar una experiencia hay que sacar de nuestro bolsillo o pedir materiales a los alumnos.
Prof. Filosofía	No contamos con internet, ni bibliografía suficiente.

Como observamos en la Tabla 8.5. A., todos los docentes respondieron que en la escuela se cuenta con los elementos necesarios para el desarrollo de las actividades pedagógicas. Cinco de ellos manifestaron insuficiencia en los materiales para las actividades curriculares. Por ejemplo, el docente de Física manifiesta el desaprovechamiento de espacios estratégicos para el desempeño de las áreas relacionadas con las Ciencias Exactas. Solo el docente de la asignatura de Geografía –a, manifiesta contar con lo necesario.

Las expresiones evidenciarían una incidencia negativa de los recursos pedagógicos en las condiciones de las prácticas áulica a causa de la insuficiencia y el mal estado de los materiales.

8.1.1.6. Pregunta 6

Tabla 8.6.A. Incidencia de los elementos en los procesos de enseñanza y aprendizaje

Docentes	¿Cuáles son las incidencias de los aspectos anteriormente mencionados sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje?
Prof. Matemática	<p>Sí. La cantidad de alumnos impacta en los objetivos pedagógicos. En los segundos tenemos 43 chicos, creo que también ingresan como 48. Es una barbaridad.</p> <p>Un grupo o un par de chicos no hacen caso, diez me están reclamando y otros no quieren saber nada. Entonces se hace más complejo. Yo creo que 35 puede ser un número intermedio, que todos pueden ser contenidos.</p>
Prof. Inglés	<p>En el humor. Se ponen medio de mal humor, porque los arreglan ellos mismos. Los chicos de la mañana los arreglan, los de la tarde lo rompen, al otro día lo tienen que volver a arreglar.</p>
Prof. Geografía (a)	<p>Si, absolutamente. Por ejemplo, yo doy clases en otras escuelas, en donde las paredes ya se caen, las ventanas están rotas, a veces el Ministerio no alcanza a cubrir todas las necesidades. Acá hay calefacción en invierno. Todas las aulas cuentan con ventiladores.</p>
Prof. Lengua	<p>Eso impacta en los alumnos que uno no puede estar tan cerca, porque en cuanto a la ubicación espacial, nos impide llegar a ellos porque están tan apretados algunos que uno no puede caminar hasta allá. Después está el niño que no se interesa o que tiene una problemática especial, que los hay, con problemas familiares, esos chicos son los que a veces quedan un poco rezagados, no es que no aprendan o que no logren los objetivos, pero les lleva más tiempo, les cuesta más.</p>
Prof. Biología	<p>No creo que esto impacte, lo que sí creo que impacta es cómo ha crecido la población escolar, tenemos cursos de 40, 45 alumnos y las aulas son chicas. A veces los chicos están casi afuera cerca de las puertas. No es la parte edilicia lo</p>

Docentes	¿Cuáles son las incidencias de los aspectos anteriormente mencionados sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje?
	que influye sino el tema de la superpoblación estudiantil.
Prof. Física	En cuanto al logro docente, la condición de trabajo del docente-alumnado es clave. Yo siempre les digo a los chicos que, sumado al esfuerzo de estudiar para sus beneficios futuros, se debe cuidar el ambiente en el que estamos, en este caso es la escuela. Y, por supuesto, unas malas condiciones impactarán negativamente en el logro de los objetivos pedagógicos, cosa que ocurre en este colegio.
Prof. Historia	Claro que impactan. Al ser tantos alumnos es difícil tener un trato más personalizado, no llegás a generar una amistad con los alumnos, ya que no corresponde y no es lo que se busca, pero si fueran menos en el aula se podría tener un seguimiento mejor de cada uno.
Prof. Filosofía	Sí, yo creo que el deterioro repercute en los objetivos. Me parece que un ambiente más arreglado, más refaccionado y con mejor aspecto, estimula más a los chicos, que algo viejo, sin decoración, en condiciones edilicias no tan buenas.
Prof. Ética	Yo quisiera que los chicos estén más controlados, me encantaría trabajar más tranquila. Todos te hablan, todos quieren ver, incluso algunos se ponen y tapan el escritorio. No podés perder el control. Entonces, pido que se corran, que se pongan para aquel lado. Sino los demás te pasan por arriba. El exceso no es bueno ni para los alumnos ni para el docente, es desgastante. Hay que estar con 45 alumnos, es demasiado, todos tienen su requerimiento.
Prof. Química	Tratás de ser lo más equitativamente posible dando posibilidades a todos. Es la cruel realidad de la educación: le facilita el camino al más vago y para el buen alumno nada. Te obligan a hacer asistencialismo. Hay clases de apoyo como 20 veces para poder rendir por octava vez la misma evaluación.

Se observa en la Tabla 8.6.A., que 9 de 10 profesores manifiestan la incidencia, bajo condiciones que no son las óptimas, de los recursos y de la infraestructura sobre los

procesos de enseñanza. En este punto, se menciona nuevamente la problemática del exceso de alumnos. Esta situación es manifestada por 3 docentes, los profesores de las asignaturas de Matemática, Ética y Biología. Este hecho es vivido como una situación agobiante, desgastante que no les permite ejercer su función de manera adecuada. Otro aspecto a destacar es el sentimiento de obligación de hacer *asistencialismo* manifestado por la docente de Química, cuando expresa que hay que “dar 20 clases de apoyo para que recuperen ocho veces la misma prueba”. Por otro lado, la docente de Geografía manifiesta la repercusión como positiva y resalta que “a diferencia de otras escuelas, en esta hay calefacción”.

En conclusión, casi la totalidad de los docentes (9 de 10) expresan la incidencia negativa en diferentes aspectos, de los cuales el más destacado es la superpoblación de alumnos y la insuficiente capacidad edilicia. También expresan que los recursos didácticos son insuficientes. Este hecho se manifiesta en desmedro de las condiciones de la práctica docente y en perjuicio de la igualdad de oportunidades.

8.1.1.7. Pregunta 7

Tabla 8.7.A. Disponibilidad de material didáctico

Docentes	¿Cuál es la disponibilidad de material didáctico?
Prof. Matemática	Este es el problema generalmente de los directivos. Tenemos acceso al material como las computadoras, pero necesitamos más proyectores y se genera un lío para pedir un proyector.
Prof. Ética	Desde mi lugar no me puedo quejar, aunque me gustaría tener más libros, por ejemplo, de filosofía que hay pocos. Los chicos no cuentan con ese material, la fotocopiadora tiene problemas. También utilizamos diccionarios, videos, todo lo que podemos.
Prof. Química	Sí. Primero, tienen las computadoras (provenientes) de La Nación. De todas maneras, se prohíbe en clases el uso de la computadora porque si no juegan.

Docentes	¿Cuál es la disponibilidad de material didáctico?
	En la biblioteca hay libros para todos, también hay para pasar videos.
Prof. Lengua	Sí, porque además acá pedimos, yo pedí un libro y se compró sin ningún problema.
Prof. Biología	No, tenemos que andar peleando por las tizas, los borradores, yo vengo con mi equipo y como estoy mañana y tarde a veces me olvido el borrador, se pierde y tengo que salir a comprar otro. Los proyectores funcionan, el equipo de música a veces falla. Los laboratorios casi no se usan, sobre todo los profesores nuevos. Yo trato de usarlo, pero como el microscopio del colegio es tipo lupa voy con 10 alumnos y a los otros 30 los dejo en el curso. Antes sí podía hacerlo porque tenía un jefe de laboratorio que los cuidaba. Se jubiló y no lo reemplazaron.
Prof. Economía y Política	A nivel equipamiento me siento satisfecho, me siento cómodo desempeñándome acá, tenemos los recursos necesarios para trabajar con los alumnos, contamos con una biblioteca bastante bien equipada. Esto podría ser una evidencia de que las cosas según mi criterio están bien.
Prof. Historia	Los chicos tienen computadoras, pero no tenemos internet. Libros hay muchos, mapas pueden ser que estén medio viejos y por ahí hay algunos que necesitaríamos que no están, pero por ahí aparecen algunos mapas nuevos.
Prof. Lengua y Ética	Tenemos todo tipo de recursos. Vos viste la biblioteca. Tenemos una Sala de Audio y Video, televisores, plasmas para poder utilizar nosotros todos los recursos audiovisuales. Los chicos tienen computadoras. En el aula que ahora funciona el sexto año teníamos la Sala de Computación. Cuando empieza el Gobierno a entregar a los alumnos las computadoras, empezamos a trabajar en las aulas.
Prof. Filosofía	Sí, tenemos por ejemplo el auditorio que es muy lindo, cómodo y amplio. Cada vez que doy clases ahí es otra cosa, porque a los chicos les gusta ver la pantalla. Hay un proyector y una pantalla que, aunque están medio viejos, funcionan. En cambio, los parlantes tienen mal sonido, por eso a veces se contrata el sonido.

Docentes	¿Cuál es la disponibilidad de material didáctico?
	Libros de mi materia hay muy pocos, yo doy filosofía y solo hay 3 que están todos rotos, en mal estado, en otras materias, en cambio, si hay más material.

En la Tabla 8.7. A., se observa que, mientras 6 docentes se muestran conformes con los recursos con los que cuentan, únicamente 3 de los entrevistados (los docentes de Biología, Matemática y de Física expresan una influencia negativa. El docente de Filosofía observa que, aunque se puede hacer uso de medios audiovisuales, los libros de su materia son muy pocos, ya que solo hay 3 libros que están todos rotos o en mal estado. El profesor de Historia manifiesta la falta de antenas de internet.

Las expresiones docentes son dispares respecto de la disponibilidad de los materiales didácticos. Seis docentes resaltan la incidencia positiva, mientras que los 6 restantes resaltan una influencia negativa. Por lo que se podría evidenciar una situación de desacuerdo en el personal entrevistado respecto de la influencia de estos aspectos en las prácticas docentes.

8.1.1.8. Pregunta 8

Tabla 8.8.A. Utilización del material didáctico

Docentes	¿Cuál es la utilización del material didáctico?
Prof. Matemática	No se puede hacer un buen uso de las tecnologías. Por un lado, tenés que cerrar las cortinas porque no se ve nada. Sino tenés que pedir el salón específico para hacer tal cosa, pero hasta acordar el trabajo que tenés, te queda media hora y, entonces, no podés trabajar.
Prof. Ética	Si tuviéramos más material, con la cantidad suficientes de libros, podríamos darles la posibilidad en tiempo de aula de que trabajen. El material se va escaseando, a veces los chicos no los cuidan, le escriben cosas obscenas, es una vergüenza.

Docentes	¿Cuál es la utilización del material didáctico?
Prof. Química	Uso los libros para profundizar algún tema y los videos para ayudar a entender algún tema.
Prof. Inglés	Los libros se usan a diario, con internet tenemos problemas porque se rompieron las antenas y nunca se arreglaron, pero los chicos se cuelgan de alguna red cercana.
Prof. Lengua	Trabajamos con libros de lectura, pero trabajamos también con la cartilla de actividades. Nosotras hicimos la selección con las profesoras de la USG (área). La intención es que tenga color, que sea atractivo, que los textos sean cortos, porque si vamos a las fotocopias hacen nada, las pierden, y siempre es preferible comprar un libro.
Prof. Física	Se trabaja de manera experimental en el laboratorio o virtualmente o investigando en computadoras o en sus casas. Yo les digo que el 80% del esfuerzo es de ellos, y el 20% lo ponemos los docentes, en el dictado de clases, el acompañamiento, las consultas que les damos, pero si ellos no se ponen a asimilar la información que uno les da nunca la transformaran conocimiento. Deben hacerla suya, esto, debería ser normal y hacerla en sus casas, haciendo ejercicios, pero como esto no ocurre, de acuerdo con mi experiencia. Es que yo trato de que la mayor parte de las tareas las hagan conmigo en clase o en las consultas.
Prof. Lengua y Ética	Los profesores, de acuerdo con la temática, vamos solicitando la Sala de Audio y Video que queremos, el cañón, nos ponen el cañón, si queremos un televisor usamos el televisor, lo vamos solicitando sin ningún problema.

Como se observa en la Tabla 8.8.A., tres docentes (de Lengua, Ética y Química) expresan que hacen buen uso del material didáctico como libros y medios audiovisuales. Tres docentes (de Inglés, Ética y Matemática) enuncian la falta de material, problemas con internet a causa de la falta de conexión y el mal estado de los libros. El docente de

Física enuncia que se trabaja virtualmente en clase o en las casas y que el 80% del esfuerzo corresponde a los alumnos.

En este caso, se repite la situación observada en la pregunta anterior. Las opiniones están divididas. Mientras que la mitad de los docentes manifiesta que hace un buen uso del material, la mitad restante (excepto un docente que trabaja virtualmente en la clase o desde las casas) enuncia no poder hacer un buen uso de los recursos por la insuficiencia o precariedad. En algunos casos, la incidencia del aspecto mencionado incide positivamente en las prácticas áulicas en pos de la igualdad de oportunidades y en otros esta incidencia resulta negativa.

8.1.1.9. Pregunta 9

Tabla 8.9.A. Plantel docente

Docentes	¿Es suficiente el plantel de docentes, preceptores, administrativos y personal de limpieza?
Prof. Matemática	En preceptores, sí. En docentes aparentemente todas las áreas están cubiertas. En secretaría, también. El mantenimiento de afuera es un problema, pero no sé si es por la gente que hay.
Prof. Ética	En cuanto al personal de limpieza, sí. Ahora se sumó una cuadrilla. En cuanto a los docentes, me parece que está bárbaro, somos muchísimos, y por suerte está todo cubierto. No hay horas libres, pero cuando las hay por alguna circunstancia se las cubre, a veces, con otra materia. En este sentido, la comunicación es muy buena.
Prof. Geografía (a)	Sí, me parece que es suficiente. Hay una cooperativa de limpieza y el personal de ordenanza.
Prof. Química	Yo creo que hace falta más personal de limpieza. La escuela es muy grande, tiene tres turnos, el personal es poco.
Prof. Francés	No estoy suficientemente al tanto de eso, porque paso cinco horas nada más

Docentes	¿Es suficiente el plantel de docentes, preceptores, administrativos y personal de limpieza?
	semanales en el colegio, pero yo por lo que veo creería que sí, no lo sé.
Prof. Inglés	Los cursos están desbordados. Hay muchos alumnos, entonces se complica trabajar así, más que nada en inglés, no sé en otras materias. Tenés alumnos que son muy buenos, otros que no tanto y otros a los que les cuesta mucho. Contás con poca carga horaria y un montón de alumnos y un montón de cosas que hacer y se complica en ese sentido. A lo mejor si fueran cursos más acotados, uno podría trabajar un poco mejor, lograr una enseñanza un poco más personalizada.
Prof. Lengua y Ética	Sí, son suficientes. Lástima que a veces las disposiciones, en algunos momentos de los turnos, no son las mejores. Porque si todos estuvieran realmente dispuestos a trabajar, serían un lujo las condiciones en que la tendríamos (a la escuela). Sin embargo, brilla más por el turno tarde.
Prof. Geografía (b)	Maestranza se podría decir que sí, por ahí se queda medio corto en ese sentido. Si bien hay dos a la mañana, dos a la tarde y dos a la noche, el colegio es muy numeroso. Hay una cooperativa que desde el Ministerio se dispuso para el tema de limpieza. Entonces no tanto por ese lado, pero sí se estaría necesitando personal que agilice temas de papeles y formalidades así.

A partir de los testimonios expuestos en la Tabla 8.9.A., observamos que 6 docentes se encuentran conformes con respecto a la cantidad de personal de limpieza, aunque siguen señalando la problemática planteada por la excesiva cantidad de alumnos. A su vez, solamente 2 entrevistados se expresan en términos de disconformidad (son los docentes de Química y Francés). Solo el profesor de Geografía–b expresa insuficiencia del personal administrativo.

Como consecuencia de lo expresado anteriormente, se puede sostener que la mayoría de los docentes (6 de 9) está conforme con el personal de limpieza. Esta situación redundará en beneficio del desarrollo de las prácticas docentes y en pos de generar

espacios escolares que permitan trabajar en función de alcanzar la igualdad de oportunidades educativas.

8.1.2. Escuela B

8.1.2.1. Pregunta 1

Tabla 8.1.B. Estado del edificio y mejoras edilicias

Docentes	¿Cuál es el estado general del edificio? ¿Cuáles son las mejoras que percibe como necesarias?
Prof. Lengua (a)	El estado del edificio es bueno, se deberán mejorar las roturas hechas por los alumnos en los bancos, ventiladores, enchufes.
Prof. Artística	Excelente.
Prof. Historia (a)	El estado del edificio es muy bueno.
Prof. Matemática	El edificio escolar en general está en buenas condiciones.
Prof. Cs. Sociales	Buen estado. No tenemos patio.
Prof. Cs. Políticas	El estado del edificio en general está bien, se deberían mejorar las paredes, baños y los ventiladores.
Prof. Inglés	El estado del edificio está en buenas condiciones generales, tanto la iluminación, baños, muebles y salón de usos múltiples están en buen estado.
Prof. Lengua (b)	El estado del edificio es bueno en general, hay que mejorar pintura.
Prof. Historia (b)	Bueno.

Docentes	¿Cuál es el estado general del edificio? ¿Cuáles son las mejoras que percibe como necesarias?
Prof. Economía	De bueno a regular.

Como podemos observar en la Tabla 8.1.B., los 9 docentes entrevistados expresan buen estado del edificio en general. No obstante 4 profesores (de Lengua–a y –b, Ciencias Sociales y Ciencias Políticas) resaltan un deterioro en la ventilación, en el mantenimiento de enchufes, ventiladores, en el estado de los bancos y la falta de patio. Solo el docente de Economía describe el espacio institucional como bueno o regular.

Se considera que el aspecto de mayor incidencia en las condiciones de la práctica docente es la ausencia de un patio como espacio esencial en el ámbito escolar para el esparcimiento y el desarrollo de actividades de educación física. Este hecho, sumado al deterioro y la insuficiencia de ventilación de las aulas y el deterioro de los bancos, afecta de modo negativo los procesos de enseñanza y aprendizaje. Aunque un grupo mayoritario de docentes manifiesta que el estado del edificio en general es bueno, estas opiniones no resultan suficientes para garantizar igualdad de oportunidades educativas.

8.1.2.2. Pregunta 2

Tabla 8.2.B. Estado de las aulas y los baños en la institución

Docentes	¿Suficientes las aulas y los baños? ¿Cuáles son sus estados?
Prof. Lengua (a)	Sí, es suficiente.
Prof. Artística	Sí. En buenas condiciones.
Prof. Cs. Políticas	Dentro de todo bien, le faltaría mantenimiento, pintura, ventiladores, etc. Más

Docentes	¿Sonsuficientes las aulas y los baños? ¿Cuáles son sus estados?
	que aulas faltan espacios para la administración.
Prof. Historia (b)	Se encuentra en condiciones. No son suficientes.
Prof. Cs. Sociales	Edificio bueno, situación regular.
Prof. Matemática	Los bancos se encuentran en un estado regular y las aulas falta pintarlas, arreglo de puertas. Las aulas son suficientes.
Prof. Lengua (b)	Baños y aulas en general en estado regular, falta de pintura, armarios, etc. Faltarían un par de aulas.

Como se observa en la Tabla 8.2.B., dos docentes(profesor de Lengua–a y de Artística) califican el espacio institucional como bueno. Los 7docentes restantes resaltan alguna deficiencia en el estado de conservación, la pintura, la iluminación, la ventilación o la falta de espacios para un par de aulas(así lo expresa la profesora de Lengua-b). El docente de Ciencias Políticas también manifiesta falta de espacio para tareas administrativas.

La falta de aulas y la deficiencia en el estado de conservación manifestado por casi la totalidad de los docentes (7 de 9) se considera un obstáculo para el desarrollo óptimo de las prácticas docentes en perjuicio de la igualdad de oportunidades educativas.

8.1.2.3. Pregunta 3

Tabla 8.3.B.Condiciones de iluminación y ventilación

Docentes	¿Cuáles son las condiciones de Iluminación y ventilación?
Prof. Lengua (a)	El edificio cuenta con buena iluminación y ventilación.

Docentes	¿Cuáles son las condiciones de Iluminación y ventilación?
Prof. Lengua (b)	Algunos ventiladores están rotos.
Prof. Matemática	La iluminación es buena no así la ventilación, lo que se nota en los días de calor.
Prof.Cs. Políticas	El problema es la ventilación en el verano.
Prof. Historia (b)	Buenas.
Prof. Inglés	Bueno.
Prof. Psicología	Sí tenemos buena iluminación, la ventilación es problema solo cuando hace calor, hay algunos ventiladores rotos.

En la Tabla 8.3.B., se observa que 4 de los testimonios sostienen que los espacios áulicos cuentan con buena iluminación y ventilación (los profesores de Lengua-a, Inglés, Historia-b y de Matemática. Tres expresan que existe algún deterioro (los profesores de Ciencias Políticas y Economía, y el docente de Lengua -b). También comentan que, si bien el espacio es suficiente, existen problemas de ventilación (a causa de los ventiladores rotos).

La ventilación se presenta como un problema para algunos de los docentes, mientras que para otros este aspecto no se expresa como una dificultad. De esta situación se deduce que no se garantizan buenas condiciones para el proceso de enseñanza y aprendizaje en las aulas que no poseen buena ventilación.

No todos los docentes ni todos los alumnos trabajan bajo las mismas condiciones. En este sentido, no se cumple con la igualdad de oportunidades para los alumnos, ya que aprenden bajo situaciones diferentes de acuerdo con las características del aula que ocupen (en beneficio o en perjuicio de ellos).

8.1.2.4. Pregunta 4

Tabla 8.4.B. Existencia de espacios de uso múltiple

Docentes	¿Existen espacios de uso múltiple? ¿Cuál es su estado?
Prof. Lengua (a)	No hay patio interno en el establecimiento.
Prof. Artística	No, se debería contar con un patio abierto.
Prof. Historia (a)	No, no posee patio.
Prof.Cs. Políticas	En general bueno.
Prof. Matemáticas	Los espacios comunes se encuentran bien, pero no son suficientes.
Prof.inglés	No, no hay espacio para gimnasia ni juegos al aire libre.
Prof. Lengua (b)	En general bueno.
Prof. Economía	Solo hay un patio interno que se usa para todo fin.
Prof. Lengua (c)	Y, por ejemplo, nosotros no tenemos patio, lo único que hay es ese playón, deportivo, que se recuperó una parte, digamos, porque todo lo que es calle y ese predio era de la escuela, en el plano original eso sale, o sea, eso no era calle, era parte de la escuela, pero hace muchos años atrás una unión vecinal que había, por lo que me cuentan, yo no estaba, tomaron la calle y la hicieron calle, pero no tiene nombre ni nada, o sea, lo que estamos tratando de recuperar es el predio, para poder tener un patio, cuando toque el timbre tener un patio.

Se observa en la Tabla 8.4.B., que solo 2 profesores (de Lengua–b y de Ciencias Políticas) expresan que el espacio de usos múltiples es bueno. Los 7 docentes restantes manifiestan que el patio interno oficia de salón de usos múltiples y que es el único

espacio con el que cuenta el establecimiento para la realización de cualquier actividad (actos, actividad de educación física, reuniones de padres). También expresan que no cuentan con patio abierto. El profesor de Lengua–c se explaya explicando que las causas de no tener patio externo es que “la unión vecinal tomó el espacio y la hicieron calle”. Añade, además, que están haciendo los trámites para recuperar el espacio.

En conclusión, se evidencia la ausencia de salón de usos múltiples y en su reemplazo se utiliza el patio interno. Además, el espacio -originalmente destinado al patio- hoy es calle. Esta situación perjudica las prácticas docentes y la igualdad de oportunidades para los alumnos de esta escuela.

8.1.2.5. Pregunta 5

Tabla 8.5.B. Elementos necesarios para las actividades pedagógicas

Docentes	¿Cuentan con los elementos necesarios para el desarrollo de las actividades pedagógicas?
Prof. Historia (b)	Sí, en algunas asignaturas.
Prof. Matemática	Sí, se encuentra con los elementos necesarios, pero hay a veces problemas con conexiones en internet.
Prof. Historia (a)	Sí, en algunas asignaturas. Sí, impactan en el logro, no se puede trabajar sin luz, agua y esta escuela brinda inclusive desayuno y almuerzo.
Prof. Inglés	Creo que el impacto de esto en el desempeño escolar tanto de los docentes y alumnos es fundamental para poder generar un clima de comodidad y compromiso con los elementos que nos relacionamos a diario.
Prof. Lengua (b)	Sí.
Prof. Geografía	Nuestra biblioteca es muy pobre.

Docentes	¿Cuentan con los elementos necesarios para el desarrollo de las actividades pedagógicas?
Prof. Lengua (c)	Elementos, sí, elementos hay, estamos bien, espacio falta. Faltaría, como te decía, faltaría un patio abierto donde los chicos pudieran recrear o realizar otras actividades, porque, o sea, todo lo que es playón deportivo todo eso, normalmente, solo se usa, para el profesor de educación física porque eso está todo muy puesto al exterior, como eso funciona como calle peligrosa con un niño yendo y viniendo, entonces por lo general, hacen acá las actividades.
Prof.Cs. Políticas	Sí, contamos con todo, pero nos vienen muy bien los libros que de eso estamos un poco escasos.
Prof. Economía	Lo mínimamente indispensable, algunos libros y unos cañones.

En la Tabla 8.5.B., observamos que 4 de los docentes afirman que se cuenta con los elementos necesarios para el desarrollo de las actividades pedagógicas. Dos de ellos expresan insuficiencia (los profesores de Economía y Geografía). Dos docentes más expresan un impacto negativo de los elementos en el desarrollo de las actividades (los docentes de Historia y de Lengua–b). El último sostiene que el aspecto de mayor incidencia negativa es la ausencia de un patio. Se encuentra una contradicción en el testimonio del profesor de Ciencias Políticas, ya que expresa que se cuenta con lo necesario, pero no hay libros. El profesor de Lengua-c vuelve a destacar la falta de espacio para realizar actividades de recreación o educación física.

Este aspecto vuelve a evidenciarse como obstaculizador de prácticas docentes en vías de alcanzar la igualdad de oportunidades educativas.

8.1.2.6. Pregunta 6

Tabla 8.6.B. Incidencia de los elementos en los procesos de enseñanza y aprendizaje

Docentes	¿Cuáles son las incidencias de los aspectos anteriormente mencionados sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje?
Prof. Historia	Sí, impactan en el logro, no se puede trabajar sin luz, agua y esta escuela brinda inclusive desayuno y almuerzo.
Prof. Cs. Políticas	Sí, influye, ya que por ahí hay internet o los libros no son suficientes.
Prof. Lengua (a)	Sí. No creo que influya en el bajo desempeño.
Prof. Lengua (b)	Las deficiencias sociales y culturales son la principal complicación.
Prof. Cs. Sociales	Todos tienen las mismas condiciones.
Prof. Matemáticas	Contamos con todos los elementos y servicios y una buena condición edilicia.

En los datos de la Tabla 8.6.B., se observan algunas divergencias. Tres de los testimonios (los docentes de Lengua–a, Ciencias Sociales y Matemática) expresan que las condiciones de infraestructura y recursos son buenas; mientras que 3 docentes, al referirse a la influencia de estos aspectos sobre los procesos de enseñanza, manifiestan que afectan negativamente los logros (profesores de Ciencias Políticas, Historia y Lengua–b). Estos hechos evidencian de algún modo que lo que no se expresa en las primeras respuestas, con el transcurrir de la entrevista, se afirma más abiertamente y se establece como problemática. Por ejemplo, en los testimonios de la Tabla VI.B.8. se visibiliza por primera vez el problema de la luz y el agua. Por otra parte, el profesor de Lengua–b resalta las deficiencias sociales y culturales de la población como un obstáculo para las prácticas exitosas.

En conclusión, se puede sostener que en todas las situaciones escolares se ofrecen las mismas condiciones para todos los alumnos de este establecimiento con el fin de alcanzar la igualdad de oportunidades

8.1.2.7. Pregunta 7

Tabla 8.7.B. Disponibilidad de material didáctico

Docentes	¿Cuál es la disponibilidad de material didáctico?
Prof. Lengua (a)	Sí, contamos con el material.
Prof. Inglés	Hay, pero no el suficiente, me haría falta más bibliografía de inglés.
Prof. Historia (b)	Sí. Porque es un excelente elemento para aprender y no podrían costearlo.
Prof. Cs. Políticas	No, faltan algunas cosas como mapas, libros.
Prof. Lengua (b)	Libros de lectura, calculadoras, mapas, etc. Tenemos una, bueno, lo que antes llamaba cañón, que ahora le dicen proyector, un proyector. Tenemos la pantalla, todo eso está en una sala de audiovisuales que antes era biblioteca, que esta acá, que se usa para proyectar películas y videos educativos a los alumnos, además hay cámaras y computadoras.
Prof. Historia (a)	Se usa como material de consulta. Las actividades en su mayoría son trabajos prácticos y los libros son utilizados dentro de la clase. No para llevarlos al domicilio.

A partir de los datos de la Tabla 8.7.B., se puede observar que, de los 7 testimonios expuestos, 3 docentes (el profesor de Ciencias Políticas, de Lengua-b y de Inglés) manifiestan carencia de recursos como mapas, libros y calculadoras. Los 4 restantes se muestran satisfechos y manifiestan contar con medios audiovisuales y libros suficientes.

Las expresiones vertidas evidencian desigualdad de recursos según la asignatura en beneficio de unas y en perjuicio de otras. Esto incide negativamente en la igualdad de oportunidades para el grupo de alumnos en general.

8.1.2.8. Pregunta 8

Tabla 8.8.B. Utilización del material didáctico

Docente	¿Es suficiente el plantel de docentes, preceptores, administrativos y personal de limpieza?
Prof. Lengua (a)	Sí.
Prof. Artística	Si, el adecuado.
Prof. Inglés	Por lo poco que hace que estoy me parece que faltan preceptores.
Prof. Matemática	No, faltan preceptores.
Prof. Cs. Políticas	No, faltarían preceptores.
Prof. Economía	Creo que para estos chicos necesitaríamos mucho más, para apalear sus carencias.
Prof. Lengua (b)	Todos excepto administración.

Se observa en la Tabla 8.8.B., que solo 2 testimonios (los profesores de Artística y de Lengua–a) estiman que es suficiente el plantel de docentes, preceptores, administrativos y personal de limpieza. Los 6 restantes manifiestan algún tipo de carencia entre las que se mencionan: falta de preceptores y administrativos. Por otra parte, el profesor de Economía enuncia que haría falta mucho personal más para paliar las carencias de los alumnos.

El grupo mayoritario de docentes expresa insuficiencia de preceptores y administrativos. El preceptor es una figura clave para el docente, ya que es quien conoce la problemática vivida por cada uno de los alumnos. Como consecuencia, lo enunciado incide de modo negativo en el desarrollo las prácticas docentes.

Tabla 8.1.AB. Comparación de las entrevistas registradas en las escuelas A yB

Ítems analizados	ESCUELA A	ESCUELA B
Estado edilicio	<p>*Presenta déficits. Las principales causas se deben al maltrato por parte de los alumnos y la sobrepoblación escolar.</p> <p>*Predomina una carencia en relación con la ventilación, no así en la iluminación.</p> <p>*Influencia negativa en las prácticas educativas</p>	<p>*Presenta déficits. La principal causa es la falta de mantenimiento.</p> <p>*Predomina una carencia en relación con la iluminación, no así en la ventilación.</p> <p>*Menor influencia negativa en las prácticas educativas.</p>
Estado y cantidad de aulas y baños	<p>*Aulas aptas para 30-35 alumnos, pero que poseen mayor cantidad de alumnos.</p> <p>*Superpoblación escolar negativa para las actividades educativas.</p> <p>*Falta de iluminación</p>	<p>*Falta de mantenimiento con respecto a la iluminación, ventilación.</p> <p>*Faltan espacios para desempeñar tareas administrativas.</p>
Condiciones de iluminación y ventilación	<p>*Deficientes, tanto por la falta de mantenimiento como por el exceso de alumnos.</p>	<p>*Afecta solo los casos en que los ventiladores e iluminaria están rotos.</p>
Espacios de usos múltiples	<p>*Uno solo, el salón de actos que necesita reacondicionamientos.</p>	<p>*El patio interno de la escuela que es usado para diversas actividades.</p>

Ítems analizados	ESCUELA A	ESCUELA B
		*Se ve perjudicada porque no hay espacios para momentos de recreación.
Elementos necesarios para las actividades pedagógicas	<p>*Hay deficiencias porque muchos materiales usados dependen de internet.</p> <p>*Espacios estratégicos como laboratorios no aprovechados para las actividades.</p> <p>*Pocos docentes cuentan con los recursos necesarios.</p>	<p>*Hay disponibilidad de recursos en la mayoría de los casos.</p> <p>*Suele afectar la falta de espacios para actividad física o la recreación.</p>
Incidencia de los aspectos relacionados con la infraestructura y con los recursos sobre la enseñanza	<p>*El exceso de alumnos como la principal causa para las prácticas educativas.</p> <p>*La falta de recursos, deterioro o la baja de calidad influye en la enseñanza.</p>	<p>*La mayor deficiencia proviene del exterior de la escuela: problemáticas sociales y culturales de los alumnos.</p> <p>*Los recursos materiales y edificios tienen poca incidencia en la enseñanza porque son suficientes.</p>
Disponibilidad del material didáctico	<p>*Son insuficientes para la cantidad de alumnos.</p> <p>*Presentan ineficiencias porque dependen de internet, que además no funciona bien en la escuela.</p>	*Pocos docentes manifiestan la carencia de recursos didácticos.
Plantel administrativo, de preceptores, de limpieza	*Cantidad de personal suficiente que está atravesado por la sobrepoblación escolar.	*Falta más personal, como preceptores y administrativos para poder ayudar con los problemas que traen los alumnos a la escuela.

Como observamos en la Tabla 8.1. AB., se evidencia que en ambos establecimientos existe un déficit tanto en las condiciones de infraestructura y de mantenimiento como de espacios. Esta carencia se considera mayor en la escuela A (insuficiencia debido al exceso de alumnos, falta de conservación de espacios áulicos y baños, deficiencia en las condiciones de Iluminación y ventilación). Estos hechos obstaculizan la posibilidad de construir escenarios favorables en pos de brindar igualdad de oportunidades educativas.

Arriaga (1994) manifiesta que la calidad del edificio escolar parece ser una de las características de la infraestructura escolar con mayor influencia en aspectos tales como la motivación en el aprendizaje y el rendimiento escolar.

En la escuela A las condiciones de la práctica docente se encuentran afectadas por los aspectos mencionados. De esta manera, se genera mayor inequidad educativa para los alumnos que concurren al establecimiento. Especialmente para aquellos grupos que provienen de sectores socioeconómicos carenciados, que ven replicadas en la institución algunas de las situaciones de precariedad que viven en el ámbito familiar (hacinamiento).

Estudios como los de Mark Schneider (2002) y de AFT (2006) confirman que la configuración espacial, ruidos, calor, frío, luz y calidad del aire se relacionan con el desempeño de estudiantes y profesores.

En la escuela A, aunque se enuncia la existencia de un salón de actos, se manifiesta la necesidad de reacondicionamiento.

En la escuela B el patio interno oficia de salón de usos múltiples y es el único espacio con el que cuenta el establecimiento para la realización de actividades. Estos hechos perjudican las condiciones de la práctica docente. Las instituciones carecen de ambientes esenciales para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje en perjuicio de prácticas que favorezcan la igualdad de oportunidades educativas.

La forma en que se disponen los espacios escolares influirá en el comportamiento y la disposición tanto de los alumnos como de los docentes (Amieva, 2008).

En las dos escuelas se observan desventajas en cuanto a la disponibilidad de algún tipo de recurso considerado indispensable para la constitución de prácticas pedagógicas en pos de alcanzar la igualdad de oportunidades educativas. Ambas carecen de recursos para acceder a internet.

En ambas escuelas se manifiesta la insuficiencia de recursos. Esta situación incide de manera negativa sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. Aunque en la escuela B esta influencia es menor.

Los recursos que posee un establecimiento educativo contribuyen a configurar la calidad de los procesos de aprendizaje que se construyen en su interior (Braslavsky, 1994; Abrile, 1995). La peculiar combinación que la escuela realice de sus recursos otorgará sentido a su proyecto educativo.

La disponibilidad y suficiencia de personal docente, administrativos, preceptores y personal de limpieza en la escuela A no se manifiesta como una problemática, aunque vuelve a señalarse la gran cantidad de alumnos. Este hecho impide un seguimiento de los alumnos en los procesos de enseñanza y aprendizaje, especialmente de los más desventajados. En consecuencia, este aspecto profundiza las diferencias entre los alumnos que cuentan con recursos previos para la apropiación de los conocimientos y aquellos que no los poseen. Se perjudica a aquellos alumnos que ya desde su origen viven en situación de pobreza. En suma, no se alcanza la igualdad de oportunidades y, por lo tanto, la inequidad se plasma también en la escuela.

Por el contrario, la disponibilidad y suficiencia de personal docente, administrativos, preceptores y personal de limpieza en la escuela B se manifiesta como insuficiente. En este sentido, la escuela B se encuentra en desventaja respecto de la A. Este hecho afecta negativamente la posibilidad de generar situaciones que favorezcan la igualdad de oportunidades para los alumnos de sectores más carenciados (como los alumnos de la escuela B).

Dussel (2008) enuncia que la desigualdad es un problema que habita en el corazón de las instituciones y de los sujetos involucrados. Esta afirmación se evidencia cuando se

resalta la falta de condiciones necesarias para que las prácticas docentes se desarrollen en situaciones de mayor equidad para alumnos en condiciones desventajosas (como es el caso de todos los alumnos que asisten a la escuela B de un grupo mayoritario de los que asisten a la escuela A). Esta situación evidencia una vez más que las oportunidades educativas continúan siendo distribuidas de forma profundamente desigual.

Entender el espacio escolar como elemento deseado, prescrito, real (el espacio físico, objetivo) y vivido (el espacio percibido, subjetivo) en el que convergen la arquitectura y la enseñanza, permitirá interpretar los testimonios referidos al “edificio escolar, sus diversos espacios, los muros, las paredes, ventanas, puertas y muebles, junto con los rincones exteriores, jardines y espacios abiertos. Estos se constituyen en elementos activos que conforman la experiencia de la escuela y la comprensión de la educación” (Burke, 2005: 494).

Comprender las inequidades que se viven en las escuelas nos permite entender las dificultades y obstáculos que existen para alcanzar la igualdad de oportunidades para los niños en que asisten a las escuelas estudiadas, especialmente para los más vulnerables.

8.2. Observaciones

En las observaciones áulicas se registraron: infraestructura de los espacios áulicos, baños y salón de actos, suficiencia y estado de conservación, ventilación e iluminación. También se registraron: los recursos con que cuenta la escuela; su incidencia en las condiciones de la práctica docente en función del desarrollo de los aprendizajes y en la consecución de la igualdad de oportunidades educativas.

Al igual que en el Capítulo 7 se aclara que el tema que se desarrolla en la clase es un dato que se tiene en cuenta para contextualizar los comportamientos vinculados a la enseñanza y al aprendizaje. Los análisis correspondientes a este aspecto se realizarán en el Capítulo 9 (*Acerca de La Formación y Autopercepción Docente en la Escuela Media Pública*).

8.2.1. Observaciones áulicas

8.2.1.1. Escuela A

Para observar la influencia de la infraestructura y los recursos en las condiciones de las prácticas docentes se seleccionaron extractos de observaciones realizadas en los siguientes cursos: 4to "C" Filosofía, 2do "C" Ética, 2do "A" Geografía, 3ero "A" Artística y 5to "B" Filosofía.

Tabla 8.1.OA. Escuela A (Parte A)

Curso/ Observaciones	2° A	2° C	3° A
Clase	Geografía	Ética	Educ. Artística
Tema abordado en clase	Vientos, ciclones y anticiclones	Los derechos y sus dimensiones	Las teorías evolucionistas: Arqueología de la música
Infraestructura	El curso está en el subsuelo de la escuela. Se trata de un espacio atravesado por los ruidos provenientes del patio y los pasos escuchados que provienen de la planta baja.	El curso está en el subsuelo de la escuela. Por el aula pasan los caños de la caldera. Se trata de un espacio que no es adecuado para un aula.	Curso grande pero insuficiente para 43 alumnos. Tiene 3 ventanas con sus respectivas persianas, una de ellas está rota y las otras dos semiabiertas, pero no pueden tocarse porque están a punto de caerse.
Cantidad y conservación de los espacios	Deficiente. Falta mantenimiento.	Deficiente. Es un aula que sufre los ruidos de los caños de la caldera y los provenientes del patio, porque las ventanas	Deficientes. Falta mantenimiento y espacio.

Curso/ Observaciones	2° A	2° C	3° A
		colindan con este espacio.	
Ventilación e iluminación	Solo tiene dos ventiletes que colindan con el patio externo, por lo que se dificulta la entrada de luz y de ventilación.	Solo tiene dos ventiletes que colindan con el patio externo, por lo que se dificulta la entrada de luz y de ventilación.	Poca, influyen las persianas rotas. El aula cuenta con dos ventiladores, pero solo funciona uno.
Recursos disponibles y su incidencia en la práctica docente	La ubicación del aula dificulta las actividades pedagógicas. Los ruidos provenientes del patio generan distracciones en los alumnos. En relación con la clase, los alumnos trabajan con fibrones y afiches que provee la profesora, quien se preocupa por llegar a todos los alumnos.	La ubicación del aula dificulta las actividades pedagógicas, provocando falencias en la igualdad de oportunidades del aprendizaje.	El único recurso usado es el libro que tiene el profesor y que utiliza para dar la clase. Las alumnas no utilizan las computadoras porque no hay internet en la escuela. La principal incidencia en la práctica docente es la capacidad áulica, desbordada por la cantidad de alumnos.

Tabla 8.2.OA. Escuela A (Parte B)

Curso/ Observaciones	4° C	4° C	5° B
Clase	Filosofía	Química	Filosofía
Tema abordado en clase	La concepción de Filosofía de Aristóteles, Descartes, Kant, Hegel, Russel, Jaspers y Waismann	Actividad evaluativa sobre la unidad II	Concepción, origen y posibilidad del conocimiento
Infraestructura	Curso grande y está cubierto en su totalidad (38 alumnos). Tiene tres ventanas con sus respectivas persianas, dos de éstas están rotas y cerradas, mientras que una puede abrirse hasta la mitad.	Curso grande y está cubierto en su totalidad (38 alumnos). Tiene tres ventanas con sus respectivas persianas, dos de éstas están rotas y cerradas, mientras que una puede abrirse hasta la mitad. El vidrio de la puerta del aula está roto.	Curso grande pero insuficiente para la cantidad de alumnos, los bancos se deben juntar para que entren, y eso dificulta el tránsito por el aula. Tiene dos ventanas: una está clausurada y la otra semiabierta.
Cantidad y conservación de los espacios	Deficiente. Falta mantenimiento.	Deficiente. Falta mantenimiento.	Deficiente. Falta mantenimiento.
Ventilación e iluminación	Como las persianas están cerradas y rotas, la ventilación es reducida y el	Como las persianas están cerradas y rotas, la ventilación es reducida y el curso se debe manejar con luz artificial. Cuenta con tres focos y uno de ellos no	Las condiciones de las ventanas dificultan la ventilación, hace que falte aire y se deba abrir la puerta del curso. La

Curso/ Observaciones	4° C	4° C	5° B
	curso se debe manejar con luz artificial. Cuenta con tres focos y uno de ellos no funciona.	funciona.	iluminación artificial también es insuficiente.
Recursos disponibles y su incidencia en la práctica docente	En clase trabajan con libros que son de la biblioteca para responder un cuestionario. La cantidad es insuficiente para los 38 alumnos, porque se trata de 5 ejemplares que están en mal estado. Algunos de ellos no tienen las páginas en donde se encuentra la información necesaria para el cuestionario.	Los alumnos trabajan con una cartilla, la cual se encuentra en una fotocopiadora externa a la escuela. La cartilla no provoca incidencia negativa en el aprendizaje, como sí lo hace la infraestructura áulica, que no brinda condiciones óptimas para la práctica pedagógica.	En clase trabajan con libros que son de la biblioteca para responder un cuestionario. La cantidad es insuficiente para los alumnos, porque se trata de 5 ejemplares que están en mal estado. Algunos de ellos no tienen las páginas en donde se encuentra la información necesaria para la actividad.

Como se observa en las Tablas 8.1.OA.y 8.2.OA., las aulas no se encuentran en condiciones para el desarrollo de la clase. Los problemas que se visualizan son: el estado de deterioro de las persianas, los focos y los ventiladores y la falta de espacio para el número excesivo de alumnos. Por otra parte, se observa que, tanto 2do “C” como 2do “A”, tienen clases en un subsuelo. El primer curso se ubica cerca de las

galerías internas del establecimiento y el segundo cerca del patio externo donde se encuentra la cancha de gimnasia. Por ambos pasan los caños de la caldera; cada ventana posee 3 ventiletes y se detectan ruidos provenientes del exterior.

El problema de las persianas radica en que no cuentan con un buen mantenimiento. Son demasiado pesadas, las cuerdas que las sostienen no soportan el peso y se cortan; según testimonios de docentes y alumnos. La reposición de las correas no dura más de 3 o 4 meses. Los problemas de ventilación e iluminación, a causa de persianas clausuradas, inciden negativamente en el desarrollo de la práctica docente y en la igualdad de oportunidades educativas.

Otro de los aspectos que se detectó fue la insuficiencia de recursos. Por ejemplo, la docente de Filosofía del curso 5to “B” solicita que se intercambien los libros y trabajen en grupo, ya que hay solo 5 libros para 39 alumnos.

8.2.1.2. Escuela B

Las observaciones áulicas se realizaron en los siguientes cursos: 2do “A” Ética, 5to “A” EOI, 4to “A” Matemática, 4to “A” Lengua, 5to “B” Sociología y 1ero “B” Lengua y Literatura.

Tabla 8.1.OB. Escuela B (Parte A)

Curso/ Observaciones	1° B	2° A	4° A
Clase	Lengua y Literatura	Ética	Matemática
Tema abordado en clase	Sinónimos, antónimos y comprensión de texto	Cultura, valores y normas	División de polinomios

Curso/ Observaciones	1° B	2° A	4° A
Infraestructura	Aula grande, con buena iluminación y ventilación. Tiene ventiladores.	El aula es amplia con mucha luz, dos ventanas grandes en buen estado.	El aula es amplia, muy iluminada, vidriada en los dos extremos. A la izquierda el aula se ubica cerca de la calle (con rejas) y a la derecha cerca de un patio interno.
Cantidad y conservación de los espacios	Buena conservación.	Buena conservación.	En condiciones el pizarrón, los bancos y el aula en general.
Ventilación e iluminación	En dicha clase hubo calor porque se cortó la luz en la escuela. Se trata de un problema recurrente.	Muy buena. Favorecida por el estado del aula.	Muy buena. Favorecida por el estado del aula.
Recursos disponibles y su incidencia en la práctica docente	Se evidencian recursos pobres, tanto los que brinda el establecimiento como los que traen los alumnos. Varios recursos son solventados por la profesora. También se observa la falta de electricidad reiterativa.	Los únicos recursos usados por el profesor fueron tizas y el pizarrón. La incidencia negativa provino de los ruidos del aula continua.	Se utilizaron el pizarrón, tizas y las lapiceras de los alumnos. Se trató de instrumentos básicos.

Tabla 8.2.OB. Escuela B (Parte B)

Curso/ Observaciones	4° A	5° A	5° B
Clase	Lengua	Espacio de opción institucional (E.O.I)	Sociología
Tema abordado en clase	Maratón de lectura	Interpretación de textos	Globalización
Infraestructura	El aula es grande, con buena iluminación natural y artificial.	El aula es grande, con buena iluminación natural y artificial. El piso es de granito y está en buen estado. Los bancos y sillas se encuentran en buen estado.	El aula es parte del espacio destinado a la biblioteca, la cual está al lado de la sala de computación, cuya separación consiste en una pared que tiene una ventana de rejas de dos metros por uno.
Cantidad y conservación de los espacios	Las condiciones del aula son buenas.	Las condiciones del aula son buenas.	Es un aula en la que algunas paredes están pintadas, otras rayadas. El pizarrón es amplio y está en buen estado.
Ventilación e iluminación	Buenas, permiten el aprovechamiento de la luz natural y del aire.	Buenas, permiten el aprovechamiento de la luz natural y del aire.	El aula cuenta con poca iluminación natural, a la vez que cuenta con poca ventilación.

Curso/ Observaciones	4° A	5° A	5° B
Recursos disponibles y su incidencia en la práctica docente	Recursos bibliográficos precarios porque la biblioteca de la escuela no está bien equipada. Esto incide en la igualdad de oportunidades en el aprendizaje.	Se trabajó con una fotocopia que constó de una carilla. Se trató de un recurso insuficiente para trabajar en un módulo, incidiendo negativamente en el aprendizaje.	Se utilizan láminas precarias para que los alumnos comprendan el tema abordado. Como el aula está ubicada cerca de la sala de computación, los ruidos provenientes de ella interfieren en la enseñanza.

Como se observa en las Tablas 8.1.OB. y 8.2.OB., de las 6 clases seleccionadas para el análisis en 4 de ellas las condiciones de infraestructura, ventilación e iluminación son buenas. En las dos clases restantes (la de 5to "B" de Sociología y la de 1ero "B" de Lengua y Literatura) son deficientes. Los recursos se consideran escasos en todas las observaciones y, en su mayoría, resultan costeados por los docentes.

Se puede manifestar que, a pesar de que la infraestructura en 4 de los 6 casos se considera buena, no se brindan las mismas condiciones de enseñanza y aprendizaje para todos los alumnos del establecimiento.

Los recursos se consideran magros en todos los casos. Este hecho evidencia una incidencia negativa en las condiciones de las prácticas docentes. El docente no cuenta con los recursos estratégicos para dinamizar las prácticas e implementar metodologías innovadoras para mantener motivados a los alumnos. Esta última situación evidencia el inconveniente para generar espacios pedagógicos que promuevan los aprendizajes. Como consecuencia, se dificulta la posibilidad de brindar igualdad de oportunidades educativas.

En relación con el edificio, se observa que se ha alambrado todo el perímetro de la escuela. Se han instalado alarmas y rejas en todas las puertas y ventanas que comunican con el exterior, ya que la escuela ha sido asaltada en reiteradas ocasiones.

Tabla 8.1.OAB. Comparación de las observaciones de las escuelas A y B

	ESCUELA A	ESCUELA B
Infraestructura	Mal estado. Muchos problemas vinculados a la iluminación y ventilación.	Regular. Algunos espacios están en condiciones mientras otros no. Falta un patio externo.
Cantidad y conservación de los espacios	Insuficiencia de aulas Falta mantenimiento.	La mayoría de los espacios en buen estado, salvo excepciones.
Ventilación e iluminación	Las malas condiciones de las ventanas impiden una buena circulación de aire y no permiten la entrada de luz.	Las buenas condiciones edilicias propician la ventilación y la iluminación, salvo en casos puntuales.
Recursos disponibles y su incidencia en la práctica docente	Insuficientes por la superpoblación escolar, y algunos recursos como los libros no se encuentran en buen estado.	Los recursos son escasos, tanto los brindados por la escuela como los pertenecientes a los alumnos.

A partir de los datos de la Tabla 8.1.OAB., observamos que, en la escuela A la falta de mantenimiento, la iluminación y la ventilación deficientes son significativas. La infraestructura incide de manera negativa en las condiciones de las prácticas docentes en desmedro de la igualdad de oportunidades educativas.

Si bien en la escuela B las condiciones de infraestructura se consideraron buenas, se evidencia la falta de 2 aulas y de un espacio para patio, esencial para las actividades recreativas y de esparcimiento de la escuela. También, en la escuela A, el espacio para aulas fue insuficiente: Dos cursos funcionan en sótanos, expuestos a ruidos, falta de luz

natural y ventilación. Se agrega además la problemática causada por la superpoblación de alumnos.

Los recursos utilizados en el desarrollo de las clases se consideran insuficientes en ambas escuelas. En definitiva, la ausencia o insuficiencia de recursos didácticos innovadores incide negativamente en los logros educativos. Como consecuencia, se genera una situación de inequidad educativa para las poblaciones cuyas falencias vividas por su situación de origen se debería equiparar en la escuela.

En el caso de la escuela B, la totalidad de alumnos proviene de sectores populares en situación de vulnerabilidad social. En la escuela A, alrededor de 3 por cada 5 alumnos provienen de sectores populares. Este último grupo sería el más perjudicado en la injusta distribución de los bienes educativos.

No se observa una diferencia significativa en el estado del edificio entre una y otra escuela que pudiera determinar desigualdades respecto de la ubicación socio-geográfica. A diferencia de lo que podría haberse pensado, las condiciones edilicias de la escuela B son mejores. Sin embargo, lo que marca una diferencia significativa es la jerarquía de uno y otro establecimiento: la escuela A se ubica en el centro de la ciudad y es considerada patrimonio histórico y cultural en la provincia. La escuela B, inserta en un barrio con características de pobreza y de alto nivel de violencia, es caracterizada por los docentes como un establecimiento que responde a las características de la escuela de barrio popular.

Tanto en la escuela A como en la B los aspectos mencionados inciden negativamente en las condiciones de la práctica docente. Además, obstaculizan la posibilidad de desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje en escenarios que favorezcan la consecución de la igualdad de oportunidades. En efecto, se dificulta la posibilidad de que todos y cada uno de los alumnos reciban los recursos necesarios -según sea su situación específica- para adquirir conocimientos que los habiliten a desempeñarse con éxito en la escuela y fuera de ella.

Diferentes autores sostienen que la estructura, es decir, la construcción, el tamaño, los espacios disponibles, los materiales y equipamientos didácticos inciden directamente en los procesos educativos (López, 2009). Los edificios escolares no son espacios neutrales, afectan las prácticas docentes (Parra, 2014) y la posibilidad de generar un acceso real a la igualdad de oportunidades educativas.

Las posturas enunciadas fortalecen lo sostenido en este análisis y evidencian la influencia de los aspectos estudiados en la igualdad de oportunidades educativas.

8.2. Conclusión

La profundización del estudio de la infraestructura y los recursos del establecimiento escolar y su influencia en las condiciones de la práctica docente en la consecución de la igualdad de oportunidades nos ha permitido reconocer las limitaciones que encuentran docentes y alumnos en el proceso de enseñar y aprender.

Román y Murillo (2014) manifiestan que conocer estos aspectos:

Resulta indispensable no solo para hacer más comprensible los desempeños que alcanzan los jóvenes en los distintos países y contextos, sino que principalmente se constituyen en un dato relevante para la definición e implementación de políticas que contribuyan a incrementar la calidad educativa y su justa distribución (pp.869-895).

En efecto, en diversos estudios se explicita que en América Latina la pobreza de las familias se encuentra con las pobrezas de la oferta escolar (Tenti Fanfani, 1995).

En la presente investigación se evidencian algunos de los problemas relativos al estado de la estructura edilicia y a los recursos institucionales de las dos escuelas estudiadas. Asimismo, se explicita el modo en que estos aspectos afectan las prácticas docentes en la consecución de la igualdad de oportunidades.

Las problemáticas observadas en relación con la infraestructura y los recursos no resultan anodinas cuando se trata de comprobar si se cumple la igualdad de oportunidades consignada en principios y leyes educativas con el fin de compensar las desigualdades para los alumnos más desventajados.

Gentili (2013) sostiene:

Mientras los pobres eran excluidos del acceso a la escuela, su derecho a la educación estaba negado por una barrera difícil de transponer y heredada de generación en generación. Cuando lograron hacerlo, fueron confinados a instituciones educativas, al igual que ellos, pobres o muy pobres (...). La barrera de la exclusión se trasladó al interior mismo de los sistemas educativos, en el marco de una gran expansión cuantitativa y de una no menos intensa segmentación institucional. Y aunque los niños y niñas latinoamericanos y caribeños “sobreviven” muchos años en el sistema escolar, lo hacen en condiciones cualitativamente diferentes(p.34).

Si entendemos que la igualdad es tanto un valor esencial como una manera de hacer que la vida social sea más vivible(Dubet, 2006), es fundamental continuar estudiando la escuela para dar cuenta de lo que se hace adentro de ella y de los mecanismos que la promueven o la obstaculizan.

Por lo general, las escuelas para los alumnos de menores recursos son escuelas pobres desde el punto de vista de sus equipamientos didácticos e infraestructura física. Asimismo, en lugar de ofrecer recursos para superar la desigualdad de origen de los alumnos, profundiza las brechas sociales.

Capítulo 9. Acerca de la formación y la autopercepción docente en la escuela media pública

En el presente capítulo se analizarán los datos recogidos sobre la formación y la autopercepción de la función docente. Asimismo, se estudiará su repercusión en las condiciones de la propia práctica en relación a la igualdad de oportunidades escolares.

El estudio de campo se desarrolla en las dos escuelas mencionadas anteriormente caracterizadas como A y B. Se realizaron:

- a) entrevistas semiestructuradas a los docentes y
- b) observaciones áulicas.

En las entrevistas se indagaron los siguientes aspectos: la formación del equipo docente, coherencia de su función con las exigencias de la institución y de los alumnos, los logros percibidos a partir de su práctica, satisfacción con su propio desempeño, motivos y cantidad de ausentismo docente, disponibilidad de reemplazos y salario docente.

En las observaciones áulicas se describieron los siguientes aspectos: uso del tiempo, recursos usados por el docente, desempeño de alumnos y docentes, modalidades de evaluación.

9.1. La entrevista

9.1.1. Escuela A

La entrevista en este apartado se aplicó a los siguientes docentes: Profesor de Matemática, Profesora de Ética, Profesora de Geografía, Profesora de Lengua, Profesora de Geografía, Profesora de Historia de 4to "B" (denominada Prof. de Historia-a) y Profesora de Historia de 5to "C" (denominada Prof. de Historia-b), Profesora de Biología, Profesora de Lengua y Ética, Profesora de Filosofía y Ética, Profesora de Filosofía, Profesora de Ética y Profesora de Química.

9.1.1.1. Pregunta 1

Tabla 9.1.A. Formación de origen

Docentes	¿Cuál es su formación de origen?
f. Matemática	Técnico Mecánico y Técnico en Control de Calidad.
f. Ética	El título mío es Profesora en Enseñanza Media y Superior en Ciencias de la Educación. Tengo la licenciatura cursada y aprobada en todo, pero dejé la tesis por un poquito, por fuerza mayor.
f. Química	Licenciada en Bioquímica y Profesora en Enseñanza Media y Superior en Química.
Prof. Lengua	Soy profesora de Lengua, docente Especial y maestra de Primaria y de Adultos.
f. Geografía	Yo soy profesor de Geografía.
f. Historia	Yo hice el Profesorado en Historia.
f. Biología	Yo soy Maestra, Farmacéutica y Licenciada en Difusión Infantil. Comencé en la primaria como maestra, luego me reubicaron acá en la secundaria.
f. Lengua y Ética	Yo soy Licenciada en Pedagogía.
f. Filosofía y Ética	Soy Pedagoga.
f. Filosofía	Soy Profesora en Filosofía.
f. Geografía	Licenciada en Geografía, Cartógrafa, Profesora de Inglés

Como se observa en la Tabla 9.1.A., de 10 docentes, 6 poseen titulación específica, 3 poseen título habilitante y 2 no cumplen con ninguno de estos dos requisitos.

Aunque se garantiza la especificidad en la formación de la mayoría de los docentes, un sector de la población estudiantil no tiene garantizada la adquisición de conocimientos con profesores especializados. Esto puede producir una desventaja para los alumnos que cursan con estos profesores en desmedro de la igualdad de oportunidades educativas.

9.1.1.2. Pregunta 2

Tabla 9.2.A. Capacitación docente

Docentes	¿Realiza capacitaciones?
f. Matemática	Sí, me capacito, asisto a algún curso ofrecido por la Universidad Nacional o de la Punta.
f. Lengua y Ética	Sí.
f. Química	Sí, además trabajo en la Universidad Católica y allá me obligan a capacitarme.
f. Bioquímica	Siempre me capacité, soy muy activa y todo lo vuelco a los alumnos.
f. Geografía	Sí.
f. Física	Sí, siempre uno al año. A partir de la Ley Federal te obligaban a capacitarte.
f. Historia	Sí, hago cursos todos los años.
f. Lengua	Sí, siempre hago algún curso. También trato de participar en algún congreso relacionado con mi formación.
f. Filosofía	Asisto a congresos, y a veces realizo algunos cursos. En los últimos años he participado más en congresos.

A partir de los datos de la Tabla 9.2.A., observamos que los 8 docentes manifestaron realizar capacitaciones. Dos docentes (de Lengua y Filosofía) expresaron que, además de realizar cursos, asisten a algún congreso. Los 6 restantes mencionaron asistir a algún curso.

La asistencia y participación en espacios de capacitación redundan en beneficio de las prácticas y en la consecución de mejores logros pedagógicos.

9.1.1.3. Pregunta 3

Tabla 9.3.A. Formación y exigencia del alumnado

Docentes	¿Existe coherencia entre su formación y las exigencias del alumnado?
f. Matemática	He tenido algunas materias de Matemática y algunas de Química. Eso hace mi perfil.
f. Ética	Sí, existe total coherencia. Yo creo que mi formación es justa a la modalidad de Ciencias Sociales, me siento muy cómoda. Se corresponde con las exigencias y con los objetivos de este colegio, que es la formación de valores. Así que estoy muy consustanciada.
f. Lengua y Ética	Por supuesto que respondo a las exigencias del alumnado. Cuando uno planifica, planificamos conociendo al grupo.
f. Química	Sí, hay coherencia. Doy solamente Ciencias Naturales a los más chicos y Química a los más grandes
f. Bioquímica	Sí, hay coherencia. Yo ahora me estoy por jubilar y he sido una de las pocas profesoras que se ha adaptado a la tecnología, la uso muchísimo. Empecé con la computadora, con los programas. Lo único que nunca pude aprender es a hacer una plataforma, pero me manejo bien con las redes sociales, tengo WhatsApp con los chicos, me comunico con ellos, les doy trabajos por internet. Yo doy Biología y hay una página que se llama Proyecto Biosfera que la uso mucho. He hecho una página que se llama "Questions", después la página "Educar" que es de la Nación. Ahí los chicos buscan información, artículos y debaten. Trato siempre de ser interactiva y así lo entienden.
f. Geografía	Sí, claro hay coherencia, yo les brindo a los chicos lo que me demandan.

Docentes	¿Existe coherencia entre su formación y las exigencias del alumnado?
f. Física	Soy docente con 23 años de antigüedad y estoy en esta institución desde hace unos años, ejerzo en el área de Ciencias y Tecnología. Me siento muy cómodo y considero que cumpla mis expectativas cuando veo que los pibes me responden y me esperan con cariño y respeto.
f. Historia	Existe coherencia porque me formé para dar clases nivel secundario. Hace 19 años que trabajo en esta institución y siempre intenté cumplir con exigencias que presenta el alumnado.
f. Lengua	Por supuesto que respondo a las exigencias del alumnado. Cuando uno planifica, planificamos conociendo al grupo. Primero se hace un diagnóstico. Cuando empezamos el ciclo lectivo hacemos ese diagnóstico y luego planificamos. Tenemos gran virtud los profesores de informarle al profesor del año siguiente si hay algún tipo de unidad que no se llegó a terminar, que por alguna causa no se alcanzó a dar. Se lo decimos, empezá con esto, o hacé un repaso de tal tema que no di.
f. Filosofía	Sí, yo trato de que los chicos se interesen, de ser interactiva para que me presten atención porque mi materia es complicada y a veces se aburren si no busco métodos de enseñanza que se adapten a ellos, a la edad que tienen.

Como se detalla en la Tabla 9.3.A., el profesor de Matemática no responde a la pregunta y aduce que en su formación ha tenido algunas materias de Matemática y algunas de Química y que esto hace a su perfil.

La totalidad de los docentes sostienen que hay coherencia entre la formación recibida y las exigencias de los alumnos. Manifiestan su satisfacción y preocupación para que los alumnos comprendan. Los docentes que confirman que en el desempeño de su práctica docente existe tal coherencia son: los profesores de Ética-a-, Química, inglés, Lengua, Biología, Economía y Política, Física, Historia, Lengua y Ética-b- y Filosofía. El profesor de Lengua-a señaló la previa realización de un diagnóstico para la planificación pertinente de la asignatura de acuerdo con los resultados.

Todos los docentes expresaron coherencia entre su formación y las exigencias de los estudiantes. Como consecuencia, se puede manifestar que se encuentran capacitados para enfrentar los desafíos dados tanto por los requerimientos curriculares como por

las exigencias de los alumnos. La práctica docente desarrollada bajo estas circunstancias garantiza procesos pedagógicos en pos de la igualdad educativa.

9.1.1.4. Pregunta 4

Tabla 9.4.A. Problemas en el ámbito del aprendizaje

Docentes	Teniendo en cuenta su formación ¿Hay problemas que no puede resolver en el ámbito del aprendizaje desde las exigencias de esta escuela?
Prof. Matemática	Desde la parte conceptual, no he tenido dificultades. Quizás por el nivel al cual yo doy. En el trato pedagógico uno trata de ser lo mejor posible, por ahí te dicen que me falta pedagogía las personas que están el tema. Ellas pueden criticar.
Prof. Ética	No. Me gusta compartir con el equipo docente dentro de mi Unidad de Gestión Curricular (UGC). Hay 5 o 6 unidades de gestión dentro de la escuela. En la UGC planteás las dificultades de los alumnos, de los aprendizajes. Por ahí, por lo menos yo, tengo la suficiente humildad de preguntar a mis colegas: estoy tratando este tema, me gustaría tratarlo de otro modo, les parece así o como sería mejor, para no repetir la misma experiencia del año pasado. Me gusta que los chicos aprendan de la mejor manera posible, que no se aburran.
Prof. Lengua	No, cada vez menos, porque nunca tengo alumnos que me pregunten algo y no sepa responder. No tienen curiosidad por el conocimiento, no te preguntan ni una letra más allá de lo que les das.
Prof. Biología	Yo no puedo permitir que los chicos se vayan de la escuela, que abandonen, estoy viendo siempre qué puedo hacer para retenerlos. Pero a veces eso no sucede y yo no cuento con todos los medios necesarios para sortear esas dificultades. Siempre que esté a mi alcance voy a hacer lo posible para que se queden en la escuela porque para mí es una satisfacción que los chicos terminen sus estudios.
Prof. Historia (a)	El único problema se presenta en la época de trimestrales, cuando tenés que corregir y a veces no te alcanza el tiempo, aunque uses el de tu casa, tus horas libres, tus fines de semana, los feriados, porque son muchos los alumnos,

Docentes	Teniendo en cuenta su formación ¿Hay problemas que no puede resolver en el ámbito del aprendizaje desde las exigencias de esta escuela?
	entonces, así se plantea una dificultad. Tenés que andar apuradísima para presentar las planillas en tiempo. Digamos que es la cuestión administrativa la que se complica más. También considero que siempre hay cosas para mejorar.
Prof. Economía y Política	A nivel académico creo que es acorde con las exigencias del colegio. Estoy hablando en mi caso, en otros casos no sé, no tengo una información clara sobre el resto de los profesores, yo calculo que si están dentro del sistema deben estar avalados. No sé cuál será formación profesional, no sé tampoco cuál es el grado de preocupación por su capacitación en términos de actualizaciones, desconozco sobre el tema.
Prof. Física	Si, en el ámbito del aprendizaje, por ejemplo, yo traigo mi propio proyector o consigo uno de Universidad de la Punta, solo porque es a veces complicado tener uno a disposición, ya que puede estar en uso por otro docente. Por lo demás, cumplo con las exigencias de esta escuela que es palpable en el rendimiento del alumno. Para el logro de los objetivos es muy importante el rendimiento académico logrado a través del esfuerzo del alumno y del acompañamiento de padres. Se deben desarrollar ciertas capacidades, más que la cantidad de conocimientos, pero para desarrollar esas capacidades tienen que hacer ejercicios para ejercitar sus cabezas, nuestro objetivo como docentes es motivarlos.
Prof. Historia(b)	El exceso de alumnos insume más tiempo en la corrección, por ejemplo, además es un obstáculo para atender las problemáticas individuales.

Como se observa en la Tabla 9.4.A., en los testimonios de los docentes de Historia–a e Historia-bsurge nuevamente el tema del exceso de alumnos(lo que lleva a una sobrecarga en la tarea invadiendo tiempos de descanso, familiares y que desgastan la función). El profesor de Matemática semuestra insatisfecho al expresar que, a pesar de esforzarse por ejercer con aptitud la función pedagógica, es criticado por sus colegas.

Otro docente (la profesora de Ética) manifiesta que, ante la falta de certeza sobre la eficacia de sus prácticas, solicita asesoramientos a sus colegas para su optimización.

Las expresiones de mayor insatisfacción en relación con la coherencia entre la formación y las exigencias de la institución se manifiestan por el exceso de alumnos. Este hecho incide de manera negativa en el desarrollo de las prácticas docentes, en desmedro de los procesos de enseñanza y aprendizaje que promuevan la igualdad de oportunidades educativas.

9.1.1.5. Pregunta 5

Tabla 8.5.A. Conformidad con los logros de la práctica docente

Docentes	¿Hay conformidad con los logros percibidos a partir de su práctica?
Prof. Lengua y Ética (a)	Yo estoy muy conforme. Más allá de críticas que he recibido, yo me siento muy conforme con los resultados. Uno cuando hace la tarea con amor es incomparable. Más allá de que tenga puntos en contra por la envidia de algunos profesores, más allá de que tengo falencias, las cuales reconozco. Pero en general yo lo hago así con gusto.
Prof. Ética	Estoy bastante satisfecha, pero me gustaría tener mejores logros. Por la cantidad de alumnos uno quisiera controlar más, pero me esfuerzo tanto y veo lindos resultados, soy perseverante.
Prof. Geografía	Soy docente de alma y siempre aspiro a más. Mi desempeño es nunca conformarme con lo que doy, siempre quiero dar más. Mi desempeño es integral.
f. Química	Yo lo puedo ver en los 5° y 6°, que son los más grandes y siguen en la universidad.
Prof. Francés	Yo creo que es bastante positivo, generalmente lo que hago son autoevaluaciones de los chicos para saber qué es lo que ellos piensan o creen de mi desempeño como docente y de cómo van avanzando o no en la materia.
Prof. Lengua	Estoy muy satisfecha, me encanta venir, para mí no es un trabajo esto, sino que se trata de venir a disfrutar cada mañana y creo que desempeño bien mi rol.
f. Biología	Estoy muy satisfecha, me encanta la docencia, tengo mucha vocación y me he brindado mucho con los chicos. Espero no tener un duelo cuando me jubile.

Docentes	¿Hay conformidad con los logros percibidos a partir de su práctica?
f. Economía y Política	Me siento satisfecho con mi desempeño, con lo que yo les puedo ofrecer, transmitir, enseñar.
f. Física	Estoy muy satisfecho con mi rendimiento y los veo en la respuesta de los alumnos.
Prof. Lengua y Ética (b)	Yo, por supuesto que estoy satisfecha, soy muy exigente conmigo misma. Y cuando logro con los alumnos los objetivos que me he marcado, llegar a la meta que me he propuesto, realmente saboreo muy bien nuestra actividad docente. El niño que viene bajo, bajo y de repente sube. Eso te da satisfacción. Además, todos los alumnos tienen ritmos diferentes de aprendizaje a los cuales respeto muchísimo. Si tengo que buscar alguna estrategia distinta, bueno, trato de unificar de tal manera que no haya demora en el avance de los otros. No lo dejo a un lado, al contrario.
Prof. Filosofía	El año pasado tenía más energías, este año no estoy tan animada, si bien me he ido acomodando y adaptando mejor. Igual siento que tengo herramientas para hacer muchas cosas.
f. Historia (a)	Si bien estoy satisfecha con lo que yo hago, por ahí, sí tengo que decir que es permanente la búsqueda de estrategias nuevas para poder, digamos, luchar contra la tecnología, porque nosotros no la podemos aprovechar acá, a los chicos hay cosas que les llamaría más la atención. Por ejemplo: trabajar con la computadora., y como dije anteriormente, no podemos hacerlo por el tema de no contar con internet. Si uno tiene que hacer una autocrítica y ver y buscar estrategias nuevas, como decía recién, que lo hago, pero por ahí, veo que hay cosas que están limitando un poco y tiene que ver con la realidad de los chicos, los intereses de ellos son distintos a los que plantea la educación hoy.

Como se puede observar en la Tabla 8.5.A., seis de los docentes entrevistados manifiestan estar satisfechos con su propio desempeño (entre ellos los docentes de Matemática, Geografía, Geografía–b, inglés, y Química). En tanto que 2 de ellos no responden de manera directa a la pregunta (como los de Ética y de francés) pero sí manifiestan la insatisfacción percibida por el problema del exceso de alumnos. En consecuencia, este aspecto se expresa como determinante de las condiciones de la práctica docente en el establecimiento y genera insatisfacción en el desempeño. Este problema también es expuesto por el profesor de Geografía-c.

Se puede sostener entonces que la repercusión de este aspecto resulta positiva para la consecución de la igualdad de oportunidades escolares.

9.1.1.6. Pregunta 6

Tabla 9.6.A. Ausentismo docente

Docentes	¿Cuáles son los motivos cuando hay ausentismo docente?
Prof. Geografía (a)	Casi nunca. Solo por capacitaciones o por enfermedad me ausento.
Prof.Ética	No. Cuando me he ausentado por largo tiempo ha sido por una fuerza mayor: cuando se accidentó mi hijo.
Prof. Química	No faltó nunca. Acá cuesta mucho, tenés que pasar un imprevisto 48 horas antes.
Prof. Historia	Acá soy la única profesora de Historia con que cuenta el colegio, a la tarde hay otra profesora, pero tiene 4 horas, en la mañana soy yo. Generalmente me ausento cuando tengo problemas de salud. Como no son licencias largas no tengo reemplazos, tampoco es algo tan frecuente, no enfermo seguido.
Prof. Lengua y Ética	Solamente que tenga que asistir a algún tipo de reunión convocada por el Ministerio y tenga que acompañar a la Rectora. Generalmente en esos casos nos avisan con tiempo, entonces traemos actividades y se encarga el sector de los preceptores de supervisarlas.
Prof. Biología	No, reemplazo no tengo, pero gracias a Dios no faltó mucho. Tengo las ausencias que debo tener cuando me enfermo, pero no he tenido grandes ausencias. Incluso cuando he faltado me preocupo y les pido a los chicos recuperar la hora para poder llegar con todo, sino después se quedan con baches de conocimientos.
Prof. Economía y Política	Ausentarme no, por alguna situación en particular nada más.
Prof. Física	Hace tiempo que ya no trabajo por el sueldo, sino por una filosofía de vida, por lo tanto, situaciones de stress o distintas circunstancias propias de la tarea docente no me afectan. Al momento no he tenido ausencias, pero de tener que tomar esa medida de seguro tendré reemplazante para mi área. Ya que en esas circunstancias la dirección eleva el pedido al organismo correspondiente.

Docentes	¿Cuáles son los motivos cuando hay ausentismo docente?
Prof. Francés	Falto únicamente cuando me enfermo o por problemas de salud de mi familia. Si es por más de un mes, llaman un reemplazante, pero suelo reincorporarme antes y los alumnos no pierden clases en ese tiempo.
Prof. Inglés	Solo por salud, o por alguna capacitación.
f. Lengua	Este año tuve un problema de salud y me tuve que operar, entonces estuve ausente prácticamente un mes y tuve reemplazante. Si no, no suelo faltar. No tengo prácticamente inasistencias, porque ya te digo, me encanta venir acá.
f. Filosofía	Cuando falto pido un particular, este año los usé todos, en cambio el año pasado utilicé solo una falta.

Como observamos en la Tabla 9.6.A., los entrevistados expresan que los motivos y el total de ausentismo no son un problema que destacar. Seis docentes señalan que solamente faltan por motivos de salud (propia o de familiares) entre los cuales se encuentran los docentes de Geografía, Ética, Historia, Biología, Francés y Lengua.

Dos señalan que también pueden llegar a faltar por asistir a una capacitación (los docentes de Geografía y de Inglés) y 1 señala que se ausenta en caso de que haya una reunión programada desde el Ministerio de Educación de la Provincia (el de Lengua y Ética). El profesor de Economía y Política expresa que solo ha faltado por una situación particular y otro docente señala que ha tenido inasistencias pero que han sido justificadas como inasistencias por razones particulares.

Por otra parte, cabe destacar que la profesora de Biología manifiesta que ha recuperado las clases que faltó para evitar que sus alumnos tengan “baches de conocimiento”. La docente de Lengua y Ética señala que en caso de que sepa con antelación que va a perder una clase, programa las actividades correspondientes para que las supervise un preceptor en su ausencia.

De las respuestas de los docentes se pone de manifiesto que, si bien hay inasistencias, no son significativas. Interpretan que el nivel de ausentismo no tiene incidencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

9.1.1.7. Pregunta 7

Tabla 9.7.A. Reemplazos docentes

Docentes	¿Hay disponibilidad de reemplazos?
f. Inglés	No he tenido reemplazante.
f. Lengua y Ética (b)	No tengo reemplazantes.
Prof. Matemática	No.
f. Química	No tengo.
f. Lengua	No.
Prof. Economía y Política	No tengo reemplazo.
Prof. Física	No.
Prof. Filosofía	No hay suplentes en mi materia.
Prof. Historia	No, reemplazo no tengo, pero gracias a Dios no faltó mucho. Tengo las ausencias que debo tener cuando me enfermo, pero no he tenido grandes ausencias. Incluso cuando he faltado me preocupo y les pido a los chicos recuperar la hora para poder llegar con todo, sino después se quedan con baches de conocimientos.

Como se observa en la Tabla 9.7.A., la totalidad de docentes manifiesta no tener reemplazante. Las licencias cortas no se cubren y esta situación incide en el desarrollo sistemático de las asignaturas. Solo una docente (la profesora de Historia) expresa que

solicita recuperar las horas para que los alumnos no se queden con “baches en el conocimiento”.

Como conclusión podemos afirmar que la sumatoria de horas libres en las distintas asignaturas incide negativamente en los aprendizajes en perjuicio del acceso a la igualdad de oportunidades educativas de los grupos de alumnos más afectados por esta situación.

9.1.1.8. Pregunta 8

Tabla 9.8.A. Ausentismo de los alumnos y aprendizaje

Docentes	¿Cuál es el ausentismo de los alumnos y cómo incide en los aprendizajes?
f.Ética y Filosofía	Muy poco, están viniendo bárbaros. No sé si es la época o qué. Por ejemplo, hace tres años que se está dando el plan de nivelación a los chicos de primer año, el cual no es obligatorio. Yo lo inicie en febrero con mucho gusto porque son chicos que vienen muy asustados y creen que es eliminatorio. Les hacemos creer que es así. Entonces adquieren mayor grado de compromiso, asisten, participan, estudian. Eso es muy lindo.
Prof.Geografía (a)	No mucho, pero sí se nota en los trimestrales y los días de pruebas. Esto perjudica. Retrasa la programación que vos tenés.
f. Francés	Generalmente en mi clase yo tengo los martes prácticamente completos con ellos, entonces no lo veo como algo significativo al ausentismo de los chicos, vienen normalmente a clase.
f. Inglés	Sí, hay chicos a los que veo muy poco. Generalmente yo pregunto y tienen certificados o porque están compitiendo por algún deporte que ellos hagan o por intercolegiales, pero sí, es un gran problema porque al tener pocas horas en la Asignatura, se le suma el tener pocos alumnos. Así se hace imposible llegar con lo que habías planificado.
Prof. Lengua y	Yo noto que es bastante bajo, por suerte. Encima que la escuela está muy poblada,

Docentes	¿Cuál es el ausentismo de los alumnos y cómo incide en los aprendizajes?
Ética	esto indica que hay un alto nivel de presentismo por parte de los alumnos.
Prof. Geografía (b)	El grado de deserción es cero. El grado de ausentismo es bajísimo. Conozco el caso de un solo chico que este año se quedó libre por faltas. Pero acá vienen todos los días, con lluvia, con viento.
Prof. Biología	Eso depende del docente. En mi caso andan hermoso los chicos, tengo dos o tres que a veces faltan, llamo a los padres porque se me quedan en el camino. Pero de 45 chicos dos o tres no es nada, la mayoría participa, se interesa, les gusta la materia y me responden bien.

A partir de los datos de la Tabla 9.8.A., se observa que 4 de 7 de las respuestas expresan que el ausentismo de los alumnos es muy bajo y en un caso (el de la docente de Geografía-b) se menciona que es cero: “que a esta escuela vienen con lluvia, con viento”. Solo el docente de Inglés expresa que “vienen poco” y las ausencias son porque participan en actividades escolares como las competencias deportivas y también por enfermedad. La docente de Biología sostiene que faltan dos o tres alumnos y considera que esa cifra no es significativa en grupos de 45.

El bajo nivel de ausentismo de los alumnos no es considerado un obstáculo en el desarrollo de las prácticas docentes. Por el contrario, los alumnos que más se ausentan lo hacen por actividades organizadas desde la escuela. De esto se desprende que el bajo nivel de ausentismo incide positivamente en la posibilidad de que los alumnos se apropien de los bienes escolares en beneficio de la igualdad de oportunidades.

9.1.1.9. Pregunta 9

Tabla 9.9.A. Salario docente

Docentes	¿Está conforme con su salario?
Prof. Matemática	Para vivir sí, para comer, para lo básico. Pero debo hacer otras actividades para

Docentes	¿Está conforme con su salario?
	tener un poquito más, para algún descuido.
Prof. Ética	Sí, me alcanza, pero porque sumo otra actividad. Sé que estamos muy mal pagos. Mendoza está mucho mejor hace tiempo, los Técnicos en Educación están mejor pagos.
Prof. Lengua y Ética	No, no me alcanza.
Prof. Química	Mi sueldo no llega y eso que tengo 33 horas acá. Por eso me desempeño en otras tareas. Ejercí mi profesión de Bioquímica por otro lado.
Prof. Inglés	En mi caso solamente tengo seis horas a nivel estatal, y la verdad considero bien lo que cobro por esas horas.
Prof. Geografía (b)	No, no es suficiente porque la tarea nuestra no termina acá. Lo primero que debería existir es que podamos concentrar las horas y no tenerlas tan repartidas entre diferentes escuelas, porque si no uno no rinde lo que debería rendir, porque además terminás agotada. Porque además se pierde el sentido de pertenencia, no puedo abocarme como me gustaría a alguna de las cuatro escuelas en las que estoy. Y, por último, llego a mi casa con tareas, trabajo sábados y domingos y todos los días hasta tarde. Nadie me paga esas horas extra.
Prof. Lengua	Necesito trabajar en otro lado, no alcanza.
Prof. Economía y Política	No, tengo que trabajar también a la tarde en otra escuela.
f. Física	La verdad que no, y la tarea no se termina acá. Además de trabajar en otra escuela, tengo que seguir en casa.
Prof. Filosofía	A la mayoría de mis compañeras no les alcanza, siempre se está luchando por lo mismo, por mejoras salariales, pero poco se logra.

Como se observa en la Tabla 9.9.A., siete de los entrevistados señalan que su salario no es suficiente (los docentes de Lengua y Ética, Química, Geografía-b, Lengua, Economía y Política, Física, Filosofía). En tanto que 3 consideran que su salario es suficiente (son

los docentes de Matemática, Ética e Inglés). Cabe destacar que 2 docentes (los de Química y Lengua) manifiestan realizar otras actividades además de la docencia. Dos docentes manifiestan que el problema se origina por causa de las actividades que se realizan en casa y que no son reconocidas ni remuneradas (los profesores de Geografía–b y de Física). El docente de Geografía–b expresa que, al tener que trabajar en otras escuelas se produce agotamiento y se pierde el sentido de pertenencia. Asimismo, el docente de Ética señala que los sueldos son más bajos que los que pagan en la Provincia de Mendoza.

Las respuestas expresan descontento con el salario por el desarrollo de su tarea en la escuela. Además, se agregan a la tarea docente las actividades a realizar en sus casas. Todos manifiestan que trabajan en otros establecimientos educativos o se desempeñan en tareas no relacionadas con la docencia. Adjudican estas acciones a los bajos salarios. En consecuencia, esta problemática repercute en las condiciones de la práctica docente en desmedro de la consecución de objetivos pedagógicos por causa de la falta de tiempo para la organización, ejecución y evaluación de los contenidos curriculares.

En resumen, se puede sostener que los salarios (bajos) afectan de modo negativo el desarrollo de la práctica docente. Colocan a los docentes en una situación de injusticia (causada por la necesidad de desempeñarse en otras tareas y por el malestar y desánimo que genera) que se vuelve en contra de los alumnos. Por lo tanto, esta situación afecta la igualdad de oportunidades educativas.

9.1.2. Escuela B

Se entrevistaron los docentes de las siguientes asignaturas: Ciencias Sociales, Artística, Ciencias Políticas, Psicología, Economía, Matemática, Inglés, Historia de 4to “A” (identificado como docente de Historia–a), Historia de 5to “A” (identificado como docente de Historia-b) y Lengua. Tres docentes de Lengua a los que se designó: del curso de 4to “A” (profesor de Lengua–a), al docente de 2do “B” (profesor de Lengua b) y al profesor de 4to “B” (profesor de Lengua-c). Dos profesores de Ciencias Sociales a los que se designó: al profesor de 3ero “A” como profesor de Ciencias Sociales-a; al

docente de 2do “B” como profesora de Ciencias Sociales–b. Dos docentes de Historia a los que se designó: a la docente de 4to “A” como profesora de Historia–a; a la docente de 4to “B” como profesora de Historia–b.

9.1.2.1. Pregunta 1

Tabla 9.1.B.Formación de origen

Docentes	¿Cuál es su formación de origen?
Prof. Lengua (b)	Yo soy profesora de Enseñanza Primaria, soy docente de nivel primario, pero nosotros podemos dar hasta primer año del secundario, entonces doy también en primer año Lengua. Además, coordino un plan de mejora que es PROMEDU del secundario.
Prof. Lengua	Licenciada en Comunicación Social.
Prof. Psicología	Formación Universitaria, soy Profesora de Enseñanza Media y Superior en Psicología, también he realizado la carrera de la Licenciatura en Psicología, estudié en la UNSL.
Prof. Cs. Sociales (a)	Profesora de Historia y Educación Cívica.
Prof. Historia	Profesor de Ciencias. Sociales.
Prof. Matemática	Licenciada en Química.
Prof.Cs. Políticas	Profesora de Pedagogía.
Prof. Cs. Sociales (b)	Profesora de Historia.

Docentes	¿Cuál es su formación de origen?
Prof. Inglés	Profesora de Inglés.
Prof. Lengua (a)	Licenciada en Ciencias de la Educación
Prof. Economía	Profesor de Ciencias Jurídicas y Contables.

Se observa en la Tabla 9.1.B. un caso en que la formación no es específica (la docente de Lengua-a) y 11 docentes como los de Economía, Matemática, Políticas, Sociales (2 docentes), Psicología, Inglés, Historia (2 docentes), y Lengua-b que evidencian formación específica en la signatura en que se desempeñan. Es de destacar que quien solo tiene formación para dictar clases hasta el 1er año de nivel medio se encuentre a cargo de un plan de mejora.

Once de los 12 docentes entrevistados evidenciaron especificidad en la formación. En consecuencia, este hecho promueve procesos de enseñanza y aprendizaje en consecución de la igualdad de oportunidades escolares.

9.1.2.2. Pregunta 2

Tabla 9.2.B. Capacitación docente

Docentes	¿Realiza capacitaciones?
Prof. Lengua (a)	No todos los años, pero tengo varios cursos hechos, el problema es el tiempo.
Prof. Artística	No tengo mucho tiempo, cada tanto hago alguno.

Docentes	¿Realiza capacitaciones?
Prof. Historia	Sí, pero no creas que son pertinentes para esta problemática, te forman solo en lo disciplinar.
Prof. Matemática	Si, la UNSL ofrece cursos interesantes.
Prof. Política	Sí.
Prof. Economía	Sí, siempre.
Prof. Historia (a)	Sí, cuando puedo, una vez al año tomo algún curso que me interese.

Como se observa en la Tabla 9.2.B., los 7 docentes manifestaron realizar capacitaciones. Dos (de Lengua-a y Artística) enunciaron la falta de tiempo. El docente de Economía sostuvo que siempre se capacita. El profesor de Historia expresó que la formación de las capacitaciones se relacionaba con las áreas disciplinares y no con las problemáticas escolares.

Se observan situaciones diversas: docentes que a veces asisten a capacitaciones y otros que siempre lo hacen. En el último de los casos, la capacitación sistemática de los profesores repercute en beneficio de los alumnos. En el caso contrario, perjudica a aquellos alumnos cuyos docentes no tienen posibilidades de realizar capacitaciones continuas. Se manifestó la falta de formación específica en las problemáticas escolares.

9.1.2.3. Pregunta 3

Tabla 9.3.B. Formación y exigencia del alumnado

Docentes	¿Existe coherencia entre su formación y las exigencias del alumnado?
----------	--

Docentes	¿Existe coherencia entre su formación y las exigencias del alumnado?
Prof. Lengua (a)	No hay coherencia entre la formación y las exigencias.
Prof. Artística	No, generalmente no hay, por las dificultades de la escuela.
Prof. Historia	No, en mi caso, mi formación no me da recursos para trabajar en escuelas con estas problemáticas
Prof. Matemática	No te forman para realidades como las de esta escuela.
Prof. Política	No, para nada.
Prof. Psicología	En parte sí y en parte no. En cuanto a lo teórico/ académico uno puede trabajar con los alumnos, pero de manera muy parcializada y lenta. En otra parte no, ya que los alumnos presentan problemáticas que exceden nuestra formación como, por ejemplo, chicos que vienen con sueño, hambre y suelen faltar.
Prof. Economía	Sí, hay adecuación a la realidad.
Prof. Historia (a)	Sí.
Prof. Lengua (b)	Y, hay que actualizarse, o sea, vos cuando te recibís venís con una preparación, pero la carrera docente es inagotable, o sea, vos nunca terminás de aprender. Yo hice el post título a nivel educación de las TIC, digamos que bueno el uso de todo lo que es herramientas tecnológicas, hoy por hoy, en el aula hay que capitalizarlas, porque a mí no me sirve de nada estar rabiando. Por ejemplo, sacar el celular y saber utilizarlo, pero

Docentes	¿Existe coherencia entre su formación y las exigencias del alumnado?
	como una herramienta, como un recurso.

De los datos presentados en la Tabla 9.3.B. observamos que, de los 9 testimonios, 3 docentes de las asignaturas de Historia, Economía, Artística manifiestan que hay coherencia entre su formación y las características específicas del alumnado. Cuatro docentes (de las asignaturas de Política, Historia-a y Lengua-a) manifiestan que no hay coherencia. El docente de Matemática agrega que, desde su formación, no recibió herramientas para problemáticas como las de esta escuela en particular. Los dos docentes restantes de las asignaturas de Lengua-b y Psicología expresan que en algunos casos sí existe coherencia y en otros casos no dependiendo de los recursos del propio docente y de la problemática de los alumnos.

Asimismo, se observa que 3 de los 8 docentes consideran estar formados para enfrentar la problemática de los alumnos de esta escuela. Los 5 restantes expresan que no siempre hay coherencia y otros que la coherencia no existe. Se puede sostener entonces que, cuando los docentes se enfrentan a la problemática específica de los alumnos a pesar de la especificidad de la formación en relación con la asignatura que dictan, no todos logran hacerle frente a la situación.

La mayoría de los docentes manifiesta que los supera la imposibilidad de satisfacer las necesidades de los alumnos. Este hecho les impide un manejo óptimo de la clase. En consecuencia, estas situaciones repercuten negativamente en los logros escolares y en el alcance de la igualdad de oportunidades educativas.

9.1.2.4. Pregunta 4

Tabla 9.4.B. Problemas en el ámbito del aprendizaje

Docentes	Teniendo en cuenta su formación ¿Hay problemas que no puede resolver en el ámbito del aprendizaje desde las exigencias de esta escuela?
Prof.	La Universidad no nos prepara para las diferentes situaciones que se nos presentan a

Lengua (a)	diario. La violencia, por ejemplo. Esta escuela es particularmente difícil, la droga y la violencia complican toda posibilidad de manejarte como lo planeás, y mi formación me capacitó podría decirte teóricamente.
Prof. Cs. Sociales (a)	Sí, se puede, solo es la ausencia y droga en la escuela.
Prof. Artística	Ya uno planifica sabiendo las posibilidades, de modo que sí.
Prof. Historia (a)	No.
Prof. Matemática	La verdad que en general, no.
Prof. Cs. Políticas	No.
Prof. Cs. Sociales (b)	Yo te diría que para nada.
Prof. Inglés	En mi caso, me dieron algunas herramientas, pero no alcanzan.
Prof. Psicología	Lo que no puedo resolver en esta institución, son por un lado los robos que hay dentro de la misma escuela por el alumnado y la falta de criterios por parte de las autoridades para tomar cartas sobre el asunto, ya que no hay amonestaciones, suspensiones, etc.
Prof. Lengua (b)	No, yo en particular no, pero sé que hay muchos docentes que sí que se las arreglan bien.

De acuerdo con los datos sistematizados en la Tabla 9.4.B., ocho de los docentes (de Matemática, Políticas, Sociales-b, Lengua-b, Lengua-a e Historia) expresan que no hay coherencia entre esta formación y las exigencias de la Institución. Un testimonio (realizado por el docente de Inglés) manifiesta que había logrado algunas herramientas en su formación para resolver estas problemáticas propias de la institución. Los docentes restantes (correspondientes a las asignaturas de Psicología y Lengua-b, y Sociales-a) resaltan la problemática de la escuela: la violencia, los robos y la droga. A

estos aspectos se suma el alto grado de ausentismo y la imposibilidad por parte del equipo directivo para resolver tan profunda problemática. Estos problemas se visualizan como los de mayor gravitación en las condiciones de la práctica docente.

Estos aspectos afectan de modo negativo el desempeño. En efecto, configuran las condiciones de la práctica y le exigen al docente enfrentar y resolver situaciones que se ubican más allá de la función docente y para las cuales no se encuentran formados. Esta situación se manifiesta como un obstáculo difícil de afrontar y perjudica la posibilidad de generar espacios escolares que brinden oportunidades educativas en función de igualar las desigualdades de origen.

9.1.2.5. Pregunta 5

Tabla 9.5.B. Conformidad con los logros de la práctica docente

Docentes	¿Hay conformidad con los logros percibidos a partir de su práctica?
Prof. Cs. Sociales (a)	Logros buenos, se podría más, solo lo básico.
Prof. Artística	Hay que enfrentar la problemática de la escuela y poner lo mejor de vos, pero te diría que no estoy conforme a pesar de poner el cuerpo.
Prof. Lengua (a)	Los logros son paulatinos e individuales, es decir, cada estudiante tiene su propio ritmo y eso se nota mucho en el aula. Mis logros son pequeños y día a día. Cuando viene el alumno es cuando se puede trabajar, tratando de llegar desde lo personal y la contención para luego trabajar lo académico.
Prof. Matemática	Se alcanzan los objetivos, cuesta, pero se alcanzan, trabajamos distinto en los grupos heterogéneos.
Prof. Lengua (b)	En cuanto al desempeño propio, la realidad institucional nos exige un modo de acción que no me satisface. No estoy del todo conforme con mi desempeño.
Prof. Psicología	Mi desempeño es poder realizar reflexiones en los alumnos. Estoy satisfecha cuando se puede trabajar con ellos de manera reflexiva, pero a veces uno no puede dar todo porque hay un punto de tope. Depende el día, el grupo puede estar más predispuesto, es ahí que se puede trabajar bien. Pero hay días que se percibe el malestar y es ahí que

	uno debe cambiarse de lugar para poder ayudarlos desde otro lugar.
Prof. Economía	Estoy satisfecho porque noto que les enseño a los chicos los contenidos adaptándolos en cada trimestre.
Prof. Historia	Bueno, yo tengo problemas psiquiátricos, depresión y ataques de pánico, que aprendí a tolerar para poder trabajar. Estuve con cambio de funciones, sigo al frente de mis alumnos. Estoy a media pila, “me pasé de revolución” y es demasiado compromiso con la docencia.

Se observa en la Tabla 9.5.B., un mayor grado de satisfacción con el logro de los alumnos que con los propios (así lo manifiestan 3 docentes de las asignaturas de Psicología, Lengua-b e Historia). Por otro lado, 3 docentes de las asignaturas de Economía, Matemática y Lengua-a, aunque refieren a los condicionamientos dados por las características de la institución y del grupo de alumnos, expresan conformidad con los logros. Los 2 docentes restantes de las asignaturas de Artística y Sociales-a expresan no estar conformes con el logro de los alumnos y manifiestan conformidad mínima con los logros propios.

Notamos que se acepta con mayor facilidad el incumplimiento de los logros cuando surge de una carencia de los alumnos. De 8 docentes, 3 están conformes con los logros. Los docentes restantes expresan algún grado de insatisfacción y lo relacionan con las características de los alumnos y de la escuela.

En resumen, en la mayoría de los casos la influencia de este aspecto se considera negativa en la configuración de las condiciones de la práctica docente que posibilite brindar igualdad de oportunidades.

9.1.2.6. Pregunta 6

Tabla 9.6.B. Ausentismo docente

Docentes	¿Cuáles son los motivos cuando hay ausentismo docente, y hay reemplazante en ese caso?
Prof. Lengua	No suelo ausentarme, pero cuando lo hago es por una sola clase. No tengo

Docentes	¿Cuáles son los motivos cuando hay ausentismo docente, y hay reemplazante en ese caso?
(a)	reemplazante porque las ausencias no lo ameritan.
Prof. Psicología	No, no suelo ausentarme, pero hace poco tuve que operarme de las cuerdas vocales por eso pedí licencia, pero ya estoy bien. No tengo reemplazante.
Prof. Artística	Me ausento por problemas de salud, o por perfeccionamiento. No tengo reemplazante.
Prof. Cs. Sociales (b)	No, aún no.
Prof. Economía	No.
Prof. Historia	No me ausento y no tengo reemplazante.
Prof. Lengua (b)	Sí, cuando me enfermo, pero nadie tiene reemplazante. Si son licencias largas, llaman las horas.

Como observamos en la Tabla 9.6.B., cinco testimonios manifiestan no tener ausentismo (los profesores de Lengua-a, de Psicología, de Ciencias Sociales y de Economía). 2 docentes (de Artística y de Lengua-b), manifiestan que, si se ausentan, lo hacen por motivos de salud. Por otro lado, los 7 docentes restantes expresan por unanimidad no contar con reemplazantes en caso de tener que ausentarse. En casos de licencias largas, se realiza un llamado para cubrir el cargo (así manifiesta al docente de Lengua –b).

Esta situación afecta el desarrollo sistemático de los contenidos curriculares. Además, incide negativamente en la posibilidad de brindar condiciones favorables para la igualdad de oportunidades educativas.

9.1.2.7. Pregunta 7

Tabla 9.7.B. Ausentismo de los alumnos y aprendizaje

Docentes	¿Cuál es el ausentismo de los alumnos y cómo incide en los aprendizajes?
Prof. Lengua (a)	En algunos casos el ausentismo es grande y perjudica los aprendizajes por la ausencia del alumnado en la explicación de los temas y sus prácticas
Prof. Artística	El ausentismo es alto y sí influye negativamente.
Prof. Inglés	Es alto y perjudica, nos atrasamos.
Prof. Lengua (b)	Sí, hay mucho ausentismo.
Prof. Cs. Sociales	El grado de ausentismo es alto y preocupante. Faltan y no piden la tarea. Hay alumnos que en el trimestre solo los vi dos veces.
Prof. Psicología	El ausentismo es grave en algunos alumnos, ya que suelen ausentarse muchos días y luego asisten. Por ejemplo, faltan 15 días y después vuelven por 2 semanas y luego faltan otro tiempo más. Se pueden notar las ausencias grupales.
Prof. Historia (b)	Es muy grave la problemática. Y afecta fuertemente.

Se observa en la Tabla 9.7.B., que 6 testimonios acuerdan que hay alto nivel de ausentismo y que esto afecta fuertemente las condiciones de las prácticas (así lo manifestó el docente de Historia). El profesor de Psicología sostuvo que es grave en algunos alumnos, ya que suelen ausentarse muchos días; que faltan 15 días y después vuelven por 2 semanas y luego faltan otro tiempo más. Manifiesta además que se notan las ausencias grupales.

En consecuencia, el ausentismo de los alumnos incide de manera negativa en las condiciones de la práctica docente. Asimismo, repercute en la posibilidad de realizar acciones en función del proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta situación perjudica los logros de los alumnos.

9.1.2.8. Pregunta 8

Tabla 9.8.B. Salario docente

Docentes	¿Está conforme con su salario?
Prof. Cs. Sociales (b)	Se sobrevive.
Prof. Psicología	Me alcanza lo justo y necesario, no puedo ahorrar. Desempeño otra actividad, soy negociante.
Prof. Cs. Sociales	No debería afectar, pero sí hay docentes que aducen su malestar en su desempeño debido a un bajo salario.
Prof. Artística	Hay meses que llego a fin de mes, otros no. Por eso también trabajo a la tarde en otra escuela.
Prof. Historia (a)	No alcanza y no realizo otras tareas.
Prof. Cs. Sociales (b)	Bajos salarios, baja motivación, bajo compromiso.
Prof. Economía	Trabajar en dos lados es difícil.
Prof. Historia (b)	Termino sobrecargada y llevo a cabo capacitaciones aranceladas, no gratuitas.
Prof. Inglés	Te diría que estirándolo alcanza, pero yo vivo sola. Además, trabajo en otra escuela.

Como se observa en la Tabla 9.8. B., siete de los docentes entrevistados (de las asignaturas de Psicología, Artística, Ciencias Sociales-a y -b, Historia-a y -b y Economía) manifiestan que el salario no alcanza. Dos de los profesores (la profesora de Historia-b y el de Economía) manifiestan además baja motivación a causa de la sobrecarga en la tarea y la dificultad que conlleva tener que desempeñarse en más de una institución simultáneamente. Solo una docente (la de Inglés) sostiene que, estirándolo, el salario le alcanza y aduce a que es porque trabaja en otra escuela y vive sola.

En suma, se observa una incidencia negativa de los salarios (bajos) en las condiciones de la práctica docente. Esta situación afecta a las prácticas y las complejiza, especialmente porque conlleva una sobrecarga en la tarea (todos se desempeñan en otro establecimiento o en otra actividad). Por lo tanto, esta sobrecarga impide al docente atender la problemática específica de cada alumno para evitar el fracaso escolar que es el prelude de la exclusión social (Dubet, 2004). Este aspecto afecta la posibilidad de brindar escenarios escolares que promuevan la igualdad de oportunidades educativas.

Tabla 9.1.AB. Comparación de las entrevistas realizadas en las escuelas A y B

Ítems analizados	ESCUELA A	ESCUELA B
Formación del equipo docente	La mayoría cuenta con la formación correspondiente para desempeñar las actividades en su materia.	La mayoría cuenta con la formación correspondiente para desempeñar las actividades en su materia.
Coherencia entre la formación y las exigencias del alumnado	Se manifiesta coherencia entre la formación alcanzada y las exigencias del alumnado, pero la problemática más importante es el exceso de alumnos que implica una sobrecarga en la tarea.	La formación no es pertinente a causa de las características específicas del alumnado, como las carencias socioeconómicas y los problemas disciplinarios, que suelen minimizarse, pero en ocasiones se tornan inmanejables.

Ítems analizados	ESCUELA A	ESCUELA B
Coherencia entre formación y las exigencias de la institución	Hay coherencia entre la formación y las exigencias de la institución.	No hay coherencia entre la formación y las exigencias de la institución por situaciones que se viven a diario como la violencia, robos, droga y el alto grado de ausentismo.
Logros percibidos a partir de la práctica y satisfacción percibida	Conformidad con su función docente, pero se destaca la disconformidad en la relación con los colegas, la inadecuación de las estrategias pedagógicas, la falta de recursos como internet, y, sobre todo, el exceso de alumnos como uno de los aspectos más determinantes y de mayor insatisfacción.	Se observa mayor grado de satisfacción con el logro de los alumnos que con los propios, porque las condiciones de la práctica se realizan en escenarios sociales complejos.
Motivos y cantidad de ausencias del docente	Faltan muy pocos y solo por cuestiones personales. Por eso hay ausencia de esta problemática. El único problema es que no tienen reemplazante cuando se produce la ausencia.	Faltan muy pocos y solo por cuestiones personales. No cuentan con reemplazante cuando se produce la ausencia, y se dificulta cuando hay licencias largas y se debe cubrir el cargo.
Disponibilidad de reemplazos	No se garantizan los mecanismos necesarios para cubrir los reemplazos.	No se garantizan los mecanismos necesarios para cubrir los reemplazos
Ausentismo de los alumnos y su incidencia en los aprendizajes	El ausentismo de la población estudiantil es muy bajo. Esto tiene una incidencia positiva en los logros escolares.	El ausentismo se manifiesta como alarmante y de alta repercusión negativa en los logros escolares. Las prácticas docentes se ven fuertemente afectadas por la problemática.

Ítems analizados	ESCUELA A	ESCUELA B
Salario docente	Los salarios se consideran insuficientes, por tal motivo los docentes se desempeñan en otra actividad debido a los bajos ingresos, restándole tiempo a la organización de sus tareas áulicas, en perjuicio de la optimización de sus resultados.	Los salarios se muestran insuficientes, los docentes se desempeñan en otra actividad debido a los bajos ingresos, restándole tiempo a la organización de sus tareas áulicas, en perjuicio de la optimización de sus resultados.

Como se observa en la Tabla 9.1.AB., en la escuela A la mayoría de los docentes cumplen con el requisito de formación específica. Se observa la misma situación en la escuela B.

La preocupación por la pertinencia de la formación deriva de la obligación de la escuela con el objetivo de brindar la posibilidad de que todos los alumnos adquieran una cultura común. Paraphraseando a Dubet (2004), la definición de una cultura común como un bien garantizado a todos no se presenta como una opción pedagógica, sino como una decisión de justicia, como una elección política, como un bien común que debe ser el fin de la escuela. La institución se concibe como un derecho que permite todas las pedagogías posibles en función de la diversidad de los alumnos. “Después del momento de la cultura común, debe venir el de la igualdad de oportunidades y la distribución de los alumnos según sus desempeños y proyectos” (Dubet, 2004:68-69).

La pertinencia entre la formación alcanzada y las exigencias del alumnado y de la institución se manifiesta en la escuela A. En cambio, en la escuela B la pertinencia de la formación docente no se expresa a causa de las características específicas del alumnado y las problemáticas de la institución. En esta escuela, los docentes se encuentran en la encrucijada de tener que dar respuestas para las que no se los formó y a la vez intentar sostener los objetivos pedagógicos.

Los profesores enfrentan el dilema de “adaptar sus prácticas a las características de los aprendices, pero sin bajar el nivel de exigencia”. Esto no siempre es fácil, ya que se puede caer en el “pedagogismo” que consiste en la creencia en las soluciones simples, el esquematismo, la receta (lo que el sociólogo francés François Dubet llama “la inflación pedagógica”).

En la escuela A el exceso de alumnos es uno de los aspectos más determinantes en el desarrollo efectivo de los aprendizajes y de mayor insatisfacción en relación con las condiciones de las prácticas. En la escuela B se observa un mayor grado de satisfacción con el logro de los alumnos que con los logros propios. La insatisfacción sobre las condiciones de la práctica se encuentra determinada por la imposibilidad de alcanzar los objetivos pedagógicos a causa de los problemas propios de la población escolar:

¿Cómo saber qué hizo uno?, ¿cómo saber si es responsable de los fracasos un alumno?, ¿a quién atribuirle los resultados? Junto a los consuelos psicológicos, también hace falta movilizar los consuelos sociológicos, los que atribuyen los fracasos de los niños a las condiciones sociales y culturales de la familia (...) puede acusarse también al sistema escolar. No hay suficientes recursos, docentes especializados y psicólogos (Dubet, 2006: 133-134).

La problemática del ausentismo docente generado por licencias largas se observa en ambas escuelas. Una de las causas de estas licencias largas es la inoperancia del gobierno provincial, ya que en ambas instituciones se manifiesta no contar con reemplazantes. Este hecho genera situaciones de profunda desigualdad para los alumnos que asisten a ambas escuelas. Además, afecta negativamente la posibilidad de que el docente bregue por la igualdad de oportunidades educativas para alumnos atravesados por condiciones de pobreza y vulnerabilidad. Este sería el caso de los alumnos de la escuela B. El estado de emergencia por el que transita día a día esta escuela profundiza la brecha de la desigualdad. Asimismo, genera condiciones que afectan severamente las posibilidades de alcanzar los conocimientos necesarios para incluirse en el mundo económico, social y cultural de la comunidad y, por lo tanto, para devenir ciudadanos de derecho.

Además, se suma la problemática salarial. Tanto en la escuela A como en la B, los salarios son insuficientes. Esta situación perjudica la optimización de los resultados, ya

que los tiempos disponibles para la organización de las clases se reducen (todos los docentes trabajan en doble turno o en otras actividades).

Brígido (2004) expresa que “entre los factores asociados al desempeño del sistema educativo (...) el salario del docente es de gran influencia” (p. 235). En otra oportunidad, la autora señala que “el salario de los maestros está directamente relacionado con los índices que miden las oportunidades educativas de la población joven” (p. 236).

La provincia de San Luis a la fecha de este estudio (años 2012 a 2015) percibía uno de los salarios docentes más bajos del país.

El efecto de los bajos salarios en las condiciones de la práctica docente en ambas escuelas se traduce en malestar y desánimo. La situación de injusticia se agudizó desde la implementación de la Ley Provincial XV-0734-2010, que benefició salarialmente a los docentes que poseían menor crédito horario y perjudicó a quienes tenían el máximo de horas.

9.2. Observaciones

9.2.1. Observaciones áulicas

En las observaciones áulicas se registraron: presentismo y llegadas tarde de alumnos y docentes, adecuación del uso del tiempo, desempeño del docente y de los alumnos y modo de evaluación.

9.2.1.1. Escuela A

Los cursos observados fueron los siguientes: 4to “C” Filosofía, 2do “C” Formación Ética y Ciudadana, 5to “A” Geografía, 2do “A” Geografía, 3ero “A” Artística, 2do Año “A” Geografía, 5to “B” Filosofía y 4to “C” Química.

Tabla 9.1.OA. Escuela A (Parte A)

Cursos	2° A	2° A	2° C
--------	------	------	------

Cursos	2° A	2° A	2° C
Asignatura	Geografía	Geografía	Formación Ética y Ciudadana
Tema abordado en clase	Vientos, ciclones y anticiclones	Granizo	Los derechos y sus dimensiones
Presentismo y llegadas tardes de alumnos y docentes	De los 39 alumnos hubo 35 presentes. La profesora ingresa al curso 8:50, 10 minutos después de comenzada la hora de clase.	Del total de 39 alumnos hubo 37 presentes. El horario de entrada es a las 11 hs., la profesora entra 11:13.	Del total de 41 alumnos hay 36 presentes. No se observan tardanzas. La hora entra a las 15.40 y la docente llega 10 minutos tarde.
Uso del tiempo	Al llegar al aula la profesora pide silencio, saluda y les dice que pueden tomar asiento. Empieza a pedir la tarea de la clase anterior. Un grupo menor de alumnos le muestra la tarea, mientras que la mayoría están distraídos jugando con las computadoras. En otro momento la profesora pregunta si alguien quiere levantar nota, pero muchos alumnos no contestan. La profesora empieza	Luego de saludar, pide a sus alumnos que se sienten y hagan silencio. La docente pregunta si alguien desea levantar nota, pero ningún alumno pide pasar. Nombra a los alumnos que deben la presentación del mapa sobre ciclones y anticiclones. Empieza a dictar, los alumnos copian en la carpeta. Interrumpe el dictado y hace un repaso de lo visto en la clase anterior. Luego comienza a hablar sobre los tipos nubes y lluvia. En relación con uso del tiempo se observó tardanza	La profesora saluda y pregunta quiénes terminaron la tarea, solo dos contestan que la terminaron en la casa. Le indica al resto que terminen la tarea en ese momento y vayan entregándola así la corrige. Los alumnos empiezan a completar la tarea. En relación con uso del tiempo se observa la llegada tarde de la docente y la interrupción de la clase dada por temas institucionales (reunión de área).

Cursos	2° A	2° A	2° C
	<p>con la clase del día repasando lo que habían dado en la clase anterior y siguiendo con el tema del día. No hubo participación de los alumnos durante la explicación, unos pocos comentaban.</p> <p>En relación con el uso del tiempo, la docente llegó 10 minutos tarde, los alumnos se muestran desconcentrados y la participación es baja.</p>	<p>del docente y falta de participación de los alumnos en los tiempos solicitados por la profesora.</p>	
<p>Desempeño del docente y de los alumnos</p>	<p>Bajo nivel de participación de los alumnos. No contestan, charlan, realizan preguntas fuera de tema.</p> <p>La docente desarrolla y concluye el tema, pero sin generar estrategias para controlar al grupo y mejorar la igualdad de oportunidades.</p>	<p>Desarrolla de la clase, introduce el tema, dicta y hace interrupciones para explicar. Se observan algunas interferencias por charlas de los alumnos. El docente reclama participación. Todos los alumnos terminan participando en la clase.</p> <p>Se da una incidencia positiva del docente en la conformación de prácticas que posibiliten brindar a todos los alumnos las mismas oportunidades educativas.</p>	<p>A las 15:55 llaman a la profesora a una reunión de área, les deja como tarea el trabajo práctico y le pide a la preceptora que los controle.</p> <p>De los 36 alumnos, 25 trabajan. Los demás se ponen a charlar.</p>

Cursos	2° A	2° A	2° C
Modo de evaluación	Preguntas del tema de la clase anterior y comentarios sobre el tema del día.	Preguntas del tema de la clase anterior y sobre el tema del día.	No hubo evaluaciones. La profesora se retiró por una reunión. La actividad consistió en terminar el práctico bajo la supervisión de la preceptora.

Tabla 9.2. OA. Escuela A (Parte B)

Cursos	3° A	4° C	4° C
Clase	Artística	Filosofía	Química
Tema abordado en clase	Las teorías evolucionistas: Arqueología de la música	La concepción de filosofía de Aristóteles, Descartes, Kant, Hegel, Russel, Jaspers y Waismann	Ecuación general de los gases
Presentismo y llegadas tardes de alumnos y docentes	De los 43 alumnos, hubo 40 presentes. El horario de entrada es a las 8hs, el profesor llega a las 8:10hs.	Curso de 38 alumnos. Se encuentran presentes 21 de ellos a la entrada de la pre-hora (12:50hs) y 12 llegan hasta 20 minutos tarde, siendo finalmente 33 alumnos presentes.	De los 38 alumnos, hubo 37 presentes. La profesora llegó 20 minutos tarde.
Uso del tiempo	El profesor saluda y comienza la clase con un dictado. La mayoría	La profesora inicia la clase a las 13hs, presenta el tema y toma asistencia. Les solicita a	La profesora inicia la clase controlando la tarea de la clase pasada, da un

Cursos	3° A	4° C	4° C
	<p>de alumnos copia lo que el profesor les dicta, están atentos y en silencio. El docente reta a quienes están distraídos o no copian. Después del dictado el profesor empieza a explicar y se muestra abierto a las preguntas. Los alumnos se muestran más interesados.</p>	<p>los alumnos que vayan a buscar los libros a la biblioteca. La docente escribe las consignas. Los alumnos tardan en desarrollar las consignas. Respecto del uso del tiempo se observa retraso en el desarrollo de las consignas, -debido a la falta de libros hasta pasada la prehora que abría la biblioteca-, cuando entra la preceptora a tomar lista, por la tardanza del docente e interrupciones dadas por la indisciplina de un grupo de alumnos.</p>	<p>problema en el pizarrón y una alumna pasa a resolverlo. Les recuerda la manera de resolver los ejercicios, el curso presta atención porque tendrán evaluación. Los alumnos del fondo a la derecha hablan sobre temas de otras materias, el resto de los alumnos copia lo escrito en el pizarrón.</p>
<p>Desempeño del docente y de los alumnos</p>	<p>El nivel de participación fue bajo al inicio de la clase, dejan de copiar, charlan.</p> <p>La participación fue alta solo cuando el docente habla de sus gustos musicales. A pesar del dictado, el docente no generó estrategias para lograr la atención de todos los alumnos.</p>	<p>La mayoría de los alumnos trabaja en el práctico, un grupo menor no participa. No se observa que la docente llame la atención a estos alumnos.</p>	<p>La participación de los estudiantes fue alta, solo decayó al final de la clase a causa de un grupo de alumnos que no respondieron a la consigna de la profesora. Se daría incidencia positiva sobre las condiciones de la práctica docente porque la mayoría participa y atiende.</p> <p>Durante la clase, la docente controló la tarea,</p>

Cursos	3° A	4° C	4° C
			<p>dio actividades para que los alumnos realicen en clase. Explica, resuelve consultas individuales y corrige los problemas que los alumnos desarrollan en la pizarra. En relación con el uso del tiempo se registraron pérdidas dadas por la tardanza y la interrupción realizada por el docente (retirarse del curso a hablar por teléfono).</p>
Modo de evaluación	No hubo evaluaciones.	No hubo evaluaciones porque consistió en una clase en que se recurrió a material de consulta sobre las consignas dadas.	Se da una evaluación en proceso a través de los ejercicios dados en el pizarrón y las preguntas de la docente para que se repasen los conceptos.

Tabla 9.3.OA. Escuela A (Parte C)

Curso	5° A	5° B
Asignatura	Geografía	Filosofía
Tema abordado en clase	Economía de los países del mundo	Concepción, origen y posibilidad del conocimiento

Curso	5° A	5° B
Presentismo y llegadas tardes de alumnos y docentes	De 45 alumnos, 41 estaban presentes. La hora de entrada es a las 11hs. No hubo tardanzas, todos estaban presentes cuando la profesora ingresó al curso a las 11:20hs.	De 40 alumnos, 38 estaban presentes. La profesora llegó 10 minutos tarde.
Uso del tiempo	<p>La profesora saluda y procede a entregar afiches y fibrones para que los alumnos realicen láminas y trabajen en grupos. Inicialmente hubo un momento de mucho desorden y luego comenzaron a formar los grupos para trabajar. Los alumnos comenzaron a discutir sobre la selección de los temas; en el transcurso pasaron 10 minutos. Algunos empezaron a trabajar y otros todavía no se decidían sobre qué tema elegir. Al final de la clase había que entregar los afiches porque se debía exponer el tema en la clase siguiente.</p> <p>El uso del tiempo tendría incidencias negativas, en primera instancia, por la demora de la docente en ingresar al curso, en segunda instancia por el desaprovechamiento de este a causa del desorden de los alumnos, y el retraso de un grupo en comenzar la tarea.</p>	<p>La docente entró al curso, saludó a los alumnos y pidió la tarea. Dio la actividad para realicen en clase, un cuadro comparativo sobre la concepción del conocimiento, origen y la posibilidad, desde cada postura filosófica estudiada y pidió que se lo entregaran al final de la hora. Hay alumnos que realizan la actividad mientras que otros están charlando, usan las computadoras, se distraen con los celulares, escuchan música, molestando a los que están trabajando.</p> <p>En relación con uso del tiempo se observa la tardanza de la docente al ingreso del aula, interrupciones por la charla de los alumnos y la falta de participación en las tareas asignadas por la docente.</p>
Desempeño del docente y de los alumnos	Los estudiantes del fondo hablaban continuamente, otros estaban con la computadora. Los grupos que trabajaban en las láminas consultaban con la profesora y ella les decía si estaba bien o si tenían que cambiar algo. Se destaca la	Bajo nivel de participación de los alumnos en la actividad propuesta. Por su parte, la docente fue explicando la consigna, supervisando y asesorando en el desarrollo. A pesar de esto no genera estrategias para motivar a los estudiantes

Curso	5° A	5° B
	labor de la profesora en conseguir materiales para todos los alumnos y lograr la igualdad de oportunidades en el aprendizaje.	que no realizaban la tarea, no aplica estrategias que brinden igualdad de oportunidades.
Modo de evaluación	La profesora evaluaba los contenidos a colocar o no en las láminas. Al final de la clase se entregaban porque se iban a exponer en la clase siguiente de la materia.	La docente la iba realizando mientras preguntaba a los alumnos que estaban trabajando, les corregía sus trabajos, les tomaba lección sobre lo visto anteriormente.

De las observaciones realizadas en las Tablas 9.1.OA., 9.2.OA.y 9.3.OA., se detecta que la inasistencia oscila de 2 a 3 alumnos por curso en grupos de 38 a 45 de alumnos con excepción de 2 cursos (2do "C" de Formación Ética y Ciudadana con 5 ausentes). Se observó que en el curso 4to "C" de Filosofía las llegadas tarde son de hasta 30 minutos, con una excepción de una alumna que llegó con 1 una hora de tardanza. Se registraron 4 ausentes. Se aclara que la clase comienza en una pre-hora. Esta circunstancia motiva el alto número de tardanzas. Se aclara que esta situación no se evidenció en ninguna otra observación.

Se registraron llegadas tarde de todos los profesores de alrededor de 10 o más minutos; solo 2 ascendieron a 20 minutos (las docentes de Geografía de 5to "A" y de Química de 4to "C").

En todos los cursos se observó inadecuación en el uso del tiempo por causa de las llegadas tarde de los docentes y, en menos casos, debido a tardanzas de los alumnos, problemas de indisciplina, interrupciones externas o por motivos institucionales (reunión de área). Estas problemáticas afectan las condiciones de la práctica docente y de la igualdad de oportunidades educativas.

La igualdad de oportunidades se manifiesta cuando todos los alumnos tienen formal y legalmente las mismas posibilidades educativas (Marchesi y Martín, 1998). Las

desigualdades se expresan al interior de la escuela cuando las posibilidades no son accesibles a todos los alumnos. Los estudiantes más perjudicados en esta distribución desigual serán quienes se encuentran en situaciones de mayor vulnerabilidad socioeconómica, es decir, quienes pertenecen al grupo de alumnos provenientes de la clase baja.

El desempeño de los alumnos se consideró en general regular o bueno (participación, interés y cumplimiento de la tarea). En menores casos, la participación fue muy baja en algunos períodos del desarrollo de la clase. Por lo que se podría manifestar que estas variaciones (como en el caso de 2do año "A" de Geografía y en el 4to "C" de Química), que se manifestaron a favor de la participación de los alumnos, inciden positivamente en las condiciones de la práctica docente.

En los 6 cursos restantes la participación se consideró regular a baja. En los últimos casos afectó las condiciones de la práctica docente de modo negativo. Esta situación evidencia que la igualdad de oportunidades no se garantiza para todos los alumnos de la escuela, ya que no se observa igual participación en cada una de las asignaturas. Los docentes desarrollan sus clases a través de diferentes modalidades (aspecto que sería completamente aceptable si todos los alumnos llegaran a lograr buenos desempeños): explicaciones, dictados, corrección de tareas, guía de actividades áulicas, supervisión y evaluación. Se aplicaron estrategias de motivación y participación solo en algunos casos.

La diversidad de situaciones presentes en las escuelas investigadas nos sitúa ante nuevos interrogantes: ¿Esto podría darse porque no se supera la situación de acceso?, ¿hay alumnos que ya vienen con un capital cultural que los habilita a ser alumnos más activos?, ¿los docentes no estarían igualmente preparados para motivar y lograr la participación de todos los alumnos?, ¿los conocimientos y las estrategias de enseñanza son desactualizadas y poco motivadoras? Estas podrían ser algunas de las preguntas a las que se debería intentar responder para profundizar la comprensión de la problemática de la igualdad de oportunidades educativas en los diferentes y complejos contextos escolares.

9.2.1.2. Escuela B

Los cursos seleccionados para las observaciones áulicas fueron los siguientes: 2° año "A" Formación Ética y Ciudadana, 4to "B" Psicología, 3ero "B" Ciencias. Naturales, 2° "B" Lengua, 4to "A" Matemática y 5to "A" EOI.

Tabla 9.1.OB. Escuela B (Parte A)

Curso	2° A	2° B	3° B
Clase	Formación Ética y Ciudadana	Lengua	Cs. Naturales
Tema abordado en clase	Cultura, valores y normas	Cartas al lector	Gratuidad de la escuela argentina
Presentism o y llegadas tardes de alumnos y docentes	Del total de 20 alumnos, solo hay 10 presentes. La docente ingresa al aula al momento que toca el timbre de entrada.	Del total de 14 de alumnos hubo 13 presentes. La profesora llega 10 minutos tarde.	Del total de 17 alumnos se encuentran presentes 8.
Uso del tiempo	La profesora inicia la clase con la evaluación de una actividad dada. Se retira del aula en busca de los textos para desarrollar la clase. Trae los libros y escribe en el pizarrón, actividad que desarrolla durante toda la clase mientras	Al inicio de clase pide a los alumnos que busquen los libros porque harán una lectura que luego comentarán. Cuando los alumnos empezaron a leer, la docente empezó a corregir trabajos prácticos pedidos. Solo 3 de los 13 leen. Ante ello, la profesora decide hacer lectura entre todos.	Al inicio de la clase los alumnos charlan, la docente les reclama atención. La docente solicita al grupo que se organice en un círculo para hablarles acerca de la gratuidad de la educación en Argentina. Una minoría de los alumnos participa y dialoga con la profesora,

Curso	2° A	2° B	3° B
	los chicos copian es sus carpetas. Todos los alumnos están sentados en los bancos del fondo. Un alumno participa reiteradamente. La docente llama la atención a los alumnos que no participan.		los demás charlan pues no están interesados. Se trató de una modalidad que continuó hasta que finalizó la clase.
Desempeño del docente y de los alumnos	Los alumnos copiaron durante toda la hora lo escrito en el pizarrón, solo hubo pocas interrupciones por algunos grupos que charlaban. En esta clase hubo una incidencia positiva en las prácticas docentes.	Falta de participación de los alumnos. Inicialmente no respondieron a la consigna y luego tuvieron que leer en voz alta bajo la exigencia del docente. Algunos lo hacen correctamente, otros con dificultad. La docente quiso realizar una práctica para lograr igualdad de oportunidades en el aprendizaje.	Solo un grupo menor participó en la charla. La docente no desarrolló otras estrategias para que todos los alumnos intervinieran, lo cual incidió negativamente en la enseñanza.
Modo de evaluación	No hubo evaluaciones.	No hubo evaluaciones.	No hubo evaluaciones.

Tabla 9.2.OB. Escuela B (Parte B)

Cursos	4° A	4° B	5° A
Asignatura	Matemática	Psicología	Espacio de Opción Institucional (E.O.I)

Cursos	4° A	4° B	5° A
Tema abordado en clase	División de Polinomios	Dictadura militar	Interpretación de textos
Presentismo y llegadas tardes de alumnos y docentes	Sobre un total de 18 alumnos, hay 9 presentes.	Sobre un total de 16 alumnos, hay 4 presentes. La inasistencia se debe a que son los días previos al Día del Estudiante. También 7 acaban de abandonar.	Sobre un total de 25 alumnos, se hicieron presentes 14.
Uso del tiempo	La docente empieza la clase desarrollando un ejercicio en el pizarrón y luego lo explica. Inicialmente la mayoría de los alumnos copia y una minoría charla; luego todos empiezan a charlar. La profesora continúa copiando más ejercicios en el pizarrón.	La profesora dio una guía que consistía en un cuestionario sobre la dictadura militar y que debían responder. De los 4 alumnos, una chica se negaba a realizar la actividad. La profesora se ofreció a ayudarla y aceptó. Los alumnos trabajan con fotocopias.	Ingresa la profesora después del recreo y pide a los alumnos que dejen los celulares. Dicta la consigna que consiste en el desarrollo de las ideas principales del texto dado, la presentación de un mapa conceptual, realización de una síntesis y un resumen con las palabras clave. La profesora se acerca a quienes la llaman. Los alumnos que terminaron la tarea se levantan, saludan y se van, todo ello antes de que termine la hora.
Desempeño del docente y de los	Baja participación de los alumnos, solo realizaban	A pesar de la alumna que no quería realizar nada, hubo buena recepción de la actividad. La	La mayoría hace la tarea bajo la supervisión del docente. Esto tendría una

Cursos	4° A	4° B	5° A
alumnos	interrupciones y mantenían conductas indisciplinadas. La docente desarrolló una actividad que consistió solamente en copiar ejercicios para explicarlos. No incentivó la participación, generando incidencias negativas en el aprendizaje y en la igualdad de oportunidades.	docente se preocupó en integrar a todos en la actividad para favorecer la igualdad de oportunidades.	incidencia positiva en las prácticas.
Modo de evaluación	No hubo evaluaciones.	No hubo evaluaciones.	Actividad áulica para ayudar a interpretar textos.

Como se observa en las Tablas 9.1.OB. y 9.2.OB., hay cursos sin docentes a causa de la vacancia de horas de las asignaturas en las que los docentes están con licencia. Por ejemplo, la docente de 4° “B” de Psicología que reúne a los alumnos de dos cursos (6 en total).

Por otro lado, se evidencia el nivel alarmante de inasistencia de los alumnos. Además, se destaca el alto número de alumnos que abandonan (expresado por la docente de 4° “B” de Psicología).

El desempeño de los alumnos se considera mayoritariamente bajo por causa de la falta de participación e indisciplina.

En dos casos (2do año “B” de Lengua) se observó organización y supervisión de actividades complementarias en función de reforzar el aprendizaje y la participación de

los alumnos. La docente se ocupó de los alumnos que se aislaron solo al final de la clase. Se observa el caso inverso en 4to "A" de la materia Psicología. A pesar de que no se desarrollaron actividades complementarias, se logró la participación de todos los alumnos. En el resto de las observaciones (4 cursos) hubo una incidencia negativa respecto de los aspectos antes mencionados (presentismo de los alumnos, tardanzas de los docentes, uso del tiempo y desempeño de alumnos y docentes).

Tabla 9.1.OAB. Comparación de las observaciones entre las escuelas A y B

	ESCUELA A	ESCUELA B
Presentismo y llegadas tardes de alumnos y docentes	El ausentismo de alumnos y el abandono no afectaría las condiciones de las prácticas docentes. Se trata de grupos que tienen entre 38 y 45 alumnos, en donde el ausentismo no llega más allá de 2 a 3 alumnos y solo se registran situaciones de abandono en casos excepcionales (porque no se adaptaron a la cultura institucional). Los docentes llegan tarde al aula (entre 10 y 20 de demora).	El ausentismo se observa como un elemento de gravedad. En grupos de 16 a 22 alumnos la inasistencia suele superar la mitad de la clase. El abandono también se observa muy alto. Los docentes no llegan tarde, salvo en excepciones.
Uso del tiempo	Tardanzas docentes. Además, el tiempo se desperdicia por las conductas indisciplinadas de los alumnos.	El tiempo se desperdicia por las conductas indisciplinadas de los alumnos y en otros casos porque no hay reemplazos para aquellos docentes que están con licencia.
Desempeño de docente y de alumnos	El desempeño de los alumnos se considera bueno a regular determinado por la incidencia de participación, el interés y el cumplimiento de la tarea. Los docentes desarrollaron diferentes modalidades para relacionarse con los alumnos como explicaciones, dictados, corrección de tareas, organización de guía de actividades áulicas, supervisión y evaluación. El	Falta de motivación de los estudiantes para realizar las tareas; el desempeño es deficiente. Los docentes desarrollaron diferentes modalidades para relacionarse con los alumnos como explicaciones, dictados, corrección de tareas, organización de guía de actividades

	ESCUELA A	ESCUELA B
	uso de estrategias de motivación y participación es menor.	áulicas, supervisión y evaluación. El uso de estrategias de motivación y participación es menor.
Modo de evaluación	Las evaluaciones, se realizan actividades prácticas áulicas, desarrollo de cuestionarios, resolución de problemas en el pizarrón o sobre los temas dados.	Las evaluaciones, se realizan actividades áulicas, lectura, desarrollo de cuestionarios o preguntas sobre temas ya desarrollados.

Se observa en la Tabla 9.1.OAB., que en la escuela A la problemática de ausentismo y abandono de los alumnos no afecta las condiciones de las prácticas docentes. Por el contrario, en la escuela B este aspecto se considera un elemento de gravedad.

Con respecto al uso del tiempo en la escuela A, se observó sistemáticamente la llegada tarde de los docentes. En cambio, esta situación no se presentó en la escuela B.

Las interrupciones por conductas indisciplinadas se evidenciaron en las 2 escuelas, aunque en la escuela B, fueron motivadas por situaciones de gravedad.

El desempeño de los alumnos en la escuela A se considera en general de bueno a regular. Por el contrario, en la escuela B se consideró mayoritariamente bajo.

Con respecto al desempeño docente, tanto en la escuela A como en la B se desarrollaron diferentes modalidades. En ambas escuelas el uso de estrategias de motivación y participación solo se presentó en casos menores.

Los siguientes aspectos son esenciales para generar aprendizajes significativos en el alumno: el acto de generar la apropiación del saber por parte del alumno, la capacidad intelectual, los conocimientos previos, la coherencia entre estos conocimientos, las habilidades y las competencias que la complejidad de los saberes escolares requiere para la apropiación del conocimiento, la valoración de los intereses y motivaciones.

Dussel (2015) afirma que mirar cómo aprenden los chicos nos proporcionará un pronóstico acerca del éxito o fracaso en los aprendizajes y, por lo tanto, en el futuro que se les augura. La autora entiende que entrar en esta dimensión nos pone frente a la pregunta acerca de los alcances y los límites de la acción educativa, así como acerca del impacto del fracaso escolar. Esta problemática, enuncia la autora, se hace más aguda en la medida en que se endurecen las condiciones económicas y sociales de niños y jóvenes. Las situaciones críticas que encontramos dan paso, a veces, a que se consolide la presunción sobre la imposibilidad de una buena experiencia educativa. De este modo la igualdad de oportunidades se encuentra comprometida.

Dubet (2004) expresa con relación a la problemática que “la igualdad de la oferta es la condición elemental de la igualdad de oportunidades (...) no todos los colegios son iguales (...), lejos de esto, respecto (...) sobre todo, de la calidad y estabilidad del equipo pedagógico, existe el efecto establecimiento” (p. 42-43).

En esta investigación los efectos de la desigualdad de la oferta (modalidad del desarrollo de la clase, uso de estrategias de enseñanza y aprendizaje, motivación del grupo de alumnos, modos que se utilizan o no para integrar a todos los alumnos) en la escuela B se agudizaron por el bajo compromiso con el aprendizaje evidenciado por el elevado nivel de ausentismo, el abandono y el bajo desempeño de la mayoría de los alumnos. Por el contrario, el compromiso con el aprendizaje en la escuela A es notoriamente más elevado.

Las desigualdades se profundizan en las escuelas de sectores populares que atienden a población con alto grado de vulnerabilidad social. En consecuencia, la igualdad de oportunidades bajo estas condiciones se vuelve una utopía.

Bobbio (1998) reflexiona ¿no será necesario favorecer a los más desposeídos introduciendo artificialmente o imperativamente discriminaciones como por ejemplo en las competencias deportivas, en donde se ofrece alguna ventaja a los competidores menos experimentados? De este modo, afirma el autor, una desigualdad se convierte en una igualdad que nivela las desigualdades precedentes.

9.2.2. Observaciones institucionales complementarias

9.2.2.1. Escuela A

En las observaciones institucionales se destaca la ausencia de suplencias. Se detectaron tres cursos en el turno mañana y uno en el turno tarde que se encontraban sin profesor desde más de un mes. Por ejemplo, una licencia por cargo de mayor jerarquía que duró tres meses no se cubrió al reintegro del profesor(6to "B" del turno mañana en la signatura de Filosofía).

Esta grave problemática configura escenarios escolares que ponen en riesgo tanto la formación de los alumnos en la asignatura señalada como el proceso de aprendizaje. Según expresa Amartya Sen (1998), un alumno que no recibe de la institución los medios (que otros alumnos del mismo colegio) para el desarrollo de las capacidades que la escuela debe proveer, es una realidad que no garantiza la igualdad de condiciones.

Como señala Dubet: "La experiencia de las desigualdades incita pues a denunciar las grandes desigualdades, al tiempo que se consagra en defender la 'pequeñas', que son las que marcan las diferencias esenciales" (2006:28).

9.2.2.2. Escuela B

Se asistió a una reunión de padres que había citado la Directora para tratar el ausentismo y las llegadas tarde. En este capítulo se seleccionan los relatos específicos de esta problemática.

Reunión de padres

Directora: "Esta es la primera reunión que convocamos a todos los padres del turno mañana. Queríamos conversar y entregar las libretas. Yo me hice cargo de este año, hace dos años que funciona 4°, de modo que el año que viene vamos a tener que tener nuestra primera promoción".

Lo primero es la cantidad de faltas, hay materias en las que no van a tener ausente. Nos exige el Ministerio de Educación y el Poder Judicial. A los papás se les paga el porcentaje de los niños que van a la escuela, y no podemos firmar libretas de ANSES, han superado las 25 faltas. Los vamos a tener que judicializar". (Pasa la lista de los niños que no vienen).

A las 8 era tristísimo, había solo de 4 a 6 alumnos. Ahora ya están viniendo más. Tienen que venir. Les vuelve a mencionar que, si el tercer trimestre cumple, se soluciona el segundo.

"En lengua cuando yo me hice cargo de la Dirección, se demoró mucho el nombramiento, pero ya en el segundo trimestre tuvimos profesora. También tenemos el problema de dos materias, que los profesores han renunciado, pero ya vamos a tener reemplazos. En cuanto a las otras horas, están cubiertas (...)"

En las expresiones de la Directora se evidencia un alto grado de ausentismo y de llegadas tarde de los alumnos que no se computan para que los niños no queden fuera de la escuela; para que los padres no pierdan el beneficio de la asignación universal por hijo y los alumnos no pierdan la bicicleta que obsequia el gobierno a los que asisten a la escuela (Plan TUBi). Tema que trató la Directora en la reunión.

También se manifestó la problemática de los cursos sin docentes a causa de renunciadas y la demora en el nombramiento de los suplentes.

Estos aspectos repercuten en la posibilidad de generar condiciones que permitan remediar la desigualdad y la pobreza que viven los alumnos. El circuito de la desigualdad se manifiesta bajo situaciones que los docentes no pueden enfrentar y resolver: alumnos que no asisten, que abandonan; padres que reclaman su presencia fuera de la escuela para resolver problemáticas familiares de índole económica y social, asignaturas que no se dictan a causa de la falta de suplencias (que no son cubiertas o que los suplentes demoran en incorporarse a la institución). Estas problemáticas configuran un escenario dramático para los actores escolares. La justicia escolar se convierte en injusticia, en inequidad, en desigualdad.

La igualdad de oportunidades educativas se encuentra muy lejos de ser alcanzada bajo estas condiciones. “Aunque la masificación escolar constituyó una democratización del acceso a los estudios, el ideal de la igualdad de oportunidades no se ha hecho realidad y las desigualdades sociales continúan teniendo un peso significativo en la trayectoria de los alumnos” (Dubet2015: 128).

9.3. Conclusión

Los cuestionamientos que dieron origen al presente capítulo estuvieron relacionados con la incidencia de la formación docente y la autopercepción de su función en las condiciones de su propia práctica.

Las indagaciones y los procesos de análisis realizados nos permitieron comprender que la formación recibida por los docentes es más apropiada a la problemática de la escuela A. Por el contrario, la problemática específica de la escuela B (el contexto en el que se sitúa y la situación de pobreza y vulnerabilidad de la población escolar) supera la práctica docente

Los datos extraídos a partir de las actividades desarrolladas son altamente significativos en relación con la problemática de la igualdad de oportunidades educativas. Dubet (2006) sostiene:

Los modelos desarrollados durante la formación ponen en escena una suerte de coherencia perfecta entre el tipo de relación con los niños, las técnicas pedagógicas y la disciplina de la clase, bautizada dinámica de grupo, los profesores solo pueden medir la débil coherencia de estos principios no bien ellos se dirigen a alumnos reales. (p. 135).

Todo sucede como si la experiencia laboral de los profesores de secundaria estuviera dominada por la colisión de una representación ideal de una práctica en condiciones de trabajo que la vuelven imposible de realizar.

El principio de unidad del trabajo sobre los otros en la enseñanza secundaria responde más a los problemas que afronta que a las soluciones. En otras palabras, responde más a su imaginario profesional que a sus prácticas.

En situaciones de gran vulnerabilidad, los docentes, despojados de los recursos que su formación debería haberles brindado(y en relación con la autopercepción de la

función), se sienten desvalidos para enfrentar la realidad. No poseen recursos ni estrategias que les permitan procurar caminos en consecución de la igualdad de oportunidades escolares, especialmente para poblaciones de sectores populares (como es el caso de la escuela B en la que el total de población proviene de este sector vulnerable).

La formación inicial del maestro es el primer punto de acceso al desarrollo profesional continuo. La impresión general de los estudios e investigaciones en estos últimos años es que la formación inicial ha tenido resultados relativos, a pesar de que se le reconoce un papel clave en las reformas educativas. En efecto, las carreras se caracterizan por un bajo prestigio, demasiado énfasis en el método basado en la exposición oral frontal y muy poca atención a técnicas pedagógicas apropiadas para los estudiantes socialmente desfavorecidos. Ese déficit se agrava por la mala calidad de la educación escolar básica y media que muchos de los aspirantes a maestros reciben antes de ingresar a estudiar en una Universidad o Instituto de Formación. Surge así una fuerte preocupación por mejorar la calidad de la formación y de la práctica docente en América Latina.

Existe contradicción en algunos casos entre el modelo de enseñanza ideal y el desempeño real en clase. ¿Cómo lograr que la formación inicial y el desarrollo profesional continuo no queden en mera retórica e incidan efectivamente en lo que ocurre en el aula y lo que aprenden los estudiantes?

La problemática que se enfrenta en la vida cotidiana de la práctica docente, en situaciones de desventaja, resulta muy difícil de resolver desde la formación inicial y desde los espacios de capacitación. Este hecho hace que el docente deprecie su práctica.

Los docentes no están preparados para enfrentar problemas que existen en las escuelas de contextos populares. Estas instituciones se encuentran atravesadas por problemáticas generadas, entre otros aspectos, por factores como el alto grado de ausentismo y de abandono, la apatía y la desmotivación (factores que evidencian

muchos de los alumnos que asisten a las escuelas de sectores populares como es el caso de la escuela B).

Además, a esta problemática se suma la carga laboral por otros trabajos desarrollados fuera del horario escolar, ya sea en otra escuela o en actividades de otra índole.

La problemática de los bajos salarios repercute también en el tiempo dedicado a la escuela. Es una causa de desmotivación y desgaste del docente y de su práctica (esta problemática se observó en las 2 escuelas estudiadas):

Desde la normativa que regula el trabajo docente hay libertad para la acumulación de cargos. Esto puede ser un reconocimiento implícito para los bajos salarios que se reciben. La acumulación de horas es el modo en que los docentes tratan de superar el deterioro de su salario y explica de alguna manera las causas de inasistencias, debido a la sumatoria de tareas y responsabilidades (Amieva, 2006:63).

Además de estas situaciones, hay otras que también conllevan la desmotivación producida por la autodevaluación de la propia práctica cuando se siente que no se poseen recursos para enfrentar y remediar realidades que son ajenas a la formación. El docente en estos casos tendrá que apelar a su creatividad, aunque resultará muy difícil lograrlo en los momentos en que la realidad lo desborda.

En situaciones como estas la igualdad de oportunidades resulta fuertemente comprometida (como es el caso específico de la escuela B). Es decir, quienes menos tienen, menos reciben. Esta situación sobrepasa la responsabilidad del docente y de la escuela.

Los organismos de formación necesitan rever sus objetivos en función de la realidad social y económica que atraviesa nuestra sociedad. Si no se contempla la problemática económica y social de los alumnos y las escuelas, resulta utópico pensar que los docentes puedan desarrollar prácticas en pos de brindar la igualdad de oportunidades educativas para sus alumnos, ya que ellos mismos se encuentran atravesados por la desigualdad del sistema educativo que se construye desde los espacios de formación.

Capítulo 10. La práctica docente. Las expectativas y los vínculos en la escuela media pública en San Luis

El presente capítulo busca investigar la incidencia de las expectativas y los vínculos en las condiciones de la práctica docente con el objeto de develarlas y analizar la relación posible entre estas dimensiones y la igualdad de oportunidades educativas en dos escuelas de la provincia de San Luis.

En este apartado nos abocaremos a la descripción de las expectativas y vínculos en relación con el grupo de docentes, preceptores, directivos y alumnos.

Las preguntas que nos interpelan son las siguientes: ¿Cómo inciden las expectativas en relación con el grupo de docentes, directivos, preceptores y alumnos en las condiciones de la práctica docente y en relación con la posibilidad de brindar igualdad de oportunidades escolares?, ¿cómo incide el estilo de vínculo establecido con los docentes, directivos, preceptores y alumnos en las condiciones de la práctica docente en relación con la posibilidad de brindar igualdad de oportunidades escolares?

Se hace necesario enunciar que no se han encontrado investigaciones desarrolladas en el ámbito de la escuela media ni en el país ni en la provincia de San Luis que den cuenta de la repercusión de las expectativas y vínculos en las prácticas docentes entre: colegas docentes, docentes y directivos, docentes y preceptores. Tampoco se ha indagado en esta repercusión y su incidencia en la igualdad de oportunidades educativas. Los estudios encontrados solo abordan las expectativas docentes en relación con el desempeño del alumno.

La indagación se realizó a partir de: entrevistas semiestructuradas a los docentes y observaciones áulicas.

Los aspectos examinados en las entrevistas fueron los siguientes: si se cumplen las expectativas y el tipo de vínculos establecidos con sus compañeros docentes;

expectativas y vínculos respecto del equipo de preceptores; expectativas y vínculos con los directivos y las expectativas y tipo de vínculos sobre los alumnos.

En las observaciones áulicas se indagaron los vínculos conformados entre docentes y alumnos y las expresiones del docente sobre los logros que espera del grupo de alumnos.

10.1. Entrevista

10.1.1. Escuela A

10.1.1.1. Pregunta 1

Tabla 10.1.A.Expectativas y vínculos docentes sobre los colegas

Docentes	¿Se cumplen sus expectativas sobre sus compañeros docentes? ¿Cómo son sus vínculos?
Prof. Matemática	Sí. Hay docentes buenos que ves muy comprometidos.
Prof. Ética (a)	Soy muy abierta a charlas con todos, pero veo ciertas cosas, actitudes. Si yo tengo problemas con vos, te lo digo de frente, no eso de estar hablando por detrás. Eso es una gran debilidad. Esto lo he llegado a hablar con una de las profesoras. En mi caso en particular se suma que antes de ingresar a esta escuela, con la rectora ya era amiga, de la parte técnica de la Casa de Gobierno, es como que me ven y dicen guarda que va a llevar algo (Chismes).
Prof. Geografía (a)	Trato de socializarme bastante. Para distenderse, hemos formado grupos de WhatsApp, un equipo de salidas. Yo soy del tipo de personas que busca siempre la paz, trato de mediar. Existen como en todos lados las pujas, el egoísmo, pero particularmente intento llevarme bien con todos mis colegas. Funcionamos muy bien por áreas, existen las UGCen donde están los profesores que trabajan en conjunto. Para eso existen las jornadas de reflexión docente, en donde se establecen los pasos a seguir.

Docentes	¿Se cumplen sus expectativas sobre sus compañeros docentes? ¿Cómo son sus vínculos?
Prof. Geografía (b)	Algunos sí, otros no. Trabajamos muy en celda, cada uno en lo suyo, cada uno en su cátedra, los proyectos que armamos generalmente son muy acotados, muy limitados a la asignatura. No hay mucha interacción entre docentes.
Prof. Química	El colegio está dividido por áreas. Yo pertenezco al área de Ciencias Naturales. En general sí se cumplen las expectativas. Yo corregiría los contenidos que dan los profesores.
Prof. Francés	Sí, generalmente sí. Siempre hay casos en que no, pero son los menos. Yo tengo muy buena relación con mis compañeros de trabajo. Es verdad que paso poquitas horas, no tengo mucho tiempo para compartir en sala de profesores.
Prof. Inglés	No siempre.
Prof. Lengua y Ética	Con algunos compañeros si, con otros muy poco, deberían dar más a sus alumnos.
Prof. Biología	En el año 2000, nosotros nos reubicamos por la Ley Federal. Este colegio era un colegio de profesores "taxi", todos querían tener una o dos horas acá. Al elegir reubicamos en este colegio todas las horas, cambió. Entonces nos propusimos el objetivo de recuperar protagonismo histórico, el prestigio del Colegio, y lo hemos logrado desde el momento que tenemos tanta población estudiantil. Es que los padres quieren este colegio porque lo ven un colegio bueno. Los vínculos como en todos lados cuestan, cada persona tiene su carácter, su forma de ser. A lo largo de los años se han ido formando vínculos. La sala de profesores ayudó mucho para unir. Pero últimamente veo que está medio raro el ambiente, no es como antes, pero son etapas.
Prof. Lengua (a)	En cuanto al equipo docente son todas muy buenas personas, tenemos lazos bastante estrechos, sobre todo con la gente de la misma unidad pedagógica. Trabajamos en

Docentes	¿Se cumplen sus expectativas sobre sus compañeros docentes? ¿Cómo son sus vínculos?
	conjunto, planificamos juntos, tenemos reuniones mensuales.

En los testimonios vertidos en la Tabla 10.1. A., se observan disparidades y contradicciones con respecto a lo que se espera de los colegas. Cinco testimonios acuerdan con la función que desempeñan (los docentes de Matemática, Geografía-a, Lengua y Ética y Francés). Otros 5 señalan aspectos positivos y negativos (Biología, Ética, Inglés y Lengua-a). Por ejemplo, la docente de Lengua y Ética señala que se encuentra conforme con algunos compañeros y con otros muy poco. Destaca que deberían “dar más a sus alumnos”. Trece testimonios señalan disconformidad (los docentes de Geografía-b, Ética-a e Inglés).

Los testimonios evidencian un buen clima y vínculos positivos. Con excepciones de 2 docentes (el de Geografía-b, quien manifiesta que no hay mucha interacción entre docentes y el docente de Inglés que expresa que no siempre existen buenos vínculos).

10.1.1.2. Pregunta 2

Tabla 10.2.A. Expectativas y vínculos con preceptores

Docentes	¿Cuáles son sus expectativas y sus vínculos con el equipo de preceptores?
Prof. Matemática	Funcionan bien, aunque uno siempre es un poquito exigente. Si tuviera que ponerles una nota sería 6,99. Me relaciono más con ellos, de hecho, estoy más en preceptoría que en la sala de profesores. Quizás porque a ellos les llegan primero los problemas. En ese sentido, tratamos de intervenir de alguna forma.
Prof. Ética	Sí. Observo que responden a los requerimientos de la rectora. Algunos más comprometidos, otros están más apartadas pero bueno, están en ellas sus decisiones. Una amistad muy linda. Es lo lindo del colegio. Por ejemplo, dentro de poquito cumpleaños el colegio, entonces nos juntamos más allá de las diferencias. Vamos a comer juntos, nos juntamos para un almuerzo o una cena. Ahora se está programando.
Prof.	Sí, cumplen mis expectativas, amplia y acabadamente. Sí, y si hay algún roce no lo

Docentes	¿Cuáles son sus expectativas y sus vínculos con el equipo de preceptores?
Geografía	tengo en cuenta. Tengo amistad.
Prof. Química	Sí. Buen vínculo. Ellos saben todo lo que pasa acá con respecto a los chicos.
Prof. Francés	Sí. Comparto mucho con las preceptoras porque es con la gente con la que tengo que estar en permanente contacto por los chicos.
Prof. Inglés	Casi siempre. Bueno.
Prof. Lengua y Ética	Sí, se cumplen. Los vínculos son pocos.
Prof. Lengua	Generalmente sí. Bueno.
Prof. Biología	Con algunos sí y con otros no tanto. Generalmente es bueno.
Prof. Economía y Política	Sí. Con honrosas excepciones, bueno.
Prof. Educ. Física	No siempre.

Se observa en la Tabla 10.2.A., que 7 docentes expresan su conformidad con respecto al cumplimiento de sus expectativas. Tres profesores resaltan aspectos positivos y negativos (los docentes de Biología, Física e Inglés) y solamente un entrevistado manifiesta disconformidad (el profesor de Lengua y Ética).

Con respecto a los vínculos, se observa que 8 docentes se expresan en términos positivos en torno al vínculo establecido con los preceptores. Asimismo, destacan su función de mediadores entre los docentes y los alumnos. Como expresa la profesora de Química “ellos saben todo lo que pasa en el colegio con respecto a los alumnos”. Por otra parte, solamente 2 docentes señalan aspectos de ambivalencia en el vínculo (los profesores de Biología y de Economía y Política).

10.1.1.3. Pregunta 3

Tabla 10.3.A. Expectativas y vínculos con directivos

Docentes	¿Se cumplen sus expectativas con los directivos? ¿Cómo son los vínculos?
Prof. Matemática	No. Si tuviera que calificar les pondría 5. Hay cosas en que podrían poner más pilas. Vínculo solo laboral. Siempre ha sido muy negativa.
Prof. Ética	En general sí, pero hay cosas que no estoy de acuerdo dada la cercanía que tengo (con parte técnica de la Casa de Gobierno), pero por supuesto no va a incidir. Salvo, en algunos casos, si he sido como nexo de comunicación. Por ahí ha sido muy buena porque le facilité a ella (la rectora) que haya modificaciones. Aunque ella se acerca mucho a la sala de profesores, la dificultad está en no expresar las cosas. Todos les sonrían y después escapan con sus comentarios para otro lado. Los profesores les cambian las cosas y la rectora ni enterada. El vínculo es muy difícil por la falta de comunicación. El vicerrector, por lo poco que lo vi, me parece buena persona, pero no tiene el compromiso que tiene la rectora en cuanto a grandes problemas, como que se desentiende de las cosas. Él tiene el turno noche. Con los directivos también muy buenos vínculos. En este Colegio nos llevamos todos muy bien.
Prof. Geografía (b)	Excelente. Yo entiendo el organigrama y cómo funciona, no me opongo a sus decisiones, en el ámbito de trabajo. En otras cosas puedo no estar de acuerdo. No hay mucha interacción con los directivos. No percibo un trabajo equipo, cada uno en lo suyo. En otras escuelas, en cambio, hay otro tipo de trabajo, mucho más rico.
Prof. Francés	Tengo muy buena relación, los conozco de antes de ingresar al colegio, nunca he tenido ningún problema con ellos.
Prof. Geografía (a)	Relativamente, porque a veces responden más al ministerio que a la propia escuela o necesidades del personal. El vínculo es solo en relación con desempeño laboral.
Prof. Química	Para empezar, la rectora está acá, es un cargo político. Cuando empezaron los paros fue intervenida la escuela. Ella todavía está, tiene como principal objetivo quedar bien con el gobierno. No hay vicerrector formal, ella tampoco es rectora. No hay nada legal. Yo he formado parte del equipo directivo. Solo mantengo un vínculo de trabajo.
Prof. Inglés	La verdad que no, la rectora está muy comprometida con el gobierno, nos exige que tomemos todos los alumnos que mandan del ministerio. No tengo mucha relación, pero no tengo ningún problema.

Docentes	¿Se cumplen sus expectativas con los directivos? ¿Cómo son los vínculos?
Prof. Educ. Física	Acá hubo una época, partir del 2000. Los directivos se unieron a los profesores, este colegio cambió y actuamos en conjunto. Hay un grupo directivo formado por los profesores y el Director. Me considero conforme.
Prof. Biología	Yo he sido integrante del equipo directivo y la rectora me ha dejado muchas veces a cargo del colegio porque soy muy responsable, por mi carácter, por mi vocación, me gusta que las cosas salgan bien y he tratado de que este colegio salga adelante.
Prof. Historia (a)	Con los directivos es buena la relación, de respeto.

Como observamos en la Tabla 10.3.A., los docentes expresaron testimonios contradictorios. Tres de ellos manifiestan satisfacción con las expectativas (los docentes de Ética, Lengua y Geografía). Los 7 restantes expresan insatisfacción. Se encuentran poco conformes en algunos casos y muy disconformes en otros. Con respecto a estos últimos, expresan que se gobierna más para cumplir con las directivas gubernamentales que por las propias necesidades del colegio.

En relación con los vínculos, las expresiones fueron opuestas. La mayoría (7 de los entrevistados) se expresó en términos negativos y los 3 restantes manifestaron que suelen ser buenos o muy buenos (entre los cuales se encuentran los profesores de Lengua y Ética, Geografía e Historia-a).

10.1.1.4. Pregunta 4

Tabla 10.4.A. Expectativas y vínculos con alumnos

Docentes	¿Se cumplen sus expectativas respecto del desempeño de los alumnos? ¿Qué tipo de vínculos ha establecido?
Prof. Matemática	En término generales, sí. Porque es una materia que muchos, en mi criterio, se niegan a aprenderla. Dicen matemática me cuesta, la dejo para después. Se mantiene casi el mismo vínculo, alumno y profesor. Es como marcar territorio.
Prof. Lengua y	Ellos saben que son alumnos y nosotros somos los docentes, y ese respeto mutuo hay

Docentes	¿Se cumplen sus expectativas respecto del desempeño de los alumnos? ¿Qué tipo de vínculos ha establecido?
Ética	tanto del alumno hacia el profesor, como del profesor al alumno. Hay muy buen vínculo, con mucho respeto.
Prof. Geografía (a)	Sí, claro que sí. De familia, por supuesto que no. Con algunos más afinidad que con otros. Por ejemplo, te invitan a la fiesta de quince.
Prof. Química	Sí, porque a medida que van creciendo sabés qué podés esperar de cada uno. Me llevo bien con los chicos más grandes. El primer acercamiento es sobre el conocimiento, después agarran confianza. Cuando ya no son mis alumnos, generalmente, tienen más confianza para contarme cosas. Después me buscan afuera.
Prof. Francés	Con la mayoría se cumple, siempre hay un grupito que no se compromete, con el resto, sí. Respecto de los vínculos, la base de la relación que tenemos es el respeto. A partir de ahí es una relación docente-alumno, generalmente yo siempre trato de no pasar un límite y no interferir yo en sus vidas privadas ni ellos en la mía. La base de la relación que tenemos es el respeto. No tienen mi número de teléfono, no tienen mi correo electrónico, no tienen mi Facebook, no tienen ninguna de esas cosas para evitar cualquier tipo de confusión por parte de ellos o de los padres.
Prof. Inglés	No siempre, no todos se interesan en inglés. Sí tengo muy buen trato. Algún problema siempre hay, pero no es de gravedad.
Prof. Geografía (b)	Sí, generalmente se cumplen. El vínculo primario debe ser el pedagógico, si se establece otro tipo de vínculo, una tiene que saber qué rol cumple cada uno. Los sentimientos siempre se involucran, pero hay que saber poner los límites.
Prof. Lengua (a)	En cuanto a los alumnos se cumplen, la verdad es que yo tengo muy buena relación, trato de acercarme a ellos. Sé que tienen grupos de WhatsApp, entonces abrimos uno propio del año donde nos comunicamos sobre todo con los que faltan, se enferman o para pasar material, algunos links necesitan para trabajar o ellos me avisan si no llegan con un trabajo, les doy uno o dos días más. Es una manera de que ellos se acerquen a mí y que vean que yo también estoy abierta darles las posibilidades que necesitan. Así que tengo muy buena relación.
Prof. Física	Las expectativas se cumplen medianamente. Con los alumnos el vínculo es muy bueno, trato de ser flexible con ellos, considerando sus condiciones particulares, y en lo posible arbitro los medios para facilitar acceso al conocimiento.

Docentes	¿Se cumplen sus expectativas respecto del desempeño de los alumnos? ¿Qué tipo de vínculos ha establecido?
Prof. Historia	Sí, se cumplen, con los alumnos me llevo bárbaro. Creo que hay un solo grupo con el que todavía no puedo. Bien he generado un vínculo de respeto, hay un poco de tensión, porque los chicos son muy revoltosos, no respetan las normas, vos estás dando clases y ellos están hablando, te cuesta mantener el orden.
Prof. Filosofía	Sí, se cumplen. Con los chicos re bien, por ahí me pongo un poco tensa porque soy nueva, no sé manejar situación, pero básicamente bien, yo creo que si te manejas con sinceridad ellos te tienen respeto.

En la Tabla 10.4.A., observamos que 8 docentes expresan que sus expectativas se cumplen (entre los que se encuentran los profesores de Filosofía, Geografía-b, Historia, Física, Lengua-a). El docente de Inglés expresa que no siempre se cumplen y el de Francés sostiene que en ocasiones sí y que en otras no. Se expresa de igual modo el profesor de Matemática.

Dos docentes manifiestan bajas expectativas con respecto al rendimiento de los alumnos y uno de ellos (el profesor de Matemática) adjudica este problema a la falta de disposición para aprender. Los 8 testimonios restantes sostienen que los alumnos responden a sus expectativas de modo positivo.

Cuando se refieren a los vínculos, nueve docentes acuerdan en sostener buenos vínculos con el grupo de alumnos (por ejemplo, la profesora de Francés sostiene que se sienten respetados, la profesora de Geografía-a y Lengua-a expresan que mantienen una relación amistosa que les permite escucharlos y contenerlos). Solo un testimonio (la profesora de Geografía-b) mantiene una relación académica y señala la importancia de que el vínculo se encause en los parámetros de lo pedagógico.

10.1.2. Escuela B

En la escuela B se entrevistaron los docentes de las siguientes asignaturas: Ciencias Sociales, Artística, Ciencias Políticas, Psicología, Economía, Matemática, Inglés, Historia de 4to "A" (identificado como docente de Historia-a) e Historia de 5to "A"

(identificado como docente de Historia-b) y Lengua. Tres docentes de Lengua a los que se designó: del curso de 4to “A”, profesor de Lengua –a, del curso de 2do “B”, profesor de Lengua-b, del curso de 4to “B”, profesor de Lengua-c. Dos profesores de Ciencias Sociales a los que se designó, al docente de 3ero “A” como profesor de Ciencias Sociales-a, al docente de 2do “B” como profesora de Ciencias Sociales–b. Dos profesores de Historia: a la docente de 4to “A”, se la designó como profesora de Historia–a, a la docente de 4to “B” como profesora de Historia –b.

10.1.2.1. Pregunta 1

Tabla 10.1.B.Expectativas y vínculos docentes sobre los colegas

Docentes	¿Se cumplen sus expectativas sobre sus compañeros docentes? ¿Cómo son sus vínculos?
Prof. Lengua (a)	En el establecimiento tenemos muy buena relación entre el plantel docente por lo que los problemas y desafíos se resuelven y se dialogan en el grupo.
Prof. Historia	Generalmente sí, yo no he tenido problemas con ellos. Siempre que acordamos algo se cumple. Hay muy buena comunicación, respeto y solidaridad.
Prof. Psicología	No siempre, porque hay docentes que no se interesan en seguir aprendiendo. Los vínculos son buenos, he podido formar grupo de trabajo y fuera de la escuela compartir festejos o actividades recreativas.
Prof. Economía	Sí, es un muy buen grupo, hay compañerismo.
Prof. Cs. Sociales	Sí, se cumplen. Los vínculos son excelentes.
Prof. Lengua (c)	Sí, hay compañerismo, nos juntamos formal e informalmente.

De los testimonios de la Tabla 10.1.B. se evidencia que, a pesar de encontrar 1 testimonio (el docente de Psicología) que expresa bajas expectativas con respecto a sus colegas, los 5 docentes restantes expresan conformidad. Los docentes de Lengua-c,

Historia, Economía y Ciencias Sociales evidencian que este es un aspecto que repercute positivamente en las condiciones de las prácticas docentes. En relación con los vínculos, todos los testimonios expresan vínculos positivos con sus colegas.

10.1.2.2. Pregunta 2

Tabla 10.2.B. Expectativas y vínculos con preceptores

Docentes	¿Cuáles son sus expectativas y sus vínculos con el equipo de preceptores?
Prof. Lengua (a)	Los preceptores son un vínculo de contención entre los alumnos y docentes. Si cumplen mis expectativas.
Prof. Psicología	Sí, se cumplen, pero a veces desautorizan frente a los alumnos con modos de expresión poco apropiados, informales, etc.
Prof. Economía	Sí, y el vínculo es muy bueno, los preceptores colaboran mucho.
Prof. Lengua (b)	Sí, se cumplen y tengo muy buen vínculo con preceptores.
Prof. Historia (b)	Sí, me siento contenida.
Prof. Cs. Políticas	Muy buenos, se cumplen mis expectativas.
Prof. Historia (a)	He tenido algún problemita con una preceptora, pero con las demás está todo bien, sí cumplen mis expectativas.

Como se observa en la Tabla 10.2.B., si se exceptúa el testimonio del docente de Psicología en el que argumenta que los preceptores en ocasiones lo desautorizan frente a los alumnos, en el resto de los casos (como los profesores de Historia—a y b, Lengua a y b, Política y Economía) se observan expresiones de satisfacción con respecto a las expectativas y vínculos establecidos con los preceptores. La contención

es una expresión que se repite en dos testimonios (en los profesores de Historia–a y Lengua-a).

10.1.2.3. Pregunta 3

Tabla 10.3.B. Expectativas y vínculos con directivos

Docentes	¿Se cumplen sus expectativas con los directivos? ¿Cómo son los vínculos?
Prof. Psicología	No, cuando hubo una situación de robo, me robaron los alumnos dinero del bolso, los directivos no acudieron a reunión de padres como se lo había solicitado o tomar alguna medida de sanción. Solo un vínculo de trabajo. Al principio fuimos compañeros de trabajo. Buen vínculo, luego del hecho del robo y la falta de respuesta como autoridad cambió mi modo de ver ese vínculo, ya que no me sentí respaldada por la institución.
Prof. Historia (b)	A veces. Un vínculo formal.
Prof. Artística	Sí, el vínculo es bueno, no he tenido problemas.
Prof. Historia (a)	Sí (se cumplen) pero a veces está desbordada por las problemáticas de la escuela. El vínculo, bueno.
Prof. Economía	Sí, también porque en ese sentido el cuerpo directivo me apoya. Sin palabras, son muy pocas las escuelas en las que se da este apoyo a los docentes.
Prof. Lengua (a)	Sí, buen vínculo. La Directora está muy comprometida con la escuela, pero hay cosas que no puede resolver, como la violencia y robos.
Prof. Lengua (b)	Sí, aunque en ciertas situaciones no ha resuelto los problemas como de robo. El vínculo es bueno, es muy amable.
Prof. Lengua	No siempre, es la problemática de la escuela. Sí, perfecto.

Docentes	¿Se cumplen sus expectativas con los directivos? ¿Cómo son los vínculos?
(c)	
Prof. Inglés	Hasta ahora sí. Buen vínculo. Me recibió bien, me dijo cómo trabajar con los chicos

De las expresiones vertidas en la Tabla 10.3.B., dos testimonios dan cuenta de un vínculo solo formal (como la docente de Historia-b y Psicología). Además, esta última reclama falta de compromiso ante situaciones de robo en la escuela. La problemática de robos se reitera en 2 docentes más (de Lengua-ay Lengua-c, quienes manifiestan que no se cumplen las expectativas por causa de la problemática social y escolar). La profesora de Historia-b manifiesta que las expectativas se cumplen solo a veces y enuncia que su vínculo es formal. Tres testimonios (correspondientes a los docentes de Economía, Historia-a e Inglés), exponen estar muy apoyados y manifiestan el cumplimiento de las expectativas y la conformación de un muy buen vínculo.

10.1.2.4. Pregunta 4

Tabla 10.4.B. Expectativas y vínculos con alumnos

Docentes	¿Se cumplen sus expectativas respecto del desempeño de los alumnos? ¿Qué tipo de vínculos ha establecido?
Prof. Economía	Sí, va más lento, pero logro cumplir con el objetivo. Los alumnos son respetuosos, responden bien. La primera vez que entré en la docencia fue difícil, me fui adaptando, y la Directora junto con el equipo docente, me ayudaron a aprender cómo trabajarlos. Es así, más con ellos, ya que traen distintos problemas de la casa, incluso hay chicos que faltan mucho.
Prof. Psicología	Con algunos alumnos sí, con otros no, solo espero que al menos algo aprendan o puedan pensarse a sí mismos, aunque no los pueda evaluar en lo académico. Con los alumnos siento que el vínculo es personal, amistoso, los entiendo, pero luego que los escucho soy exigente con los contenidos y con lo que se presenta por aprender. En relación con los vínculos influye positivamente entender a los estudiantes, pero trato de hacerles ver que ellos tienen esta oportunidad y la tienen que aprovechar. Ellos conversan conmigo, hablan y me cuentan lo que les pasa. Estar con los estudiantes implica una tarea no solo académica implica ir más allá, se trata de poder llegar y

Docentes	¿Se cumplen sus expectativas respecto del desempeño de los alumnos? ¿Qué tipo de vínculos ha establecido?
	ayudarlos a que ellos lleguen más allá en la sociedad.
Prof. Lengua (a)	Las expectativas son bajas. El vínculo con los alumnos es bueno.
Prof. Artística	Aquí las expectativas son difíciles de cumplir. En cuanto al vínculo tratamos de que sea el mejor, trabajamos en eso, sino no lograrás nada.
Prof. Historia	Hay alumnos que están atrás tuyo, se esfuerzan, lástima que son tan pocos, con ellos se cumplen las expectativas, con el resto no, los vínculos son buenos, de otro modo no conseguís nada de ellos.
Prof. Cs. Sociales (a)	Muy buenas (expectativas). Vínculos excelentes, trascendentales.
Prof. Cs. Sociales (b)	Muy buenas y buenos vínculos.
Prof. Lengua (c)	Si tenés en cuenta este alumnado con sus características, sí. Hay niños excelentes, otros tienen problemas graves y eso afecta.
Prof. Inglés	Las expectativas con los alumnos no se cumplen, yo esperaba más. Si no te enfrentas a ellos, todo bien. Sí, tengo un buen vínculo.

Se observa en la Tabla 10.4.B., que tres docentes manifiestan cumplir las expectativas siempre (la docente de Lengua-c, de Ciencias Sociales-a y b). El docente de Historia manifiesta que se cumplen sus expectativas solo en algunos casos. Cuatro docentes (de las asignaturas de Artística, Lengua-a, Inglés y Psicología) señalan bajo nivel de expectativas con el grupo de alumnos y se lo adjudican al desempeño escolar.

Con respecto a los vínculos, excepto el caso del docente de Psicología, quien manifiesta que con algunos alumnos logra buenos vínculos, con otros no y que se necesita implicarse más allá de lo pedagógico, los 7 docentes restantes expresan buen vínculo. El profesor de Economía sostiene que el vínculo con los alumnos fue trabajado

en colaboración con los directivos, ya que fue comprendiendo la conducta de los estudiantes y se adaptó a ellos, por lo que logró ser amistoso. Recalca problemática del alto grado de ausentismo.

Tabla 10.1.AB. Comparación de la entrevista entre la escuela A y B

Ítems analizados	ESCUELA A	ESCUELA B
Expectativas sobre sus compañeros docentes y sus vínculos	<p>Se observan disparidades y contradicciones con respecto a lo que se espera de los colegas. La mayoría expresa conformidad, aunque un número menor expresa disconformidad.</p> <p>Poca vinculación entre los docentes. Influye la división por áreas.</p>	<p>Se observa conformidad por el desempeño de los compañeros docentes.</p> <p>Hay buenos vínculos. Destacan la importancia de la comunicación, que permite que se tomen decisiones en conjunto para favorecer las prácticas.</p>
Expectativas y vínculos respecto del equipo de preceptores	<p>Satisfacción por las actividades de los preceptores.</p> <p>Los vínculos con el equipo de preceptores son buenos.</p>	<p>Satisfacción por las actividades de los preceptores.</p> <p>Los vínculos con el equipo de preceptores son buenos.</p>
Expectativas y tipo de vínculos respecto del desempeño de los directivos	<p>Expectativas bajas. Los directivos realizan actividades para satisfacer las demandas del gobierno provincial.</p> <p>Los vínculos son dispares. Algunos profesores destacan cercanía y buenas relaciones, otros solo mencionan una relación formal, se generan vínculos poco satisfactorios.</p>	<p>Expectativas bajas. Los directivos no muestran autoridad y no pueden controlar las situaciones de robo o violencia.</p> <p>Los vínculos son dispares. Algunos profesores destacan cercanía y buenas relaciones, mientras otros mencionan que mantienen una relación formal.</p>
Expectativas respecto del desempeño de los alumnos y los vínculos	<p>Dispares. La mayoría de los profesores tiene buenas expectativas. Quienes tienen pocas expectativas las adjudican a la falta de disposición del alumno por</p>	<p>Bajas expectativas. Los profesores adjudican este problema a motivos institucionales y al desempeño ineficiente de los alumnos.</p> <p>Vínculos dispares, por la incidencia del contexto educativo. Algunos profesores manifiestan</p>

Ítems analizados	ESCUELA A	ESCUELA B
establecidos	<p>aprender.</p> <p>Buenos vínculos. Los alumnos muestran apoyo y respeto hacia los docentes.</p>	<p>buenos vínculos, destacan que los alumnos los consideran como sus amigos. Otros docentes destacan que dominan las dificultades, porque los directivos no les han enseñado cómo tratarse con estos grupos. Se genera un malestar por hechos de robo y ausentismo.</p>

De la sistematización realizada en la Tabla 10.1.AB., se observa que en la escuela A la mayoría de los docentes expresan satisfacción con las expectativas y vínculos sobre sus compañeros docentes. De igual modo sucede en la escuela B, aunque los vínculos se consideran mejores.

Aunque no se han encontrado investigaciones sobre las expectativas del docente en relación con sus colegas y el estilo de vínculos establecidos en función de las influencias en la igualdad de oportunidades escolares, la afirmación del docente de Psicología de la escuela B (“hay docentes que no se interesan en seguir aprendiendo”) evidencia una inadecuación entre lo esperado y lo realmente logrado. Esta afirmación manifiesta debilidad respecto de la capacidad de sus colegas para enfrentar la complejidad de la problemática vivida en la escuela. Asimismo, para afrontar y resolver este tipo de situaciones se debería obtener una formación -a través de una capacitación continua-. Si se producen situaciones inversas a las expuestas por el docente de la escuela B (como lo manifiesta la docente de Lengua y Literatura de la escuela A “los problemas y desafíos se resuelven y se dialogan en el grupo”) se podrían construir escenarios escolares que promovieran condiciones propicias para desarrollar prácticas pedagógicas que colaboren en la apropiación de los conocimientos. De esta manera, se generarían escenarios favorables a la igualdad de oportunidades educativas.

Las condiciones de la práctica se constituyen también por los lazos y las apreciaciones de los colegas. Si las relaciones son sólidas y las apreciaciones son positivas (demuestran contención, apoyo y trabajo en conjunto), podrían promoverse acciones en pos de la igualdad escolar.

Con respecto a las expectativas y vínculos con el equipo de preceptores, en la escuela A se manifestó que los preceptores no cumplen acabadamente con sus expectativas. Por otro lado, los vínculos se evidencian buenos. En cambio, en la escuela B la gran mayoría de los profesores expresa satisfacción respecto de las expectativas y vínculos establecidos con los preceptores.

El cumplimiento o no de las expectativas sobre los preceptores y el estilo de vínculos establecido son elementos que inciden en las condiciones de las prácticas docentes. La labor del preceptor siempre ha constituido un apoyo a la práctica docente (así lo expresan los profesores de ambas escuelas cuando afirman que son quienes conocen la problemática de los alumnos y que representan un gran apoyo a la tarea docente).

Si la función del preceptor no respondiera a las expectativas del profesor y los vínculos no se vieran afianzados, estos aspectos podrían convertirse en elementos disruptivos de las condiciones de la práctica. El desconocimiento de la problemática del alumno a la hora de contemplar situaciones particulares para dar respuestas significantes en cada caso perjudicaría a los alumnos. La situación inversa fomenta prácticas pedagógicas relacionadas con las situaciones específicas del alumnado, más ajustadas y más justas. Como consecuencia de estas acciones, se promueven mayores logros en pos de la consecución de la igualdad de oportunidades.

Las expectativas y el tipo de vínculos sobre el desempeño de los directivos en las dos escuelas se manifiestan casi con el mismo nivel conformidad y disconformidad. No obstante, el nivel de conformidad se observa levemente mayor en la escuela B. Por el contrario, en la escuela A se expone que se gobierna más para satisfacer las demandas del gobierno que las de la escuela y en la B se destaca la falta de autoridad para controlar los casos de robos y violencia.

En ambas escuelas existen bajas expectativas sobre el desempeño de los directivos en perjuicio de las condiciones de las prácticas docentes y de la construcción de escenarios que propicien la igualdad de oportunidades. Esta igualdad se encuentra condicionada por las características de la escuela pública y los círculos viciosos de la pobreza que presentan los contextos socioeconómicos desfavorecidos (Blanco, 2004).

Con respecto a los vínculos en la escuela A, el estilo de vínculo entre los docentes y los directivos incide en ciertas situaciones a favor y en otras en perjuicio de las condiciones de la práctica docente. Una situación similar se genera en la escuela B.

La gestión escolar desempeña un rol determinante en los logros educativos, por lo que debiera ser mucho más sensible a la igualdad de los resultados para garantizar, entre otros aspectos, los equipos educativos en las zonas más desfavorecidas (Dubet, 2004). La gestión que cumple las expectativas del equipo docente y que establece buenos vínculos, fortalece las prácticas docentes en función de posibilitar igualdad de oportunidades educativas.

Las expectativas sobre el desempeño de los alumnos y el tipo de vínculos establecidos se cumplen en la escuela A de forma mayoritaria. La minoría que se expresa en el caso contrario menciona como una de las causas la falta de disposición del alumno para aprender.

En cambio, en la escuela B, todos los docentes manifiestan bajo nivel de expectativas, minoritariamente por motivos institucionales y mayoritariamente a causa del desempeño deficiente de los alumnos.

Dubet (2006) afirma que las bajas expectativas de los docentes sobre los alumnos generalmente pueden atribuirse a una debilidad de carácter, desinterés o irresponsabilidad con la tarea o, a causa de su situación familiar, las dificultades de los alumnos no son vividas como problemas relacionados con el docente.

En la escuela A, los vínculos establecidos con los alumnos se expresaron en su mayoría buenos, de respeto y apoyo. En la escuela B, algunos docentes sostuvieron que el vínculo con los alumnos es bueno, aunque emergió una amplitud de problemáticas. La mayoría de los docentes comenta que maneja la situación y un grupo menor menciona que se conduce de manera más lenta con un determinado grupo de alumnos; otros profesores relacionan su grado de malestar con las problemáticas sociales que se viven a diario. Estos aspectos afectan las prácticas de modo negativo.

Las condiciones en que se desempeñan los docentes en la escuela Bson considerablemente más complejas y conflictivas que en la escuela A. En consecuencia, se comprometen los logros pedagógicos en perjuicio de la consecución de la igualdad de oportunidades de los alumnos.

Hargreaves (1992) plantea que, si se quiere comprender lo que el docente hace y por qué, debemos entender primero a la comunidad educativa, la cultura de trabajo de la que el docente forma parte, es decir, su relación con los alumnos, colegas, directivos y padres. Estas relaciones determinarán sus expectativas y vínculos.

Comprender esta problemática nos permite conocer alguno de los motivos por los cuales se constituyen diferentes realidades escolares que bajo ciertas circunstancias profundizan la brecha de la desigualdad y bajo otras la acortan.

10.2. Observaciones

10.2.1. Observaciones áulicas

Con respecto a las observaciones áulicas se transcriben los aspectos más destacados en la conformación de los vínculos docente- alumno (como el tratamiento entre docentes y alumnos, entre alumnos y el modo de relacionarse).

10.2.1.1. Escuela A

Los cursos observados en este capítulo fueron los siguientes: 4to "C" Filosofía, 5to "A" Geografía, 2do "A" Geografía, 5to "B" Filosofía, 4to "A" Química, 4to "C" Química.

Tabla 10.1.OA. Escuela A (Parte A)

Curso	2° A	4° A	4° C
Asignatura	Geografía	Química	Filosofía
Tema abordado en clase	Granizo	Ecuación general de los gases	La concepción de filosofía de Aristóteles, Descartes, Kant, Hegel, Russel, Jaspers y

Curso	2° A	4° A	4° C
			Waismann
Vínculos entre docentes y alumnos	Se observan malos vínculos como consecuencia de los alumnos que distraen a la profesora desde el inicio de la clase. Hay disturbios, se tiran cosas, muchos alumnos dejan de copiar.	Buen vínculo. Todos los alumnos están en silencio y escuchan atentamente a la explicación de la profesora.	La mayoría de los alumnos están realizando la actividad. La docente llama la atención a aquellos alumnos que no realizan la tarea propuesta y que están con las computadoras. Les ordena dejarlas en los bancos vacíos y que hagan la tarea. Por otra parte, la profesora reta a alumnos que están usando palabras no aptas para el contexto áulico.
Incidencia de los vínculos en la enseñanza	Se manifiesta incidencia negativa en el aprendizaje, a causa de los alumnos que interrumpen y porque la profesora no revierte el contexto áulico.	Se manifiesta incidencia positiva gracias a los buenos vínculos de los alumnos.	Se manifiesta incidencia positiva gracias a los buenos vínculos de la mayoría de los alumnos, salvo aquellos alumnos que no estaban realizando la tarea y que constituyen incidencias negativas.

Tabla 10.2.OA. Escuela A (Parte B)

Curso	4° C	5° A	5° B
Asignatura	Química	Geografía	Filosofía
Tema abordado en clase	Uso de la tabla periódica	Economía de los países del mundo	La concepción de filosofía de Aristóteles, Descartes, Kant, Hegel, Russel, Jaspers y Waismann
Vínculos entre docentes y alumnos	Se observan malos vínculos. La profesora escribe en el pizarrón mientras varios grupos de alumnos están con	Se observan buenos vínculos con la mayoría de los alumnos, salvo con los grupos que no realizaban la tarea. Con solo una	Se observan malos vínculos. Desde la llegada al curso, la profesora no logra que los alumnos le presten atención: saluda y no le responden, reta a

	la computadora, están charlando o están dibujando. La clase continuó bajo esa modalidad.	advertencia, la profesora logra que los alumnos empiecen con las actividades propuestas.	los alumnos que charlan y éstos no le hacen caso. Hay constantes interrupciones durante la clase.
Incidencia de los vínculos en la enseñanza	Se manifiesta incidencia negativa en el aprendizaje, la profesora no toma medidas para revertir el contexto áulico, para que los alumnos copien.	Se manifiesta incidencia positiva gracias a los buenos vínculos de la mayoría de los alumnos	Se manifiesta incidencia negativa en el aprendizaje, no realizan la tarea, hay alumnos que interrumpen y la profesora no revierte el contexto áulico.

10.2.1.2. Escuela B

Tabla 10.1.OB. Escuela B (Parte A)

Curso	2° B	2° B	3° A	3° B
Asignatura	Plástica	Lengua	Cs. Naturales	Matemática
Tema abordado en clase	Estática y dinámica	Cartas al lector	Ejemplos de plantas	Funciones cuadráticas
Vínculos entre docentes y alumnos	Malos vínculos. Desde la llegada al curso, la profesora no logra que los alumnos le presten atención: saluda y no le responden, conversan, escuchan música.	Malos vínculos. Los alumnos interrumpen la clase, se gritan entre ellos, se golpean. La profesora manifiesta indiferencia.	Malos vínculos. Los alumnos gritan y la profesora pide orden. No le hacen caso; además los alumnos se insultan entre sí y la docente no dice nada	Malos vínculos. Una alumna escucha música, la profesora la reta y le contesta diciendo que sin música no puede trabajar. Finalmente, la alumna sigue escuchando música.

Curso	2° B	2° B	3° A	3° B
Incidencia de los vínculos en la enseñanza	Se manifiesta incidencia negativa en el aprendizaje, la profesora no logra revertir el contexto áulico.	Se manifiesta incidencia negativa en el aprendizaje, la profesora no logra revertir el contexto áulico.	Se manifiesta incidencia negativa en el aprendizaje, la profesora no logra revertir el contexto áulico.	Se manifiesta incidencia negativa en el aprendizaje, la profesora no logra revertir el contexto áulico.

Tabla 10.2.OB. Escuela B (Parte B)

Curso	4° A	4° A	4° B
Clase	Geografía	Matemática	Psicología
Tema abordado en clase	El clima	División de polinomios	Dictadura militar
Vínculos entre docentes y alumnos	La mayoría de los alumnos realiza la actividad propuesta por la docente, salvo dos alumnos que están escuchando música. La profesora les llama la atención y los alumnos le hacen caso.	Malos vínculos. Algunos alumnos se quejan, otros charlan. La profesora pide que hagan las actividades, pero no le hacen caso.	Malos vínculos. Una alumna escucha música, la profesora la reta y le dice que haga la tarea. La alumna dice que no tiene ganas. Algunos alumnos realizan la tarea mientras otros también están con el celular. Toda la clase transcurre en esos términos.
Incidencia de los vínculos en la	Se manifiesta incidencia positiva, la profesora logra que los alumnos trabajen en la	Se manifiesta incidencia negativa en el aprendizaje, la profesora no logra revertir el contexto áulico.	Se manifiesta incidencia negativa en el aprendizaje, la profesora no logra revertir el contexto áulico.

enseñanza	actividad.		
------------------	------------	--	--

Tabla 10.3.OB. Escuela B (Parte C)

Curso	5° A	5° A	5° B
Asignatura	Espacio de Opción Institucional (E.O.I)	Física	Sociología
Tema abordado en clase	Comprensión de textos	Evaluación de los temas abordados	Globalización
Vínculos entre docentes y alumnos	Malos vínculos. La profesora reclama participación, pide tareas, pero los alumnos no le hacen caso, siguen charlando. También pide que dejen de usar los celulares y algunos alumnos acceden, otros los usan debajo de los bancos.	Malos vínculos. Mientras se produce la evaluación alumnos se insultan entre sí, ingresa alumna de otro curso a los gritos. La docente ignora esta situación.	Buenos vínculos. Los alumnos escuchan atentamente a la profesora y su consigna que consiste en un power. Les pregunta si saben usarlo y la mayoría dice que no. Se dirigen a la sala de computación y les explica cómo hacerlo.
Incidencia de los vínculos en la enseñanza	Se manifiesta incidencia negativa en el aprendizaje, la profesora no logra revertir el contexto áulico.	Se manifiesta incidencia negativa, la profesora no logra revertir el contexto áulico.	Se manifiesta incidencia positiva gracias a las preocupaciones de la docente para con los alumnos. Hay acciones para lograr la igualdad de oportunidades en el aprendizaje.

A partir de los datos de las Tablas 10.1.OA., 10.2.OA., 10.1.OB., 10.2.O., y 10.2.OC., se observa que en solo 2 asignaturas (en Psicología de 4to “B” y Sociología de 5to “B”) se generan mejores vínculos entre el grupo de alumnos y por parte de los alumnos con los profesores.

La problemática disciplinaria se destaca como muy grave en la gran mayoría de los casos (como en los casos de 5to “A” de Física, 2do “B” de Lengua, 4to “A” de Geografía, 4to “A” de Matemática, 1ero “B” de Plástica, 5to “A” de EOI, 2do “B” Matemática, 3ero “A” de Naturales, 3ero “B” de Matemáticas y 4to “A” de Matemáticas).

Las expresiones de los alumnos son violentas y el léxico es agresivo. Las ofensas de alto tono no dejan de escucharse en el transcurso de las clases. Estas acciones son ignoradas por los docentes, ya que entienden que, si se enfrentan exigiéndoles mejor trato, se romperían los vínculos y toda posibilidad de obtener algún logro pedagógico.

Si observamos la indiferencia con que se trabaja con respecto a la problemática, se entiende cuando los docentes explican que esta escuela es así y que la Directora se los aclara al ingresar al establecimiento. Ella les dice que “aquí te acostumbrás y te quedás o te vas”.

En el caso de las expectativas, se manifiestan bajas. Por ejemplo, el testimonio de la profesora de Lengua de 2do “B” explica que “es un curso muy difícil, que viven una situación muy diferente; que los alumnos se cansan, no quieren trabajar y que uno no los puede obligar porque se arruinan las relaciones”.

Tabla 10.1.OAB. Comparación de las observaciones entre las escuelas A y B

Ítems analizados	ESCUELA A	ESCUELA B
Expectativas sobre sus compañeros docentes y sus vínculos	Se observan disparidades y contradicciones respecto de lo que se espera de sus colegas. La mayoría expresa conformidad, aunque un número menor expresa disconformidad. Poca o nula vinculación entre los	Se observa conformidad con el desempeño de los compañeros docentes. Hay buenos vínculos, Destacan la comunicación, permite que haya decisiones en conjunto para favorecer las prácticas.

Ítems analizados	ESCUELA A	ESCUELA B
	docentes. Influye la división por áreas.	
Expectativas y vínculos respecto del equipo de preceptores	Satisfacción por las actividades de los preceptores. Los vínculos con el equipo de preceptores son buenos.	Satisfacción por las actividades de los preceptores. Los vínculos con el equipo de preceptores son buenos.
Expectativas y tipo de vínculos respecto del desempeño de los directivos	Expectativas bajas. Los directivos realizan actividades para satisfacer las demandas del gobierno provincial. Los vínculos son dispares. Algunos profesores destacan cercanía y buenas relaciones, mientras otros solo aluden a una relación formal, muy poco vínculo.	Expectativas bajas. Los directivos no muestran autoridad y no pueden controlar las situaciones de robo o violencia. Los vínculos son dispares. Algunos profesores destacan cercanía y buenas relaciones, mientras otros solo aluden a una relación formal, muy poco vínculo.
Expectativas respecto del desempeño de los alumnos y los vínculos establecidos	Dispares. La mayoría de los profesores tienen buenas expectativas. Quienes tienen pocas expectativas lo adjudican a la falta de disposición del alumno por aprender. Buenos vínculos. Los alumnos muestran apoyo y respeto hacia los docentes.	Bajas expectativas. Los profesores las adjudican a motivos institucionales y al desempeño ineficiente de los alumnos. Vínculos dispares, por la incidencia del contexto educativo. Algunos profesores manifiestan buenos vínculos, destacan que los alumnos los consideran como sus amigos; otros docentes destacan manejar las situaciones porque intervienen constantemente los directivos.
Vínculos entre docentes y alumnos	Disparidad en los vínculos. Hay profesores que logran la atención de la mayoría de los alumnos para que realicen las actividades, salvo excepciones. Los malos vínculos se manifiestan en clases donde hay muchos grupos que no atienden al profesor, y éste no realiza acciones para cambiar la situación. La agresión verbal no se considera un problema, se trata formas de relacionarse que los alumnos traen de sus casas y son	Abundan los malos vínculos. La problemática disciplinaria es muy grave en la gran mayoría de los casos, y los directivos del colegio no realizan medidas para contrarrestar la situación. Por el contrario, les advierten a los docentes que deben acostumbrarse a la situación o irse del establecimiento.

Ítems analizados	ESCUELA A	ESCUELA B
	aceptadas.	
Incidencia de los vínculos en la enseñanza	Los vínculos positivos detectados promueven situaciones que favorecen escenarios propicios para las prácticas educativas, mientras que los negativos influyen en todo el contexto áulico, hasta en los alumnos que prestan atención, haciendo difícil la consecución de prácticas igualitarias.	La problemática disciplinaria hace imposible el surgimiento de vínculos positivos. De esta forma, no se pueden generar ámbitos que propicien buenas prácticas educativas.

A partir de los datos de la Tabla 10.1.OAB., se observó que la influencia del cumplimiento de las expectativas en la conformación de las prácticas afecta positivamente los logros de los estudiantes en el caso de la escuela A y negativamente en la escuela B.

En la escuela A, las evidencias expuestas muestran solo en algunos casos problemas en el vínculo docente-alumno. Aunque estos aspectos no podrían considerarse graves, afectan las condiciones en que se desenvuelve la tarea docente en perjuicio del proceso de enseñanza y aprendizaje. Por otra parte, en mayor proporción, se evidencian condiciones en las cuales la conformación de vínculos positivos promueve situaciones que favorecen escenarios propicios para el aprendizaje y la consecución de la igualdad de oportunidades educativas.

En la escuela B, se observa que en solo dos asignaturas existe un mejor trato entre los alumnos y entre profesores y alumnos. La problemática disciplinaria se destaca como muy grave en la mayoría de los casos. La indiferencia con que se trabaja la problemática se explica a partir de la expresión “en esta escuela es así”. El Director le aclara a cada docente el estado institucional actual cuando ingresan por primera vez al establecimiento.

En la escuela B, la agresión verbal no se considera como tal, sino que se entiende como la modalidad de relacionarse que los alumnos traen de sus casas y los docentes la aceptan. Estas condiciones de la práctica docente, atravesadas por problemas que, aunque se intenten ignorar existen, afectan las condiciones de las prácticas en perjuicio de los logros académicos y de la igualdad de oportunidades educativa. En definitiva, los circuitos de la desigualdad se completan en la trayectoria escolar.

Dubet (2006) sostiene que, cuando el docente interpreta que:

El alumno es negligente y poco laborioso (...) las dificultades escolares se perciben en primer término como síntomas de una dificultad psicológica y de un malestar cuyas causas residen en la historia familiar, o con menor frecuencia en las dificultades relacionadas entre maestro y alumno. Cuando no se le imputa a la familia el fracaso es atribuido al medio social; y las Ciencias Humanas y Sociales alimentan incesantemente estas explicaciones (p. 115).

En resumen, en la escuela B se ha institucionalizado la agresión verbal y no se considera como tal, sino más bien la modalidad de relacionarse que los alumnos traen de sus casas y con la que los docentes no pueden lidiar, sino solo aceptar.

Las condiciones de la práctica docente, atravesadas por problemas de fuerte incidencia por causa de la gravedad de la indisciplina, generan escenarios en perjuicio de los logros académicos en aquellos alumnos que requieren mayor atención y contención. De este modo, la escuela que atiende a los sectores más pobres profundiza la situación de inequidad que viven los alumnos y convence “a los vencidos de que son los responsables del fracaso, y de su indignidad, terminando éstos por prohibirse a sí mismos el debate escolar” (Dubet, 2004: 88).

Las situaciones anteriormente descritas suceden a diferencia de lo que debiera hacerse en una escuela justa (establecer un tratamiento diferencial de los individuos según la singularidad de su historia y de sus procesos). Esto es lo que Dubet (2004) enuncia como discriminación positiva: “(...) si tal alumno quiere hacer tales estudios, si tiene el deseo y la voluntad de ello, entonces debe ayudársele específicamente, ofrecerle los apoyos, los marcos pedagógicos, las ayudas económicas que compensan parcialmente las desigualdades de la víctima. Se debe apuntar a una ayuda discriminatoria (...)” (p. 49). Sin embargo, sabemos que no solo se puede

responsabilizar de esto a la escuela, ya que en muchas circunstancias es igualmente víctima de las inequidades del sistema escolar y de la sociedad en su conjunto.

10.2.2. Observaciones institucionales adicionales

10.2.2.1. Escuela A

En esta escuela no se registraron problemáticas relevantes en relación con el tema de las expectativas y vínculos. El carácter de estas observaciones es complementario y solo se adjuntan cuando se observan aspectos que pudieran enriquecer su comprensión.

10.2.2.2. Escuela B

Las bajas expectativas manifestadas por los docentes en relación con la conducta de alguno de los alumnos (casos de violencia y robo) se confirman en el transcurso de las observaciones que se tomaron a partir de algunas conversaciones con el personal de la escuela.

Preceptora (4to "A" y 4to "B")

"Un docente externo (enviado por el Ministerio de Educación para tratar la problemática de robos y violencia a solicitud de la Directora) asistió a la escuela para dictar un taller sobre violencia. En el transcurso se le robó a esta profesora el celular que se encontraba sobre el escritorio. La docente lloró y rogó a los alumnos que le devolvieran el celular y a pesar de que llamaron a la policía, no lo pudieron recuperar. Está prohibido revisarles las mochilas a los alumnos y esto dificulta resolver la situación.

Esta grave situación incide en el desempeño docente. Genera malestar, angustia e impotencia. Un docente bajo estas condiciones resulta seriamente vulnerado en su función y esto genera un desempeño menos satisfactorio. Las posibilidades de una igualdad de oportunidades se verían fuertemente comprometidas bajo estas condiciones.

El relato al que hemos referido anteriormente evidencia que la problemática de los robos al interior de la escuela no puede ser resuelta solo con talleres de formación, sino con actividades que apunten a transformaciones subjetivas con los alumnos. Esta situación pone sobre el tapete qué tipo de actividades se deberían realizar, pero supera las posibilidades de esta investigación.

10.3. Conclusión

Tras la descripción y el posterior análisis de las expectativas y vínculos entre colegas docentes, preceptores, directivos y alumnos se observaron mejores condiciones en beneficio de los logros en la escuela A. Por el contrario, en la escuela B las expectativas fueron más bajas, especialmente en relación con los alumnos, en perjuicio de los logros. Estas expectativas bajas se atribuyeron en su mayoría a los problemas sociales y económicos de la población escolar. En consecuencia, se profundizan las desigualdades originadas por la situación de vulnerabilidad que viven estos alumnos en desmedro de la igualdad de oportunidades educativas.

Mares, Martínez y Rojo (2009) observan la influencia de las expectativas docentes. Los valores a partir de los cuales se califican a las personas se promueven en la familia—en este caso de los docentes—. Sin embargo, en la escuela se formaliza el empleo estigmatizante de las acciones clasificatorias y se hace alusión al docente como eje central de la clase que, sin considerarlo, puede propiciar que sus alumnos terminen asumiendo como verdades las valoraciones realizadas sobre ellos. Los autores hacen hincapié en la actitud del profesor que trata de homogeneizar el grupo de clase y maneja los mismos recursos didácticos. Como consecuencia, acentúa las diferencias, ya que muchas veces termina realizándolas. Según estos autores, estas acciones constituyen prácticas impregnadas de valores y juicios personales que, comúnmente, representan una herramienta infalible para establecer el control necesario sobre el grupo de alumnos.

Estos autores citan estudios como los de Brophy (1998); Ferreiro (2000); Le Roux (2001); Rist (1970) y Spitz (1999), quienes abordan al análisis de las expectativas docentes en relación con factores como: raza; estrato socioeconómico; rendimiento

académico de los alumnos fundado en la interacción docente-alumno. En relación con los mensajes que los docentes les transmiten a los alumnos en las aulas; han obtenido resultados que muestran:

que las expectativas del maestro acerca de su alumno y el tipo de interacción que guarda con ellos se encuentran en función del rendimiento académico, los niveles de pobreza e interés de la escuela por parte de los estudiantes, así como de las representaciones sociales que los profesores tienen de sus alumnos (Mares, Martínez y Rojo 2009:17).

No obstante, posturas como las de Tedesco (2012), Parra (2014), y Guiomar Namó de Mello (2003) entienden que el docente trabaja sus expectativas a favor de los alumnos.

Esta investigación pretendió visibilizar la influencia de las expectativas y la conformación de los vínculos del docente con respecto a los demás actores escolares, para comprender la influencia en sus propias prácticas y en los logros de los alumnos en función de observar el cumplimiento o incumplimiento de la igualdad de oportunidades educativas.

El docente que comprende su reflexión en relación con la práctica docente, como enuncia Bachelard (1973), ejerce una operación recursiva en su conocimiento para volverse sobre sí mismo, vigilarse, corregirse. Esto es, incluir la intervención práctica como un momento fundamental del conocimiento con vistas a la acción juzgada epistemológicamente y valorizada éticamente en el mismo devenir de su práctica. Este reconocimiento le permite al docente generar estrategias y escenarios propicios para el aprendizaje y proponerse un curso de acción con el fin de lograr mejores condiciones para la igualdad de oportunidades educativas en un marco de justicia social:

La confianza en la capacidad de aprendizaje de los alumnos, independientemente de su condición social o pertenencia cultural (...), la no discriminación a personas que pertenecen a culturas, condiciones sociales o grupos específicos son todos rasgos cruciales en el desempeño técnico de los docentes y de las escuelas, en el marco de un proyecto político dirigido a construir sociedades justas (...) (Tenti, 2005:13).

Capítulo 11. Estrategias de compensación en la escuela media pública en San Luis

En el presente capítulo se investiga la incidencia de las estrategias de compensación promovidas en la Nación y en la provincia en las condiciones de la práctica docente y en la consecución de la igualdad de oportunidades escolares. Este estudio se realiza en escuelas del nivel medio del ámbito público de la capital de San Luis.

En una primera instancia, se utilizó una entrevista abierta para indagar a la responsable del Subprograma de Educación con el objetivo de recabar información que permitiera dar cuenta de las acciones llevadas a cabo por la provincia en pos de la igualdad de oportunidades. En una segunda instancia, se utilizaron entrevistas semiestructuradas para indagar a los responsables de la administración y ejecución de los planes o programas en la provincia. En tercera una instancia, se describen brevemente los planes y programas implementados en la provincia. En una cuarta instancia, se describen y analizan las aplicaciones y efectos en las escuelas seleccionadas. Por último, se realizan entrevistas semiestructuradas a los docentes de las dos escuelas investigadas.

Los elementos indagados fueron los planes y programas de compensación tanto del ámbito nacional como del provincial implementados y aplicados en las escuelas seleccionadas.

Las preguntas formuladas a los docentes fueron las siguientes: ¿Qué planes y programas de compensación se desarrollan en la escuela?, ¿cómo se implementan?, ¿Cuál es su influencia en el alcance de los aprendizajes?, ¿cuál es su opinión sobre los planes y programas de compensación?

11.1. Entrevistas semiestructuradas a los responsables de los planes y programas de compensación educativa

En San Luis se implementaron programas nacionales y provinciales para desarrollar estrategias de compensación con el objetivo de lograr la igualdad de oportunidades escolares.

Se tomaron entrevistas semiestructuradas a los responsables de los planes y programas, que tuvieron la disposición y la disponibilidad para realizarlas.

Se entrevistó a la responsable del Subprograma de Educación Secundaria de la Provincia de San Luis, Sandra Solivella, para obtener información sobre los planes y programas de apoyo destinados a la escuela secundaria. En los registros realizados en el análisis de la entrevista (abierta) se constatan datos relevantes acerca de las acciones realizadas a partir de la implementación de la Ley 26.206 (2006) para asegurar la obligatoriedad de la Educación Secundaria:

- ✓ Creación de cajas curriculares jurisdiccionales para garantizar la movilidad estudiantil.
- ✓ Contratación de tutores para el apoyo escolar.
- ✓ Entrega de computadoras.
- ✓ Desarrollo de Planes provinciales como: Las Estampillas, Ahorro Para Mi Futuro; para los alumnos de 6° año; el TuBi que consiste en entrega de bicicletas a los niños de 1° año de toda la provincia. A los que se suma la Ley Beca al Mérito Puntano para los abanderados y escoltas (\$2000, actualizables para realizar estudios terciarios o universitarios con el compromiso de trabajar en la provincia por el mismo término en que se pagó la beca).
- ✓ Implementación del Plan de Mejora Institucional (PME) y Asistencia Técnica a las Provincias (para facilitar la elaboración del diagnóstico para el Plan de Mejora y Retención).
- ✓ Implementación de diferentes planes artísticos y técnicos (Audiovisuales, música, teatro, plástica y danza).
- ✓ Disponibilidad de maquinaria para las escuelas técnicas (destinadas a la construcción, la electromecánica y el desarrollo de energía renovable).

- ✓ Disponibilidad de recursos para los alumnos (mochilas y bicicletas).
- ✓ Se desarrolla un programa de capacitación docente para cumplimentar con la Ley de Educación Sexual Integral N°26.150 (con 3 ejes: Formación de vida y trabajo, Formación de estudios superiores y Participación en la vida democrática).

Se entrevistó a los responsables de los planes que se mostraron dispuestos a responder la entrevista. Se entrevistó a los encargados de los siguientes programas: Promedu I, Promedu II y Conectar Igualdad. Las siguientes tablas responden a la información obtenida.

Tabla 11.1. Planes de Compensación escolar

PLANES	PLAN PROMEDU I	PLAN PROMEDU II	PLAN CONECTAR IGUALDAD
Responsable	Lic. Alejandro Molina	Lic. Alejandro Molina	Víctor Navarro
Objetivos	<p>Apoyo a la gestión educativa</p> <p>Apoyo en la educación: reducción de repitencia.</p> <p>Apoyo al ingreso, permanencia y egreso.</p> <p>1º Diagnóstico que debe ser elaborado por el proyecto (PMI) contemplando los objetivos, estrategias y acciones.</p> <p>2º: Una vez</p>	<p>Se trabaja con incentivos desde la CAJ(Centro de Ayuda Juvenil) que trabaja con jóvenes del secundario con talleres extra escolares escolarizados como no escolarizados.</p>	<p>La capacitación docente.</p> <p>Que los alumnos tengan el mismo recurso tecnológico. Esta lógica hace que se rompa la relación entre “el que más tiene, más se destaca”.</p> <p>Apoyo a la retención en el nivel secundario</p> <p>Apoyo a la política de promoción y de mejoría en los aprendizajes en primaria y secundaria</p> <p>Mejoramiento en los procesos de gestión del sistema educativo.</p>

PLANES	PLAN PROMEDU I	PLAN PROMEDU II	PLAN CONECTAR IGUALDAD
	elaborado se diseñan planes de acciones.		
Obstáculos	<p>Los Directores no elaboran el PMI como es debido. Se copia el del año anterior. No se tiene en cuenta el diagnóstico.</p> <p>La escuela tiene la obligación de desarrollar el plan en la comunidad educativa.</p> <p>La falta de recursos humanos en el interior.</p> <p>Dirigido a los que tienen menos condiciones. No es para todos.</p>	<p>Por conservar la escuela inventan matrícula en el interior.</p> <p>Falta de interés de los alumnos. No tienen incentivos.</p>	<p>El programa conectar igualdad en San Luis es igual al resto por la política digital desde el 2001.</p> <p>La problemática del joven de la escuela es 100% social, no es de la escuela.</p> <p>Está siendo interpelada por su condición de inclusiva pero la escuela sola no puede brindar igualdad de oportunidades.</p>

Los datos recabados en la Tabla 11.1., dan cuenta de que, a pesar de la amplitud de los objetivos planteados (apoyo a la gestión educativa y para la reducción de repitencia, retención en el nivel secundario, apoyo al ingreso, permanencia y egreso, desarrollo de talleres extraescolares, capacitación docente, mejoramiento en los procesos de gestión del sistema educativo, distribución equitativa de los recursos tecnológicos, apoyo a la política de promoción para la mejora de los aprendizajes en

primaria y secundaria), son numerosos los obstáculos que impidieron su buen desarrollo y cumplimiento.

Con respecto al Plan PROMEDU I, se manifestó que los proyectos institucionales se copian del año anterior. Respecto de PROMEDU II, se expresa que no se realiza el diagnóstico por lo que el plan no se adecua a la problemática de los alumnos: los registros de asistencias son inventados por los directivos para poder conservar el plan en beneficio de los alumnos. Asimismo, la falta de recursos humanos en el interior impide cumplir con los objetivos.

En relación con el plan Conectar Igualdad, se manifiesta que las políticas de inclusión no se cumplen por problemáticas sociales, falta de compromiso de los alumnos y de padres.

En suma, lo que se reitera como dificultad en los tres planes es que los alumnos no participan de los beneficios o que la participación es muy baja.

Los entrevistados expresan que las problemáticas enunciadas no son responsabilidad de los planes en sí mismos, sino que la causa es la inadecuada ejecución. Por ejemplo, el responsable del Plan Conectar Igualdad agrega, además, que la escuela por sí misma no puede brindar igualdad de oportunidades, ya que la problemática de los alumnos es 100% social.

Según lo manifestado por los entrevistados, las estrategias de compensación desarrolladas para garantizar la igualdad de oportunidades educativas no se cumplen. Es decir, a pesar de la diversidad de las acciones implementadas, no se logran los objetivos. Esta situación evidencia que, en algún punto, estos planes se debilitan y esta debilidad puede estar dada por la ausencia de un seguimiento continuo tanto en su desarrollo como en su implementación. En este sentido, se debería poner parte del esfuerzo en el tratamiento de estrategias.

Los recursos brindados por los planes, por sí solos no alcanzan. Asimismo, la evaluación anual resulta insuficiente y los más desventajados no se benefician de sus bienes. Esto ocurre, en parte, porque los alumnos no pueden reconocer los beneficios

que se alcanzan a través de estos programas o porque no están en situación de asistir a la escuela en horario extra clase, ya sea porque trabajan o ayudan con el cuidado de la familia o por algún otro motivo generado por su propia condición de vulnerabilidad social.

Como afirma Dubet (2004) constatamos que “la igualdad de oportunidades conlleva dificultades empíricas. Este modelo nunca ha sido totalmente realizado: ningún sistema escolar jamás ha logrado preservar del todo las desigualdades sociales” (p. 14).

Según lo expuesto, la equidad educativa no se estaría logrando y, por lo tanto, tampoco la igualdad de oportunidades.

11.2. Breve descripción de planes y programas implementados en las escuelas estudiadas

Los distintos planes y programas implementados en las escuelas de la provincia han sido previamente desarrollados en el Capítulo 5 (*La Situación Educativa Del Nivel Medio En San Luis*). No obstante, se retoman en el presente capítulo con el fin de realizar una breve descripción solo de aquellos planes implementados en las escuelas investigadas (Colegio Nacional y Santa María Eufrasia). Esto se realiza con el objetivo de encuadrar pertinentemente las entrevistas que se realizaron a los docentes.

11.2.1. Programa Dirección de Infraestructura Escolar

Este programa tiene como fin mejorar la infraestructura de las Escuelas Nacionales, el mantenimiento edilicio y la construcción de establecimientos y erradicación de escuelas rancho.

11.2.2. Plan FinEs

Es el Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios. Se aplica con el fin de brindar oportunidades a los alumnos que repiten o que abandonan la escuela.

11.2.3. Asignación Universal por Hijo

Este plan está dirigido a familias desempleadas o trabajadoras informales con niños de entre los 5 y hasta los 18 años para garantizar la permanencia de sus hijos en el sistema educativo.

11.2.4. Plan conectar igualdad

Este Programa nacional contempla el uso de las netbooks tanto en la escuela como en los hogares de los alumnos y de los docentes. Propone trabajar para lograr una sociedad alfabetizada en las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

11.2.5. PROMEDU I

El fin principal del Programa de Apoyo a la Política de Mejoramiento de la Equidad Educativa (año 2011) es contribuir a mejorar la equidad de la educación inicial, primaria y secundaria

11.2.6. PROMEDU II

Programa De Apoyo A La Política De Mejoramiento De La Equidad Educativa. Destinado al mejoramiento del desempeño del sistema educativo estatal, promoción y mejoría en los aprendizajes, retención, mejoramiento en la gestión y recursos para infraestructura.

11.2.7. Plan TuBi San Luis. Mi Provincia en Bicicleta

Implementado durante los años 2014 al 2015. Consistió en entregar bicicletas a todos los alumnos de 1° año del nivel secundario de todas las escuelas públicas de la provincia.

11.2.8. Plan Beca Puntana al Mérito. Bandera Argentina

Esta beca implementada desde el año 2014 pretende fomentar la cultura del esfuerzo con un estipendio mensual de \$ 2.000 (actualizables anualmente). Se propone

acompañar la formación superior en la Provincia, en el País y/o en el extranjero y exige que los becarios devuelvan, una vez ya profesionales, la inversión que San Luis en su conjunto haya realizado en ellos trabajando en el territorio provincial por un término no menor a 5 años.

Esta Beca está destinada a los tres alumnos de mejores promedios del último año secundario de todas las Instituciones Educativas de la Provincia (portadores y escoltas de la Bandera Nacional de Ceremonia).

11.2.9. Las Estampillas Escolares

El plan Las Estampillas Escolares es de carácter provincial y tiene como propósito que todos los estudiantes finalicen los estudios secundarios. Consiste en brindar una beca por el valor de 1200 dólares para los alumnos que cumplan con el objetivo planteado: estar cursando el 6to año y haber finalizado el 5to.

11.3. Entrevista a los docentes

Se tomaron entrevistas semiestructuradas a los docentes de las dos escuelas estudiadas con el fin de indagar sus expresiones acerca de la incidencia de los planes y programas de compensación educativa en los logros de los alumnos.

11.3.1. Escuela A

11.3.1.1. Pregunta 1

Tabla 11.1.A. Planes y Programas de compensación en la escuela

Docentes	¿Qué planes y programas de compensación se desarrollan en la escuela?
Prof. Matemática	No conozco tanto sobre eso, debo admitir mi ignorancia. Solo sé de los planes que están en mis actividades como la parcialización, las tutorías, por las que he luchado bastante para que sean en contra turno.
Prof. Ética y	Está el Plan TuBi, la cuestión de las estampillas y las netbooks

Docentes	¿Qué planes y programas de compensación se desarrollan en la escuela?
Filosofía	
Prof. Geografía (a)	Planificación de proyectos para trabajar con alumnos y con docentes en diversas áreas.
Prof. Química	Por ejemplo, viajes escolares de estudio.
Prof. Francés	Está el PROMEDU, Proyecto Docente Educativo. Después está el PMI, Plan De Mejora Institucional.
Prof. Inglés	Ninguno. Pasó que con el idioma Inglés no tenemos NAPS, no hay núcleos de aprendizajes prioritarios, nosotras armamos nuestros propios "programas" o planificación anual. Es más que nada con la UGC con la que tomamos las decisiones de que en este año se impartirán estos determinados programas pedagógicos y al año siguiente esto otro. Lo organizamos así para que no se superpongan.
Prof. Lengua (a)	Estamos trabajando con las directivas que manda el Gobierno. Los chicos ahora tienen muchas posibilidades para aprobar. Los que se llevan materias tienen distintos períodos de recuperación, se implementan estrategias para que los chicos vengan, tienen horas de apoyo en todos los turnos, hay también talleres. Se los acompaña mucho.
Prof. Biología	Nosotros tenemos la estructura curricular impuesta por el Ministerio de Educación de la Nación con el Ministerio de Educación de la Provincia. Yo que doy Biología cuento con la Ley de Educación Sexual Integral, entonces hemos hecho cursos, jornadas para integrar. Aparte de la estructura curricular que te imponen, la hemos estado adaptando a las nuevas normativas que salen, todo respaldado por la ley. También hemos hecho talleres para padres, con un docente psicólogo, una licenciada en filosofía, un biólogo sobre temas de sexualidad, prevención, concepción, aparato reproductor.

Docentes	¿Qué planes y programas de compensación se desarrollan en la escuela?
Prof. Lengua (b)	Sí, tengo entendido que se realizan actividades fuera del ámbito académico, hay programas, talleres sobre distintas disciplinas, pero no tengo conocimiento sobre su implementación.
Prof. Economía y Política	Sí, yo creo que el Colegio brinda igualdad de oportunidades, ya que alberga e integra a niños de diferentes grupos socioculturales. Es una escuela integradora. También contamos con talleres, charlas informativas, también está el tema de las tutorías, que han sido implementadas recientemente.
Prof. Ética	Se trabaja con las directivas que son bajadas desde el Ministerio de Educación y dentro de colegio también se implementan ciertos proyectos, programas, talleres, actividades orientadas a los alumnos, padres y la comunidad en general, los cuales son elaborados dentro de las diferentes áreas a cargo de los docentes capacitados para tales fines. Estos por supuesto son, en todos los casos, avalados y respaldados por la rectora.
Prof. Filosofía	La verdad es que no sabría decirles, desconozco ese tema, tendrían que preguntar en secretaría, al menos en relación con mi materia no hay nada de eso.

Se observa en la Tabla 11.1.A., que los docentes dan cuenta de la existencia e implementación de diferentes planes y programas de compensación. Seis docentes manifiestan que se trabaja con planes en el dictado de talleres sobre distintas disciplinas (charlas informativas, tutorías). Así lo expresan los docentes de Lengua–b, de Economía y Política. La profesora de Biología expresa la implementación de cursos y jornadas de formación sobre el texto de la Ley de Educación Sexual Integral. La profesora de Francés menciona el PROMEDUy el PMI (Plan de Mejora Institucional). La profesora de Ética menciona el Plan TuBi, las estampillas y las netbooks. Por otra parte, 2 docentes (de Filosofía y de Inglés) desconocen la aplicación de algún plan.

La diversidad de planes y programas que se aplican en la escuela con el fin de compensar las desigualdades educativas incide positivamente en la continuidad del

desarrollo de los contenidos curriculares y en el cumplimiento de los objetivos de los aprendizajes programados. Las condiciones de la práctica docente, compensada por las actividades de apoyo y asistencia a los alumnos con dificultades, fortalecen acciones en pos de la igualdad de oportunidades.

11.3.1.2. Pregunta 2

Tabla 11.2.A. Implementación de Planes y Programas

Docentes	¿Cómo se implementan los planes y los programas?
Prof. Matemát	Las tutorías las brindan los docentes con mayor antigüedad, específicos en la materia.
Prof. Ética y Filosofía	Se hacen parcializaciones, ayudan al alumno a rendir lo que debe en forma parcial.
Prof. Filosofía	No lo tengo claro.
Prof. Ética	Desde diferentes proyectos como el de la Huerta.

Como observamos en la Tabla 11.2.A., cuatro docentes mencionan que la modalidad de aplicación consiste en tutorías. El profesor de Matemática manifiesta que estos planes son desarrollados bajo la responsabilidad de los docentes de mayor antigüedad y con formación más específica en la materia. La profesora de Ética menciona que los programas se aplican a través de la modalidad de parcializaciones. La profesora de Historia expresa que los programas se aplican desde proyectos como el de la huerta. La docente de Filosofía expresa no estar al tanto de los tipos de implementación.

Se observa que se ofrecen diferentes modalidades de aplicación como tutorías de apoyo escolar y parcialización de los contenidos de las asignaturas (para favorecer la movilidad de aquellos alumnos que desaproveban durante el año escolar y tienen la posibilidad de rendir la materia en forma parcial el año siguiente). Las actividades son implementadas por los docentes de mayor antigüedad y por especialidad. Estas

acciones favorecen las condiciones de las prácticas docentes e inciden positivamente en el alcance de la igualdad de oportunidades.

11.3.1.3. Pregunta 3

Tabla 11.3.A. Influencia de los Planes y Programas en el aprendizaje

Docentes	¿Cómo influyen en los aprendizajes?
Prof. Matemática	Las tutorías han tenido beneficios. En el caso de la parcialización no, en 30 días, no podés poner el contenido de un año en cuatro clases.
Prof. Ética y Filosofía	Las netbooks ayudan bastante porque está de acuerdo con los intereses de ellos, de manejar la tecnología para que puedan alcanzar algunos conocimientos que no están demás. El docente también aprende. Entonces no dominamos todo, pero también los hago conscientes de que utilicen los libros. Algunos colegas las permiten, otros no.
Prof. Francés	Yo desconozco cuáles son los programas o planes que se aplican.
Prof. Lengua	En algunos casos aportan, en otros hacen al facilismo. Los chicos prefieren parcializar que estudiar todo el año, es mucho más fácil.
Prof. Filosofía	Los programas destinados a parcialización, por ejemplo, son bastantes cuestionados, los toma un docente que no es el responsable de la materia y generalmente aprueban todos. Esto dicen la mayoría de los docentes responsables de las materias en la sala de profesores.
Prof. Inglés	No sabría decirte si seguramente algunos influyen positivamente, pero creo que otros los perjudican.

De lo expresado en la Tabla 11.3.A., se observa que 1 docente manifiesta que los planes influyen positivamente en los aprendizajes (el docente de Ética y Filosofía) y 3 profesores que en ocasiones su influencia es positiva y en otras es negativa. Por ejemplo, entienden que hay programas como las tutorías que colaboran y aportan al

aprendizaje, pero otros como la parcialización ocasionan facilismo (esto es manifestado por el docente de Matemática que entiende que no se puede desarrollar el contenido de un año en cuatro clases).

Los docentes de Lengua e Inglés manifiestan que la parcialización no promueven el aprendizaje. El profesor de Filosofía no sabe con precisión la influencia de estos programas, pero entiende que algunos influyen positivamente y que otros los perjudican.

Se observa una incidencia positiva del programa de tutorías en los logros escolares y una incidencia negativa del programa de parcialización.

11.3.1.4. Pregunta 4

Tabla 11.4.A. Participación de los alumnos en los Planes y Programas

Docentes	¿Participan los alumnos en estos planes y /o programas?
Prof. Matemática	Sí. De hecho, si es de su conveniencia optan por parcializar y califican con un régimen normal: "a esta materia la dejo total la hago de esta otra manera".
Prof. Ética y Filosofía	Sí, a los alumnos los veo más comprometidos.
Prof. Química	No siempre. A veces se les pide, se les ruega a los padres que por favor hablen con los chicos, que les miren los cuadernos, que estén manteniendo esa comunicación, pero no todos se comprometen. Nos dicen sí en la reunión, pero después no pasa nada.
Prof. Geografía (b)	Los alumnos y los papás participan.
Prof. Lengua	Y los chicos están contentos, les encantan este tipo de cosas. Los padres están presentes, algunos más que otros, aportan a su manera.
Prof. Biología	A los chicos les gusta mucho esto, siempre colaboran y nos ayudan mucho. Los padres no tanto, algunos se interesan, otros no, como pasa en todos los colegios.
Prof.	Los chicos se comprometen, participan, cooperan entre ellos. En cuanto a los padres

Docentes	¿Participan los alumnos en estos planes y /o programas?
Economía y Política	no les damos mucho espacio, hay que reconocerlo, desde nuestra mirada de interacción docente alumno, creo que sería, entre comillas, un estorbo para el trabajo intelectual en clase.
Prof. Historia	Los chicos suelen sumarse generalmente, los que se suman más son los más chicos: primer año, segundo, incluso algunos de tercer año.
Prof. Lengua y Literatura	Sí, sí, participan mucho, los padres también. Date una idea que los papás no van a mandar los niños los sábados a la tarde, donde aprenden teatro, decoración, baile, guitarra así que ellos saben cómo funciona.

Se observa en la Tabla 11.4.A., que 8 docentes expresan que los alumnos participan en los planes y programas de compensación educativa (entre los que se encuentran los docentes de Lengua, Lengua y Literatura, de Historia, de Política y Economía, Biología, Geografía b, y, aunque el docente de Matemática también manifiesta que participan, sostiene que lo hacen por conveniencia como en el caso de la parcialización). Por otra parte, un docente (el profesor de Química) sostiene que los alumnos participan en ocasiones.

La participación de los alumnos se manifiesta a favor de la igualdad de oportunidades educativas. En consecuencia, los estudiantes se apropian de las oportunidades que les brinda el establecimiento para lograr la igualdad.

11.3.1.5. Pregunta 5

Tabla 11.5.A. Opinión sobre los Planes y Programas

Docentes	¿Cuál es su opinión sobre los planes o programas?
Prof. Matemática	Si bien son una buena alternativa, creo que se podrían poner más tutores.
Prof. Ética y Filosofía	Sobre el plan TuBi, les pregunté a mis alumnos por qué no veo muchas bicicletas andando, aprovechando ese recurso que es gratis. Me decían que la usan (a la bicicleta) en otro lado y varias excusas. En cuanto a las estampillas, éstas están bien, el chico tiene un ahorro para pagar sus estudios. Pero, a veces, es un estímulo con el

Docentes	¿Cuál es su opinión sobre los planes o programas?
	que se especula que no van a dejar de estudiar. Muchos alumnos no quieren estudiar, pero los padres les exigen a la fuerza. Nunca me ha faltado alguno que me diga que viene por las estampillas.
Prof. Geografía (a)	Didáctica y recreativamente pensado para el alumno.
Prof. Lengua	Mi opinión es la mejor, esto beneficia mucho a los chicos porque les brinda más oportunidades no solo en lo académico, incluso en otros aspectos, por ejemplo, te digo que si hay algún niño que no puede cumplir con el uniforme, la Directora se lo compra, hablamos también de material didáctico, si necesitan hojas.
Prof. Biología	Son muy interesantes e informativos estos talleres. Y necesarios.
Prof. Economía y Política	Yo creo que este tipo de cosas fomentan el trabajo en equipo, la socialización, la igualdad de oportunidades entre los chicos.
Prof. Física	Yo cumplo con la metodología necesaria para agilizar la tarea didáctica. Y siempre respetando las directivas educacionales del Ministerio. Ahora también estamos con el tema de las tutorías, se habla mucho de esto. Por lo menos, en equipo docente conversamos mucho sobre esto, si a los chicos les sirven y ese tipo de cosas.
Prof. Historia	Pienso que están bien, son positivos, sin embargo, algunos no influyen positivamente porque (...) parcializaciones, por ejemplo, son una metodología que apareció nueva, en la cual se contrata un profesor, y esta persona toma un parcial, lo que antes era el examen previo, algunos alumnos se suman a este programa de parcialización y por ahí, en un mes y medio no podés tomar examen.

Como se observa en la Tabla 11.5.A., 7 docentes expresan que los planes y programas son en su mayoría positivos (los docentes de Física, Lengua, Biología, Economía y Política). Por otro lado, 2 docentes no se muestran completamente a favor, ya que entienden que están bien implementados pero que no siempre benefician el aprendizaje (los docentes de Historia y de Ética y Filosofía). Por ejemplo, el último profesor expresa sobre el plan Tubi que no ve muchas bicicletas en la calle, por lo

tanto, infiere que no son utilizadas para facilitar la movilidad escolar. En cuanto a las estampillas, manifiesta que a veces es un estímulo con el que se especula.

Si bien se manifiesta que los planes y programas que se aplican en la escuela son beneficiosos para el aprendizaje, en ocasiones no cumplen con su finalidad. Sin embargo, fortalecen acciones en pos de la igualdad de oportunidades.

11.3.2. Escuela B

Se entrevistaron los docentes de las asignaturas: Ciencias Sociales, Artística, Ciencias Políticas, Psicología, Economía, Matemática, Inglés, Historia de 4to A (identificado como docente de Historia-a), Historia de 5to "A" (identificado como docente de Historia-b) y tres docentes de Lengua a los que se designó: del curso de 4to "A", profesor de Lengua-a; al docente de 2do "B", profesor de Lengua-b; al docente de 4to "B", profesor de Lengua-c. Dos profesores de Ciencias Sociales a los que se designó: al profesor de 3ero "A" como profesor de Ciencias Sociales-a, al docente de 2do "B", como profesora de Ciencias Sociales-b. Dos profesores de Historia a los que se designó como: a la docente de 4to "A", profesora de Historia-a; a la docente de 4to "B", como profesora de Historia-b.

11.3.2.1. Pregunta 1

Tabla 11.1.B. Planes y Programas de compensación en la escuela

Docentes	¿Qué Planes y programas de compensación se desarrollan en la escuela?
Prof. Lengua (a)	Plan Mejora, CAI, PROMEDU.
Prof. Artística	PROMEDU, TuBi, Plan mejora.
Prof. Inglés	PROMEDU.
Prof. Historia (b)	Plan Mejora, TuBi, PROMEDU.

Prof. Sociales	Cs.	Plan Mejora, CAI, PROMEDU.
Prof. Economía		PROMEDU
Prof. Lengua (c)		Por ejemplo, se hace lo que es tutoría, hay contra turno, se ayuda a los chicos para rendir materias, algunos rinden libres, porque en sí las escuelas tienen varios planes, uno es el plan de mejora que es este, después tenés otro que es el centro de actividades juveniles (CAJ), que es todo lo que es talleres recreativos, o por ejemplo, acá en la escuela tenés los CAJ, funciona los talleres de danzas folclóricas, el taller de rítmica, hay uno de deporte y otro taller que es para que los chicos tengan salida laboral, que enseñan carpintería y soldadura.

De lo sistematizado en la Tabla 11.1.B., se destaca que los 7 docentes entrevistados manifiestan que se desarrollan diferentes planes entre los cuales mencionan el Plan Mejora, CAI, PROMEDU, las Tutorías y TuBi. La docente de Lengua-c expresa que las escuelas tienen varios planes; que “en esta escuela funcionan los CAJ (Centro de Actividades Juveniles), dentro de los cuales están los talleres de danzas folclóricas, de rítmica, de deporte. Otro taller es para que los chicos tengan salida laboral, se enseña carpintería y soldadura”.

De los 7 testimonios, 2 docentes manifiestan que se implementan por profesores que presentan proyectos y que son del Gobierno Nacional (los docentes de Psicología y Lengua-a); los 5 restantes desconocen el modo de implementación.

El desconocimiento sobre la modalidad de implementación de planes y programas por parte de la mayoría de los profesores entrevistados evidencia una incidencia nula de estos programas en los logros educativos. En conclusión, no se manifiesta una incidencia positiva en las prácticas docentes.

11.3.2.3. Pregunta 3

Tabla 11.3.B. Influencia de los Planes y Programas en el aprendizaje

Docentes	¿Cómo influyen en los aprendizajes?
----------	-------------------------------------

Docentes	¿Cómo influyen en los aprendizajes?
Prof. Artística	Yo no he conocido los resultados, no se observan al menos.
Prof. Inglés	Creo que, para mejorar el rendimiento, pero no sé su influencia.
Prof. Lengua (b)	Promover la dedicación y asistencia.
Prof. Psicología	Sí, influyen positivamente.
Prof. Economía	Siempre es una ayuda más.
Prof. Historia (b)	Seguro que sí.

En la Tabla 11.3.B., se observa que 4 docentes expresan una influencia positiva en los aprendizajes (los profesores de Historia, Economía, Psicología y Lengua-b, quien entiende que promueven la dedicación y asistencia). Por otro lado, 2 docentes manifiestan no conocer su influencia (los de Inglés y Artística).

En la mayoría de los docentes se destaca la influencia positiva de los planes y programas de compensación en los aprendizajes. Esta apreciación se constituye en un recurso eficaz para la obtención de mayores logros.

Aunque dos docentes sostienen que los alumnos participan en los planes y programas implementados en la escuela, dos profesores expresan que la participación es baja. Por ejemplo, el docente de Artística comenta que, específicamente los padres colaboran poco: “Hay que perseguirlos para que manden los niños a la escuela”. Otros dos docentes mencionan que no saben las influencias de los planes en los alumnos (Lengua-a e Inglés).

Mayoritariamente los docentes manifiestan poca participación de los alumnos en las actividades que les ofrecen distintos planes y programas. La incidencia de este aspecto en la igualdad de oportunidades educativas se considera menor.

Los planes y programas antes mencionados tienen como finalidad prioritaria el desarrollo de diferentes acciones pedagógicas para lograr compensar las desigualdades de origen. Según lo manifestado por los docentes entrevistados, esta finalidad no se llega a concretar.

11.3.2.4. Pregunta 4

Tabla 11.5.B. Opinión sobre Planes y Programas

Docentes	¿Cuál es su opinión sobre los planes o programas?
f. Lengua (a)	De alguna manera intentan compensar las desigualdades, brindando más oportunidades.
Prof. Inglés	Creo que deben colaborar en el rendimiento de los alumnos, pero no lo sé.
Prof. Cs. Sociales	Colaboran en igualdad de oportunidades.
Prof. Psicología	Positivo, pero funcionan a modo de paliativos, ayudan, pero poco.
Prof. Economía	Creo que no producen los efectos deseados. Muy poco.
Prof. Historia (b)	Acá no se ven.

Como se observa en la Tabla 11.5.B., dos docentes manifiestan que estos planes colaboran en la igualdad de oportunidades (los de Lengua a y Ciencias Sociales). Un profesor se muestra ambivalente (la profesora de Psicología expresa que son positivos, pero funcionan a modo de paliativos y que ayudan poco). El profesor de Economía

expresaque no producen los efectos deseados. Por último, el profesor de Historia sostiene que “en esta escuela no se ven resultados”.

No se evidencia una incidencia relevante de los resultados obtenidos en la aplicación de estos planes. En consecuencia, no se alcanzan los objetivos propuestos y, por lo tanto, estos planes y programas no contribuyen de manera efectiva a la igualdad de oportunidades educativas.

Tabla 11.1.AB. Comparación de las entrevistas entre la escuela A y B

Ítems analizados	ESCUELA A	ESCUELA B
Planes y programas de compensación	Implementación de talleres sobre distintas disciplinas, charlas informativas, tutorías, jornadas sobre la Ley de Educación Sexual. Además, está el PROMEDU, el PMI (Plan de mejora institucional), el Plan TuBi, las estampillas y las netbooks.	Implementación de talleres de danzas folclóricas y rítmicas, de deportes, tutorías y otros talleres para los que los chicos tengan salida laboral, como los de carpintería y soldadura. Además, está el Plan Mejora, CAI, PROMEDU, el Plan TuBi.
Modo de implementación	A través de tutorías que se encuentran bajo la responsabilidad de los docentes de mayor antigüedad y específicos en la materia. Otros consisten en parcializaciones y están los proyectos socio comunitarios como el de la Huerta.	La mayoría de los docentes manifiesta desconocer el modo de implementación. Solo un grupo menor expresa que los proyectos dependen del gobierno nacional.
Influencias en los aprendizajes	La mayoría de los docentes manifiesta que no habría influencia en los aprendizajes. Pocos profesores expresan que la influencia es positiva y, según sea la ocasión, colaborarían en el aprendizaje, como en el caso de las tutorías o favorecen el facilismo, como el caso de las parcializaciones.	La mayoría de los docentes los consideran como una influencia positiva en los aprendizajes. La minoría sostiene no conocer su influencia.

Participación de los alumnos	La mayoría de los docentes expresa que los alumnos participan, mientras que un grupo minoritario manifiesta que los alumnos lo hacen por conveniencia, como en el caso de la parcialización.	En igual medida. En la misma cantidad hay profesores que sostienen que participan, como otros que sostienen lo contrario.
Opinión sobre los planes o programas	La mayoría de los docentes considera que los planes y programas son positivos para el aprendizaje, mientras que un grupo minoritario no se muestra a favor, porque entiende que se especula como en los casos de la parcialización y las estampillas.	La mayoría de los docentes manifiesta dos aspectos. Por un lado, colaboran en la igualdad de oportunidades. Por otra parte, que solo funcionan a modo de paliativos que no producen los efectos deseados. Solo un pequeño grupo expresa que no se ven resultados.

De lo sistematizado en la Tabla 11.1.AB., la diferencia se presenta en la escuela B en la que se implementan talleres de carpintería y soldadura para que los alumnos tengan salida laboral y, de algún modo, puedan enfrentar la problemática social y económica de origen (padres desocupados o que se desempeñan mayoritariamente en trabajos informales de baja remuneración, en changas o en planes).

En contraste, la mayoría de los planes y programas en la escuela A se desarrollan a través de tutorías, parcializaciones y proyectos socio-comunitarios. En la escuela B, los docentes desconocen, en su mayoría, el modo de implementación. En este sentido, este desconocimiento podría estar manifestando la ausencia de algún tipo de incidencia de estos planes o programas en las condiciones de las prácticas docentes y en los logros educativos en función de la consecución de la igualdad de oportunidades.

Por otra parte, los docentes de la escuela A manifiestan la influencia de estos planes en el alcance de los aprendizajes, aunque, según sea la ocasión, colaboran en el aprendizaje o tienden a provocar facilismo.

Por el contrario, los docentes de la escuela B expresan incidencia positiva en los aprendizajes. Este hecho refleja que los docentes interpretan que estos programas que

brindan algún tipo de apoyo inciden en beneficio de los logros educativos, más allá de considerar que se produzcan realmente en la escuela.

Una escuela justa es aquella que ofrece a todos los alumnos la misma oportunidad para acceder y apropiarse de un bien común compartido por todos, independientemente del éxito de cada uno. Garantiza, además, los conocimientos y competencias a los que se tiene derecho (Dubet, 2004). En el caso de la escuela B, esta condición no se expresa bajo las circunstancias puestas en relieve.

En la escuela A, la participación de los alumnos redundaba positivamente en las condiciones de las prácticas docentes. Los alumnos se benefician de los recursos brindados por los diferentes planes y esto incide en los logros educativos y favorece el alcance de la igualdad de oportunidades. Por contrario, esta situación no se evidencia en la escuela B, que es una institución a la que concurren alumnos de sectores populares en condiciones de vulnerabilidad social y económica.

“La equidad de un sistema escolar se juzga también por la manera en que trata a los más débiles” (Dubet, 2004: 15). Y son ellos quienes resultan menos beneficiados por el sistema. Que se relegue para el final a los estudiantes de la escuela B en la entrega de las computadoras, es una clara evidencia de las palabras del autor.

La equidad educativa se encuentra lejos de cumplirse para estos alumnos. Sin equidad no existen posibilidades de alcanzar la igualdad de oportunidades y se convierte en una utopía para alumnos de sectores populares que asisten a escuelas de sectores populares. La justicia escolar no se refleja en las prácticas escolares atravesadas por las condiciones de vulnerabilidad que vive la población escolar y la propia escuela.

Con respecto a la opinión que poseen los docentes sobre los planes o programas en la escuela A, podemos afirmar que en su mayoría son positivos para el aprendizaje. En cambio, en la escuela B los docentes sostienen que, por un lado, estos programas colaboran con la igualdad de oportunidades y, por otro, que solo funcionan a modo de paliativos. Por último, mencionan que no producen los efectos deseados. Como

consecuencia, no se observa incidencia positiva en las condiciones de las prácticas docentes ni en la igualdad de oportunidades.

Para alcanzar igualdad de oportunidades, la eficiencia interna del sistema es un tema crucial y las reformas han tenido un limitado impacto (Experton, 1999). Los análisis a nivel internacional ponen evidencian que la inversión en educación para tener mayor impacto sobre el crecimiento económico debe distribuirse de manera más equitativa. La equidad educativa, en el aspecto aquí planteado, no se plasmó en esta investigación. Los recursos brindados, por ejemplo, por el Plan Conectar igualdad en la escuela B, se entregaron 2 años más tarde que en la escuela A.

Las escuelas de primera categoría, como es el caso de la escuela A, fueron las primeras en recibir el beneficio de las netbooks para sus alumnos. Mientras que, por el contrario, las instituciones de categorías inferiores, como es el caso de la escuela B, fueron las últimas. Esta situación evidencia que, lejos de promoverse estrategias de inclusión y equidad, se relega a los más desventajados. Acciones como estas, en contraposición con los objetivos establecidos en los planes y programas de compensación, profundizan las desigualdades.

La discriminación positiva (principio esencial para alcanzar esta igualdad de oportunidades):

Sostiene un tratamiento diferencial de los individuos según la singularidad de su historia y sus proyectos (...), pues a nivel de cada individuo se cristalizan verdaderamente las discapacidades y desigualdades sociales. Y también en el nivel de cada individuo puede definirse un proyecto de vida, de vida buena y deseable (Dubet, 2004: 48-49).

Esta discriminación, en función de atender las particularidades de cada sujeto y con el fin de que todos y cada uno alcancen el bien deseable para obtener un proyecto de vida bueno y justo, se encuentra lejos de ser alcanzada.

La beca para abanderados y escoltas de la provincia de San Luis (“Beca Al Mérito Puntano”) se ocupa de los alumnos más meritorios:

La igualdad de oportunidades en estado químicamente puro no preserva necesariamente a los vencidos de la humillación de la derrota y del sentimiento de mediocridad. La meritocracia puede resultar del todo intolerable cuando asocia el orgullo de los ganadores con el desprecio hacia los

perdedores. El abandono y la violencia a los que se libra a un buen número de alumnos muestran que esta situación no es ficticia (Dubet, 2004: 14).

Es necesario un arduo trabajo para hacer de la escuela una institución justa que sostenga a los más desfavorecidos y les otorgue los bienes a los que tienen derecho.

11.4. Conclusión

A partir de la descripción y el análisis de la incidencia de la aplicación de los planes y programas de compensación educativa en las escuelas investigadas, se observaron los siguientes aspectos.

En la escuela B, además de los planes con los que también cuenta la escuela A, se implementan cursos de capacitación para el trabajo. Esto permite a la población escolar con características de alto nivel de pobreza manejar un recurso para insertarse en el mundo laboral.

Se debe destacar que, aunque estos cursos de capacitación solo forman al sujeto para oficios, les permite tener un trabajo con mayor estabilidad que a la mayoría de sus familiares (recordemos que, en la mayoría de los casos, el grupo familiar se desempeña en changas o se sostiene con algún plan social). Esta situación inicial de algunos alumnos imposibilita alcanzar el desarrollo económico y social que les permita tener una vida digna con los mismos beneficios que los hijos de familias socialmente favorecidas.

La problemática del beneficio que aportan o no los planes y programas se observó a la hora de indagar la participación de los alumnos (recordamos que esta participación fue menor en la escuela B). Los alumnos no reconocen la ayuda que podrían brindarles los planes. En su gran mayoría no los interpretan como una opción de apoyo para alcanzar mayores logros. Esta concepción de los planes y programas perjudica la obtención de los beneficios que promueven para compensar las desigualdades de origen.

En suma, los alumnos de la escuela A resultan beneficiados en mayor medida que los alumnos de la escuela B. Los primeros resultan favorecidos con la adquisición de

mejores logros y, por ende, un mayor acceso a la igualdad de oportunidades educativas.

En relación con los datos relevados, quienes se encuentran en situación de vulnerabilidad social, pero concurren a instituciones educativas de mayor prestigio y ubicadas en zonas de privilegio(céntricas), poseen más posibilidades de apropiarse de los bienes educativos y de obtener mayores oportunidades que aquellos de su misma condición que asisten a escuelas de sectores populares.

Con respecto a la necesidad de compensar las desigualdades desde formas de acción que permitan equilibrarlas, Rawls (2006) manifiesta que:

La justicia es la primera virtud de las instituciones sociales, como la verdad lo es de los sistemas de pensamiento. Una teoría, por muy atractiva, elocuente y concisa que sea, tiene que ser rechazada o revisada si no es verdadera; de igual modo, no importa que las leyes e instituciones estén ordenadas y sean eficientes: si son injustas han de ser reformadas o abolidas (p. 17).

El autor agrega:

Cada persona posee una inviolabilidad fundada en la justicia que ni siquiera el bienestar de la sociedad en conjunto puede atropellar. Es por esta razón por la que la justicia niega que la pérdida de libertad para algunos se vuelva justa por el hecho de que un mayor bien es compartido por otros. No permite que los sacrificios impuestos a unos sean compensados por la mayor cantidad de ventajas disfrutadas por muchos. Por lo tanto, en una sociedad justa las libertades de la igualdad de ciudadanía se dan por establecidas definitivamente (...) siendo las primeras virtudes de la actividad humana, la verdad y la justicia no pueden estar sujetas a transacciones(p. 17).

La compensación como estrategia de igualdad de oportunidades (establecida en la Ley Federal de Educación de 1993), implementada por diversidad de planes y programas nacionales y provinciales(algunos de los cuales hoy se encuentran aún vigentes), aunque ha dado pasos a favor de la igualdad, todavía no ha podido revertir las desigualdades que se gestan en el ámbito social y se trasladan a la escuela.

Las prácticas docentes no siempre se han visto beneficiadas por estas políticas y, paradójicamente, esto sucede más a menudo en las escuelas a las que asisten los alumnos de sectores populares(en las que se replican algunas de las carencias que viven por su situación de origen).

Hay que continuar transitando el camino en búsqueda de la equidad para que la igualdad de oportunidades no se convierta en una utopía. Como lo enuncia Dubet (2006), se deben priorizar acciones en esta dirección. Parafraseando al autor, esta investigación, más allá de algunos resultados que se presentaron como no satisfactorios, no cuestiona el principio de la igualdad de oportunidades, sino que propone reflexionar sobre los medios de acercarse a ella de otra manera:

1-En primer lugar, se trata de lograr que el arbitraje escolar sea más equitativo (...), sino se ha logrado la igualdad de oportunidades no es solo porque la sociedad es desigual sino porque el juego escolar es más favorable para los más favorecidos. De modo que hay que promover *la igualdad distributiva de oportunidades*. Es decir, velar por la equidad de la oferta escolar, dando más, a veces a los menos favorecidos, o en todo caso atenuando los efectos más brutales de una verdadera competencia. Asimismo, habría que aumentar la información de los actores y su capacidad de circular y movilizarse, rompiendo con algunas de las formas más triviales de la hipocresía escolar (...), formas de las que son víctimas los más débiles porque no manejan los juegos sutiles de las jerarquías entre los establecimientos, las carreras, las finezas de las orientaciones, todas esas pequeñas diferencias que terminan provocando grandes distancias (...); 2-La equidad del sistema escolar se juzga también por la manera en que trata a los más débiles. *La igualdad social de oportunidades* nos invita a preocuparnos por la suerte reservada a los vencidos y por eso mismo a preguntarnos si la igualdad de oportunidades debe guiar toda la escolaridad o si se deben suspender las pruebas de mérito y de selección durante la escolaridad obligatoria. Si adoptamos este punto de vista, la igualdad de oportunidades debe ponderarse por un principio de garantía común, por la creación de un bien escolar compartido por todos, independientemente del éxito de cada uno (...), esto invita a actuar a favor de un verdadero colegio único (...), cuya función sea garantizar a todos, hasta los más débiles de los alumnos, los conocimientos y las competencias a los que tienen derecho; 3-Si bien la igualdad de oportunidades apunta a anular los efectos de las desigualdades sociales en las desigualdades escolares, también debemos preguntarnos sobre las consecuencias de estas, aunque sean justas, sobre aquellas ¿Sería justa una sociedad en la que los diplomas determinaran la totalidad de las desigualdades sociales? Sin duda, no. Las consecuencias de un modo de selección justo sobre el conjunto de la vida social no son necesariamente justas y no resguardan de una serie de darwinismo social fundado en la justicia de las pruebas escolares. La escuela debe garantizar la igualdad individual de oportunidades (...), la búsqueda de la igualdad de oportunidades no nos exime de reflexionar sobre la utilidad individual de los diplomas y sus consecuencias colectivas (...), la igualdad individual de oportunidades exige también una reflexión sobre la formación de los sujetos ¿Cómo ser iguales si hemos sido producidos como desiguales gracias a la selección por el mérito? Bien sabemos que una escuela que destruye y humilla a los vencidos no es justa.

Esto nos conduce a interrogarnos sobre el modelo educativo, sobre el lugar que les otorga a los individuos, a sus proyectos, a su vida social, a su singularidad, independientemente de su desempeño. Por lo tanto, las dimensiones éticas de la educación se convierten en un bien de justicia, al igual que la cultura común, la utilidad de las formaciones y la justicia de las reglas de la selección misma (pp. 15-17).

Esta investigación se preocupa porque la igualdad de oportunidades no sea solo un proceso más de desigualdad social cuando se sostiene en la meritocracia escolar y para que la injusticia social no vaya acompañada por la injusticia escolar: “Si se admite que

el principio meritocrático no puede definir, por sí solo, una escuela justa, entonces se debe elegir en lo relativo a los bienes escolares” (Dubet, 2004: 84).

Capítulo 12. Conclusiones

Esta investigación representó un compromiso personal y ético con la problemática de la igualdad educativa, especialmente para los sectores de la sociedad que se encuentran en desventaja por su situación de origen. Dicho compromiso surge de mi paso por las escuelas públicas provinciales de nivel medio como docente y como investigadora. Esta experiencia me puso en contacto con la problemática de las desigualdades que viven los alumnos por su situación de origen y que se replica en la escuela.

Las inequidades sociales se producen también en el espacio escolar. La situación que configura cada particularidad de la vida escolar condiciona las prácticas docentes. En este sentido, estas particularidades determinan la posibilidad de brindar igualdad de oportunidades. Los nuevos desafíos que enfrentan los docentes y las instituciones educativas frente a la complejidad del espacio escolar constituyen un continuo reto.

La igualdad educativa, concebida como un principio inalienable desde la conformación de nuestra Constitución Nacional y del sistema educativo, fue un objetivo principal en las políticas educativas (de ello damos cuenta en el abordaje de los Capítulos 4 y 5).

En el Capítulo 4 desarrollamos el surgimiento y la transformación del nivel medio (desde los colegios nacionales a la primera década del siglo XXI); las acciones realizadas por el Estado para lograr la ampliación de oportunidades educativas; la acción de la política, la legislación y las modificaciones que impactan en la escuela y en la vida social en la consecución de la igualdad.

En la etapa estudiada, la intencionalidad de la política y la legislación educativa se orientó a garantizar la educación secundaria y, como consecuencia, se estableció la obligatoriedad de este nivel. Con el fin de posibilitar el acceso a la escuela a todos los alumnos de este ciclo, las estrategias de compensación estuvieron dirigidas a la implementación de acciones tendientes a mejorar: las posibilidades de asistencia y permanencia en la escuela (Asignación Universal Por Hijo); las condiciones materiales de infraestructura (construcción y refacción de escuelas) y el equipamiento escolar (libros para alumnos y docentes, computadoras y útiles escolares). Estas acciones

estuvieron administradas por diferentes planes y programas educativos destinados a garantizar la igualdad de oportunidades.

El análisis evidenció que las diferentes estrategias de compensación no lograron desarrollar oportunidades reales de igualación educativa. La escuela en el ámbito nacional público aún tiene una deuda pendiente con los más vulnerables. Por otro lado, esta deuda supera los límites del espacio escolar; compromete al sistema educativo y al Estado en su conjunto.

Para dar respuesta a esta problemática se debería trabajar en el espacio social desde acciones compensadoras que igualen antes de llegar a la escuela. Estas acciones tendrían el objetivo de impedir situaciones de inequidad que se dirijan más allá de las posibilidades de acción de las escuelas y los docentes. Un Estado presente debe velar por la suerte de los más desfavorecidos.

En el Capítulo 5 se describió la situación educativa de la provincia de San Luis en dos breves etapas: su creación y desarrollo en los siglos XIX y XX; y la situación en el siglo XXI, en el período de retorno a la democracia hasta la primera década de este siglo.

Este estudio permitió poner de manifiesto que, a pesar de la intención desarrollada en las políticas educativas de los gobiernos provinciales por garantizar el acceso a la escuela de todos los ciudadanos, en la actualidad la calidad de la oferta de la educación secundaria para ciertos sectores de la población (sobre todo aquellos provenientes de ámbitos de mayor pobreza y exclusión) se muestra seriamente condicionada, tal como sucede en el ámbito nacional.

En la medida en que la posibilidad de alcanzar los bienes de la educación no sea igual para todos, no se podrá garantizar la igualdad de oportunidades y tampoco resultados favorables para estos sectores.

Por otro lado, Dussel y Quevedo (2011) manifiestan que, en la actualidad ya partir del giro pedagógico y cultural desarrollado en los últimos treinta años, la escuela se enfrenta a un desafío diferente que “en varios sentidos pone en cuestión sus principios básicos, sus formas ya probadas de enseñanza-aprendizaje, su estructura

organizacional y edilicia, así como las capacidades de quienes están al frente de los procesos educativos” (p. 67). Estos aspectos enunciados ponen en el tapete la cuestión de las condiciones de la práctica docente.

La presente investigación expuso estas problemáticas y dirigió su atención a una diversidad de aspectos que inciden en las condiciones de las prácticas docentes en la escuela media pública -en contextos diversos- y el modo en que repercuten en la consecución de la igualdad de oportunidades.

La influencia de los aspectos estudiados nos permitió comprender que las condiciones bajo las cuales los profesores desempeñan su función (aún a pesar de la implementación de diferentes planes y programas de compensación educativa) no garantizan la igualdad para los alumnos de sectores populares que asisten a escuelas de barrios pobres. Las oportunidades para ellos no son las mismas y, aunque lo fueran, no pueden ser apropiadas del mismo modo.

Los hallazgos de esta investigación también son señalados por diferentes autores como Dubet (2006) cuando expresa que las clases populares están ligadas a las instituciones no porque crean igualdad, sino porque protegen y dan seguridad. Además, señala que las desigualdades se han vuelto cada vez más intolerables y, en este sentido, la escuela es un claro ejemplo:

Las desigualdades de acceso a los bienes escolares se redujeron entre las clases sociales y entre los sexos, pero a la vez esa reducción es cada vez más débil, en demasía como para superar un sentimiento creciente de frustración y de injusticia. Menos desigualitaria que antaño, la escuela es percibida como mucho más injusta (...), los más desposeídos están obligados a participar en un juego donde sus oportunidades de ganar son muy reducidas (p. 443).

Esta problemática se despliega en los resultados alcanzados por este estudio en los siguientes aspectos: el contexto de la población escolar y la escuela (Cap.7); la infraestructura escolar, los recursos de la escuela y de los alumnos (Cap.8); la formación docente y la autopercepción de su función (Cap.9); las expectativas y los vínculos (Cap.10); y, por último, las políticas de compensación implementadas en las escuelas para lograr la igualdad de oportunidades (Cap.11).

Con el fin de evidenciar la problemática se realiza a continuación (a partir de la descripción y análisis de aspectos de relevancia de acuerdo con los objetivos de la investigación) una breve revisión de los resultados alcanzados en las dos escuelas investigadas (denominadas A y B: la escuela A se corresponde con la escuela media pública ubicada en el centro de la ciudad y la escuela B con la ubicada en la periferia, en una zona popular). Esta revisión se realiza a partir de la comparación de las escuelas mencionadas (sustentada en entrevistas y observaciones) y se sostiene a partir de autores que aportan claridad y rigor a los datos relevados.

12.1. El contexto socioeducativo y la práctica docente

La influencia del contexto incidió en las condiciones de la práctica docente y repercutió en la oferta educativa en perjuicio de los más desfavorecidos. La existencia de circuitos pedagógicos diferenciados se establece en desmedro de esta población. Esta problemática se manifestó en la escuela B. La influencia del contexto, tanto en lo referente a la ubicación geográfica como a la población escolar, no pudo ser superada por la oferta escolar. De esta manera, no se cumple el principio de equidad en función de brindar mayores posibilidades a los alumnos de sectores populares.

Las observaciones confirman las expresiones vertidas por los docentes en las entrevistas. Las diferencias más relevantes entre las dos escuelas se evidenciaron en la vestimenta, el comportamiento de los alumnos y el compromiso con la escuela. En la escuela A todos los alumnos usaban uniforme y eso los igualaba. En cambio, en la escuela B los alumnos no usaban uniforme y su vestimenta era precaria. En la escuela B, los docentes se vieron condicionados en su desempeño incluso hasta el punto de afectar, en ocasiones, su salud psíquica. Esta situación generó en los docentes sentimientos de impotencia y vulnerabilidad. Además, se evidenció la inferioridad de condiciones en lo que respecta a los recursos de los alumnos (cuestiones que se estudian específicamente en el Capítulo 9).

A la condición de pobreza de estos estudiantes se sumó la inequidad del propio gobierno. En efecto, a diferencia de la escuela A (categorizada como de primera categoría), a la escuela B aún no le habían asignado las computadoras. A causa de

encontrarse catalogada como una escuela de segunda categoría, la asignación de este recurso se acuerda para el final de la distribución. En consecuencia, esta situación se torna un elemento de profundización de las desigualdades. Una estrategia de compensación generada para producir igualdad produce una injusticia más y revierte así su sentido originario.

Este estudio nos permitió dar luz sobre las inequidades que se viven como justas. Las escuelas de primera categoría atienden a una población mayor de alumnos y esta política evidencia prioridad en el número de alumnos para la entrega de los recursos. En consecuencia, se ubica en segundo lugar la situación de vulnerabilidad de la población escolar. Este hecho afecta el desarrollo de prácticas docentes eficaces en escuelas de barrios populares en perjuicio de aquellos que más necesitan.

De manera previa al ingreso a la escuela, se debe reflexionar con criterios de igualdad. Esto significa priorizar en la administración de los recursos y en los tiempos de asignación a quienes menos tienen en el tratamiento de los problemas de pobreza y exclusión. Estas acciones promoverían una política equitativa y favorecerían las condiciones de las prácticas docentes en función de brindar igualdad de oportunidades reales.

12.2. La infraestructura y los recursos

La Infraestructura en ambas escuelas incide de manera negativa en las condiciones de las prácticas docentes. En relación con los recursos, ambas cuentan con recursos similares. Sin embargo, se observó una variación en beneficio de la escuela A y, a pesar de que los alumnos contaban con las computadoras, no pudieron acceder a los beneficios de este recurso porque las antenas de wifi se encontraban dañadas desde hacía 1 año y varias habían sido robadas. Se observó una situación similar con el material bibliográfico.

No se evidenciaron diferencias notorias en el estado de los edificios que pudieran determinar desigualdades respecto de la ubicación geográfica. Sí se destacó la diferencia en la jerarquía de los establecimientos: mientras que la escuela A se calificó

como patrimonio histórico, la escuela B se caracterizó como una escuela de barrio popular.

La infraestructura, determinada por la disponibilidad y el estado de conservación de los espacios escolares, es un aspecto de relevancia en las condiciones de la práctica docente y define sus alcances.

La falta de iluminación y ventilación natural evidenciada en la escuela A (por la falta de mantenimiento en las persianas); la problemática ocasionada por los cortes de luz y de agua potable en la escuela B; el uso de espacios que no se encuentran acondicionados para ser usados como aulas (subsuelos por donde pasan las calderas) de la escuela A y la rudimentaria biblioteca en la escuela B (con iluminación y ventilación deficientes), inciden de forma negativa en las prácticas docentes y en los logros escolares. Este tipo de incidencia también se evidenció en el uso de los recursos.

Por ejemplo, el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) sobre Infraestructura Escolar y Aprendizajes en la Educación Básica Latinoamericana indica que los factores que se encuentran más alta y significativamente asociados con los aprendizajes son: la presencia de espacios de apoyo a la docencia (bibliotecas, laboratorios de ciencias y salas de cómputo); la conexión a servicios públicos de electricidad y telefonía; la existencia de agua potable, desagüe y baños en número adecuado. Lo expresado anteriormente indica que se deberían fortalecer las inversiones orientadas a mejorar la infraestructura escolar para cerrar las grandes brechas existentes que afectan negativamente a las zonas rurales, a las escuelas del sector público y a las escuelas que atienden a los estudiantes provenientes de familias más pobres. De igual manera, las políticas públicas deberían priorizar las áreas de infraestructura que poseen mayor relación con los aprendizajes (Duarte, Gargiulo y Moreno, 2011).

En relación con la problemática del acceso a la tecnología y la inclusión digital en las escuelas, Dussel y Quevedo (2010) manifiestan que:

La preocupación por la inclusión digital tiene que ver con reducir la brecha entre sectores sociales y entre generaciones en el acceso y el uso que se hace de las nuevas tecnologías. Allí se

enmarcan, entre otras cosas, las políticas de equipamiento y conectividad, los programas de una computadora por niño o los planes que apuntan a la adquisición de competencia para el uso de las TICs (p. 11).

Esto también ha sido advertido por Tenti (2005) quien, en relación con los recursos sostiene que:

Es bien sabido que, salvo situaciones excepcionales, todos los alumnos pueden aprender si se les ofrece los recursos sociales, institucionales y pedagógicos adecuados. Sin embargo, muchas veces el carácter institucionalmente pobre (en tiempo y recursos de todo tipo) y pedagógicamente inadecuado de la oferta escolar para los pobres y excluidos tienden a reflejarse en la subjetividad de los agentes escolares (p. 126).

Los docentes, atravesados por condiciones institucionales adversas, ven afectado su desempeño en el alcance de los objetivos pedagógicos. Este hecho puede revertirse, si se invierte en recursos escolares, de modo que las escuelas puedan atender las necesidades de los alumnos de forma equitativa y puedan brindar espacios y recursos que equiparen las desigualdades de las poblaciones de contextos pobres. Como advierte esta investigación, la implementación de políticas dirigidas a satisfacer estas demandas no resulta suficiente, si no se llega a tiempo para todos los alumnos involucrados (en especial para los más desventajados). Por otra parte, si los actores escolares no se responsabilizan de su cuidado y preservación, no habrá posibilidades de que los recursos, por innovadores que sean, puedan promover espacios de mayor aprendizaje. Por ejemplo, en la escuela A, desaparecen sistemáticamente importantes cantidades de recursos (bibliográficos y tecnológicos) y pareciera que no se puede hacer nada al respecto. No hay medidas de control que reviertan la situación que parece haberse aceptado con una actitud de resignación manifestada por los docentes con expresiones como: “acá se pierde todo”.

Las medidas de control sobre la preservación de los recursos son determinantes para su conservación. Exige de parte de los directivos y el personal encargado tomar medidas responsables sobre la problemática que garanticen la conservación de los recursos (mucho de ellos obtenidos a través de planes y programas de compensación). Otra medida posible es exigir a los directivos que den cuenta del estado y disponibilidad de los recursos obtenidos.

12.3. La formación y la autopercepción docente

La formación docente se observó más adecuada a la problemática de la escuela A y este hecho facilitó el ejercicio de las prácticas docentes en la consecución de los logros pedagógicos. Esto también se evidenció en la capacitación recibida. Por el contrario, en la escuela B la formación no alcanza para hacer frente a la diversidad de problemáticas que se plantean. Asimismo, los espacios de capacitación tampoco brindan recursos para manejarse con eficiencia en espacios atravesados por situaciones de violencia, de robos, de pobreza extrema (en algunos casos) como la que padecen algunos alumnos de esta institución. Este tipo de situaciones dificultan la práctica hasta el punto de afectar el presentismo docente.

En relación con la autopercepción de la función docente, se observó mayor coherencia con la situación de la escuela A que con la de la escuela B.

Observamos que las condiciones de la práctica se encuentran atravesadas por la realidad cotidiana de la vida escolar. Este hecho pone a prueba la capacidad y la posibilidad del docente de manejar estrategias que le permitan optimizar sus esfuerzos en función de la consecución de los logros más altos. Apoyados en expresiones de Dubet (2006) se pueden reforzar los argumentos planteados cuando se sostiene que, los modelos desarrollados durante la formación manifiestan coherencia entre los vínculos establecidos con los alumnos, las estrategias pedagógicas y la disciplina de la clase. Los profesores solo pueden medir la débil coherencia de estos principios en cuanto se dirigen a alumnos reales.

La presente investigación sumada a las palabras de Dubet evidencia la inadecuación de la formación y la realidad escolar, específicamente, en contextos de vulnerabilidad social. Además, esta inadecuación desvirtúa el sentido de la práctica docente e incide en los logros. Por otro lado, la autopercepción se encuentra seriamente afectada en escenarios como estos. En suma, según cuál sea el grado de coherencia entre los logros planeados y los logros alcanzados, será la posibilidad de brindar igualdad de oportunidades.

La importancia de la problemática del ausentismo y su vinculación con la adecuación de la formación se expresó en esta investigación cuando algunos docentes pertenecientes a la escuela B manifestaron que la situación que se vive en ciertos casos (robo, violencia) afecta su salud psíquica. La consecuencia de esta situación es la solicitud de licencias.

Se observó en ambas escuelas que algunos cursos se encontraban sin docentes a causa de la vacancia de horas (las suplencias no se cumplen en tiempo y forma). En la escuela B se sumó a esta situación de vacancia el alarmante nivel de inasistencia de los alumnos: llegadas tarde y retiros antes de la hora de egreso. Esta problemática afecta fuertemente las condiciones de las prácticas. Desmotiva a los docentes y los hace sentir vulnerables ante la imposibilidad de revertir esta complicación que es calificada como una debilidad de la función directiva (“es la Directora quien no tiene capacidad para manejar la situación”).

Para revertir esta problemática, debieran realizarse, por un lado, las acciones necesarias con el objetivo de cubrir las vacancias y asegurar el dictado de todas las asignaturas. Este hecho permitiría brindar las condiciones indispensables para que el docente logre alcanzar los objetivos pedagógicos que promuevan una cultura común para todos sus estudiantes. Por otro lado, habría que focalizar la atención en los espacios de formación y capacitación para que faculte a los docentes a desarrollar prácticas eficaces en escuelas con características particulares como el caso de la escuela B.

La formación y los ámbitos de capacitación no solo habilitan a realizar buenas prácticas sino también a reflexionar sobre sus alcances. Los docentes preparados para desempeñarse en contextos diversos y en situaciones de conflictividad poseen más recursos para enfrentar la adversidad sin afectarse (al extremo de comprometer su salud física o psíquica). Comprender y saber cómo hacer la tarea en contextos complejos permite alcanzar mayores logros y percibir la función docente de forma más calificada. Estas acciones además permiten que los docentes no sientan depreciada su

práctica y que el medio que utilicen para protegerse no implique hacer uso de licencias o ausencias en la escuela.

La igualdad de oportunidades no se podrá garantizar en un espacio en el que uno de los protagonistas del proceso de enseñanza y aprendizaje (el docente) no haya adquirido los recursos necesarios para desarrollar prácticas eficaces en escuelas de sectores populares.

Otro elemento indagado en la investigación, en relación con la autopercepción de la función docente, fue la incidencia del salario. Este aspecto incide de forma negativa en las condiciones de la práctica (restringiendo el tiempo y dedicación). A causa de los bajos salarios percibidos, los docentes de ambas escuelas se desempeñan en otros establecimientos educativos o en tareas de otro tipo.

Tenti (2005) señala que tanto en Argentina, como Perú, Brasil y Uruguay “los docentes que solo viven de su trabajo tienen más probabilidad de ser pobres que el resto de sus colegas que viven en hogares que tienen otras fuentes de ingresos además del salario docente” (p. 47). Esta afirmación sumada a los resultados de esta investigación aporta evidencia al ejercicio de la doble función. Todos los docentes indagados manifestaron desempeñarse en doble turno en busca de obtener un salario que les permitiera conseguir los recursos necesarios para acceder a un nivel de vida digno.

“El grado de dependencia del docente de los recursos que obtiene por su trabajo constituye un factor que seguramente influye de modo importante en su propia identidad profesional” (Tenti, 2005: 47). La depreciación de los salarios no solo afecta el ejercicio de su tarea (quitándole tiempo para un desarrollo más eficaz de la práctica) sino que incide negativamente en la autopercepción del rol. El grado de insatisfacción que causa este hecho incide negativamente en el desempeño de la función en desmedro de la igualdad de oportunidades educativas.

Se debería jerarquizar la función docente también desde el salario. Si el docente percibiera un salario digno, no se vería obligado a desempeñarse en doble turno. Tendría mayor tiempo para la organización de su clase y el desarrollo de estrategias

específicas orientadas a la problemática de la población escolar a la que atiende. Asimismo, le permitiría planificar y realizar acciones para equilibrar las desigualdades de origen y promover una escuela más justa.

12.4. Las expectativas y los vínculos

Las expectativas sobre el desempeño de la función de los colegas docentes y preceptores mayoritariamente se cumplieron en las dos escuelas. En consecuencia, este aspecto se consideró favorable en la conformación de las prácticas docentes. Encambio, las expectativas sobre los directivos y los alumnos fueron satisfechas solo en algunos casos y se mostraron dispares.

En la escuela A las expectativas no fueron satisfechas porque el directivo, en función de cumplir con los requerimientos del gobierno, descuidaba los de la institución. Debido a esto recibía a todos los alumnos que se inscribían, más allá de las posibilidades reales de atenderlos. El excesivo número de alumnos por curso (más de 40) resultaba pedagógicamente inmanejable. A este hecho se sumaba que los docentes no contaban con las condiciones de infraestructura ni recursos necesarios que les posibilitaran prácticas eficaces.

En la escuela B el incumplimiento de las expectativas en el desempeño del directivo se adjudicó a que no podía manejar la problemática de violencia y robos. Esta situación generaba un clima de incertidumbre y malestar.

Las expectativas sobre los alumnos se vieron cumplidas en la escuela A. La mayoría de los estudiantes tenían buen desempeño, participaban en clase y se comportaban de manera adecuada. Esta situación incidió favorablemente en los logros. Por el contrario, en la escuela B los alumnos mostraban serios problemas de comportamiento (violencia verbal de alto tono, y en algunos casos hasta violencia física), alto grado de ausentismo y bajo nivel de participación en las actividades académicas. Como consecuencia, esta situación incidió negativamente en los logros.

La importancia de los vínculos radica en su influencia en las condiciones de la práctica docente. En ambas instituciones se mostraron buenos respecto de sus colegas

docentes y preceptores y buenos o meramente formales respecto del Director. Cuando los vínculos son buenos fortalecen el proceso de enseñanza y aprendizaje. Enseñar en un ambiente cálido y amigable promueve el alcance de mayores logros.

En la escuela A, los vínculos establecidos con los alumnos en su mayoría se expresaron buenos a diferencia de la escuela B, a causa de las conductas vandálicas de algunos de los alumnos (como robos a docentes y a personal externo a la escuela). Además, se observó un alto nivel de violencia verbal sistemático entre los alumnos y, solo en casos menores, también se observó violencia física.

A pesar de las conductas de los alumnos, la mayoría de los docentes expresa un buen vínculo (con excepción de los que han sido víctimas de robos). Los profesores se han convencido de que, por ejemplo, las expresiones verbales no se producen para intimidarlos o violentarlos, sino que es el lenguaje común que manejan los alumnos: es un lenguaje que pertenece a la cultura familiar y barrial y que trasladan a la escuela como el único modo que conocen de comunicarse.

Cuando los docentes ingresan por primera vez al establecimiento B, esta problemática se trabaja con la Directora, se acepta y luego se torna para los docentes en un “modo” de comunicación con la población escolar contra el que no se puede actuar. Esta resignación forma parte de la impotencia que se manifiesta en manejar el problema. Los docentes entienden que a estos alumnos no se les puede exigir más de lo que pueden dar. Se evidencia el prejuicio según el cual la situación de los alumnos les impone límites contra los cuales, ellos como docentes, no pueden actuar.

La importancia de esta problemática ha sido observada por Roussel y Charles (2000), quienes entienden que si los profesores se convencen de que cada alumno llegará al lugar que le está predestinado, se plasmarán todas las oportunidades según el mecanismo de la predicción creadora y del efecto Pigmalión. “Hay un esquema preestablecido y uno nunca intentará llevar a los niños a otro sitio” (Dubet, 2006:132).

Por otro lado, Valle Arias y Nuñez (2013) han sostenido que el conocimiento del profesor sobre el nivel intelectual, conocimientos y características de personalidad de

sus alumnos puede influir en él y crear diferentes expectativas de logro de manera más o menos inconscientes de acuerdo con sus juicios. En efecto, estos juicios tanto positivos como negativos suelen aparecer en clase y, consecuentemente, el profesor tiende a favorecer a ciertos alumnos más preparados y mina la posibilidad para aquellos con mayores problemas.

En este sentido, reflexionar sobre la incidencia de las expectativas del docente no solo sobre los alumnos, sino también sobre otros docentes y sobre el personal de la institución permite comprender la significación de esta incidencia en el Otro (docentes, preceptores, directivos, alumnos). Asimismo, si esta expectativa es baja y compartida por un grupo importante de actores escolares, afecta el desempeño de quien es juzgado como un incapaz. De esta manera, se daña la autoestima y se baja el nivel de actuación (esto se plasma en el efecto Pigmalión, la profecía que se cumple así misma).

Poder reflexionar sobre la incidencia de las expectativas permite al docente prever sus efectos y realizar acciones tendientes a mejorar los vínculos y a equilibrar las desigualdades.

12.5. Estrategias de compensación

En relación con la aplicación de los planes y programas de compensación educativa, se observó que en la escuela B, además de los planes y programas que también se implementan en la escuela A, se desarrollan cursos de capacitación para el trabajo y se adapta la oferta a las características de la población estudiantil. Por otra parte, se corroboró que los alumnos de la escuela B, resultaron poco beneficiados, ya que no concurrían a las clases de apoyo dictadas en espacios de tutorías docentes. Este aspecto se manifestó de manera inversa en la escuela A. Además, la opinión de los docentes sobre la influencia de estos programas se observó más positiva en la escuela A. Esta problemática también se expresó en las entrevistas realizadas a los responsables provinciales de los planes y en las observaciones.

El responsable del Plan PROMEDU I y II manifestó que los planes no logran alcanzar los objetivos propuestos y adjudicó este efecto a la problemática social y a la falta de participación de los alumnos. En algunos casos se mencionó como causa de este efecto

a la omisión por parte de los Directores de información sobre el nivel de ausentismo de los alumnos con el objetivo de que no les quitaran este recurso. Esta situación se corroboró en la escuela B en una observación institucional. En una reunión de padres, la Directora manifiesta que “si no mandan los hijos a la escuela se los va a denunciar a Anses, para que les quiten la Asignación Universal por Hijo”. Comenta también que ya les perdonó muchas faltas, porque de otro modo casi todos hubiesen quedado libres. Además, advirtió que “no les asignarán la bicicleta” (Plan TuBi provincial).

Se puede concluir que los alumnos que asisten a la escuela A (población de alta heterogeneidad conformada también por alumnos de sectores populares) tienen mayor acceso a los bienes escolares y posibilidades de beneficiarse de los recursos que les brinda el sistema educativo. Es decir, se encuentran en una situación de privilegio con respecto a los alumnos de la escuela B, a la que asiste población que proviene de sectores pobres. Como consecuencia, se generan nuevas condiciones de desigualdad para estos alumnos. Las políticas de igualdad de oportunidades no producen situaciones reales de igualdad.

A pesar de que se ha realizado mucho por la igualdad de oportunidades, no se ha logrado revertir la situación de injusticia de los niños de sectores populares. No se puede dar respuesta solo desde la escuela a la problemática social que viven los niños de sectores vulnerables, a pesar de las variadas acciones realizadas, tanto en el ámbito nacional como en el provincial.

La tarea por la igualdad debe comenzar antes de la escuela. Las políticas sociales deben garantizar condiciones de vida dignas para todos sus ciudadanos con oportunidades laborales que permitan alcanzar un crecimiento real. Además, se deben garantizar salarios que posibiliten dignificar al trabajador, permitirle el sostenimiento familiar y el acceso a los bienes de salud, vivienda y educación. De otro modo no terminaremos de preguntarnos: ¿dónde está la falla?, ¿en qué espacio del proceso se esfuma todo este esfuerzo?, ¿qué acciones se debieran realizar para que efectivamente los esfuerzos redunden en los resultados perseguidos?

Cómo alcanzar la igualdad de oportunidades educativas en el espacio escolar es el interrogante que deberíamos responder para comprender las acciones que como docentes nos corresponde realizar.

Encontramos algunas de estas respuestas en Dubet (2011), quien manifiesta que la igualdad de oportunidades, es decir, la posibilidad de que todos, desde cualquier posición social de origen, puedan acceder a los mismos beneficios y a su apropiación en función de un principio de justicia escolar, se vuelve una ficción con las características propias de la escuela. Y expresa que para que se cumpla, las instituciones deben apuntar a individuos antes que, a grupos, buscando atenuar y hasta suspender las contradicciones entre mérito e igualdad para proteger a los individuos de la desvalorización de sí mismos. El reconocimiento también supone que los actores puedan repetir su desempeño y que se vean comprometidos en pruebas de las que pueden salir beneficiados. Es cuestión de asegurar la “cuota de capacidad” de los individuos para construir la vida que ellos consideran buena, “la libertad para promover los objetivos que tenemos razón para valorar” (Dubet, 2006:450).

La falta de oportunidades para los alumnos de los sectores carenciados también se observa en la oferta educativa de las escuelas de sectores populares. La situación de vulnerabilidad, originada por su lugar de origen, no ha podido aún ser compensada por las escuelas ubicadas en ámbitos pobres, a pesar de la aplicación de los planes y programas desarrollados con ese objetivo. Se evidencia la necesidad de estrategias de seguimiento que permitan medir el impacto real de estos planes en los logros escolares.

Este estudio pretende ser un aporte a la problemática de la escuela media pública que, por su complejidad, requiere de nuevos abordajes que permitan generar condiciones escolares con el objetivo de contribuir al desarrollo de prácticas que posibiliten la apropiación de saberes significativos y relevantes. Estas prácticas renovadas posibilitan que se “promueva la igualdad distributiva de oportunidades (...) y velen por la equidad escolar (...) tratando de atenuar los efectos más brutales de una verdadera competencia” (Dubet, 2006: 15). La igualdad distributiva de oportunidades “opta por la

equidad, influyendo en la distribución controlada y razonada de los recursos atribuidos a la educación pública y privada, a fin de construir una mayor igualdad en la competencia escolar” (Dubet, 2004:39)

El autor argumenta que:

La igualdad de oportunidades es necesaria porque moviliza principios de justicia y postulados morales fundamentales en una sociedad democrática. Se funda en la idea esencial de que hay algo igual en todos; la capacidad de cada uno de manejar su vida y su destino, de ejercer cierto poder sobre sí mismo. En este sentido la igualdad de oportunidades es consustancial con el principio de libertad individual, el que nos da a todos el derecho y poder de medir nuestro valor con respecto a los otros. Por esta razón, la igualdad de acceso a los estudios es tan decisiva y todo lo que la limita a priori nos es insoportable. Así pues, es necesario que la competencia entre esos sujetos iguales y esos individuos empíricamente desiguales, lo que llamamos el mérito, sea lo más justa posible (Dubet 2004:42).

Otra de las acciones a realizar (ya no en el ámbito escolar sino previo a este) apunta a una formación más coherente con la complejidad de la problemática que se debe atender. Esta capacitación debe promover docentes críticos y reflexivos, conscientes de las injusticias que se viven en la escuela (cuando, por ejemplo, se evalúa a todos los alumnos por igual con una prueba -para la que no todos los alumnos están igualmente preparados- que termina castigando a los menos favorecidos). La formación debe preparar para la equidad de la oferta escolar: “los profesores más eficientes suelen ser los más equitativos y logran reducir las diferencias de desempeño entre sus alumnos” (Dubet, 2004:43). Asimismo, habría que aumentar la información de los alumnos, sus capacidades de circular y movilizarse con el fin de conocer el desarrollo de los conocimientos y capacidades que brinda la escuela.

Finalmente, y sin ánimo de agotar las innumerables acciones posibles, se deben generar condiciones docentes que promuevan prácticas en función de una escuela más transparente y eficaz. Esto permitiría una escuela más justa (Dubet, 2004) y menos desigual.

La permanencia en las escuelas como investigadora dejó huellas imborrables y una fuerte sensación de impotencia que, por momentos, se debilitaba cuando me convencía de que al menos estaba poniendo en evidencia la situación de injusticia que se vive en algunas escuelas públicas. El espacio escolar se vuelve incierto bajo

condiciones que no garantizan prácticas docentes eficaces en la búsqueda de la equidad educativa, especialmente para los más vulnerables.

“La escuela por sí sola no puede crear igualdad de oportunidades (...) la reducción de las desigualdades sociales sigue siendo el modo más seguro de crear igualdad de oportunidades escolares” (Dubet, 2004: 27). Esta afirmación nos compromete con una escuela más justa donde los vencidos puedan alcanzar un trato precoz y particular que les permita salir de la trampa que genera la influencia de las desigualdades sociales en las desigualdades escolares. La equidad debe otorgarse de manera previa al momento del nacimiento y el estado debe bregar para que los más desfavorecidos puedan cubrir sus necesidades básicas y generar posibilidades reales y estables en el tiempo para que el espacio social sea un lugar de igualación y de justicia.

Bibliografía

Achilli, E. (1998). *Práctica Docente y diversidad Sociocultural: los desafíos de la igualdad educativa frente a la desigualdad social*. Rosario: Homo Sapiens.

Acosta, F. (2015). Cambio y escuela secundaria: conceptos y experiencias para analizar la situación en la Argentina. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación. RELAPAE*. Año 2(3), 46-59.

Amieva, S. (2006). *Las condiciones de trabajo Docente: una mirada desde la investigación Educativa*. San Luis. Ed. LAE. UNSL

Amieva, S. (2008). *El trabajo Docente en condiciones de desigualdad escolar: Escuela pública y privada*. San Luis: LAE.

Ander-Egg, E. (2000) *Cómo organizar el trabajo de Investigación. Métodos y Técnicas de Investigación Social III*. Buenos Aires: Lumen.

Andivia Toscano, L. (2002). Las expectativas de los profesores padres y alumnos en E.S.O. *Innovación y experiencia educativa*, N°25.

Antúnez, S. (2000). *El Director y el equipo docente. La acción directiva en las instituciones escolares* (Vol. 30). Barcelona: HORSORI.

Arce, A. (4 de mayo de 2013). Las expectativas del profesor y su incidencia en el contexto institucional [Prezi]. Recuperado de: <https://prezi.com/tsn3wze1th4p/las-expectativas-del-profesor-y-su-incidencia-en-el-contexto-institucional/>

Argentina Histórica. Recuperado de: <http://www.argentinahistorica.com.ar>

Bachelard, G. (1973). *Epistemología*. Barcelona: Anagrama.

Ball, S. (1993). *Foucault y la Educación: disciplinas y saber*, Madrid: Morata.

Ball, S. (1994). *La Micropolítica de la Escuela*. Buenos Aires: Paidós.

- Barraza, A. (2007). La formación docente bajo una conceptualización comprehensiva y un enfoque por competencias. *Estudios pedagógicos XXXIII*, N° 2: 131-153.
- Benito, A. (1982). Las Escuelas Normales, siglo y medio de perspectiva históricas. *Revista de educación*, Madrid, MEC, (269), 55-76.
- Bernstein, B. (1990). Hacia una Teoría del discurso Pedagógico. *Revista Colombiana de Educación*.
- Bernstein, B. (1990): *La Estructura Del Discurso Pedagógico*. Madrid: Morata.
- Blanco, N. (2016, Sept., 6-7-8). Saberes Experienciales e Indagación Narrativa [apuntes del curso de Posgrado: Formación Docente, UNSL].
- Bolívar, A. (2005). Equidad Educativa y Teorías de la Justicia. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3 (2), 42-69.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1977). *La reproducción, elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Bourdieu, P. (1997). *La Distinción*. Barcelona: Taurus.
- Braslavsky, C. (1989). *La Discriminación Educativa en Argentina*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Braslavsky, C. y Krawczyk, N. (1988). *La escuela pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila
- Braslavsky, C. y Tiramonti, G. (1990). *Conducción Educativa y Calidad de la Enseñanza Media*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Brígido, A. (2004). *La Equidad En La Educación Argentina. Un Análisis De Las Desigualdades En La Distribución De La Educación*. Córdoba: Universitas.
- Brígido, A. (2006). *Sociología de la Educación*. Córdoba: Brujas.
- Bruno, P. (2009). Vida intelectual de la Argentina de fines del siglo XIX y comienzos del XX. Un balance historiográfico. *PolHis*. Año 5 (9), 69-91.

Campana, Y., Velasco, D., Aguirre, J., y Guerrero, E. (2014). *Inversión en infraestructura educativa: una aproximación a la medición de sus impactos a partir de la experiencia de los Colegios Emblemáticos*. Lima: CIES.

Campobassi, J. (1956). *Ley 1420*. Buenos Aires: Gure.

Cámpoli, O., Michati, M. y Gorboff, N. (1993). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. La Formación Docente en la República Argentina IESAL C / UNESCO I Ministerio del Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina.

Cámpoli, O., Michati, M. y Gorboff, N. (2004). *Trabajo elaborado para el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina*. Buenos Aires: IESALC.

Cao, C. (2007). El pensamiento social y educativo de Manuel Láinez en su fuente legislativa. *A cien años de la Ley Láinez*, Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología, 71-83.

Carciofi, R. (1983) *El proyecto educativo autoritario*. Buenos Aires: FLACSO-GEL.

Cardelli, J. (2005). La Dictadura Militar en la Educación. *Revista Canto Maestro nº 11*, 13-21.

Carena, S., Grasso, L., Tessio, A., Paladini, M., Pisano, M., Robledo, A. y Quiroga, N. (2008). *Educación, Pobreza Y Proyectos Escolares*. Universidad Católica de Córdoba CIFE / Reduc.

Carnoy, M. (2005). La Búsqueda De La Igualdad A Través De Las Políticas Educativas: Alcances Y Límites. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3 (2), 42-69.

Castel, R. (1997). *La Metamorfosis De La Cuestión Social*. Barcelona: Paidós.

Chubb, J. y Moe, T. (1990). *Politics, Markets, and America's Schools*. Washington, D C: Brookings Institution

Cisternas, T. (2011). La investigación sobre formación docente en Chile. Territorios explorados e inexplorados. *Calidad en la educación*. N° 35, 131-164. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652011000200005>

Cornblit, O., Gallo, E., y O'Connell, A (1962). *La Generación del 80 y su proyecto: antecedentes y consecuencias*. Buenos Aires: Eudeba.

Cuccuza, R. (1986) *De congreso a congreso: crónica del Primer Congreso Pedagógico Argentino*. Buenos Aires: Bejanna.

Cullen, C. (1996). *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Cullen, C. (1999). Reconocimiento y pluralismo. El lugar del otro en la formación del sujeto moral. En: *Memorias del XIV Congreso Interamericano de Filosofía*, Puebla.

Cutolo, V. (1985). *Nuevo diccionario biográfico argentino*, 7 volúmenes. Buenos Aires: Elche.

Davini, M. y Alliaud, A. (1995). *Los maestros del siglo XXI*. Buenos Aires. Miño y Dávila.

Díaz Aguado, M. y Baraja, A. (2009). *Interacción educativa y desventaja sociocultural: un modelo de intervención para favorecer la adaptación escolar en contextos inter-étnicos*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Ciencia y Técnica.

Díaz de Guijarro, E. (2009). ¿Laica o libre? ¿Estatal o Privada? *La Ménsula*. Año 3(7), 1-12.

Diccionario Sopena (1960). Tomo I. Barcelona: Sopena.

Documento Base del Proyecto Estrategias y Materiales Pedagógicos para la retención escolar (2003). Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Duarte J., Gargiulo, C. y Moreno, M. (2011). *Infraestructura Escolar y Aprendizajes en la Educación Básica Latinoamericana: Un análisis a partir del SERC*. Banco Interamericano de Desarrollo. División de Educación.

- Dubet, F. (2000). *Les inégalités multipliées*. Paris : L'aube intervention.
- Dubet, F.(2005). *El Declive de la Institución*. Barcelona: Gedisa.
- Dubet, F. (2005). *La escuela de las oportunidades*. Barcelona: Gedisa.
- Dubet, F. (2010). *Les places et les chances: Repenser la justice sociale*.Éditions du Seuil et La République des Idées. París: Seuil.
- Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social: contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Duschatzky, S. y Redondo, P. (2001). *El Plan Social Educativo y La Crisis De La Educación Pública. Reflexiones sobre los sentidos de las políticas compensatorias en los tiempos de la Reforma Educativa*. Buenos Aires: FLACSO.
- Dussel, I. (2004). *Desigualdades Sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy*. Buenos Aires: FLACSO.
- Dussel, I. (noviembre, 2005). *Impactos de los Cambios En el Contexto Social y Organizacional Del Oficio Docente*. Presentado en Seminario Internacional La renovación del Oficio Docente: Vocación, Trabajo y Profesión en el siglo XXI. Buenos Aires: IIPE – UNESCO.
- Dussel, I. (2006). De la primaria a la EGB: ¿Qué cambió en la enseñanza elemental en los últimos años? F. Terigi (comp.) *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Dussel, I. (2010). La escuela media argentina y los desafíos de las metas 2021. En: *SITEAL/Sistema De Información De Tendencias Educativas En América Latina La Escuela y los adolescentes. Informe sobre tendencias educativas*, 169-181.
- Dussel, I. y Gutiérrez, D. (2006).*Educación la mirada: políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Manantial.

Dussel, I. y Quevedo, L. (2010). *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Buenos Aires: Santillana.

Esteve, J. (1994). *El malestar docente*. Barcelona: Paidós.

Experton, W. (1999). *Desafíos para la nueva etapa de la reforma educativa Argentina*. El Banco Mundial, Departamento de Desarrollo Humano.

Feijoo, M. (2002). *Argentina Equidad Social y Educación en los 90*. Buenos Aires: IIPE, UNESCO.

Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas*. Buenos Aires: Paidós.

Filmus, D. (noviembre, 1977). *La descentralización educativa en Argentina: elementos para el análisis de un proceso abierto*. Trabajo presentado en Coloquio Regional sobre Descentralización de la Educación en América Central, Cuba y República Dominicana. Ministerio de Educación Pública, Costa Rica. Recuperado de: <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/clad/clad0031501.pdf>

Filmus, D. (1985). *Primer año del colegio secundario y discriminación educativa*. Buenos Aires: FLACSO.

Filmus, D. (1988). *Primer año de colegio secundario y discriminación educativa*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Foucault. (1976). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.

Franzini, A. (2006). *La experiencia de las escuelas Autogestionadas de la provincia de San Luis* (Tesis de Maestría). Universidad Torcuato di Tella, Buenos Aires.

Fratín de Samper, A. y Chavero, G. (Compiladores) (2013). *Planificación y gestión de la educación. Una trama compleja de relaciones en el caso San Luis*. San Luis: Nueva Editorial Universitaria.

Frigerio y otros (1995). *"De aquí y de allá. Textos sobre la Institución Educativa y su dirección."* Bs. As.: Kapelusz

- García, R. (2006). *Sistemas complejos*. Buenos Aires: Gedisa.
- Gentili, P. (2013). *Desencanto y Utopías. La educación en el laberinto de los nuevos tiempos*. Caracas: Centro Internacional Miranda.
- Gento Palacio, S. (1996). *Participación en la gestión educativa*. Madrid: Santillana.
- Gez, J. (1996). *Historia de San Luis*. San Luis: Talleres Gráficos.
- Gimeno Sacristán, J. (2001) Los materiales y las condiciones de enseñanza. En: *Docencia y Cultura Escolar (2-17)*. Buenos Aires: Lugar.
- Gonzales Pena, L. (2009). Fracaso escolar, identidad y educación de adultos en las arenas de las subjetividades post-estatales. *Diálogos Pedagógicos*, VII (13), 112-115.
- González Robles, M., Cuéllar Guel, F. (2009). *La formación docente en continua transformación*. Trabajo presentado en Primer congreso internacional de transformación educativa. Consejo de Transformación Educativa, México, Chalco
- González, M. (Coordinadora) (2003). *Organización y Gestión de Centros Escolares: Dimensiones y Procesos*. Madrid: Pearson Education.
- Guber, R. (2005). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de Campo*. Buenos Aires: Paidós.
- Guyot, V. (2002). Educación y Complejidad. *Alternativas educativas*, 7(26), 127-140.
- Guyot, V. (2011) *Las prácticas del conocimiento. Un abordaje Epistemológico*. Buenos Aires: Lugar.
- Guyot, V. y Marincevic, J. (1992). *Poder Saber la Educación. De la teoría educativa a las prácticas docentes*. Buenos Aires: Lugar.
- Guyot, V., Becerra, M. y Guevara, H. (2014, noviembre, 21-24). Epistemología [apuntes del curso de posgrado UNSL, Facultad de Ciencias Humanas].

Guyot, V., Fiezzi, N. y Vitarelli, M. (1995). La Práctica docente y la realidad del aula. *Enfoque Pedagógico*. 3 (2),12-26.

Husen, T. (1993). Schooling in modern Europe exploring major issues and their ramifications. *Internacional Review of Education*, 39(6), 499-509.

IIPE (2001). *Formación Docente Inicial*. Buenos Aires: IIPE.

Irastorza, S. (2009). *El proceso de enseñanza- aprendizaje: una encrucijada contemporánea*. Lima: Mimeo

Jitrik, N. (1998). *El mundo del ochenta*. Buenos Aires: Editores de América Latina.

Kamisky, G. (1994). *Dispositivos institucionales. Democracia y autoritarismo en los Problemas Institucionales*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

Kaufmann, C. (2001). Las Comisiones Asesoras en Dictadura. FCE, UNER, Argentina. En Kaufmann, C. (Dir.) *Dictadura y educación. Tomo 1: Universidad y grupos académicos argentinos (1976-1983)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Kaufmann, C. (Dir.) (2006). *Dictadura y educación. Tomo 3: Los textos escolares en la historia argentina reciente*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Kessler, G. (2002). *La Experiencia Escolar Fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires: IIPE, UNESCO.

Kritchevsky, S., Prescott, E. y Walling, L. (1977). *Planning Environments four your children: Physical Space* (2 ed.). Washington D. C: National Association for de education of Young Children.

Lafont Batista, E. (1994). *La institución escolar. Convivencia y disciplina*. Buenos Aires: Tesis.

Langer, E., Roldan, S., Maza, K. (2011). Dispositivos pedagógicos y trayectorias escolares de estudiantes en contextos de desigualdad social. *Actas VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas*. La Plata: UNLP.

FAHCE. Departamento de Ciencias de la Educación. Recuperado de: URL:
<http://ecpuna.fahce.unlp.edu.ar/>

Laplanche, J. y Pontalis, J. (2004). *Diccionario de Psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.

Levesque, M. (1981). *L'égalité des chances en éducation : considérations théoriques et approches empiriques*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation, Direction des communications.

Leyba, A. y Benítez Herrera, A. (2016). Políticas focalizadas en la Provincia de San Luis. *Argonautas*. Año 6 (6), 56-69.

Valle López, A. (2005). Rendimiento escolar: infraestructura y medios de enseñanza-aprendizaje. *Educación*, 10(19), 33-56. Recuperado de:
<http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/5322/>

López, N.(2007). *Las nuevas leyes de educación en América Latina: una lectura a la luz del panorama social de la región*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la educación IPPE-UNESCO. Campaña Latinoamericana por el derecho a la Educación.

Lorenzo, M. (4 de septiembre de 2016). *El ausentismo docente, la queja de los alumnos*. ElDíaonline.com. Recuperado de: <http://www.eldiaonline.com/ausentismo-docente-la-queja-los-alumnos/>

Marches, A. (2000). Un sistema de indicadores de desigualdad educativa. ¿Equidad en la Educación? *Revista IBERO AMERICANA de Educación*, N° 23.

Mares Miramontes, A., Martínez Llamas, R., & Rojo Sabaleta, H. (2009). Concepto y expectativas del docente respecto de sus alumnos considerados con necesidades educativas especiales. *Revista mexicana de investigación educativa*, 14(42), 969-996.

Marincevic, J. y Guyot, V.(1997). La Reforma Educativa en América Latina. *Cuadernos serie Latino Americana de Educación*. Año Uno (1), pág. 15-23

Masi, A. y Somaré, R. (2008). Políticas on promotion of education equality in San Luis, Argentina. *Fundamentos en Humanidades*, Año IX, (18) (II), 137-153.

Ministerio de Cultura y Educación. Consejo Federal de Cultura y Educación (1993). *Aplicación de la Ley Federal de Educación*.

Narodowski, M. (1995). El docente como intelectual Vigilado. *Enfoques Pedagógicos*. 3 (2), pag 3-19.

Narodowski, M., Mores, N. y Andrade, M. (2002). *Nuevas tendencias en políticas educativas: Estado, mercado y escuela*. Buenos Aires: Granica.

Navarro Barba, J. (2002, enero). *La Compensación Educativa: Marco, Realidad y Perspectivas*. Curso "Formación específica en compensación educativa e intercultural para agentes educativos", Murcia: Consejería de Educación y Cultura de Murcia. Recuperado de: http://enxarxats.intersindical.org/nee/CE_marco.pdf.

Neiburg, F. (1999). Politización y universidad. Esbozo de una pragmática histórica de la política en la Argentina. *Revista Prismas*, Nº 3, 51-72.

Núñez Urbano, J. (1980). *Historia de San Luis*. San Luis: El Tabaquillo.

Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (1), 67-80.

Pelayes, O. (2011). Las políticas neoliberales en la provincia de San Luis. "Reinvención" del Estado y de la Educación. *Argonautas*, N°1, 165-177.

Perazza, R. (2012). *Acerca de la obligatoriedad en la escuela secundaria argentina. Análisis de la política nacional*. Buenos Aires: UNICEF.

Pigna, F. (2011). *Los mitos de la historia argentina 2*. Buenos Aires: Planeta Historia y Sociedad.

Pineau, P. (2006) Impactos de un asueto educacional: las políticas educativas de la dictadura (1976-1983). En Pineau, P. et al. *El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)*. Buenos Aires: Colihue.

Pivadori, M. (2007). A cien años de la Ley Láinez. Una apelación a la memoria para volver a pensar la educación y nuestro lugar como educadores. *A cien años de la Ley Láinez*, Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología, 83-99.

Poggi, M. (2003). La problemática del conocimiento en la escuela secundaria: algunas perspectivas sobre el abordaje de los aspectos curriculares. *Educación media para todos*. Buenos Aires: Fundación OSDE, Unesco-IIPE, Grupo Editor Altamira.

Popkewitz, T. (1994). *Sociología Política de las Reformas educativas*. Madrid: Morata.

Puigrós, A. (2003). *Qué Pasó En La Educación Argentina*. Buenos Aires: Galerna.

Radusky, D. (1996). *Ritual y realidad de la conducción educativa*. Buenos Aires: Magisterio.

Rama, G. (1979). *Heterogeneidad técnica, diferenciales de salarios y educación*. Buenos Aires: CEPAL.

Rawls, J. (2004). *La Justicia como Equidad. Una reformulación*. Buenos Aires: Paidós.

Real Academia Española (2012). *Diccionario de la Lengua Española*. Edición 22ª.

Real Academia Española. (2010). *Diccionario de la Lengua Española, Edición Tricentenario*. Disponible en: <http://www.rae.es/>

Reimers, F.(2000). *Unequal Schools, Unequal Chances. The Challenges to Equal Opportunity*. Harvard University Press.

Rinaldi, M., Enríquez, P. y Otros (2006). *Historia de una muerte silenciosa-El caso del Estatuto del Docente de San Luis*. San Luis: Nueva Editorial Universitaria.

Rivero, J. (1999). *Educación y exclusión en América Latina. Reformas en tiempos de globalización*. Madrid: Miño y Dávila.

- Saldías, A. (1987). *Historia de la Confederación Argentina*. Buenos Aires: Hyspamérica.
- Saviani, D. (1998). Equidad o igualdad en educación. *Revista Argentina de Educación*, 25, 27-31.
- Schettini, P y Cortazzo, I. (2015). *Análisis de Datos Cualitativos en la Investigación Social. Procedimientos y Herramientas para la Interpretación de Información Cualitativa*. La Plata: Universidad de La Plata
- Sociología Contemporánea (5 de julio de 2011). *Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Entrevista al sociólogo François Dubet. Recuperado de: <http://sociologiac.net/2011/07/05/contra-el-mito-de-la-igualdad-de-oportunidades-entrevista-al-sociologo-francois-dubet/>
- Solari, A (1991). *Historia de la Educación Argentina*. Buenos Aires: Paidós.
- Southwell, M. (2000) Nuevas herramientas para viejos debates. Un análisis de procesos educacionales desde el análisis político del discurso. En: *Propuesta Educativa Nº 22*. Año 10 (22), 23-35.
- Tálamo, F. (2013). *La Reforma Educativa De Onganía y Las Organizaciones Sindicales Docentes Breve Estado De La Cuestión y Formulaciones Exploratorias*. Instituto de investigación estadística. Buenos Aires: CTERA.
- Tanaro, M. (2009). Acerca de la Afirmación de la igualdad de oportunidades sostenida por la ley de educación. Comentario sobre un caso. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy*, (22), 151-169.
- Tedesco, J. (1985). Reproductivismo educativo y sectores populares en América Latina. En: *Reicher Madeira, F. y Namó de Mello, G. (comp.), Educação na América Latina*, 49-73.
- Tedesco, J. (1985). Elementos para una sociología del currículum escolar. En: Tedesco, J., Braslavsky, C. y Carciofi, R., *El proyecto educativo autoritario*, 17-45. Buenos Aires: FLACSO-GEL.

Tedesco, J.(2004). Igualdad de Oportunidades y Política Educativa. En Huidobro, J. (Ed.), *Políticas educativas y Equidad*(59-69). Santiago de Chile: UNICEFy UNESCO.

Tedesco, J. yTenti Fanfani, E. (2001). *La Reforma Educativa en la Argentina. Semejanzas yParticularidades*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.

Tenti Fanfani, E. (2013). La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay.*Cadernos de Pesquisa*,38(135), 841-844.

Tenti Fanfani, E. (2004). *La Escuela Vacía: Deberes del Estado y Responsabilidades de la Sociedad*. Buenos Aires: Losada.

Tiramonti, G. (1995). *Los condicionantes de la realidad educativa*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Toranzo, V. (2007). *¿Pedagogía vs Arquitectura? Los espacios diseñados para el movimiento* (Tesis de Maestría en Educación). Universidad de San Andrés, Buenos Aires.

Urruti, C. (2016). Justicia Social Y Discurso Crítico En Educación: Una Mirada Desde François Dubet. *Cadernos Cedes*, 36 (100), 399-401.

Vallant, D. (septiembre, 2007). *La identidad docente*. Trabajo presentado en I Congreso Internacional: Nuevas tendencias en formación docente del profesorado. Grupo de trabajo sobre formación docente en América Latina, Barcelona. Recuperado de: http://www.ub.edu/obipd/docs/la_identidad_docente_vaillant_d.pdf

Valle Arias, A. y Nuñez, J. (2013). Las expectativas del profesor y su incidencia en el contexto institucional. *Investigaciones y Experiencias*, N°290, 295-319.

Van Haecht, A. (1998). *La Escuela va a Examen*. Buenos Aires: Biblos.

Vassiliades, A. (2007). Enseñar durante la última dictadura militar en la Provincia de Buenos Aires: acerca de nuevos (y perdurables) sentidos para la escuela y los docentes. *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación*, 7, 263-290.

Vassiliades, A. (2007). *La política educativa de la última dictadura militar en la provincia de Buenos Aires: hacia una perspectiva comparada*. Buenos Aires: Comisión De Investigaciones Científicas De La Provincia De Buenos Aires.

Velázquez, F. (1910). *El Chorrillero*. San Luis: Fondo Editorial Sanluisenseño.

Zanglá de Rovignale, A. y Pentimalli de Vieytes, M. (1995). *Ley Federal de Educación. Acuerdos Sobre su Implementación*. Buenos Aires: C y C.

Zavala Bonilla, M. (2016). *Infraestructura escolar y su impacto en el rendimiento académico*. Guatemala: Asociación de Investigación y Estudios Sociales. Recuperado de: <https://s3.amazonaws.com/asies-books/books/2016,revista2.pdf>

Zinny, J. (1987). *Historia de los gobernadores de las Provincias Argentinas*. Buenos Aires: Hyspamérica.

Documentos y Leyes

Ley De Transferencia Educativa N° 24049 /94. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Presidencia de la Nación.Sancionada: diciembre 6 de 1991.Promulgada: enero 2 de 1992.Información legislativa.

Ley Federal de Educación N° 24.195/93. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Presidencia de la Nación.Sancionada: abril 14 de 1993. Promulgada: abril 29 de 1993.Informacion legislativa.

Ley N° 26.206/06. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Presidencia de la Nación.Sancionada: diciembre 14 de 2006. Promulgada:diciembre27 de 2006. Información legislativa.

Páginas Web

ANSES, *Asignación Universal por Hijo*. Recuperado de: <http://www.anses.gov.ar/asignacion-universal/hijo-144>

Biblioteca Nacional Argentina, *Biblioteca Digital Trapalanda*. Recuperado de: [Biblioteca Nacional Argentina - Proyecto Trapalanda](#)

Biblioteca Virtual Cervantes. Recuperado de: [Biblioteca Virtual Cervantes](#)

Ministerio de Educación, *Área de Becas*. Recuperado de: <http://www.me.gov.ar/dnpc/areasybecas.html>

Ministerio de Educación, *Plan FiNes*. Recuperado de: <https://www.argentina.gob.ar/terminar-la-primaria-o-la-secundaria-con-el-plan-fines>

Revista Iberoamericana de Educación. Centro de Altos Estudios Americanos. Recuperado de: <https://rieoei.org/RIE/issue/view/279/vol.%2076%20n%2Cum.%202>

Vida de Juana Manso. Recuperado de: [JuanaManso.org](#)

Anexo 1. Modelo de la entrevista

ESCUELA

DOCENTE

CATEGORÍA PRINCIPAL: Condiciones de la práctica docente y su incidencia en la igualdad de oportunidades

CATEGORÍA A: CONTEXTO

Ejes: Medio ambiente y Población escolar: Lugar de origen y Condiciones sociales y culturales

Preguntas	Respuestas
1 - ¿Cuáles son las características del barrio y demás barrios de los que provienen los alumnos?	
2 - ¿Cuál es la problemática más acuciante?	
3 - ¿Qué influencia ejerce el barrio de donde proviene los alumnos en las prácticas docentes?	
4 - ¿Qué relación tienen la escuela con el barrio y los vecinos?	
5 - Si los tiene ¿Con qué actividades o con que fines?	
6 - ¿Qué lo diferencia de otros barrios de San Luis?	

7 - ¿Participan los padres en las actividades escolares?	
8 - ¿Cómo?	
9 - ¿En qué medida?	
10 - ¿En qué tareas se desempeñan los padres de los alumnos?	
11 - Los alumnos ¿trabajan? ¿En qué tareas? ¿Cuántas horas? ¿Cómo influye esta situación en la posibilidad de brindar igualdad de oportunidades a esta población escolar?	
12 - ¿Quiere agregar algo más?	

CATEGORÍA B: ASPECTOS DE LA INSTITUCIÓN ESCOLAR

Ejes: Estructura edilicia: luz, espacio y ventilación

Preguntas	Respuestas
1 - ¿Cuál es el estado del edificio en general y, en particular, qué considera que debería mejorar?	
2 - ¿Cómo se encuentran sus baños	

y aulas?	
3 - ¿Son suficientes?	
4 - El espacio de las aulas ¿Es suficiente?	
5 - ¿Y la iluminación y la ventilación?	
6 - Los espacios comunes como el salón de usos múltiples y los patios ¿En qué estados se encuentran? ¿Son suficientes?	
7 - ¿Cuentan con los elementos necesarios para el desarrollo de las actividades?	
8 - Estas condiciones ¿Cree que impactan en el logro de los objetivos pedagógicos?	
9 - ¿Cómo? ¿Por qué?	
10 - ¿Cómo influye esta situación en la posibilidad de brindar igualdad de oportunidades a esta población escolar?	
11 - ¿Quiere agregar algo más?	

CATEGORÍA C: RECURSOS MATERIALES Y HUMANOS

Ejes: Materia Didáctico: uso y adecuación

Personal: específico – suficiente

Preguntas	Respuestas
1 - ¿Cuentan con el material didáctico suficientes como libros, recursos tecnológicos, etc.?	
2 - ¿Cuáles son sus usos?	
3 - ¿Cree que son adecuados para la población escolar?	
4 - ¿Por qué?	
5 - El equipo de docentes, preceptores, administrativos y personal de limpieza ¿Es suficiente?	
6 - ¿En qué tiempo se cumplen los reemplazos?	
7- Los docentes ¿Tienen el título específico de la asignatura que dictan?	
8 - ¿Encuentra dificultad con el personal de la escuela? ¿Cuáles?	

¿Por qué?	
9 - ¿Cómo influye esta situación en la posibilidad de brindar igualdad de oportunidades a esta población escolar?	
10 - ¿Quiere agregar algo más?	

CATEGORÍA D: EQUIPO DOCENTE

Ejes: Formación: adecuación a la realidad escolar.

Autopercepción del rol: satisfacción, coherencia con la realidad.

Presentismo, salario

Expectativas y conformación de vínculos: Colegas docentes, preceptores, directivos, alumnos.

Preguntas	Respuestas
1 - ¿Qué formación tiene?	
2 - ¿Existe coherencia entre ésta y las exigencias del alumnado?	
3 - Teniendo en cuenta su formación ¿Hay problemas que no puede resolver en el ámbito del aprendizaje desde las exigencias de	

esta escuela? ¿Cuáles?	
4 - ¿Cómo describiría los logros que obtiene en el desempeño de su práctica?	
5 - ¿Cómo percibe su propio desempeño? ¿Está satisfecho?	
6 - ¿Por qué?	
7- ¿Debe ausentarse de la escuela? ¿Por qué motivo? ¿Con qué frecuencia?	
8 - ¿Tiene reemplazante?	
9 - El salario docente ¿Le alcanza para vivir o se desempeña en otras tareas?	
10 - ¿Cómo afectan los bajos salarios en el rendimiento de los docentes en la escuela?	
11 - ¿Cómo influye esta situación en la posibilidad de brindar igualdad de oportunidades a esta población escolar?	
12 - ¿Se cumplen sus expectativas en relación al desempeño de sus	

colegas? ¿Por qué?	
13 - ¿Qué tipo de vínculos ha podido establecer con el equipo docente?	
14 - ¿Se cumplen sus expectativas en relación al desempeño de los preceptores? ¿Por qué?	
15 - ¿Qué tipo de vínculos ha podido establecer con el grupo de preceptores?	
16 - ¿Se cumplen sus expectativas en relación al desempeño de sus directivos? ¿Por qué?	
17 - ¿Qué tipo de vínculos ha podido establecer con el equipo directivo?	
18 - ¿Se cumplen sus expectativas en relación al desempeño de sus alumnos? ¿Por qué?	
19 - ¿Qué tipo de vínculos ha podido establecer con el grupo de alumnos?	
20 - ¿Cómo influye esta situación en la posibilidad de brindar igualdad de oportunidades a esta población escolar?	

21 - ¿Quiere agregar algo más?	
--------------------------------	--

CATEGORÍA E: POLÍTICAS EDUCATIVAS COMPESATORIAS

Ejes: Planes y programas

Preguntas	Respuestas
1 - ¿Qué planes y programas de compensación se desarrollan en la escuela?	
2 - ¿Cómo se implementan?	
4 - ¿Cómo influyen en el alcance de los aprendizajes?	
6 - ¿Los alumnos participan con compromiso en las actividades de estos?	
7 - ¿Qué opinión tiene de estos planes o programas?	

Anexo 2. Entrevistas

CONTEXTO

ESCUELA A

– PARTE A

Parte Contexto	1 - ¿Cuáles son las características del barrio y demás barrios de los que provienen los alumnos?
Profesora Filosofía	Tenemos chicos de clase media y de clase social más baja.
Profesora Lengua y Literatura y Formación Ética y Ciudadana	Acá en éste Colegio, los menos son del centro. La mayoría vienen de distintos barrios. No sabemos porque razón, pero es así, por la ubicación del colegio se esperarían chicos del centro, pero casi la totalidad vienen de barrios aledaños.
Profesora Historia	Los chicos que asisten a este colegio son de diversos barrios, hay alumnos de barrios periféricos, como también, de acá del centro e incluso hay chicos que vienen de la ciudad de la Punta
Profesor Física	Los chicos que asisten a este colegio vienen de todos lados, de todos los niveles sociales, diferentes clases, hace unos años era más evidente esa distinción ya que no había el abono gratis y el colegio estaba presente apoyándolos en sus necesidades económicas para evitar el ausentismo. Pero en general es política de la Institución arbitrar los medios para que todos tengan sus materiales de
Secretaría y Coordinadora	Si bien el colegio pertenece al centro de la ciudad, el alumnado proviene de distintos barrios cuyas características no son similares, ya que, se diferencian en lo económico-social. Se intereazan todos, va, aue, el establecimiento educa, en
Preceptor	Es muy heterogénea la composición de los alumnos en el colegio. Hay chicos de padres trabajadores, muy humildes y después hay gente de clase media y media alta que también asiste. En los últimos años han migrado muchos alumnos provenientes de colegio privados, creo que es público y notorio que las cuotas de los colegio privados, hoy por hoy, no están al alcance de la generalidad de los trabajadores, aún de clase media. Entonces, han migrado ha aumentado bastante la población estudiantil por curso. La composición como ya dije heterogénea, hay gente de distintas características, recursos, de diferentes niveles socioeconómicos.

<p>2 - ¿Cuál es la problemática más acuciante?</p>
<p>Siempre existe algún problema, sobre todo de nivelación en los alumnos que vienen de sectores bajos, pero la escuela trata de seleccionar, aunque creo que ahora es por sorteo</p>
<p>No, en nuestro colegio nosotros trabajamos con los valores. Nuestro lema es "Una educación con valores". No solamente lo recitamos sino que lo ponemos en práctica. No tenemos ningún tipo de peleas, ni bullying, ni nada, porque constantemente nosotros estamos. Los preceptores cumplen una función importantísima en el seguimiento, en el observarlos a cada uno en curso. Si hay alguna problemática en el barrio donde viven, no está presente acá. Entonces nos influye. Vos viste que en el proceso de enseñanza-aprendizaje tenés factores internos a la institución y factores externos pero que hacen incidencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje; si hay algún tipo de problema en la zona donde ellos viven, no incide en absoluto acá. Esto se debe a la política de valores que sostenemos. Tenemos</p>
<p>Como los alumnos vienen de diferentes barrios, las problemáticas son varias. Pero la problemática más acuciante es la inseguridad. Es lo que más se ve acá en el colegio, los chicos están sometidos a una inseguridad constante, ya sea acá en el centro o en los barrios periféricos; los robos, la violencia en la calle, eso es lo que más acuciana</p>
<p>No hay muchos problemas, digamos profundos, solo normales entre adolescentes, pero sí que mencionar una problemática acuciante sería la falta de estudio en la casa, y la falta de acompañamiento de sus padres.</p>
<p>La problemática más acuciante actualmente es la falta de interés en el estudio, el uso del celular en clases. También se han detectado algunos casos de adicciones.</p>
<p>Para mí, la problemática en lo académico, aclaro, desde mi punto de vista, es el divorcio de la máxima institución, que representa a nivel del Ministerio de Educación, el cual fija las normas y las patas y, el divorcio que existe con ésta realidad áulica totalmente distinta y donde en los últimos años se le ha dado un facilismo a los alumnos que, de alguna manera, se plantea con la intención de evitar una posible desertión y para que puedan continuar sus estudios. Pero, su vez, ha posibilitado la especulación por parte, no sólo de los alumnos sino también por parte de los padres que siempre plantean las exigencias a la institución creyendo de que, así como se les permite tener tres previas, se le puede permitir cualquier otro facilismo en otros aspectos. Hoy por hoy, seamos realistas, las inasistencias que en una época eran quince para tener una primera reincorporación y cuya exigencia era tener un mejor rendimiento escolar, hoy tampoco son las mismas, entonces el chico especula con la posibilidad de tener alrededor de un mes de faltas a lo largo de todo un año, un año donde se plantea un promedio de 200 días hábiles. Si a esos días hábiles le planteamos que hay un 10 % de inasistencias, estamos hablando de más de un 10% de faltas reales con que el alumno cuenta. Para la parte académica de un profesor eso influye también, afecta su rendimiento escolar, y después bueno, problemas particulares de chicos de padres con bajos</p>

<p>3 - ¿Qué relación tienen la escuela con el barrio y los vecinos?</p>	<p>4 - ¿Qué lo diferencia de otros barrios de San Luis?</p>	<p>5 - ¿En qué tareas se desempeñan los padres de los alumnos?</p>	<p>6 - Los alumnos ¿trabajan? ¿En qué tareas? ¿Cuántas horas? ¿Cómo influye esta situación en la posibilidad de brindar igualdad de</p>
<p>Bien, estamos en una zona urbana, en el centro así que las condiciones son buenas. Los chicos</p>			
<p>-----</p>	<p>-----</p>	<p>-----</p>	<p>-----</p>
<p>-----</p>	<p>-----</p>	<p>-----</p>	<p>Sobre todo los de los cursos más grandes, pueden trabajar, pero no sé en cuál</p>
<p>-----</p>	<p>Bueno, la institución está en zona céntrica, por lo tanto es buena ubicación tanto para los alumnos como para los docentes, todo está a mano, está cerca. hay buena movilidad hacia</p>	<p>Es variado, desde la justicia a tareas domésticas.</p>	<p>No sabría decir, no estoy informado.</p>
<p>-----</p>	<p>El barrio de la escuela se encuentra en condiciones óptimas, ya que es limpio. Sin embargo, muchas veces hay ruidos</p>	<p>-----</p>	<p>-----</p>
<p>Este es un Colegio que está ubicado en el microcentro de San Luis, por ende, todo lo que es infraestructura edilicia, servicios y actividades está en buenas condiciones por la ubicación en la que se encuentra la institución</p>	<p>-----</p>	<p>-----</p>	<p>-----</p>

Parte Contexto	1 - ¿Cuáles son las características del barrio y demás barrios de los que provienen los alumnos?
Profesor Economía Y Política	<p>A nivel socioeconómico no manejo información, como escuela pública recibe chicos, calculo yo, de diferentes niveles socioeconómicos. Culturalmente no es un tema que se haya debatido en la escuela, cual es la cultura institucional que tenemos nosotros y que haya contribuido modelar el tipo de alumnos que tenemos. Uno puede hablar por fuera de datos concretos cuál es el perfil de chicos que tenemos.</p>
Profesora Biología	<p>Es muy heterogénea, tenemos chicos de barrios carenciados, de barrios lindos, de Juana Koslay, de La Punta, del barrio 1° de Mayo, barrios de clase media, o sea, muy diversa.</p>
Profesora Lengua	<p>Los chicos son de barrios variados, no hay de un barrio solo. Hay chicos que son del centro, tenemos alumnos que viven a dos o tres cuadras y otros que viven muy alejados, de La Punta, por ejemplo. Tenemos de diversos barrios.</p>
Profesor Geografía (a)	<p>El centro como todo, también tiene sus problemáticas, no es solo cuestión de clases. Pero yo también doy clases en escuelas periféricas y la problemática de esos lugares no la veo en el Colegio Nacional por ejemplo. Es decir que hay algo que ayuda. Acá podemos insistir con contenidos en matemáticas o geografía, pero lo que más, más, más nos importa es educar en valores: el respeto, la solidaridad.</p>
Profesora Lengua	<p>Vienen del centro y de barrios periféricos, también tengo un alumno del Volcán</p>
Profesora Inglés	<p>Es bastante heterogénea, no sé exactamente</p>

ESCUELA A – PARTE B

<p>3 - ¿Qué relación tienen la escuela con el barrio y los vecinos?</p> <p>Estamos instalados en pleno centro de la ciudad, o sea, que las condiciones son buenas. Acá tenemos todo cerca, a mano, se encuentra muy bien ubicado el colegio.</p>	<p>4 - ¿Participan los padres en las actividades escolares?</p> <p>.....</p>
<p>La ubicación en la que estamos es un foco distractor muy importante, por ejemplo a la mañana no tanto pero a la tarde los chicos se quedan en la plaza, entran tarde, se confabulan para faltar en grupo. Pero también es beneficioso porque tenemos todo cerca.</p>	<p>.....</p>
<p>Esta escuela es privilegiada, yo les digo a los chicos que la tenemos que cuidar porque fue declarada Monumento Histórico y sino la cuidamos nos vamos a ir a cualquier edificio, entonces hay que cuidarla mucho porque es un privilegio estar en</p>	<p>.....</p>
<p>Influye para bien porque lo que he podido observar es que el colegio tiene la normativa de recibir abandonados, se hace sorteo, pero entran de forma directa. Esos abandonados pueden venir de la escuela chile, de la escuela misiones, de la escuela del barrio pucará (el pucará tiene abandonados) entonces eso alumnos que vienen de barrios marginales y con problemáticas acuciantes, traen con ellos todo eso. Y acá se encuentra con otro tipo de chicos, entonces digamos que lo absorbemos para bien, el que viene de allá con pircing, con modales de "correte" y patear la silla o el "que te pasa chabón", el que viene con todas esas modalidades de vida acá las cambia. Porque no le queda otra.</p>	<p>.....</p>
<p>.....</p>	<p>Justamente por la ubicación del lugar, que es estratégico y que no está lejos, los padres la prefieren. Esta cerca de los trabajos. Hay mayor control</p>
<p>.....</p>	<p>No estoy informada.</p>

<p>2 - ¿Cuál es la problemática más acuciante?</p>	<p>3 - ¿Qué influencia ejerce el barrio de donde proviene los alumnos en las prácticas docentes?</p> <p>-----</p>
<p>Yo no tengo muchos alumnos, porque tengo un solo curso. Por ahí lo que veo es que los cursos tienen demasiados alumnos y en general no veo ningún problema grave a nivel de conducta, a pesar del número de alumnos que hay. Pero bueno, cada alumno es un caso particular y cada uno acarrea sus cuestiones particulares, entonces no puedo hablar de</p>	<p>Los más grandes se amoldan. En cuanto a los más chicos, de primero y de segundo, tienen otros códigos. La forma de hablar, de vestirse, la falta de normas y desconocimiento de formas básicas de respeto. Es por esto que muchos que van por voluntad propia por no poder acomodarse a las normas.</p>
<p>Yo tengo desde los más chicos hasta los más grandes. Los que tiene más problemas son los más chicos. Ellos tienen problemas en las familias, son chicos no comprendidos. Son como el séptimo de antes. Tienen once años y vos te das cuenta que los padres no los apoyan, no saben leer, no saben escribir; la caligrafía es de terror. La responsabilidad es de los padres, más que culpa de la primaria. Son chicos poco atendidos, te das cuenta en su aspecto personal cuando los ves con el uniforme sucio.</p>	<p>En los valores y anti valores. Considero como fundamental trabajar con esos temas.</p>
<p>La droga, la adicción al Facebook, a los juegos por internet y al celular.</p>	<p>A veces es directa y linda. Por ejemplo, ayer en primer año estábamos viendo grafitis. Entonces les pido a los alumnos que observan los grafitis más cercanos a su barrio, sé que hoy van a venir con tantos detalles. Lo copiaran, lo interpretarán, incluso hasta la misma familia participara de la interpretación si ellos tienen alguna dificultad. Entonces hay muy buen apoyo.</p>
<p>El gran flagelo que une a todos es la droga. Está presente desde la mañana hasta, lamentablemente, la noche. Creo que no excede a ninguna institución.</p>	<p>No mucho, pero hay influencia de acuerdo al nivel que los alumnos traen de la escuela de origen de su barrio. Lo que es llamativo es que, a lo mejor, un chico del 1° de Mayo con un nivel económico bajo, sus papás han enviado hasta sus cinco hermanos por acá. Es un esfuerzo de aportarle una mejor educación, una mejor presencia, o lo que fuese, que este colegio les brinda a ellos o creen cubrir sus expectativas, por eso creo que los mandan aquí, sino lo resolverían más cerca. En este sentido, y bajo la influencia que puedan tener ellos, se van adaptando a las exigencias que vamos planteando.</p>
<p>La permisibilidad para el estudio de los padres y autoridades. No tiene nada que ver a 10 o 20 años atrás. El nivel de exigencia, de disciplina, ha bajado muchísimo.</p>	

<p>4 - ¿Qué relación tienen la escuela con el barrio y los vecinos?</p>	<p>5 - Si los tiene ¿Con qué actividades o con que fines?</p>
<p>Creo que no hay relación.</p>	<p>No sé.</p>
<p>Hay respeto porque está rodeada de comercios. Por ejemplo, una promoción pintó la pared de una casa y ellos se hicieron cargo de la pintura.</p>	<p>El 6 de mayo es el día de la escuela. Ese día los alumnos hacen suvenires y se los entregan a los vecinos.</p>
<p>Nosotros tenemos una huerta escolar. Hay que tratar de llevarla a los barrios, con capacitación y bolsones de servicios. Sería difusión.</p>	<p>Desconozco ese tema.</p>
<p>Participación directa no. La acción es a través del alumno, incentivando ayudar a otros. Por ejemplo, habla una familia de los chicos que estaba necesitando ayuda porque se les quemó la casa. Entonces se ideó hacer una rifa, traer recursos, alimentos, todo lo necesario para ayudar a esta familia.</p>	<p>Se ayuda a otras instituciones a hacer acción conjunta. Por ejemplo, que compartan con los ancianos. Se les dan donaciones dos al año, desde remedios, ropas, hasta alimentos. Es muy lindo. Además, hay aporte creativo. Llevo chicos, aunque sean de otros cursos, que saben bailar, cantar. Esto desarrolla la cuestión de los valores que</p> <p>-----</p>
<p>Diría que ninguna. Yo no he visto nada de eso en los 7 años que tengo en el colegio, no por querer sino porque no se ha brindado. Si me llamó la atención cuando estaba de profesor itinerante de un colegio de La Punilla que la gente se acercaba. Esto sucedió porque el colegio cumple 100 años y fuimos convocados por esa gente porque iban a donar 30 animales, que en este momento es muchísimo dinero, y los pusieron como si nada. Si es por el bien del colegio está todo bien. Aunque es algo distinto, ves que están los paas. Y es también un colegio secundario.</p>	

<p>6 - ¿Qué lo diferencia de otros barrios de San Luis?</p> <p>-----</p>	<p>7 - ¿Participan los padres en las actividades escolares?</p> <p>No, en los dos años en que estoy en el colegio solamente han venido a verme dos tutores nada más, poco.</p>	<p>8 - ¿Cómo?</p> <p>Muy poco.</p>
<p>Que estamos en pleno centro. Hay de todos los peligros. No está la contención de alguien que los conozca, cuando les han robado (a los alumnos) nadie los ayudó. Mis alumnos me cuentan que en la plaza tenes la droga, todo lo que vos quieras, bien están las amenazas de las barras de otras escuelas. Cuando la rectora toma conocimiento de alguna de estas cosas llama a la policía.</p>	<p>Cuesta mucho que participen. Los papás más presentes son los de los alumnos que mejor andan. Los demás andan mal por eso, no hay apoyo de la casa. Los citas (a los padres) y no vienen.</p>	<p>Quizás puedan colaborar si uno pide para una donación. Acá hay un proyecto para los sextos años, que son padrinos de la escuela de Algarrobo Blanco. Van seguido a ese colegio en donde realizan donaciones de dinero, ropa; en fin, lo que les haga falta.</p>
<p>Está en el microcentro. Yo doy clases en un escuela de la villa, son realidades diferentes con los barrios, los adolescentes que van a esa escuela son terribles. Hay mucho abuso de menores, tengo una alumna que trabaja en una cancha de fútbol y se acuesta a la 5 o 7 de la mañana. Ella me ha dicho: "estoy cansada de que los tipos me toquen". Acá las nenas son nenas, viven su adolescencia. Incluso, el lenguaje es diferente: "Correte chabón, vino el cobani". Yo le tengo</p>	<p>Sí, vienen. En este colegio se preocupan.</p>	<p>No sé.</p>
<p>Sabemos que estas condiciones no se dan en todos los barrios, pero esta bueno interiorizarnos de las posibilidades que ellos traen desde sus barrios. El hecho de venir hasta el centro, aun no correspondiéndoles acá ya que muchos vienen desde La Punta o el Puente Favaloro, les posibilita conseguir el material en tallado si no</p>	<p>Si participan. Lo he propuesto y fue una experiencia muy linda.</p>	<p>Hace tiempo los padres participaron en la lectura con los chicos y ayudaron a una escuela rural. Fue muy lindo. Se les pidió a todo el grupo vender botellas. Dos chicas se encargaron de vender las botellas y con lo juntado compraron lápices, cuadernos para llevar.</p>
<p>Que está en el centro y es una zona privilegiada.</p>	<p>He visto muy poco. Solo he visto algunos casos como padres que a lo mejor tienen un negocio o algo y un día colaboran. Pero de otra manera, no.</p>	<p>-----</p>

<p>9 - ¿En qué tareas se desempeñan los padres de los alumnos?</p> <p>-----</p> <p>-----</p>	<p>10 - Los alumnos ¿trabajan? ¿En qué tareas? ¿Cuántas horas? ¿Cómo influye esta situación en la movilidad de la ciudad? ¿La calidad de vida? ¿La oportunidad de esta movilidad?</p> <p>-----</p> <p>-----</p>
<p>-----</p> <p>-----</p>	<p>La mayoría no trabaja.</p>
<p>Hay mucha variedad y esto depende del sector social del que provienen.</p>	<p>No trabajan.</p>
<p>Algunos son empleados de fábricas, otros trabajan en círculos administrativos del gobierno, son servidores públicos, hay docentes, amas de casas también, y nunca falta algún desocupado.</p>	<p>Generalmente se observa en años superiores, no tanto en los chiquitos. Trabajan en comercios, incluso, hasta en estaciones de servicio. Son los menos, depende de la condición de la familia. A veces influye. En esos casos se tiene que conocer el horario para adecuar las actividades.</p>
<p>-----</p>	<p>Yo creo que no. No creo que ninguno esté en el caso de que tiene un empleo y después tiene que estudiar. Tienen los principios de cualquier adolescente, de ayudar a la familia y eso no quita tiempo y no creo que se influyente o determinante. El bajo rendimiento va en el sentido de la computadora, Facebook, otras variables, no por un trabajo. Yo creo que un trabajo los fortalece a la hora de estudiar.</p>

ESCUELA B

- PARTE A

<p>Parte Contexto</p>
<p>Profesora Lengua (a)</p>
<p>-----</p>
<p>Profesora</p>
<p>Profesor</p>
<p>Profesora Recalculata</p>
<p>Profesora Ciencias</p>
<p>Profesora Historia (b)</p>
<p>Profesora Lengua (b)</p>

<p>1 - ¿Cuáles son las características del barrio y demás barrios de los que provienen los alumnos, en qué condiciones se encuentra el barrio de la escuela en cuanto a infraestructura, servicios, actividades culturales y ...</p>	<p>2- ¿Cuál consideras que es la problemática más acuñante?</p> <p>-----</p>	<p>3 - ¿Qué influencia ejerce el barrio de donde provienen los alumnos en las prácticas docentes?</p>
<p>Mira, es un barrio urbano marginal o sea, está dentro de lo que es la ciudad, nada más que esta en la periferia, tiene algunas características particulares el barrio, por eso es urbano marginal, hay de todo, hay gente trabajadora, hay gente que no tanto, pero bueno, en sí, es una comunidad complicada.</p>		<p>No, que, o sea cómo te puede explicar, hay muchos de los integrantes a lo mejor, no todos, pero en una cuadra siempre a lo mejor hay uno que estuvo en la cárcel o está en la cárcel, o sea complicado lo veo desde ese aspecto, o sea, porque tienen una característica especial, hay que saber cómo dirigirse, como tratarlos porque bueno, hay mucho resentimiento, no digo en todas, porque no toda la gente es igual.</p>
<p>Es un barrio muy carenciado y con mucha problemática social.</p>	<p>-----</p>	<p>Ausencia de los padres, falta de control. Andan mucho</p>
<p>Es un barrio muy carenciado y con mucha problemática social.</p>	<p>La violencia.</p>	<p>No estamos en las mejores condiciones para que las</p>
<p>Hay un alto nivel de violencia.</p>	<p>La delincuencia.</p>	<p>Ausencia de los padres, falta de control. Andan mucho en la calle y eso afecta su compromiso con la escuela</p>
<p>Es un barrio difícil con muchos problemas de sociales algunos por falta de trabajo, hay robo y violencia</p>	<p>La droga y la violencia.</p>	<p>Ausencia de los padres, falta de control. Andan mucho en la calle y eso afecta su compromiso con la escuela</p>
<p>Barrio con población pluralizada, algunas familias carenciadas. Con estados de violencia. Optimo en todos los servicios.</p>	<p>La violencia.</p>	<p>La falta de compromiso, de responsabilidad por parte de los tutores.</p>
<p>El barrio del que provienen los alumnos es urbano marginal, pero posee todos los servicios básicos y funciona una sala de emergencia y centro de vinculación que trabaja desde lo social, cultural y apoyos escolares.</p>	<p>La problemática principal es que consumen de diferentes drogas, alcohol y la falta de oportunidades de muchos adultos.</p>	<p>La influencia es directa ya que los alumnos por la mencionada problemática Incurren en inasistencias persistentes.</p>

<p>4 - ¿Qué relación tiene esta escuela con el barrio? Si las tiene, ¿Para cuáles actividades y con qué fines?</p>	<p>5 - ¿Qué lo diferencia de otros barrios de San Luis?</p>	<p>6 - ¿Participa el grupo de padres en las actividades escolares? -</p>	<p>7 - ¿En qué tareas se desempeñan los padres de los alumnos?</p>
<p>La verdad que no, creería que no, o sea sí, todos los barrios tienen su impronta, no sabría decirte en particular qué, acá los chicos, por ejemplo, hay muchos chicos que juegan al fútbol, que podría ser algo que los identifica, muchos chicos participan en lo que es comparsa, les gusta, lo bueno es que siempre se ha estado trabajando desde lo social acá en el barrio con, por ejemplo, siempre estuvo vinculación comunitaria, que era un centro donde los chicos podían ir a aprender instrumentos, ese centro se cerró, pero los mismos profes siguen viniendo por otra cosa, porque estos centros en realidad se abrieron pero con una, era una organización sin fines de lucros, ahora esos centros al cerrarse algunos profes le siguen, lo siguen manteniendo</p>	<p>Sí, vienen del Estrella del Sur, también muchos del 500 viviendas sur, del Kirchner, del Linco. Son barrios más o menos con las mismas características,</p>	<p>-----</p>	<p>-----</p>
<p>No estamos en las mejores condiciones para que las</p>	<p>-----</p>	<p>-----</p>	<p>-----</p>
<p>No estamos en las mejores condiciones para que las</p>	<p>Desconozco.</p>	<p>En changas, o planes, tareas</p>	<p>-----</p>
<p>Sí, sé que hay pero no sabría decir de qué tipo, pero poca.</p>	<p>-----</p>	<p>-----</p>	<p>-----</p>
<p>No sé, creo que alguna comunitaria.</p>	<p>-----</p>	<p>-----</p>	<p>-----</p>
<p>Buena. Las actividades son mínimas en relación a integrar a los padres hay poco interés en la situación del alumno en la</p>	<p>-----</p>	<p>-----</p>	<p>-----</p>
<p>La escuela trabaja con proyectos de mejoras como CAJ, CAJ, PROMEDU. Allí los alumnos intervienen en actividades recreativas.</p>	<p>La diferencia es solo en cuanto a códigos barriales. La participación de los</p>	<p>Se desempeñan en trabajos temporarios, inclusión, etc.</p>	<p>Algunos alumnos trabajan lavando autos, repartos, etc. Influye en rendimiento</p>

ESCUELA B - PARTE B

Parte Contexto
Profesora Inglés
Profesora Ciencias Sociales (b)
Profesora Ciencias Políticas
Profesor Matemática
Profesora Historia (c)
Profesora Artística
Profesora Lengua (c)

<p>1 - ¿Cuáles son las características del barrio y demás barrios de los que provienen los alumnos, en qué condiciones se encuentra el barrio de la escuela en cuanto a infraestructura,</p>	<p>2 - ¿Cuál considera que es la problemática más acuñante?</p>	<p>3 - ¿Qué influencia ejerce el barrio de donde provienen los alumnos en las prácticas docentes?</p>
<p>Es un barrio marginal que tiene todos los servicios y actividades recreativas a través de un programa de vinculación</p>	<p>Drogadicción, alcohol y violencia.</p>	<p>Muchas veces los conflictos vecinales se trasladan a la escuela.</p>
<p>Escuela n° 6 Barrio Pucará, escuela en un barrio carentado, Barrio con violencia, droga, desocupación.</p>	<p>Problemática educativa sobre repitencia y ausencias. Problemática social sobre droga y violencia.</p>	<p>Desde su contexto, intento replantear Ciencias Sociales.</p>
<p>Es un barrio que tiene los servicios básicos con varios grupos y asociaciones que trabajan para mejorar día a día la comunidad desde lo cultural, social, deportivo, etc.</p>	<p>La problemática sería la falta de alimentación, seguridad y trabajo para mejorar la vida diaria. Como también la contención familiar y</p>	<p>Para mi ver influye desde el barrio y la sociedad ya que esta última genera una etiqueta de donde vienen como negativa y esto es tomada por el</p>
<p>Los alumnos provienen de barrios socioculturales, medio bajo, Cuenta con todos los servicios y también cuentan con talleres ya que se encuentra un centro comunitario, allí se realizan diversas actividades.</p>	<p>La mayor problemática en la violencia.</p>	<p>Mucha influencia ejerce el barrio en nuestras prácticas, ya que son chicos que necesitan mucha contención.</p>
<p>Las características del barrio son: carentado, violento, de sectores populares. El barrio cuenta con una buena infraestructura y tiene servicios y actividades recreativas.</p>	<p>La mayor problemática es la violencia.</p>	<p>La falta de compromiso.</p>
<p>Son barrios carentados y problemáticos, sus condiciones culturales.</p>	<p>Violencia.</p>	<p>Falta de responsabilidad, comportamiento, apoyo, etc.</p>
<p>Los barrios de donde provienen los alumnos son barrios periféricos, algunos cuentan con todos los servicios</p>	<p>La violencia es el problema más grave que se evidencia.</p>	<p>El barrio influye mucho al joven, es ahí donde el alumno adquiere sus ideales, sus modelos a seguir y es en esas prácticas sociales donde el joven se forma.</p>

<p>4 - ¿Qué relación tiene esta escuela con el barrio? Si las tiene, ¿Para cuáles actividades y con qué fines?</p>	<p>5 - ¿Qué lo diferencia de otros barrios de San Luis?</p>	<p>6 - ¿Participa el grupo de padres en las actividades escolares? -</p>
<p>No sé.</p>	<p>No sé.</p>	<p>-----</p>
<p>Este barrio no se relaciona o es poco el contacto. Fines deportivo o comparten servicios públicos.</p>	<p>Son solidarios y muy cerrados. Muy participativos.</p>	<p>Ausencia de los papás.</p>
<p>Hay una relación ya que desde la escuela se dan talleres que se combinan con las diferentes organizaciones (carpintería orquesta el comedor) que con utilizados por todo el barrio. Las actividades van desde carpintería, murgas, centros comunitario la solicita y el</p>	<p>Se diferencia ya que los estigmas sociales están muy marcados por la sociedad y por el mismo barrio (clase social). No, en cuanto a secundaria no participan.</p>	<p>Sé que en algunos casos en construcción, plan de inclusión social, fábricas cobrando el estacionamiento medido y</p>
<p>Si, hay relación con el barrio, ya que los sábados se realizan diferentes actividades para los alumnos de la escuela, tales como carpintería, diario escolar, deportes, etc.</p>	<p>No participan los padres de las actividades escolares.</p>	<p>En la construcción, plan de inclusión (algunos), fábricas.</p>
<p>Tiene muy buena relación. La escuela trabaja con la comunidad mediante charlas, talleres y actividades deportivas.</p>	<p>La marginación y la población popular. Si, lo hace. En charlas, actos fiestas y talleres pero muy poco en el proceso educativo del alumno.</p>	<p>En actos y fiestas y en organizaciones de torneos deportivos.</p>
<p>Muy buena porque se trabaja desde la escuela. Se invita al vecino a la escuela, mediante actos, talleres y charlas.</p>	<p>La marginación, por ser este barrio. Si, en charlas, actos, fiestas, talleres pero casi nada en el proceso educativo del alumno.</p>	<p>No sé. No los veo participar.</p>
<p>En la escuela hay un comedor donde asisten las personas de barrio que mandan a sus hijos a esta escuela.</p>	<p>Las características sociales del barrio Pucará es la evidencia de diferencia.</p>	<p>El grupo de padres tiene muy poca participación en las actividades escolares.</p>

<p>7 - ¿En qué tareas se desempeñan los padres de los alumnos?</p> <p>.....</p>	<p>8 - ¿Trabajan los alumnos? ¿En qué tareas?</p> <p>.....</p>
<p>La mayoría medio tiempo y fines de semana.</p>	<p>.....</p>
<p>Si la mayoría trabaja en la construcción, ayudando a los padres en talleres, domésticos (no se bien, cuantas horas pero</p>	<p>.....</p>
<p>Hay alumnos que trabajan en la construcción y la mayoría haciendo "changas", lavan autos, venden flores, etc.</p>	<p>.....</p>
<p>Si, realizan trabajos variados, ejemplo, albañilería, mecánica, etc. Durante varias horas.</p>	<p>.....</p>
<p>Si, varios trabajos.</p>	<p>.....</p>
<p>Un alto porcentaje de padres de los chicos son desocupados.</p>	<p>Los alumnos que trabajan lo hacen mayormente en empleos temporales como albañilería, bares, etc.</p>

INFRAESTRUCTURA

ESCUELA A

– PARTE A

Parte Infraestructura	1 - ¿Cuál es el estado del edificio en general y, en particular, qué considera que debería mejorar?
Profesora Filosofía	<p>Los baños de los alumnos están limpios pero podrían estar en mejores condiciones, en cambio, los de los profesores están bastante bien. En cuanto al salón he observado que se han roto vidrios, las paredes están rayadas, la decoración no es la mejor. Teniendo un salón tan lindo, no se aprovecha eso, no se lo decora como debería, las ventanas con cortinas. Sería bueno mantener un espacio más cuidado que de mejor impacto visual para que todos se entusiasmen, por ejemplo en los actos.</p>
Profesora Lengua y Literatura y Formación Ética y Ciudadana	<p>En general es muy bueno. Constantemente el Ministerio de Educación nos apoya, pasa algo están presentes. Lo que nosotros llamamos la oficina de infraestructura está presente para solucionar si tenemos algún problema, si corresponde a lo que es interno al colegio.</p>
Profesora Historia	<p>-----</p>
Profesor Física	<p>A mí me encanta es todo grande, es todo amplio, el patio del medio es muy bonito, lleno árboles y plantas, muy aireado y agradable a la vista. Yo, trabajé anteriormente en otra escuela de la zona totalmente distinta, con cierto hacimiento en las aulas y no en buenas condiciones edilicias. Aquí, en cambio tengo la sensación de pertenencia, yo tengo la convicción que un lugar no agradable, lo sufrís. Los baños están más o menos bien, son amollos, ventilados, alumnos gratis, pero se mantienen limpios por</p>
Secretaría y Coordinadora	<p>El estado general es bueno, es lo esperable teniendo en cuenta la antigüedad de su construcción, siendo un edificio histórico no puede ser modificado en su fachada. A pesar de ello, se mantiene en condiciones habitables pero demanda mantenimiento constante</p>
Preceptor	<p>Nosotros tenemos un edificio que fue declarado Monumento Histórico, Patrimonio Cultural, sea que tiene ya su antigüedad, alrededor de casi 150 años de existencia. Un edificio antiguo, que con algunas falencias se mantiene. El Gobierno provincial, dentro de todo lo cuida invierte, pero tiene sus deterioros, parte, a veces, producido un poco por el alumnado. Pareciera ser que los chicos hacen catarsis, la purga emocional la hacen con el mobiliario del colegio, y eso es triste, baños deteriorados, grifería deteriorada por el mal manejo que hacen los chicos. Y después la otra problemática es que al ser un edificio viejo tiene habitantes como murciélagos, luzes que se imprecenan con determinados olores, acá en la</p>

2 - ¿Cómo se encuentran sus baños y	3 - ¿Son suficientes?	4 - ¿Y la iluminación y la
.....	Buena en algunos cursos, pero en la mayoría no persianas clausuradas, y focos rotos
.....	Las aulas son suficientes. Sobra un aula, te cuento. No sobra un aula dentro de lo que sería estructura edilicia. Si vos ves, lo que solía ser antes el Colegio nacional, la casa del mayor domo y la casa del rector, son espacios	.....
Los baños no son suficientes. Con las reparaciones que se han hecho durante años no se tenido en cuenta los baños. Es una lástima porque son muchos alumnos
.....
Los baños se encuentran bien, todo lo que se rompe se arregla, y las aulas son amplias, pero ventanas al ser tan antiguas son
.....

<p>5 - Estas condiciones ¿Cree que impactan en el logro de los objetivos?</p>	<p>6 - ¿Cuentan con el material didáctico suficientes como libros, recursos tecnológicos, etc.?</p>
<p>Sí, yo creo que el deterioro repercute en los objetivos, me parece que un ambiente más arreglado, más refaccionado y con mejor aspecto, estimula más a los chicos, que algo viejo, sin decoración, en condiciones edilicias no tan buenas.</p>	<p>Sí, tenemos por ejemplo el auditorio que es muy lindo, cómodo y amplio. Cada vez que doy clases ahí es otra cosa, porque a los chicos les gusta ver la pantalla. Hay un proyector y una pantalla que aunque están medios viejos, funcionan, en cambio los parlantes tienen mal sonido, por eso a veces se contrata el sonido, libros de mi materia hay muy pocos, yo doy filosofía y solo hay 3 que están todos rotos, en mal estado, en otras materias, en cambio, sí</p>
<p>Y sí, porque teniendo un buen ambiente puedes tener buena educación.</p>	<p>Tenemos todo tipo de recursos. Vos viste la biblioteca. Tenemos una Sala de Audio y Video, televisores, plasmas para poder utilizar nosotros todos los recursos audiovisuales. Los chicos tienen computadoras. En el aula que ahora funciona el sexto año teníamos la Sala de Computación, cuando empieza el Gobierno a entregar a los alumnos las computadoras, empezamos a trabajar en las aulas.</p>
<p>Claro que impactan. Al ser tantos alumnos es difícil tener un trato más personalizado, no te llegar a generar una amistad con los alumnos, ya que no corresponde y no es lo que se busca, pero si fueran menos en el aula se podría tener un seguimiento mejor de cada uno.</p>	<p>Los chicos tienen computadoras pero no tenemos internet, porque la secundaria pertenece a Nación y el Wi-Fi, lo que es internet, lo maneja la Universidad de La Punta y como es de provincia no le aportan al colegio, por el conflicto que hay entre Nación y Provincia. Libros hay muchos, mapas pueden ser que estén medios viejos y por ahí hay algunos que necesitaríamos</p>
<p>En cuanto al logro docente, la condición de trabajo del docente-alumnado es clave. Yo, siempre les digo a los chicos que sumado al esfuerzo de estudiar para sus beneficios futuros, se debe cuidar el ambiente en el que estamos, en este caso es la escuela. Y, por supuesto, unas malas condiciones impactarían negativamente en el logro de los objetivos pedagógicos, cosa que ocurre en este colegio.</p>	<p>Ese es la parte floja de todas las escuelas, en general. Existe un vaciamiento, pero esto se dando con el tiempo, en este colegio, por ejemplo: hay tres laboratorios fantásticos de ciencias exactas (química- biología- física), no utilizables, ya que cuando uno tiene que hacer o realizar una experiencia hay que sacar de nuestro bolsillo o pedir materiales a los alumnos.</p>
<p>Los objetivos pedagógicos se cumplen, ya el colegio tiene un nivel de retención superior al 95%, no hay casi repitencia por la modalidad de apoyo escolar, con parcializaciones en las materias con índices de reprobación más baja, sustentadas</p>	<p>Contamos con el material didáctico necesario para el dictado de las clases y los recursos acordados para el apoyo de las actividades que se dictan en el aula. (Retroproyector- video plasma, etc.)</p>
<p>Yo creo que no, lo que puede impactar es que hay demoras por ejemplo en la reparación de una cortina que se descuelga y que tienen que estar con luz artificial los chicos, pero uno se acomoda a ese tipo de cosas. En cuanto a la calefacción, el colegio está calefaccionado, el único problema es que se conserva la estructura original del edificio y entonces el calefaccionado es para las aulas solamente, porque las galerías son bastante frías, sobre todo en época invernal.</p>	<p>El colegio cuenta con una Biblioteca que tiene bastante stock de libros para que los alumnos trabajen, los profesores saben acercarse o mandan a algún chico a retirar material de estudio y digamos que en ese sentido siempre hay stock. Así como sucede con el mobiliario también produce cierto deterioro, el arte de los grafitis que han desarrollado los alumnos lo trasladan a los libros, al margen de que hay libros con faltante de hojas y que recién en la práctica dentro del aula se puede percibir debido a que algunos ya que cuentan con un par de años encima.</p>

7 - ¿Cuáles son sus usos?

Los profesores, de acuerdo a la temática, vamos solicitando la Sala de Audio Y Video que queremos el cañón, nos ponen el cañón, si queremos un televisor usamos el televisor, lo vamos solicitando sin ningún problema.

Se trabaja de manera experimental en el laboratorio, o virtualmente, o investigando en computadoras o en sus casas. Yo les digo que el 80% del esfuerzo es de ellos, y el 20% lo ponemos los docentes, en el dictado de clases, el acompañamiento, las consultas que les damos, pero si ellos no se ponen a asimilar la información que uno le da nunca la transformaran conocimiento. Deben hacerla suya, esto, debería ser normal hacerla en sus casas, haciendo ejercicios, pero como esto no ocurre, de acuerdo a mi experiencia.
Las clases se tornan más interesantes y didácticas, los chicos se enganchan más con los videos temáticos. Son de gran utilidad académica.

ESCUELA A – PARTE B

Parte Infraestructura
Profesor Economía Y Política
Profesora Biología
Profesora Lengua
Profesora Geografía (a)
Profesora Lengua y Ética
Profesora Inglés

<p>1 - ¿Cuál es el estado del edificio en general y, en particular, qué considera que debería mejorar?</p>	<p>2 - ¿Cómo se encuentran sus baños y aulas?</p>
<p>El estado general del colegio es bueno, se mantiene a pesar de ser un edificio que cuenta con muchos años, unos 150 aproximadamente. Considerando su antigüedad está en buenas condiciones. Tiene sus deterioros, no sólo por el paso del tiempo, porque el mobiliario cuando es necesario se repone, el tema acá es que a veces los chicos no cuidan lo que tienen, hacen un mal manejo del mobiliario, rayan paredes, aberturas, los baños de los alumnos no están el mejor estado. Después está el tema de las refacciones, que al ser un Patrimonio Cultural pueden realizarse cambios sin autorización del Gobierno. Si bien hace un tiempo hubo algunos arreglos todo lo que es</p>	<p>-----</p>
<p>Yo veo que está un poco deteriorado, porque a pesar de que el Gobierno ha invertido, ha hecho arreglos, las persianas, los bancos, a mí en lo personal me deprimen, porque yo voy a otras escuelas y comparo, baldosas; bancos limpios con alcohol, no están tan rayados; ventanas cortinas. Pero dentro de todo con los años que tiene se conserva. La biblioteca, por ejemplo, el salón de arte están impecables, pero lo que pasa es que son tres turnos, una población escolar grande. Pero debería mantenerse mejor. Hay mucha mano de la Directora que</p>	<p>-----</p>
<p>Es bastante bueno, no es el óptimo, pero bastante bueno, justamente por esto. Entonces, tratemos de cuidarlo y preservarlo porque es un Patrimonio que tenemos. Las aulas hay todos los tamaños, hay aulas que no son tan amplias, hay otras que son más espaciaosas. El baño de profesores es amplio, como es un edificio antiguo tiene características de habitaciones amplias. A veces, nos faltan mesas pero es porque tenemos aulas superpobladas, no es que tengas donde sentarse los chicos, sino que hay que salir a buscar, ya algunas se rompen. Son cursos muy numerosos, yo tengo en un aula 46 y en la otra 44 alumnos.</p>	<p>-----</p>
<p>El colegio es maravilloso, tradicional. Es hermoso. Históricamente esta preservado. Tenemos el aula magna, lo más hermoso de este colegio. Tenemos también una huerta. Desde hace cinco o seis años, hemos abierto una actividad extra: "huerta escolar", se promueve por un lado la vida sana y por el otro ellos mismos se entusiasman tanto que tienen las huertas en sus propias casas. El colegio, además, tiene un excelente nivel, sobre todo en matemática y lengua. El edificio yo no lo tocaría. Es lo mejor que tiene San Luis. Súper completo, cuenta con aula</p>	<p>-----</p>
<p>Cualquier cosa que se rompa, ahí no más reclamamos y no hay problema. Muchas veces pasa al revés, por ejemplo te doy un caso de segundo año en dónde la ventana no funcionaba. Llamé a la ordenanza, con autorización de la secretaria, inmediatamente esa día a la tarde, viene una lo habla a la secretaria cobro al ciudadano al otro</p>	<p>-----</p>
<p>En general es bueno. Muchas veces a lo mejor se rompe un vidrio y tardan mucho en repararlo.</p>	<p>Las aulas tiene problema de iluminación, y los baños ya han quedado pocos para la cantidad de alumnos, regular ambos.</p>

<p>3 - Los espacios comunes como el salón de usos múltiples y</p> <p>-----</p>	<p>4 - Estas condiciones ¿Cree que impactan en el logro de los objetivos pedagógicos?</p> <p>No, no creo que influyan. Porque los chicos cuentan con un edificio que ediliciamente está en buen estado.</p>
<p>no hay un problema grande con las persianas, siempre están rotas, aunque las arreglen una vez al año no duran más de un mes,</p> <p>-----</p>	<p>No creo que esto impacte, lo que sí creo que impacta es como ha crecido la población escolar, tenemos cursos de 40, 45 alumnos y las aulas son chicas. A veces los chicos están casi afuera cerca de las puertas. No es la parte edilicia lo que influye sino el tema de la superpoblación estudiantil</p>
<p>-----</p>	<p>Eso impacta en los alumnos que uno no puede estar tan cerca, porque en cuanto a la ubicación espacial, nos impide llegar a ellos porque están tan apretados algunos que uno no puede caminar hasta allá. A veces yo trato de cambiarme de lugar para poder acceder. Después está el niño que no se interesa o que tiene una problemática especial, que los hay, con problemas familiares, esos chicos son los que a veces quedan un poco rezagados, no es que no aprendan o que no logren los objetivos, pero les lleva más tiempo, les cuesta más.</p>
<p>Hay un salón de actos tradicionales y clásico es muy bello pero la falta reacondicionarlo.</p>	<p>Si, absolutamente. Por ejemplo yo doy clases en otras escuelas, en donde las paredes ya se caen, las ventanas están rotas, a veces el ministerio no alcanza a cubrir todas las necesidades. Acá hay calefacción en invierno. Todas las aulas cuentan con ventiladores</p>
<p>-----</p>	<p>-----</p>
<p>Son pocos, tenemos una población de entre 40 y 45 alumnos por curso.</p>	<p>En el humor. Se ponen medio de mal humor, porque los arreglan ellos mismos. Los chicos de la mañana los arreglian, los de la tarde lo rompen, al otro día lo tienen que volver a arregliar.</p>

<p>5 - ¿Cuentan con el material didáctico suficientes como libros, recursos tecnológicos, etc.?</p> <p>A nivel equipamiento me siento satisfecho, me siento cómodo desempeñándome acá, tenemos los recursos necesarios para trabajar con los alumnos, contamos con una biblioteca bastante bien equipada. Esto podría ser una evidencia de que las cosas a mi criterio están bien.</p>	<p>6 - ¿Cuáles son sus usos?</p> <p>.....</p>
<p>No, tenemos que andar peleando por las tizas, los borradores, yo vengo con mi equipo y como estoy mañana y tarde a veces me olvido el borrador, se pierde y tengo que salir a comprar otro. Cuando nos olvidamos los marcadores, tenemos que recurrir a las tizas. Los proyectores funcionan, el equipo de música a veces falla. Los laboratorios casi no se usan, sobre todo los profesores nuevos, los que se fueron jubilando de física y química les daban mucho más uso. Yo en mi materia, biología, trato de usarlo, pero como el microscopio del</p>	<p>.....</p>
<p>Sí, porque además acá pedimos, yo pedí un libro y se compró sin ningún problema.</p>	<p>Trabajamos con libros de lectura, pero trabajamos también con la cartilla de actividades, nosotras hicimos la selección de las mismas con las profesoras de la USG. La intención es que tenga color, que sea atractivo, que los textos sean cortos, porque si vamos a las fotocopias hacen nada, las pierden, y siempre es preferible comprar un libro.</p>
<p>Sí, sin duda. Ayer o antes de ayer llegaron materiales nuevos, cajas con libros. La rectora otorgo a cada docente libros para que el año que viene ya estén equipados según sus necesidades. A demás el ministerio mando, cajas con películas, y cada película trae su ficha para trabajar con los alumnos.</p>	<p>.....</p>
<p>Sí, tenemos. Contamos con internet y algunas bibliotecas cercanas.</p>	<p>.....</p>
<p>Sí, en el caso mío los chicos tienen que sacar fotocopias de una cartilla a principio de año y bueno después acá en la biblioteca cuentan con diccionarios, también hay libros, pero en mi caso no los uso.</p>	<p>Los libros se usan a diario, con internet tenemos problemas porque se rompieron la antenas y nunca se arreglaron, pero los chicos se cuelgan a alguna red cercana.</p>

ESCUELA A – PARTE C

Parte Infraestructura	1 - ¿Cuál es el estado del edificio en general y, en particular, qué considera que debería mejorar?	2 - ¿Cómo se encuentran sus baños y aulas?	3 - ¿Son suficientes?	4 - El espacio de las aulas ¿Es suficiente?
Profesora Francés	A mí me parece que está bien. Tiene algunos detalles, algunas cuestiones que habría que mejorar, pero yo lo veo que está bien mantenido. Lo que pasa que es un edificio viejo y los techos son muy altos, habría que hacer algunos cambios en ese aspecto, pero después casi siempre al colegio se ha mantenido	-----	-----	-----
Profesora Química	Es una escuela vieja que es un Patrimonio histórico. Se supone que el gobierno ayuda, que hay un presupuesto destinado, pero nunca llega. No cumplen. Ahora se está pintado, pero todos los años se pinta.	Están en condiciones. Pero el problema es el número de alumnos, hay aproximadamente 47 por curso, en la mañana hay más.	Lo que está pasando es que si el gobierno dice hay que inscribirlos, que tenés que inscribirlos. Acá hay niños de La Punta.	El colegio tendría que ser más grande pero no se puede construir (más aulas) porque es patrimonio histórico. Tendría que bajar número de alumnos.
Profesora Geografía (b)	Buena infraestructura. En líneas generales está muy bien.	-----	-----	-----
Profesora Ética	El edificio está bien conservado, considerando que se creó en 1869, durante la presidencia de Sarmiento. Hay para mejorar. En algunos lados hay mil grietas que ya han superado varios años. Hay que ver que los chicos no cuidan, hay matrato. Por ejemplo los picaportes. Me consta que los han reemplazado pero después se vuelven a romper. Me tomo el tiempo en los dos turnos, por lo menos en los cursos que yo doy, para decirles a los chicos que no rompan, que es para todos, es para matrar. Para buena a veces que no valoren la suficiente la	Una gran queja que he compartido con otros profes es que hay muchos alumnos por curso. Pedagógicamente, nosotros estamos formados en que debe haber 28 o 30 alumnos. Resulta que me	-----	-----
Profesor Matemática	En términos generales, lo veo bien al colegio.	Los baños es lo que recemo. En las aulas tenemos un poquito de problemas con las luces, con las famosas cortinas.	Son suficientes para una matrícula entre 33 a 35 alumnos.	Son aulas generosas, para una matrícula de 35 chicos, en otras entran hasta 40 o 45 chicos, todos sentados

<p>5 - ¿Y la iluminación y la ventilación?</p> <p>-----</p>	<p>6 - Los espacios comunes como el salón de usos múltiples y los patios ¿En qué estado se encuentran? ¿Son adecuados?</p> <p>-----</p>	<p>7 - ¿Cuentan con los elementos necesarios para el desarrollo de las actividades?</p> <p>-----</p>
<p>Faltan ventiladores en las aulas. En cuanto a la iluminación, las ventanas están rotas y las persianas están bajas porque son viejas. La escuela es vieja pero se trata de mantener en buen estado. Hay un organismo de limpieza tercerizado que se encarga de eso.</p> <p>-----</p>	<p>El salón de actos y la sala de video.</p>	<p>Para las horas libres hay salas de ajedrez, también está la sala de video en que se le muestran películas con temáticas de alguna efeméride o que se relacione a temas educativos; la sala de lactura <u>han diferentes variedades de libros</u>. En las horas libres también se les enseñan</p> <p>-----</p>
<p>Con la iluminación no tengo problemas, está bárbaro. La ventilación es una dificultad. Como no andan las persianas, las ventanas están fijas, las pegan con la gotita y no se pueden abrir. Esto es una gran falencia.</p>	<p>De usos múltiples tenemos uno solo, el cual no es muy extenso, pero es bárbaro. El salón se convirtió en un lugar de ciencias naturales. El patio nos resulta chico, pero es hermoso. Decir que la disciplina está bastante controlada.</p>	<p>-----</p>
<p>Hay dificultades. Si tenés una ventana abierta o la celosía baja, o viceversa, no ingresa luz, además, cada dos por tres se rompen (ventanas o celosías) por el maltrato de los chicos. Debería haber algo más protegido</p>	<p>Solo tenemos el salón de actos que es muy bello pero no está en condiciones, hay problemas de ventilación.</p>	<p>Desde el punto de vista de internet, se podría hacer un montón de cosas más prácticas como proyectos fijos en las aulas. Para ello necesitamos pantallas, proyectores. Pero no tenemos internet. Están los nodulos, pero por algún problema del gobierno provincial o nacional no se puede tener. Tenés que irte a los baños para tener internet y hacer un trabajo.</p>

<p>8 - Estas condiciones ¿Cree que impactan en el logro de los estudiantes?</p>	<p>9 - ¿Cómo? ¿Por qué?</p>	<p>10 - ¿Cómo influye esta situación en la posibilidad de brindar igualdad de oportunidades a esta población escolar?</p>	<p>11 - ¿Cuentan con el material didáctico suficientes como libros, recursos tecnológicos etc?</p>
<p>Sí, claro que afecta, te altera la falta de espacio.</p>	<p>.....</p>	<p>.....</p>	<p>Sí, contamos con acceso a computadoras, internet, mapas. Tenemos salas de audiovisuales, grabadores.</p>
<p>Lo que más impacta es el número de alumnos, lo edificio está bastante bien.</p>	<p>La excesiva cantidad de chicos.</p>	<p>Tratas de ser lo más equitativamente posible dando posibilidades a todos. Es la cruel realidad de la educación: les facilita el camino al más vago, para el buen alumno nada. Te obligan a hacer asistencialismo. Hay clase de apoyo como 20 veces para poder rendir por octava vez la misma evaluación.</p>	<p>Sí. Primero, tienen las computadoras (provenientes) de La Nación. De todas maneras, se prohíbe en clases el uso de la computadora porque si no juegan. En la biblioteca hay libros para todos, también hay para pasar videos.</p>
<p>.....</p>	<p>.....</p>	<p>.....</p>	<p>.....</p>
<p>Sí.</p>	<p>Yo quisiera que los chicos estén más controlados desde mi función, me encantaría trabajar más tranquila. Todos te hablan, todos quieren ver, incluso algunos se ponen y tapan el escritorio. No puedes perder el control. Entonces, pido que se corran, que se pongan para aquel lado. Sino los demás te pasan por arriba</p>	<p>El exceso no es bueno ni para los alumnos ni para el docente, es desgastante. Hay que estar con 45 alumnos, es demasiado, todos tienen su requerimiento.</p>	<p>Desde mi lugar no me puedo quejar, aunque me gustaría tener más libros, por ejemplo de filosofía que hay pocos. Los chicos no cuentan con ese material, la fotocopidora tiene problemas. También utilizamos diccionarios, videos, todo lo que podemos.</p>
<p>Sí. La cantidad de alumnos impacta en los objetivos pedagógicos. En los segundo tenemos 43 chicos, creo que también ingresan como 48. Es</p>	<p>Un grupo o un par de chicos no dan bola, diez me están reclamando y otros no quieren saber nada. Entonces se hace más complejo. Yo creo que 35 puede ser un número intermedio, que todos</p>	<p>La clase se pone muy generalista, no te digo algo personalizado, pero no se puede mantener el control y el esfuerzo tiene que ser casi el triple.</p>	<p>Este es el problema generalmente de los directivos. Tenemos acceso al material como las computadoras, pero necesitamos más proyectores y se debe hacer un llo para pedir un</p>

12 - ¿Cuáles son sus usos?

Los libros para profundizar algún tema, los videos para ayudar a entender algún tema.

Si tuviéramos más material, con la cantidad suficientes de libros, podríamos darles la posibilidad en tiempo de aula de que trabajen. El material se va escaseando, a veces los chicos no los cuidan, le escriben cosas obscenas, es una vergüenza.
No se puede hacer un buen uso de las tecnologías. Por un lado, tenés que cerrar las cortinas porque no se ve nada. Si no tenés que pedir el salón específico para hacer tal cosa, pero hasta acordar el trabajo que tenés, te queda media hora y, entonces, no

ESCUELA B

- PARTE A

Parte Infraestructura
Profesora Lengua (a)
Profesora Historia (a)
Profesor Economía
Profesora Psicología
Profesora Historia (b)
Profesora Lengua (b)
Profesora Inglés

<p>1 - ¿Cuál es el estado del edificio en general, y en particular que considera que debería mejorar?</p> <p>Y, tenemos muchas necesidades, ahora, teóricamente, ya salió el pliego para licitación, porque se va a hacer una remodelación grande, se van a agregar aulas, se va a modificar la cocina porque en la cocina funciona también un comedor, o sea, hay un grupo de chicos que comen en la escuela, entonces es como muy chiquito, pero bueno, con la remodelación se va a ampliar un poco.</p>	<p>2 - ¿Cómo se encuentran sus baños y aulas? ¿Son suficientes? ¿La iluminación y</p> <p>-----</p>	<p>3 - ¿El espacio de las aulas es suficiente? ¿La iluminación y</p> <p>-----</p>
<p>-----</p>	<p>Regular, si por el momento son suficientes, pero estamos</p>	<p>-----</p>
<p>De bueno a regular.</p>	<p>Regular, si por el momento son suficientes, pero estamos creciendo.</p>	<p>Solo falta una por el momento, son espaciosas y tienen buena ventilación</p>
<p>-----</p>	<p>Regular, si por el momento son suficientes, pero estamos creciendo.</p>	<p>Si tenemos buena iluminación, la ventilación es problema solo cuando hace calor, hay</p>
<p>Bueno.</p>	<p>Regulares y no son suficientes.</p>	<p>Sí.</p>
<p>El estado del edificio es bueno en general, hay que mejorar pintura.</p>	<p>Baños y aulas en general estado regular, falta de</p>	<p>Sí. Algunos ventiladores rotos</p>
<p>El estado del edificio está en buenas condiciones generales, tanto la iluminación, baños muebles y salón de usos múltiples están en buen estado.</p>	<p>Sí, bueno.</p>	<p>Sí, bueno.</p>

<p>4 - ¿Los espacios comunes como salón de múltiples espacios y patios en qué estado se encuentran, son suficientes?</p>	<p>5 - ¿Cuentan con los elementos necesarios para el desarrollo de las actividades? ¿Estas condiciones crean que impactan en el logro de los</p>
<p>Y, por ejemplo nosotros no tenemos patio, lo único que hay es ese playón que se recuperó, deportivo, que se recuperó pero una parte, digamos, porque todo lo que es calle y ese predio era de la escuela, en el plano original eso sale, o sea, eso no era calle, era parte de la escuela, pero hace muchos años atrás una unión vecinal que había, por lo que me cuentan, yo no estaba, tomaron la calle y la hicieron calle, pero no tiene nombre ni nada, o sea, la que estamos tratando de recuperar es predio, para poder tener un patio, cuando toque el timbre tener un patio.</p>	<p>No, por eso te digo, faltan muchos espacios, faltan. Elementos, sí, elementos hay, estamos bien, espacio falta. Faltaría, como te decía, faltaría un patio abierto donde los chicos pudieran recrear o realizar otras actividades, porque, o sea, todo lo que es playón deportivo todo eso, normalmente, solo se usa, para el profesor de educación física porque eso está todo muy puesto al exterior, como eso funciona como calle peligrosa como calle peligrosa con un niño yendo y viniendo, entonces por lo general, hacen acá las actividades.</p>
<p>Solo falta una por el momento, son espaciosas y tienen buena ventilación.</p>	<p>Lo mínimamente indispensables, algunos libros y unos caños.</p>
<p>Solo hay un patio interno que se usa para todo fin.</p>	<p>Lo mínimamente indispensables, algunos libros y unos caños.</p>
<p>.....</p>	<p>.....</p>
<p>.....</p>	<p>.....</p>
<p>En general bueno.</p>	<p>Sí.</p>
<p>No, no hay espacio para gimnasia ni juegos al aire libre.</p>	<p>Creo que el impacto de esto en el desempeño escolar tanto de los docentes y alumnos es fundamental para poder generar un clima de comodidad y compromiso con los elementos que nos relacionamos a diario.</p>

<p>6 - ¿Cuentan con el material didáctico suficiente como libros, mapas, recursos tecnológicos?</p> <p>Tenemos una, bueno, lo que antes llamaba cañón, que ahora le dicen proyector, un proyector tenemos la pantalla, todo eso está en una sala de audiovisuales que antes era biblioteca, que está acá, que se usa para proyectar películas y videos educativos a los alumnos, además hay cámaras y computadoras.</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>7 - ¿Cuáles son sus usos?</p> <p>.....</p>	<p>8 - ¿Cree que son adecuados para la</p> <p>.....</p>
<p>.....</p> <p>.....</p>	<p>No siempre, con algunos libros, por ejemplo internet no tenemos.</p> <p>No siempre, con algunos libros, por ejemplo internet no tenemos.</p> <p>.....</p>	<p>.....</p> <p>Para consulta.</p> <p>.....</p>
<p>Se recibió por parte de la nación material bibliográfico.</p>	<p>Se usa como material de consulta. Las actividades en su mayoría son trabajos prácticos y los libros son utilizados dentro de la clase. No</p>	<p>Son libros de editoriales conocidas, preparadas para nivel secundario.</p>
<p>Sí.</p>	<p>Uso todos los materiales.</p>	<p>Sí.</p>
<p>Hay pero no el suficiente, me haría falta más bibliografía de inglés.</p>	<p>Lo poco que hay para mi asignatura lo uso, y traigo fotocopias.</p>	<p>Creo que por la condición de pobreza de los alumnos debería contarse con más</p>

ESCUELA B – PARTE B

Parte Infraestructura	1 - ¿Cuál es el estado del edificio en general, y en particular que considera que debería mejorar?	2 - ¿Cómo se encuentran sus baños y aulas? ¿Son suficientes?	3 - ¿El espacio de las aulas es suficiente? ¿Y la iluminación y la	4 - ¿Los espacios comunes como salón de múltiples espacios y patios en qué estado se encuentran, son
Profesora Ciencias Sociales (b)	Edificio bueno, situación regular.	Buen estado. No tenemos patio.	-----	-----
Profesora Ciencias Políticas	El estado del edificio en general está bien, se debería mejorar las paredes, baños y los ventiladores.	Dentro de todo bien, le faltaría mantenimiento (pintura, ventiladores, etc.); Más que aulas, faltan espacios para la adaptación.	Sí, el espacio dentro de las aulas es suficiente. La ventilación en el verano.	En general bueno.
Profesor Matemática	El edificio escolar en general está en buenas condiciones.	Los barrios se encuentran en un estado regular y las aulas falta pintarias, arreglo de puertas. Las aulas son suficientes.	Es suficiente el espacio.	Los espacios comunes se encuentran bien, pero no son suficientes.
Profesora Historia (c)	El estado del edificio es muy bueno.	Se encuentra en condiciones. No son suficientes.	Sí, es suficiente. En buenas condiciones.	No, no posee patio.
Profesora Artística	Excelente.	En condiciones. No.	Sí. En buenas condiciones.	No, se debería contar con un patio abierto.
Profesora Lengua (c)	El estado del edificio es bueno, se deberán mejorar las roturas hechas por los alumnos, tales como, bancos, ventiladores, enchufes.	Bancos y aulas en buen estado. Sí, creo que son suficientes para el alumnado existente.	Sí, es suficiente. El edificio cuenta con buena iluminación y ventilación.	No hay patio interno en el establecimiento.

<p>5 - ¿Cuentan con los elementos necesarios para el desarrollo de las actividades? ¿Estas condiciones cree que impactan en el logro de los</p>	<p>6 - ¿Cómo cree que influye esta situación en la posibilidad de brindar igualdad de oportunidades</p>	<p>7 - ¿Cuentan con el material didáctico suficiente como libros, mapas, recursos</p>	<p>8 - ¿Cuáles son sus usos?</p>	<p>9 - ¿Cree que son adecuados para la población escolar? ¿Por qué?</p>
<p>-----</p>	<p>-----</p>	<p>-----</p>	<p>-----</p>	<p>Creo que por la condición de pobreza de los alumnos debería contarse con más material de apoyo.</p>
<p>Si contamos con todo pero nos vendrían muy bien más libros, que de eso estamos un poco escasos. Si incluye, ya que por ahí hay internet o los libros no son suficientes.</p>	<p>Si hay igualdad y todos tienen las mismas condiciones.</p>	<p>No, faltan algunas cosas como mapas, libros.</p>	<p>-----</p>	<p>-----</p>
<p>Si se encuentra con los elementos necesarios, pero hay a veces problemas con conexiones en internet. Si impactan mucho en la práctica.</p>	<p>Al contar con todos los elementos y servicios y una buena condición edilicia, esto brinda la igualdad de oportunidades.</p>	<p>Si.</p>	<p>-----</p>	<p>Si.</p>
<p>Si, en algunas asignaturas. Si, impactan en el logro, no se puede trabajar sin luz, agua y esta escuela brinda inclusive desayuno y almuerzo.</p>	<p>El acceso les brinda igualdad de oportunidades.</p>	<p>Si. Porque es un excelente elemento para aprender y no podrían costearlo.</p>	<p>En situaciones necesarias, variados.</p>	<p>Si, porque es un excelente elemento para aprender y no podrían costearlo.</p>
<p>Si. No, buscaría otros recursos que ayuden a lograr mi objetivo.</p>	<p>Muy positiva.</p>	<p>Si.</p>	<p>En situaciones necesarias variadas.</p>	<p>Si, porque no podrían costear los materiales.</p>
<p>Si. No creo que influya en el bajo desempeño.</p>	<p>La igualdad de oportunidades se brinda en la escuela pero las deficiencias sociales y culturales son la principal complicación.</p>	<p>Si, contamos con el material</p>	<p>Libros de lectura, calculadoras, mapas, etc.</p>	<p>Si. Son variados elementos y para la materia que dicto es suficiente.</p>

FORMACIÓN

ESCUELA A

– PARTE A

Parte Formación	1 - ¿Qué formación tiene?
Profesora Filosofía	Soy Profesora en Filosofía.
Profesora Lengua y Literatura y Formación Ética y Ciudadana	Yo soy Licenciada en Pedagogía.
Profesora Historia	Yo hice el profesorado en historia.
Profesor Física	-----
Secretaría y Coordinadora	El equipo docente se encuentra titulado para la función que desempeña en un 98%. En mayoría poseen título docente, un porcentaje menor con título habilitante y supletorio, y, hay personas sin título (designados con anterioridad a esta gestión), que desempeñan óptimamente su función.
Preceptor	Mi título es de técnico electromecánico.

<p>2 - ¿Existe coherencia entre ésta y las exigencias del alumnado?</p>
<p>Sí, yo trato de que los chicos se interesen, de ser interactiva para que me presten atención porque mi materia es</p>
<p>Por supuesto que respondo a las exigencias del alumnado. Cuando uno planifica, planificamos conociendo al grupo. Primero se hace un diagnóstico, cuando empezamos el ciclo lectivo hacemos ese diagnóstico y luego planificamos. Tenemos gran virtud los profesores de informarle al profesor del año siguiente si hay algún tipo de unidad que no llegó, que por alguna causa no se alcanzó a dar. Se lo decimos, empezó con esto, o hace un repaso de tal tema que no di. Esto es muy leal entre</p>
<p>Existe coherencia porque me forme para dar clases nivel secundario. Hace 19 años que trabajo en esta institución y siempre intento cumplir con exigencias que presenta el alumnado.</p>
<p>Soy docente con 23 años de antigüedad, y estoy en esta institución desde hace unos años, ejerzo en el área de ciencias y tecnología. Me siento muy cómodo y considero que cumpla mis expectativas cuando veo que los pibes me responden y me esperan con cariño y respeto.</p>
<p>Se presta atención a la formación del docente y de su didáctica pedagógica requerida para enfrentar a los alumnos.</p>
<p>Mi rol dentro del colegio es el de preceptor, hace 23 años que estoy en el Colegio. Pertenezco la Nación y fui transferido cuando los Colegios pasaron al ámbito de la provincia. He visto como han ido pasando distintas generaciones de alumnos dentro de ésta institución.</p>

3 - Teniendo en cuenta su formación ¿Hay problemas que no puede resolver en el ámbito del aprendizaje desde las exigencias de esta escuela? ¿Cuáles?

El único problema se presenta en la época de trimestrales, cuando tenés que corregir y a veces no te alcanza el tiempo, aunque uses el de tu casa, tus horas libres, tus fines de semana, los feriados, porque son muchos los alumnos, entonces, así se plantea una dificultad, tenés andar apuradísima para presentar las planillas en tiempo. Digamos que es la cuestión administrativa lo que se complica más, lo que se pone un poco engorroso. También considero que siempre hay cosas para mejorar.

Si, en el ámbito del aprendizaje por ejemplo, yo traigo mi propio proyector o consigo uno de Universidad de la Punta, solo porque es a veces complicado tener uno a disposición ya que puede estar en uso por otro docente. Por lo demás, cumplo con las exigencias de esta escuela que es palpable en el rendimiento del alumno. Para el logro de los objetivos es muy importante el rendimiento académico logrado a través del esfuerzo del alumno y del acompañamiento de padres. Se deben desarrollar ciertas capacidades, más que la cantidad de conocimientos, pero para desarrollar esas

Yo quiero destacar lo siguiente, que para mí es fundamental, en algún momento en la jornada de reflexión docente se planteaba que la educación estaba en crisis. Esta crisis, en lo personal, creo, se sigue profundizando y lo terrible de todo esto, que yo me pregunto y que sería bueno que todos nos preguntemos si la educación frente al entorno social actual no se está empezando a convertir en un desvalor. Nosotros acá en el colegio trabajamos sobre la cuestión de los valores, pero que categoría se le da dentro de la escala que cada familia tiene, me pregunto. Lo que si realmente me preocupa es que existen determinados pruritos y yo lo que digo es que a veces, las demandas burocráticas institucionales no pueden hacer perder el sentido común al docente como para no darse cuenta de que algunos plazos se pueden prolongar, algunas cosas se pueden cambiar, que hay que contemplarlo. En esto también influye el problema número de alumnos ya que pedagógicamente se habla de educación personalizada pero en los hechos tenemos aulas con superpoblación, que superan los 40 alumnos, entonces didácticamente hay profesores que no terminan conociendo a sus alumnos, o sabiendo mínimamente que problemática puede haber con determinado chico, ya que algunos docentes tienen solo 2 horas semanales por curso y para una población escolar tan grande es difícil para el profesor llegar a conocerlos, pedagógicamente hablando, es decir, como son sus procesos de aprendizaje, si son más rápidos, más lentos, si les cuesta más o menos, no hay

4 - ¿Cómo describiría los logros que obtiene en el desempeño de su práctica?

El año pasado tenía más energías, este año no estoy tan animada, si bien me he ido acomodando y adaptando mejor. Igual siento que tengo herramientas para

Yo, por supuesto que estoy satisfecha, soy muy exigente conmigo misma. Y cuando logro alumnos los objetivos que me he marcado, llegar a la meta que me he propuesto, realmente sabores muy bien nuestra actividad docente. Todos los días siento mucha satisfacción. El niño que viene bajo, bajo y de repente sube. Eso te da satisfacción. Además todos los alumnos tienen ritmos diferentes de aprendizaje a los cuales respeto muchísimo. Si tengo que buscar alguna estrategia distinta, para vos y para vos, bueno, trato de unificar de tal manera que quede poco más demorado el avance de los otros. No lo dejo a un lado, al contrario. Ese es un

Si bien estoy satisfecha con lo que yo hago, por ahí, si tengo que decir que es permanente búsqueda de estrategias nuevas para poder, digamos, luchar contra la tecnología, porque nosotros no la podemos aprovechar acá, a los chicos hay cosas que les llamaría más la atención. Por ejemplo: trabajar con la computadora., Y como dije anteriormente, no podemos hacerlo el tema de no contar con internet. Si uno tiene que hacer una auto crítica y ver y buscar estrategias nuevas, como decía, recién, que lo hagan, pero por ahí, veo, que hay cosas que están limitando un poco, y tiene que ver con la realidad de los chicos, los intereses de ellos son

Estoy muy satisfecha con mi rendimiento y los veo en la respuesta de los alumnos.

Los logros son favorables, ya que el colegio es líder en nuestra comunidad en calidad educativa. El cuerpo de profesores es exigente pero a su vez, se flexibiliza en el caso de aquellos alumnos que tienen dificultades en el aprendizaje, es decir, que les cuesta más aprender. Para ello, se brinda distintas posibilidades que les facilita la aprobación, ya que la enseñanza es más personalizada. Por ejemplo: en las clases de parcialización el docente va explicando unidad al alumno la cantidad de veces que sea necesario hasta que entienda, luego se evalúa unidad antes de seguir con la próxima, y así, hasta cubrir todos los contenidos del espacio curricular que no aprobó durante el ciclo escolar. Para tener derecho a parcializar, el alumno debe de haber intentado al menos en dos oportunidades rendir la materia como alumno regular en las instancias de exámenes reglamentados que son febrero-julio-septiembre y diciembre. En cuanto a mi desempeño estoy muy satisfecha ya que me encuentro realizando Tareas Administrativas en Secretaría de la Institución, si bien es muy arduo el trabajo que realizo puede cumplir con todas las

Me siento muy satisfecha en éste sentido. Tuve la suerte de crecer dentro del seno de una familia con una gran cultura general, por esa razón debo sentirme conforme con lo que puedo aportar y transmitir a los demás, en éste caso lo que puedo brindar en mi labor diaria como parte integrante de ésta institución.

<p>5 - ¿Debe ausentarse de la escuela? ¿Por qué motivo? ¿Con qué frecuencia?</p>
<p>Cuando falto pido un particular, este año lo usé todo, en cambio el año pasado utilicé solo una falta.</p>
<p>Solamente que tenga que asistir a algún tipo de reunión convocada por el Ministerio y tenga que acompañar a la Rectora. Generalmente en esos casos nos avisan con tiempo, entonces traemos actividades y se encarga el sector de los preceptores de llevarlos al curso.</p>
<p>Acá soy la única profesora de historia con que cuenta el colegio, a la tarde hay otra profesora pero tiene 4 horas, en la mañana soy yo. Generalmente me ausento cuando tengo problemas salud, como no son licencias largas no tengo reemplazos, tampoco es algo tan frecuente, enfermo seguido.</p>
<p>Hace tiempo que ya no trabajo por el sueldo, sino por una filosofía de vida, por lo tanto, situaciones de stress, o distintas circunstancias propias de la tarea docente no me afectan. El momento no he tenido ausencias, pero de tener que tomar esa medida de seguro tendré reemplazante para mi área. Ya que en esas circunstancias la Dirección eleva el pedido al Organismo correspondiente.</p>
<p>No debo ausentarme de la escuela salvo situaciones de enfermedad de mi familia, siendo muy escasas, es muy grato venir a trabajar al colegio, asumo mis tareas con la mayor responsabilidad que puedo y con la tranquilidad del respaldo de mi superior.</p>
<p>Hay ausentismo de docentes sobre todo en épocas donde las temperaturas son muy bajas, época invernal, de mucho frío donde se producen problemas respiratorios. El estrés también influye mucho, hay factores de estrés con gran frecuencia ya que cada tanto se producen situaciones bastante tensas con los padres que quieren imponer normativas sobre el funcionamiento del colegio. El tema es que cada Institución establece dentro de sus pautas reglamento que, si bien presenta debilidades y fortalezas hay que respetarlo. Y no siempre pasa esto, tanto docentes como padres deberían tener el tacto como para mantener un dialogo poder hacer un intercambio en donde se pretenda que el chico mejore en lo académico, en su rendimiento escolar, pero que no que a raja tablas se tenga que imponer el razonamiento, veces equivocado de muchos padres, que buscan amedrentar al docente. En cuanto a reemplazos el colegio eleva la necesidad de cubrir determinadas horas, pero los plazos a veces se alargan demasiado y más cuando hay un tiempo perentorio para un cierre de trimestre. El tema es que hay materias que son correlativas de un año para el otro y si esos contenidos mínimos no son suministrados por más que el profesor busque alguna alternativa para facilitar la posibilidad de aprobación de la materia los chicos se encuentran con serios problemas para aprehenderlos. La realidad es que los plazos son muy largos para la designación de suplencias.</p>

6 - ¿Tiene reemplazante?
No hay suplencia en mi materia.
No tengo reemplazantes.
No tengo.
No.
No tengo personal de apoyo, pero considero, que nadie es imprescindible en sus tareas, toda persona que ausenta es reemplazada por otra que puede aprender a realizar la misma tarea, ya sea investigando en base a la documentación obrante, o pidiendo asesoramiento a otras personas con la misma experiencia como me toco a mi cuando llegue a esta Institución trasladada desde otra en
.....

7 - ¿Qué grado de ausentismo hay en sus clases? ¿Perjudica los aprendizajes? ¿En qué medida?

En las clases participan, con exposiciones, en los actos. Nosotros tuvimos el día del Colegio todo decorado, esto fue hecho por alumnos y dirigido por profesores. También la semana puntualidad donde hicieron un trabajo precioso. Y en las clases son muy participativos. Y si algún tema no lo entienden te lo van a preguntar cincuenta veces.

Depende. Los cursos del ciclo básico serían primero, segundo y tercero. Digamos que tienen participación escasa, no participan mucho, salvo que uno les diga, bueno, lo señale y le pregunte ¿Vos que pensás de tal cosa? Ellos no siempre participan. El que los chicos participen es bueno, eso te ayuda en la dinámica de la clase. Vos notas si aprendieron cosas, si tienen aprendizajes previos, vos notas eso.

Y todo depende de la integración que haya dentro del curso y que yo como docente le dé a cada alumno. Sí, considero que son pertinentes y los resultados son buenos en general.

Yo creo que es propio del adolescente que la educación formal impuesta nunca ha sido bien asimilada, éste planteo a largo plazo de lo que implica un proyecto personal de desarrollo crecimiento no lo visualizan aún. Entonces, deben ser los mismos docentes los que tienen que estar sentados ahí y cuando transfieren los contenidos manifestar su amor ellos porque chicos son muy intuitivos, yo en mi rol de preceptor rescato de que tienen esa polaridad de que te aman o te odian, son muy extremistas y eso lo trasladan a todos los ámbitos. Pero la problemática mayor, yo creo, por lo que comentan los profesores es que están acostumbrados a estos contenidos flash que tira Internet, las multimedias, etc., y que ellos asimilan como verdades absolutas, entonces el docente debe enseñarles a problematizar sin temor a las preguntas, porque hay chicos a los que si se les responde con sinceridad, el chico se siente satisfecho. Pero a veces los docentes tienen ese temor, son dubitativos cuando los corren poco del marco teórico que los sustenta. Y el alumno es demandante en ese aspecto. Pero principal problema está en que ellos creen que la tecnología cubre todo, que Wikipedia es Dios y que existen un montón de otras páginas que tienen verdades absolutas, y no es así, lamentablemente, la injerencia del hombre puede modificar determinados contenidos y a veces las verdades no son necesariamente son las que el internet nos brinda.

Parte Formación	1 - ¿Qué formación tiene?	2 - ¿Existe coherencia entre ésta y las exigencias del alumnado?
Profesor Economía y Política	Yo soy profesor de Geografía.	Sí, claro hay coherencia, yo les brindo a los chicos lo que me demandan.
Profesora Biología	Yo soy maestra, farmacéutica y licenciada en difusión infantil. Comencé en la primaria como maestra, luego me reubicaron acá en la secundaria.	Sí hay coherencia. Yo ahora me estoy jubilar y he sido una de las pocas profesoras que se ha adaptado a la tecnología, la uso muchísimo. Empecé con la computadora, con los programas, lo único que nunca pude aprender es a hacer una plataforma, pero me manejo bien con las redes sociales, tengo WhatsApp con los chicos, me comunico con ellos, les doy trabajos por internet. Yo doy biología y hay una página que se llama proyecto biofera que la uso mucho, he hecho una página que se llama "Questions", después la página "Educar" que es de la Nación, ahí los chicos buscan información, artículos y debaten. Trato siempre de ser interactiva y así lo entienden.
Profesora Lengua	Soy profesora de Lengua, docente especial y maestra de primaria y de adultos.	Sí, totalmente, los alumnos se adaptan a las exigencias pero nosotros también nos tenemos que adaptarlos ellos, como te decía, esto de hacer los textos más breves, concisos y llamativos para que tengan mayor impacto y conseguir la atención de ellos.
Profesora Geografía (a)	.....	.....
Profesora Lengua y Ética	.....	.....
Profesora Inglés	Profesora de Inglés.	Sí.

ESCUELA A – PARTE B

<p>3 - Teniendo en cuenta su formación ¿Hay problemas que no puede resolver en el ámbito del aprendizaje desde las exigencias de esta escuela? ¿Cuáles?</p>	<p>4 - ¿Cómo describiría los logros que obtiene en el desempeño de su práctica?</p>
<p>A nivel académico creo que es acorde con las exigencias del colegio. Estoy hablando en mi caso, en otros casos no sé, no tengo una información clara sobre el resto de los profesores, yo calculo que si están dentro del sistema deben estar avalados por el mismo. No sé cuál será formación profesional, no sé tampoco cuál es el grado de actualización por su capacitación en términos de</p> <p>Yo no puedo permitir que los chicos se vayan de la escuela, que abandonen, estoy viendo siempre que puedo hacer para retenerlos. Pero a veces eso no sucede y yo no cuento con todos los medios necesarios para sortear esas dificultades. Siempre que esté a mi alcance voy a hacer lo posible para que se queden en la escuela porque para mí es una satisfacción que los chicos terminen sus estudios.</p>	<p>Me siento satisfecho con mi desempeño, con lo que yo les puedo ofrecer, transmitir, enseñar.</p> <p>Estoy muy satisfecho, me encanta la docencia, tengo mucha vocación y me he brindado mucho con los chicos. Espero no tener un duelo cuando me jubile.</p>
<p>No, porque pedagógicamente me he capacitado durante mucho tiempo para la docencia, entonces, en realidad yo me siento muy cómoda y soy más que feliz en ésta escuela.</p>	<p>Estoy muy satisfecho, me encanta venir, para mí no es un trabajo esto, sino que se trata de venir a disfrutar cada mañana y creo que desempeño bien mi rol.</p>
<p>.....</p>	<p>.....</p>
<p>.....</p>	<p>Yo estoy muy conforme. Más allá de críticas que he recibido, yo me siento muy conforme de los resultados. Uno cuando hace la tarea con amor es incomparable, más allá de que tenga puntos en contar por la envidia de algunos profesores, más allá de que tengo talentos, las cuales reconozco. Pero en general yo lo hago así con gusto.</p>
<p>.....</p>	<p>.....</p>

<p>5 - ¿Cómo percibe su propio desempeño? ¿Está satisfecho?</p> <p>En general estoy satisfecha, ya que trato de dar todo, y los chicos responden, eso te da ánimo para enfrentar los problemas y trabajar con el exceso de alumnos que tenemos.</p>	<p>6 - ¿Debe ausentarse de la escuela? ¿Por qué motivo? ¿Con qué frecuencia?</p> <p>Ausentarme no, por alguna situación en particular nada más.</p>	<p>7 - ¿Tiene reemplazante?</p> <p>No tengo reemplazo.</p>
<p>En general estoy satisfecha, ya que trato de dar todo, y los chicos responden, eso te da ánimo para enfrentar los problemas y trabajar con el exceso de alumnos que tenemos.</p>	<p>No, reemplazo no tengo, pero gracias a Dios no faltó mucho. Tengo las ausencias que debo tener cuando me enfermo, pero no he tenido grandes ausencias. Incluso cuando he faltado preocupo y les pido a los chicos recuperar la hora para poder llegar con todo, sino después se quedan con baches de conocimientos.</p>	<p>.....</p>
<p>En general estoy satisfecha, ya que trato de dar todo, y los chicos responden, eso te da ánimo para enfrentar los problemas y trabajar con el exceso de alumnos que tenemos.</p>	<p>Este año tuve un problema de salud y me tuve que operar, entonces estuve ausente prácticamente un mes y tuve reemplazante. Sino no suelo faltar, no tengo prácticamente</p>	<p>No.</p>
<p>En general estoy satisfecha, ya que trato de dar todo, y los chicos responden, eso te da ánimo para enfrentar los problemas y trabajar con el exceso de alumnos que tenemos.</p>	<p>.....</p>	<p>No, no es suficiente porque la tarea nuestra no termina acá. Lo primero que debería existir es que podamos concentrar las horas y no tenerlas tan repartidas entre diferentes escuelas, porque si no uno no rinde lo que debería rendir,</p>
<p>Sí, estoy conforme aunque hay siempre imprevistos que impiden que cumplamos con todos los objetivos planteados</p>	<p>.....</p>	<p>.....</p>
<p>En mis clases sí, también depende de cada curso. Se trata diferente con cada curso. Además estas últimas semanas hemos estado trabajando con un proyecto de monografías escritas por ellos en inglés y eso despertó gran interés, ellos decían sentirse</p>	<p>Solo por salud, o por alguna capacitación.</p>	<p>No he tenido reemplazante</p>

contactar con la guía estaban haciendo y acá me ayudaron

8 - ¿Qué grado de ausentismo hay en sus clases? ¿Perjudica los aprendizajes? ¿En qué medida?

Eso depende del docente. En mi caso andan hermoso los chicos, tengo dos o tres que a veces llamo a los padres porque se me quedan en el camino. Pero de 45 chicos dos o tres no es nada, la mayoría participan, se interesan, les gusta la materia y me responden bien.

En primer grado, como recién ingresan y vienen de distintos colegios, cada uno tiene su modalidad de trabajo. Al principio les cuesta adaptarse, además somos muchos profesores nuevos para ellos, algunos vienen de 2 docentes y ahora se encuentran con 8. Entonces cada uno hace todo el intento para adaptarse, en mi área entregan los trabajos, yo suelo pausar también tiempos, soy muy flexible con la entrega de trabajos, voy viendo las necesidades cada alumno, hay chicos que tienen internet, otros no, no todos cuentan con una biblioteca su casa,

El grado de deserción es cero. El grado de ausentismo es bajísimo. Conozco el caso de un solo chico que este año se quedó libre por faltas. Pero acá vienen todos los días, con lluvia, con viento.

Yo noto que es bastante bajo, por suerte. Encima que la escuela está muy poblada, esto indica que hay un alto nivel de preceptismo por parte de los alumnos.

Sí, hay chicos a los que veo muy poco. Generalmente yo pregunto y tienen certificados o porque están compitiendo por algún deporte que ellos hagan o por intercolegiales, pero sí, es un gran problema porque al tener pocas horas se le suma el tener pocos alumnos. Así se hace imposible llegar con lo que habías planificado.

9 - El salario docente ¿Le alcanza para vivir o se desempeña en otras tareas?
No, tengo que trabajar también a la tarde en otra escuela.
.....
Necesito trabajar en otro lado, no alcanza.
No, no es suficiente porque la tarea nuestra no termina acá. Lo primero que debería existir es que podamos concentrar las horas y no tenerlas tan repartidas entre diferentes escuelas, porque si no uno no rinde lo que debería rendir, porque además terminas agotada. Porque además se pierde el sentido de pertenencia, no puedo abocarme como me gustaría a alguna de las cuatro escuelas en las que estoy. Y por último llego a mi casa con
No, no me alcanza.
En mi caso solamente tengo seis horas a nivel estatal, y la verdad considero bien lo que cobro por esas horas.

ESCUELA A – PARTE C

Parte Formación	1 - ¿Qué formación tiene?
Profesora Francés	.....
Profesora Química	Licenciada en Bioquímica y Profesora en Enseñanza Media y Superior en Química.
Profesora Geografía (b)	Licenciada en Geografía, cartografía, profesora de inglés.
Profesora Ética	El título mío es Profesora en Enseñanza Media y Superior en Ciencias de la Educación. Tengo la licenciatura cursada y aprobada en todo, pero deje la tesis por un poquito, por fuerza mayor.
Profesor Matemática	Técnico Mecánico y Técnico en Control de Calidad.

<p>2 - ¿Existe coherencia entre ésta y las exigencias del alumnado?</p>	<p>3 - Teniendo en cuenta su formación ¿Hay problemas que no puede resolver en el ámbito del aprendizaje desde las exigencias de esta escuela? ¿Cuáles?</p>	<p>4 - ¿Cómo describiría los logros que obtiene en el desempeño de su práctica?</p>	<p>5 - ¿Cómo percibe su propio desempeño? ¿Está satisfecho?</p>
<p>Sí, hay coherencia. Doy solamente ciencias naturales a los más chicos y química a los más grandes.</p>	<p>No, cada vez menos, porque nunca tengo alumnos que me pregunten algo y no sepa responder. No tienen curiosidad por el conocimiento, no te preguntan ni una letra más allá de lo que les das.</p>	<p>Yo lo puedo ver en los 5° y 6°, que son los más grandes y siguen en la universidad.</p>	<p>Lo veo como un logro mío, me llena de satisfacción.</p>
<p>Sí, existe total coherencia. Yo creo que mi formación es justa a la modalidad de ciencias sociales, me siento muy cómoda. Se corresponde con las exigencias y con los objetivos de este colegio, que es la formación de valores. Así que estoy muy consustanciada.</p>	<p>No. Me gusta compartir con el equipo docente dentro de mi Unidad de Gestión Curricular (UGC). Hay 5 o 6 unidades de gestión dentro de la escuela. En la UGC planteas las dificultades de los alumnos, de los aprendizajes. Por ahí, por lo menos yo, tengo la suficiente humildad de preguntarle a mis colegas estoy tratando este tema, me gustaría tratarlo de otro modo, les parece así o como sería mejor, para no repetir la misma experiencia del año pasado. Me gusta que los chicos aprendan de la mejor manera posible, que no se aburran.</p>	<p>Estoy bastante satisfecha pero me gustaría tener mejores logros. Por la cantidad de alumnos uno quisiera controlar más, pero me esfuerzo tanto y veo lindo resultados, soy perseverante.</p>	<p>Parece como si tuviera un radar. Es decir, hoy trabaje mucho con estos, sé que con otros no, pero lo tengo en cuenta para la próxima clase para darles la oportunidad de que se expresen. No tienen la culpa de ser tantos.</p>
<p>He tenido algunas materias de matemáticas y algunas de química. Eso hace mi perfil.</p>	<p>Desde la parte conceptual, no he tenido dificultades. Quizás por nivel al cual yo doy. En el trato pedagógico uno trata de ser lo mejor posible, por ahí te dicen que me falta pedagogía las personas que estén el tema. Ellas pueden criticar.</p>	<p>-----</p>	<p>Dentro de todos los porcentajes comparativos con otros docentes de matemáticas creo que estoy más o menos en la media del promedio, por no tener dificultades. Estoy</p>

<p>6 - ¿Debe ausentarse de la escuela? ¿Por qué motivo? ¿Con qué frecuencia?</p>	<p>7 - ¿Qué grado de ausentismo hay en sus clases? ¿Perjudica los aprendizajes? ¿En qué medida?</p>	<p>8 - El salario docente ¿Le alcanza para vivir o se desempeña en otras tareas?</p>
<p>Falto únicamente cuando me enfermo o por problemas de salud de mi familia, si es por más de un mes llaman un reemplazante, pero se reincorporarme y los alumnos no tuvieron clase en ese</p>	<p>Generalmente en mi clase yo tengo los martes prácticamente completos con ellos, entonces no lo veo como algo significativo al ausentismo de los chicos, vienen normalmente a clase.</p>	<p>-----</p>
<p>No falta nunca. Acá cuesta mucho, tenés que pasar un imprevisto 48 horas antes.</p>	<p>No hay ausentismo.</p>	<p>Mi sueldo no llega y eso que tengo 33 horas acá. Por eso desempeño otras tareas. Ejerzo mi profesión de Bioquímica por otro lado.</p>
<p>Casi nunca. Solo por capacitaciones o por enfermedad me ausento.</p>	<p>No mucho, pero si se nota en los trimestrales y los días de pruebas. Esto perjudica. Retrasa la programación que vos tenés.</p>	<p>-----</p>
<p>No. Cuando me he ausentado por largo tiempo ha sido por una fuerza mayor: cuando se accidentó mi hijo.</p>	<p>Muy poco, están viniendo bárbaros. No sé si es la época o que. Por ejemplo, hace tres años que se está dando el plan de nivelación a los chicos de primer año, el cual no es obligatorio. Yo lo inicié en febrero con mucho gusto porque son chicos que vienen muy asustados y creen que es eliminatorio. Les hacemos creer que es así. Entonces adquieren mayor grado de compromiso, asisten, participan, estudian. Eso es muy lindo.</p>	<p>Sí, me alcanza pero porque sumo otra actividad. Sé que estamos muy mal pagos. Mendoza está mucho mejor hace tiempo, los técnicos en educación están mejor pagos.</p>
<p>-----</p>	<p>Bajo. Entre un 3 y 7 por ciento.</p>	<p>Para vivir sí, para comer, para lo básico. Pero debo hacer otras actividades para tener un poquito más, para algún descuido.</p>

Parte Formación	1 - ¿Qué formación tiene?	2 - ¿Existe coherencia entre ésta y las exigencias específicas de este alumnado?
Profesora Lengua (a)	Yo soy profesora para la enseñanza primaria, soy docente de nivel primario pero nosotros podemos dar hasta primer año del secundario, entonces doy también en primer año lengua. Además coordino un plan de	Y, hay que actualizarse, o sea, vos cuando te recibís venís con una preparación pero la carrera docente es agotable, o sea, vos nunca terminas de aprender, yo hice el post título a nivel educación de las TIC, digamos que bueno el uso de todo lo que es herramientas tecnológicas, hoy por hoy, en el aula hay que capitalizarlas, porque a mí no me sirve de nada estar hablando, ejemplo sacar el
Profesora Historia (a)	Profesor de Historia.	Sí.
Profesor Economía	Profesor de Cs jurídicas y contables.	Si hay adecuación a la realidad.
Profesora Psicología	Formación Universitaria, soy Profesora de Enseñanza Media y Superior en Psicología, también he realizado la carrera de la Licenciatura en Psicología, estude en la UNSL.	En parte sí y en parte no. En cuanto a lo teórico/ académico uno puede trabajar con los alumnos pero de manera muy parcializada y lenta. En otra parte no, ya que los alumnos presentan problemáticas que exceden nuestra formación como por ejemplo, chicos que vienen con sueño, hambre y suelen faltar llegar a conocimientos acabados.
Profesora Ciencias Sociales (a)	Profesora de Historia y Educación Cívica.	No, para nada.
Profesora Lengua (b)	Lic. en Cs de la Educación.	No para esta problemática. Son situaciones extremas.
Profesora Inglés	Prof. de Inglés.	Te diría que la mayoría de las veces no.

- PARTE A

ESCUELA B

<p>3 - Teniendo en cuenta su formación, ¿Hay problemas que no puedan responder en el ámbito del aprendizaje desde las actividades académicas de esta escuela? ¿Cuáles?</p> <p>No, yo en particular no, pero sé que hay muchos docente que si que se las arreglan bien.</p>	<p>4 - ¿Cómo describiría los logros que obtiene en el desempeño de su actividad?</p> <p>-----</p>	<p>5 - ¿Cómo percibe su propio desempeño, está satisfecho? ¿Por qué?</p> <p>-----</p>	<p>6 - ¿Debe ausentarse de la escuela, por qué motivo, con qué frecuencia?</p> <p>-----</p> <p>Si, cuando me enfermo pero nadie tiene reemplazante, si son licencias largas llaman las horas</p>
<p>No.</p>	<p>Si tengo buenos desempeños.</p>	<p>Bueno, yo tengo problemas psiquiátricos, depresión y ataques de pánico, que aprendí a tolerar para poder trabajar. Estuve con cambio de funciones, sigo al frente de mis alumnos. Estoy a media olla,</p>	<p>No me ausento y no tengo reemplazante.</p>
<p>Estoy satisfecho porque noto que les enseño a los chicos los contenidos adaptándolo en cada trimestre.</p>	<p>Se alcanzan los objetivos, cuestan pero se alcanzan, trabajamos distinto en los contenidos.</p>	<p>Estoy satisfecho porque noto que les enseño a los chicos los contenidos adaptándolo en cada trimestre.</p>	<p>No.</p>
<p>Lo que no puedo resolver en esta institución, son por un lado los robos que hay dentro de la misma escuela por el alumñado y la falta de criterios por parte de las autoridades para tomar cartas sobre el asunto, ya que, no hay amonestaciones, suspensiones, etc.</p>	<p>Los logros son paulatinos e individuales, es decir, cada estudiante tiene su propio ritmo y eso se nota mucho en el aula. Mis logros son pequeños y día a día, cuando viene el alumno es cuando se puede trabajar, tratando de llegar desde lo personal y la contención para luego trabajar lo académico.</p>	<p>Mi desempeño es poder realizar reflexiones en los alumnos, estoy satisfecha cuando se puede trabajar con ellos de manera reflexiva, pero a veces uno no puede dar todo porque hay un punto de tope. Depende el día el grupo puede estar más predispuesto, es ahí que se puede trabajar bien. Pero hay días que se percibe el malestar y es ahí que uno debe cambiarse de lugar para poder ayudarlos desde otro lugar.</p>	<p>No, no suelo ausentarme, pero hace poco tuve que operarme de las cuerdas vocales por eso pedir licencia, pero ya estoy bien.</p>
<p>Si, se puede, solo es la ausencia y droga en la escuela.</p>	<p>Logros buenos, se podría más, solo lo básico.</p>	<p>Ídem, al anterior, el grupo es un amor, quieren a la institución.</p>	<p>No, aun no.</p>
<p>Mira esta escuela es particularmente difícil, la droga y la violencia complica toda posibilidad de manejarlo como lo planes, y mi</p>	<p>No</p> <p>-----</p>	<p>Los logros son regulares, no estoy conforme</p>	<p>No es suficiente, son salarios bajos, para el esfuerzo que esta tarea</p>
<p>En mi caso, me dieron algunas herramientas pero no alcanzan</p>	<p>-----</p>	<p>No, solo una vez por particulares.</p>	<p>Te diría que estirándolo alcanza, pero yo vivo sola. Si en otra escuela</p>

7 - ¿Qué grado de ausentismo hay en sus clases? ¿Perjudica...	8 - ¿El salario docente le alcanza para vivir o se...
Es muy grave la problemática. Y afecta fuertemente.	No alcanza, no realizo otras tareas.
Hay 30% de ausentismo, perjudica bastante.	No, no tengo. Trabajo 3 horas 3 días a la semana y...
El ausentismo es grave en algunos alumnos, ya que, suele ausentarse muchos días y luego asusten por ejemplo faltan 15 días y después vuelven por 2 semanas y luego faltan otro tiempo más. Se pueden notar las ausencias grupales.	Me alcanza lo justo y necesario, no puedo ahorrar y si desempeño otra actividad, soy negociante.
El grado de ausentismo es alto y preocupante. Falta y no piden	Se sobrevive.
Sí, hay mucho ausentismo.	Sí, porque no puedes dedicar todo el tiempo
Si es alto, y perjudica nos atrasamos.	En mi caso, no incide

ESCUELA B – PARTE B

Parte Formación	1 - ¿Qué formación tiene?	2 - ¿Existe coherencia entre ésta y las exigencias específicas de este alumnado?
Profesora Ciencias Sociales (b)	Prof. de Historia.	.....
Profesora Ciencias Políticas	Prof. de Pedagogía.	No te forman para realidades como la de esta escuela
Profesor Matemática	Lic. en Química.	No, en mi caso, mi formación no me da recursos para trabajar en escuelas con estas problemáticas.
Profesora Historia (c)	Profesor de Cs sociales.	No, en mi caso, mi formación no me da recursos para trabajar en escuelas con estas problemáticas.
Profesora Artística	Profesora de Artística.	No, generalmente no hay, por las dificultades de la escuela
Profesora Lengua (c)	Licenciada en Comunicación Social.	No hay coherencia entre la formación y las exigencias.

<p>3 - Teniendo en cuenta su formación, ¿Hay problemas que no pueden responder en el ámbito del aprendizaje desde las exigencias</p> <p>Yo te diría que para nada.</p>	<p>4 - ¿Cómo describiría los logros que obtiene en el desempeño de su práctica?</p> <p>Bastante mediocres, excepto raras excepciones, yo hago lo que puedo y ellos también. Pero cuesta mucho, así que te diría que no</p>	<p>5 - ¿Cómo percibe su propio desempeño, está satisfecho? ¿Por qué?</p> <p>.....</p>	<p>6 - ¿Debe ausentarse de la escuela, por qué motivo, con qué frecuencia? ¿Tiene</p> <p>.....</p>	<p>7 - ¿Qué grado de ausentismo hay en sus clases? ¿Perjudica los aprendizajes? ¿En qué medida?</p> <p>.....</p>
<p>No.</p>	<p>.....</p>	<p>.....</p>	<p>.....</p>	<p>.....</p>
<p>La verdad que en general, no.</p>	<p>Algunos alumnos, los menos se esfuerzan mucho, con ellos son buenos, con el resto bastante deficientes.</p>	<p>Hay que enfrentar la problemática de la escuela y poner lo mejor de vos, pero te diría que no estoy conforme a pesar de poner el cuerpo.</p>	<p>.....</p>	<p>.....</p>
<p>No, como dije antes.</p>	<p>La verdad que no son buenos</p>	<p>Hay que enfrentar la problemática de la escuela y poner lo mejor de vos, pero te diría que no estoy conforme a pesar de poner el cuerpo.</p>	<p>No me ausento. Solo por salud mía o familiar.</p>	<p>.....</p>
<p>No, la mayoría de las veces.</p>	<p>Ya uno planifica para sabiendo las posibilidades. De buenos a regulares</p>	<p>Hay que enfrentar la problemática de la escuela y poner lo mejor de vos, pero te diría que no estoy conforme a pesar de poner el cuerpo.</p>	<p>Me ausento por problemas de salud, o por perfeccionamiento. No tengo reemplazante</p>	<p>El ausentismo es alto, y si influye negativamente.</p>
<p>La Universidad no nos prepara para las diferentes situaciones que se nos presentan a diario. La violencia por ejemplo.</p>	<p>No los que desearía</p>	<p>En cuanto al desempeño propio: la realidad institucional nos exige un modo de acción que no me satisface. No estoy del todo conforme con mi desempeño.</p>	<p>No suelo ausentarme, pero cuando lo hago es por una sola clase. No tengo reemplazante porque las ausencias no lo</p>	<p>En algunos casos el ausentismo es grande y perjudica los aprendizajes por la ausencia del alumnado en la explicación de los temas y sus prácticas.</p>

8 - ¿El salario docente le alcanza para vivir o se desempeña en otras tareas?	.....
.....
Los sueldos no alcanzan, siempre tenés que buscar otra cosa.	.....
Los sueldos no alcanzan, siempre tenés que buscar otra cosa.	.....
Hay meses que llego a fin de mes otros no, y trabajo a la tarde en otra escuela.	.....
Sí, me alcanza actualmente.	.....

EXPECTATIVAS y VÍNCULOS

ESCUELA A

- PARTE A

Parte Expectativas	1 - ¿Se cumplen sus expectativas en relación al desempeño de sus colegas? ¿Por qué?
Profesora Filosofía	A la mayoría de mis compañeras no les alcanza, siempre se está luchando por lo mismo, por mejoras salariales pero poco se logra.
Profesora Lengua Literatura Formación Ética	.....
Profesora Historia	La verdad que no, y la tarea no se termina acá además de trabajar en otra escuela tengo que seguir en casa.
Profesor Física	La verdad que no, y la tarea no se termina acá además de trabajar en otra escuela tengo que seguir en casa.
Secretaría Coordinadora	.....
Preceptor	El colegio no es una isla de lo que pasa afuera, estamos todos impregnados de problemáticas de diferentes tipos, desde lo familiar, desde lo económico, desde lo religioso, etc. Yo considero que la institución se sostiene en tres patas, padres, alumnos y profesores. Determinadas normas del Colegio se fijan desde lo institucional y los vínculos están sostenidos en función que tan permeable o que tan facilitador del diálogo y del intercambio o de plantear las diferencias soy yo para determinadas cosas. Esos vínculos yo los desconozco pero creo que cuanto más consolidados estén, va a haber mayor coherencia entre los docentes. En cuanto esto tengo que reconocer que hay profesores que tienen cierta rigidez, plantean que son los dueños de la cátedra y que definitivamente las cosas se hacen desde su propia óptica y como ellos dicen. En ese sentido yo no me quiere entrometer porque eso tiene que ver con las USC y que tanto se reúnen entre colegas.

<p>2 - ¿Qué tipo de vínculos ha podido establecer con el equipo docente?</p> <p>Con los profesores es buena, son amables, todo bien con ellos. Nos encontramos en la sala profesores o en reuniones, este año han habido dos.</p> <p>Con los docentes muy bueno. Podemos proyectar cosas, aunar criterios, muy bueno.</p>	<p>3 - ¿Se cumplen sus expectativas en relación al desempeño de los docentes? ¿Por qué?</p> <p>-----</p> <p>Poco.</p>	<p>4 - ¿Se cumplen sus expectativas en relación al desempeño de sus directivos? ¿Por qué?</p> <p>-----</p> <p>-----</p>
<p>Particularmente yo tengo una muy buena relación con todos mis colegas. Yo trabajo en colegio hace 19 años, muchos se están jubilando ya, pero la mayoría de la gente estaban cuando yo entré. Aprendí muchísimos de ellos, de gente que se fue. Pero creo que tiene respecto a la relación entre docentes, también es buena, aunque no es muy íntima ya que soy también docente de otro turno, no puedo estar en contacto con ellos.</p>	<p>No siempre.</p>	<p>Acá hubo una época, partir del 2000 los directivos se unieron a los profesores, este colegio cambio y actuamos conjunto. Hay un grupo directivo formado</p>
<p>Los vínculos establecidos con el equipo docente por mi parte son meramente laborales. Más allá de eso, tengo excelente relación con todos los profesores y alumnos. Se trata respetuosamente, se me rinde cuenta de muchas situaciones que consideran de importancia informar aquí en Secretaría, debido al vínculo laboral directo que poseo con rectora.</p>	<p>Excepto con una, con los demás estoy conforme.</p>	<p>-----</p>
<p>Con los del Área sí. Los otros no siempre.</p>	<p>Con la mayoría sí.</p>	<p>-----</p>

<p>5 - ¿Qué tipo de vínculos ha podido establecer con el equipo directivo?</p> <p>Con los directivos no hay mucho vínculo.</p> <p>Con los directivos también muy buenos vínculos. En este Colegio nos llevamos todos muy bien.</p> <p>Con los directivos es buena la relación, de respeto.</p> <p>-----</p>	<p>6 - ¿Qué tipo de vínculos ha podido establecer con el grupo de alumnos?</p> <p>Con los chicos re bien, por ahí me pongo un poco tensa porque soy nueva, no se manejar situación, pero básicamente bien, yo creo que si te manejas con sinceridad ellos te tienen respeto.</p> <p>Ellos saben que son alumnos y nosotros somos los docentes, y ese respeto mutuo hay tanto del alumno hacia el profesor, como del profesor al alumno. Hay muy buen vínculo, con mucho respeto.</p> <p>Y con los alumnos me llevo bárbaro. Creo que hay un solo grupo en el que todavía no puedo, bien he generado un vínculo de respeto, hay un poco de tensión, porque los chicos son muy revoltosos, no respetan las normas, vos estás dando clases y ellos están hablando ten cuesta mantener el orden.</p> <p>Con los alumnos el vínculo es muy bueno, por lo antedicho, trato de ser flexible con ellos, considerando sus condiciones particulares, y en lo posible</p>
<p>La rectora es muy buena persona, solidaria, abierta, deferente, siempre predispuesta solucionar problemas, situaciones conflictivas, de carencia de los chicos.</p>	<p>Con los alumnos tengo la mejor relación, los chicos son atentos y sumamente educados conmigo.</p>
<p>Mis relaciones con las autoridades del Colegio son de índole laboral, en determinados momentos hay más empatía, en otros menos, pero solo es laboral. Por ahí viene algún padre creyendo que uno tiene algún tipo de vínculo político o lo que sea y no es así. Yo concursé en Mendoza para entrar en el cargo en el que ahora estoy, no es que me fue otorgado por designio divino ni nada por el estilo.</p>	<p>-----</p>

Parte Expectativas	<p>1 - ¿Se cumplen sus expectativas en relación al desempeño de sus colegas? ¿Por qué?</p> <p>.....</p>
Profesor Economía y Política	
Profesora Biología	<p>En el año 2000, nosotros nos reubicamos por la Ley Federal, éste colegio era un colegio de profesores "taxi", todos querían tener una o dos horas para ir a tomar café a la confitería, el Banco cerca para pagar la luz, a los actos no le daban boquilla. Al elegir reubicamos en este colegio todas las horas cambió, entonces nos propusimos el objetivo de recuperar protagonismo histórico, el prestigio del Colegio</p>
Profesora Lengua	<p>.....</p>
Profesora Geografía (a)	<p>Con algunos compañeros sí, con otros muy poco, deberían dar más a sus alumnos.</p>
Profesora Lengua y Ética	<p>Con algunos compañeros sí, con otros muy poco, deberían dar más a</p>
Profesora Inglés	<p>No siempre.</p>

ESCUELA A – PARTE B

<p>2 - ¿Qué tipo de vínculos ha podido establecer con el equipo docente?</p>	<p>3 - ¿Se cumplen sus expectativas en relación al desempeño de los preceptores? ¿Por qué?</p>	<p>4 - ¿Qué tipo de vínculos ha podido establecer con el grupo</p>
<p>Trabajamos muy en celda, cada uno en lo suyo, cada uno en su cátedra, los proyectos que armamos generalmente son muy acotados, muy limitados a la cátedra. No hay mucha interacción entre docentes.</p>	<p>Si.</p>	<p>Con honrosas excepciones, bueno.</p>
<p>Los vínculos como en todos lados cuestan, cada persona tiene su carácter, su forma de ser. A lo largo de los años se han ido formando vínculos. La sala de profesores ayudó mucho para unir, nosotros le pedimos a la Directora y nos dio éste lugar físico y con un grupo de compañeros pedimos a la casa de Gobierno todo el mobiliario. Pero últimamente veo que está medio raro el ambiente, no es como antes, pero son etapas.</p>	<p>Con algunos sí y con otros no tanto</p>	<p>Generalmente es bueno.</p>
<p>En cuanto al equipo docente son todas muy buenas personas, tenemos lazos bastante estrechos, sobre todo con la gente de la misma unidad pedagógica. Trabajamos en conjunto, planificamos juntos, tenemos reuniones mensuales.</p>	<p>Generalmente sí.</p>	<p>Bueno.</p>
<p>Yo soy del tipo de personas que busca siempre la paz, trato de mediar. Existe como en todos lados las pujas, el egoísmo, pero particularmente intento llevarme bien con todo mis colegas. Funcionamos muy bien por áreas, existen las UGC, por ejemplo, las UGC sociales, en donde están los profes de historia y Geografía, las UGC de Lengua, cuneta con profes de Literatura y Lengua y se trabaja en conjunto. Para eso existen las Jornadas de reflexión docente, en donde se establecen los pasos a seguir. Existe también un código de convivencia, que lo conocemos y lo firmamos los docentes al ingresar a una escuela, establece los valores éticos y morales que tenés que cumplir.</p>	<p>Si, y si hay algún roses no lo tengo en cuenta.,</p>	<p>Buen vínculo.</p>
<p>Y con mis compañeros, como en toda institución, algunos con más afinidad y con otros no tanto, pero más allá de</p>	<p>Si.</p>	<p>-----</p>
<p>No comparto mucho tiempo con los docentes, porque estoy muy pocas horas en la institución, pero es buena.</p>	<p>Casi siempre.</p>	<p>Bueno.</p>

<p>5 - ¿Se cumplen sus expectativas en relación al desempeño de sus directivos? ¿Por qué?</p> <p>-----</p> <p>-----</p>	<p>6 - ¿Qué tipo de vínculos ha podido establecer con el equipo directivo?</p> <p>No hay mucha interacción con los directivos. No percibo un trabajo equipo, cada uno en lo suyo. En otras escuelas en cambio, hay otro tipo de trabajo, mucho</p>	<p>7 - ¿Se cumplen sus expectativas en relación al desempeño de sus</p> <p>-----</p> <p>-----</p>
<p>-----</p> <p>-----</p>	<p>Yo he sido integrante del equipo directivo y la rectora me ha dejado muchas veces a cargo del colegio porque soy muy responsable, por mi carácter, por mi vocación, me gusta que las cosas salgan bien y he tratado de que éste colegio salga adelante.</p>	<p>-----</p> <p>-----</p>
<p>-----</p>	<p>Con la rectora, la verdad que muy buena relación personalmente, no puedo más que agradecerle. El año pasado presentamos un proyecto, ella nos acompañó en todo, este año estamos en un proyecto sobre lectura y ella nos acompaña con el material. Lo que le pedimos ella accede, es muy flexible. Yo he tenido muy buena comunicación con ella, siempre está abierta a las sugerencias, a los pedidos que le hacemos.</p>	<p>-----</p> <p>-----</p>
<p>La verdad que no, la Rectora está muy comprometida con el gobierno, nos exige que tomemos todos los alumnos que mandan del ministerio.</p>	<p>Excelente. Yo entiendo el organigrama y como funciona, no me opongo a sus decisiones, en el ámbito de trabajo. En otras cosas puedo no estar de acuerdo.</p>	<p>Si generalmente se cumplen.</p>
<p>La verdad que no, la Rectora está muy comprometida con el gobierno, nos exige que tomemos todos los alumnos que mandan del ministerio.</p>	<p>En general, bien. Con los directivos, excelente. Contamos con una rectora y en el turno noche un vicerrector.</p>	<p>-----</p> <p>-----</p>
<p>La verdad que no, la Rectora está muy comprometida con el gobierno, nos exige que tomemos todos los alumnos que mandan del ministerio.</p>	<p>No tengo mucha relación pero no tengo ningún problema.</p>	<p>No siempre, no todos se interesan en inglés.</p>

<p>8 - ¿Qué tipo de vínculos ha podido establecer con el grupo de alumnos?</p>
<p>Con los alumnos es muy buena la relación, el grupo es muy lindo, son chicos muy predispuestos y respetuosos.</p>
<p>Tenemos lindas satisfacciones cuando los chicos van a la Facultad, entonces en ese sentido hemos formado un buen vínculo.</p>
<p>En cuanto a los alumnos, la verdad es que yo tengo muy buena relación, trato de acercarme a ellos. Sé que tienen grupos de WhatsApp, entonces abrimos uno propio del año donde nos comunicamos sobre todo con los que faltan, se enferman o para pasar material, algún link necesitan para trabajar o ellos me avisan si no llegan con un trabajo, les doy uno o dos días más. Es una manera de que ellos se acerquen a mí y que vean que yo también estoy abierta dadas las posibilidades que necesitan. Así que tengo muy buena relación. El año pasado tuve un problema personal muy importante y la verdad es que ellos me sostuvieron a mí, los fines de semana me escribían para ver si yo estaba bien, si no estaba triste, si necesitaba algo, hasta tengo empapelada la pared de mi habitación con las cosas que me escribieron ellos.</p>
<p>El vínculo primario debe ser el pedagógico, si se establece otro tipo de vínculo, una tiene que saber qué rol cumple cada uno. Los sentimientos siempre se involucran, pero hay que saber poner los límites.</p>
<p>Si tengo muy buen trato, algún problema siempre hay pero no es de gravedad.</p>
<p>Si tengo muy buen trato, algún problema siempre hay pero no es de gravedad.</p>

Parte Expectativas	1 - ¿Se cumplen sus expectativas en relación al desempeño de sus colegas? ¿Por qué?	2 - ¿Qué tipo de vínculos ha podido establecer con el equipo docente?	3 - ¿Se cumplen sus expectativas en relación al desempeño de los preceptores?
Profesora Francés	Sí, generalmente sí siempre hay casos en que no pero son los menos.	Yo tengo muy buena relación con mis compañeros de trabajo. Es verdad que paso poquitas horas, entonces yo vengo, doy mi clase y me voy, o sea que no tengo mucho tiempo para compartir en sala de profesores.	Sí
Profesora Química	El colegio está dividido por áreas. Yo pertenezco al área de ciencias naturales. En general sí se cumplen las expectativas- Yo corregiría los contenidos que dan los profesores.	Buen vínculo, tengo amigas acá.	Sí.
Profesora Geografía (b)	Algunos sí, otros no.	Trato de socializarme bastante. Para distenderse, hemos formado grupos de WhatsApp, un equipo de salidas de cine, vamos a escuchar música, asados.	Sí, cumplen mis expectativas, amplia y acabadamente.
Profesora Ética	Para nada. Soy muy abierta a charlas con todos pero veo ciertas cosas, actitudes. Si yo tengo problemas con vos, te lo digo de frente, no eso de estar hablando por detrás. Eso es una gran debilidad. Esto lo he llegado a hablar con una de las profes, con 4 o 5 más, pero no con los demás. En mi caso en particular se suma que antes de ser rectora ya era amiga de la parte técnica de la casa de gobierno, es como que me ven y dicen guarda que va a llevar algo.	Amistad y carrifios. Pese a estas pequeñas diferencias, porque nadie es perfecto, yo también tengo mis cosas, el trato es muy positivo. Cuando he tenido momentos difíciles han estado conmigo, así que no dejo de ver las otras cosas. Yo trato de valor todo y de verlos de distintos modos, no puedo ver esta carpeta de un solo lado, me tengo que fijar si está dañada del otro lado o está bueno. Hay que rescatar lo positivo.	Sí. Observo que responden a los requerimientos de la rectora. Alguno más comprometidos que otros, otros están más apartadas pero bueno, están ellas sus decisiones.
Profesor Matemática	Sí. Hay docentes buenos que vez muy comprometidos.	Por ahí compartimos almuerzos, cenas. Tengo amistades laborales que han surgido.	Funcionan bien, aunque uno siempre es un poquito exigente. Si tuviera que ponerles una nota sería 6,99.

ESCUELA A – PARTE C

<p>4 - ¿Qué tipo de vínculos ha podido establecer con el grupo de preceptoras?</p>	<p>5 - ¿Se cumplen sus expectativas en relación al desempeño de sus directivos? ¿Por qué?</p> <p>-----</p>	<p>6 - ¿Qué tipo de vínculos ha podido establecer con el equipo directivo?</p>	<p>7 - ¿Se cumplen sus expectativas en relación al desempeño de sus alumnos? ¿Por qué?</p>
<p>Comparto mucho con las preceptoras porque es con la gente con la que tengo que estar en permanente contacto por los chicos.</p>	<p>-----</p>	<p>Tengo muy buena relación, los conozco de antes de ingresar al colegio, nunca he tenido ningún problema con ellos.</p>	<p>Con la mayoría se cumple, siempre hay un grupito que no se compromete, con el resto sí.</p>
<p>Buen vínculo. Ellos saben todo lo que pasa acá con respecto a los chicos.</p>	<p>Para empezar, la rectora está acá, es un cargo político. Cuando empezaron los paros fue intervenida la escuela. Ella todavía está, tiene como principal objetivo quedar bien con el gobierno. No hay vicerrector formal, ella tampoco es rectora. No hay nada legal.</p>	<p>Yo he formado parte del equipo directivo. Sólo mantengo un vínculo de trabajo.</p>	<p>Sí, porque a medida que van creciendo sabes que puedes esperar de cada uno.</p>
<p>Amistad.</p>	<p>Relativamente, porque a veces responden más al ministerios que a la propia escuela o necesidades del personal.</p>	<p>Sólo desempeño laboral.</p>	<p>Sí, claro que sí.</p>
<p>Una amistad muy linda. Es lo lindo del colegio. Por ejemplo, dentro de poquito cumple años el colegio, entonces nos juntamos más allá de las diferencias. Vamos a comer juntos, nos juntamos para un almuerzo o una cena. Ahora se está programando.</p>	<p>En general sí, pero hay cosas que no estoy de acuerdo dado la cercanía que tengo (con parte técnica de la casa de gobierno), pero por supuesto no va a incidir. Salvo, en algunos casos, si he sido como nexo de comunicación. Por ahí ha sido muy buena porque le facilite a ella (la rectora) que hayan modificaciones. Aunque ella se acerca mucho a la sala de profes, la dificultad está en no expresar las cosas. Todos les sonrén y después escapan con sus comentarios para otro lado. Los profes les cambian las cosas y la rectora ni enterada.</p>	<p>Por lo que te comenté, es muy difícil la comunicación. El vicerrector, por lo poco que lo ví, me parece buena persona pero no tiene el compromiso que tiene la rectora en cuanto a grandes problemas, como que se desentiende de las cosas. El tiene el turno noche.</p>	<p>-----</p>
<p>Me relaciono más con ellos, de hecho estoy más en preceptoría que en la sala de profesores. Quizás porque a ellos les llegan primero los problemas. En ese sentido, tratamos de intervenir de alguna forma.</p>	<p>No. Si tuviera que calificar les pondría 5. Hay cosas en que podrían poner más pilas.</p>	<p>Sólo laboral. Siempre ha sido muy negativa.</p>	<p>En término generales, sí. Porque es una que a muchos, en mi criterio, se niegan a aprenderla. Dicen matemática me cuesta, la dejo para después.</p>

8 - ¿Qué tipo de vínculos ha podido establecer con el grupo de alumnos?	La base de la relación que tenemos es el respeto. A partir de ahí es una relación docente-alumno, generalmente yo siempre trato de no pasar un límite y no interferir yo en sus vidas privadas ni ellos en la mía, entonces no tienen mi número de teléfono, no tienen mi correo electrónico, no tienen mi Facebook, no tienen ninguna de esas cosas para evitar cualquier
	Me llevo bien con los chicos más grandes. El primer acercamiento es sobre el conocimiento, después agarran confianza. Cuando ya no son mis alumnos, generalmente, tienen más confianza para contarme cosas. Después me buscan afuera.
	De familia, por supuesto que no. Con algunos más afinidad que con otros. Por ejemplo, te invitan a la fiesta de quince.

	Se mantiene casi el mismo vínculo, alumno y profesor. Es como marcar territorio.

ESCUELA B

- PARTE A

Parte Expectativas	1 - ¿Se cumplen sus expectativas en relación al desempeño de sus colegas?	2 - ¿Qué tipo de vínculos ha podido establecer con el equipo docente?
Profesora Lengua (a)	Bien, buenísimo, hay un grupo humano muy lindo para trabajar.	-----
Profesora Historia (a)	Si porque hay compañerismo.	Hay muy buena comunicación, respeto y solidaridad.
Profesor Economía	Sí, es un muy buen grupo, hay compañerismo.	Hay compañerismo, nos juntamos formal e informalmente.
Profesora Psicología	No siempre, porque hay docentes que no se interesan en seguir aprendiendo.	He podido formar grupo de trabajo, compañerismo y fuera de la escuela compartir festejos o actividades recreativas.
Profesora Ciencias Sociales (a)	Si se cumplen mis expectativas.	Los vínculos son excelentes.
Profesora Lengua (b)	Con la mayoría sí.	Muy Buenos, hay buen clima son compañeros.

3 - ¿Se cumplen sus expectativas en relación al desempeño de los	4 - ¿Qué tipo de vínculos ha podido establecer con el grupo de preceptores?	5 - ¿Se cumplen sus expectativas en relación al desempeño de sus directivos?	6 - ¿Qué tipo de vínculos ha podido establecer con el equipo directivo?	7 - ¿Se cumplen sus expectativas en relación al desempeño de sus alumnos, por qué?
-----	-----	No siempre, es la problemática de la escuela, se lo adjudicó a eso	Si, perfecto.	También, yo re bien, no tengo ningún drama en eso.
Se estableció un buen vínculo.	Si, me siento contenta.	Un vínculo formal.	-----	Un vínculo bueno.
Muy bueno, los preceptores colaboran mucho.	Si se cumplen, se puede ver el compañerismo.	Si también, porque en ese sentido el cuerpo docente me apoya. Sin palabras, son muy pocas las escuelas en las que se da este apoyo a los	Ídem, a la respuesta anterior.	Si, va más lento pero logro cumplir con el objetivo.
Si, se cumplen, pero a veces desautorizan frente a los alumnos con modos de expresión poco apropiados, formales, etc.	-----	Solo un vínculo de trabajo.	No, cuando hubo una situación de robo (me robaron los alumnos dinero del bolso) los directivos no acudieron a reunión de padres como lo habla solicitado o tomar	Al principio fuimos compañeros de trabajo. Buen vínculo, luego del hecho del robo y la falta de respuesta como autoridad cambió mi modo de ver ese vínculo ya que no me sentí respaldada
-----	-----	-----	Si.	-----
Si, más de lo que hacen no pueden.	Muy Buenos.	Si, aunque en ciertas situaciones no ha resuelto los problemas como de robo.	El vínculo es bueno, es muy amable.	Si tenés en cuenta este alumado con sus características, sí.

<p>8 - ¿Qué tipo de vínculos ha podido establecer con el grupo de alumnos?</p>
<p>Hay alumnos que están atrás tuyo y se esfuerzan, lástima que son tan pocos, con ellos se cumplen las expectativas, con el resto no, los vínculos son buenos, de otro modo no conseguís dada de ellos.</p>
<p>Hay alumnos que están atrás tuyo y se esfuerzan, lástima que son tan pocos, con ellos se cumplen las expectativas, con el resto no, los vínculos son buenos, de otro modo no conseguís dada de ellos.</p>
<p>Los alumnos son respetuosos, responden bien. Es un grupo muy bueno, no un grupo difícil. La primera vez que entre en la docencia fue difícil, me fui adaptando, y la Directora junto con el equipo docente, me ayudaron a aprender cómo trabajarlos. Es así, más con ellos, ya que traen distintos problemas de la casa, incluso, hay chicos que faltan</p>
<p>Con algunos alumnos sí, con otros no, solo espero que al menos algo aprendan o puedan pensarse a sí mismas aunque no los pueda evaluar en lo académico. Con los alumnos siento que el vínculo es personal, amistoso, los entiendo pero luego que los escucho soy exigente con los contenidos y con lo que se presenta por aprender.</p>
<p>Muy bueno.</p>
<p>Si hay niños excelentes, otros tienen problemas graves y eso afecta.</p>

ESCUELA B – PARTE B

Parte Expectativas	1 - ¿Se cumplen sus expectativas en relación al desempeño de sus colegas?	2 - ¿Qué tipo de vínculos ha podido establecer con el equipo docente?
Profesora Inglés	Sí, hasta el momento sí.	Muy buenos
Profesor Matemática	Generalmente sí, yo no he tenido problemas con ellos. Siempre que acordamos algo se cumple.	-----
Profesora Historia (c)	Generalmente sí, yo no he tenido problemas con ellos. Siempre que acordamos algo se cumple.	Muy bueno somos buenos compañeros.
Profesora Artística	Sí, el adecuado.	Bueno, no he tenido problemas.
Profesora Lengua (c)	En el establecimiento tenemos muy buena relación entre el plantel docente por lo que los problemas y desafíos se resuelven y se dialogan en el grupo.	El vínculo con los docentes es muy bueno en esta escuela.

<p>3 - ¿Se cumplen sus expectativas en relación al desempeño de los preceptores,</p>	<p>4 - ¿Qué tipo de vínculos ha podido establecer con el grupo de preceptores?</p>	<p>5 - ¿Se cumplen sus expectativas en relación al desempeño de sus directivos? ¿Por qué?</p>	<p>6 - ¿Qué tipo de vínculos ha podido establecer con el</p>	<p>7 - ¿Se cumplen sus expectativas en relación al desempeño de sus</p>	<p>8 - ¿Qué tipo de vínculos ha podido establecer con el grupo de alumnos?</p>
<p>Si, se cumplen.</p>	<p>Muy buenos.</p>	<p>Hasta ahora sí.</p>	<p>Buen vinculo, me recibí bien , me dijo como trabajar con los chicos</p>	<p>Las expectativas con los alumnos no se cumplen, yo esperaba más.</p>	<p>Si no te enfrentas a ellos, todo bien. Si tengo un buen vinculo</p>
<p>Si, realizan trabajos variados, ejemplo, albañilería, mecánica, etc. Durante varias horas.</p>	<p>He tenido algún problemita con una preceptora pero, con las demás está todo bien, si cumplen mis expectativas.</p>	<p>Si pero a veces está desbordada por las problemáticas de la escuela.</p>	<p>-----</p>	<p>-----</p>	<p>Buenos, aunque en situaciones se complican. Cuando ellos vienen mal te tratan mal.</p>
<p>Si, realizan trabajos variados, ejemplo, albañilería, mecánica, etc. Durante varias horas.</p>	<p>He tenido algún problemita con una preceptora pero, con las demás está todo bien, si cumplen mis expectativas.</p>	<p>Si pero a veces está desbordada por las problemáticas de la escuela.</p>	<p>Bueno.</p>	<p>Si me centro en esta realidad, se cumplen.</p>	<p>Buenos, aunque en situaciones se complican. Cuando ellos vienen mal te tratan mal.</p>
<p>Si, casi siempre.</p>	<p>Muy buena porque se trabaja desde la escuela. Se invita al vecino a la escuela, mediante actos, talleres y charlas.</p>	<p>Si, buen vinculo. La Directora está muy comprometida con la escuela, pero hay cosas que no puede resolver, como la violencia y robos.</p>	<p>Bueno, no he tenido problemas.</p>	<p>Si, teniendo en cuenta la realidad en la que viven.</p>	<p>Aquí las expectativas son difíciles de cumplir en cuanto al vinculo tratamos de que sea el mejor, trabajamos en eso,</p>
<p>Los preceptores son un vinculo de contención entre los alumnos y docentes. Si cumplen mis expectativas.</p>	<p>Muy buen vinculo con preceptores.</p>	<p>Sí, buen vinculo. La Directora está muy comprometida con la escuela, pero hay cosas que no puede resolver, como la violencia y robos.</p>	<p>Bueno.</p>	<p>Las expectativas de los alumnos están mediadas por la política institucional.</p>	<p>El vinculo con los alumnos es bueno.</p>

COMPENSACIÓN

ESCUELA A

- PARTE A

Parte Compensación	1 - ¿Qué planes y programas de compensación se desarrollan en la escuela?	2 - ¿Cómo se implementan?	3 - ¿De qué organismo dependen?
Profesora Filosofía	La verdad es que no sabría decirles, desconozco ese tema, tendrían que preguntarle en secretaría, al menos en relación con mi materia no hay nada de eso.	No lo tengo claro.	-----
Profesora Lengua y Literatura y Formación Ética y Ciudadana	Tenemos el plan de mejoras, tenemos centro de actividades juveniles y tutorías. El plan de mejoras es un plan Nacional con intervención de la provincia. Luego en el Colegio, los centros de actividades juveniles se implementan los sábados, donde aprenden teatro, decoración, baile, guitarra.	-----	La provincia es la que a nosotros nos observa, la que le responde a la Nación.
Profesora Historia	Por ejemplo: las tutorías que son de PROMEDU, son de Nación, que genera proyectos como Proyecto de Huertas con los alumnos, en ese proyecto hay tres profesoras a cargo. También tutorías como clases de apoyo, de consulta que son parcializaciones.	Desde diferentes proyectos como el de la Huerta.	-----
Profesor Física	Depende del presupuesto que tenga la institución, por ejemplo, en mi caso sería muy bueno una herramienta estadística para evaluar al momento el logro de la información que se le da cada lección y ver su resultado, sin embargo, yo trato de traer material personal como proyector, etc.	-----	Del Ministerio dependen.
Secretaría y Coordinadora	Se trabaja con las directivas que son bajadas desde el Ministerio de Educación y, dentro de colegio también se implementan ciertos proyectos, programas, talleres, actividades orientadas los alumnos, padres y la comunidad en general, los cuales son elaborados dentro de las diferentes áreas a cargo de	-----	-----
Preceptor	Sí, yo creo que el Colegio brinda igualdad de oportunidades, ya que alberga e integra a niños de diferentes grupos socio-culturales. Es una escuela integradora. Además esta Institución cuenta con tres turnos, mañana, tarde y noche. El horario nocturno es para adultos. Esta oferta educativa, les permite una reinserción escolar acorde con sus obligaciones, ya sea laborales, familiares, etc. para que ellos puedan compensar esa falta de oportunidades. También contamos con talleres, charlas informativas, también está el tema de	-----	-----

<p>4 - ¿Cómo influyen en el alcance de los aprendizajes?</p>	<p>5 - ¿Los alumnos participan con compromiso en las actividades de estos? ¿Los padres colaboran? ¿En qué?</p>
<p>Los programas destinados a parcialización por ejemplo, son bastantes cuestionados, los toma un docente que no es el responsable de la materia y generalmente aprueban todos. Esto dicen la mayoría de los docentes responsables de las materias en la sala de profesores</p> <p>-----</p>	<p>-----</p> <p>Sí, sí, participan mucho, los padres también. Date una idea que los papas no van a mandar los niños los sábados a la tarde, así que ellos saben cómo funciona. Cuando los chicos tienen que hacer la presentación general viene la familia, que siempre está, en toda actividad.</p>
<p>Los alumnos se benefician, aprueban una materia anual en tres parciales. Pero se simplifica demasiado, creo que los termina perjudicando.</p> <p>-----</p>	<p>Los chicos suelen sumarse generalmente, los que se suman más son los más chicos, primero, segundo, incluso algunos de tercer año. Los padres colaboran, no como lo hacían hace algunos años atrás, pero si comparado con otros colegios, yo trabajo en otras escuelas y sí, se</p> <p>-----</p>
<p>-----</p>	<p>Los alumnos participan con agrado y responden con gran responsabilidad, se comprometen la gran mayoría de los casos. En cuanto a los padres, en ocasiones colaboran y algunos están bien predispuestos, aunque la participación de los mismos está</p> <p>-----</p>
<p>-----</p>	<p>-----</p>

<p>6 - ¿Qué opinión tiene de estos planes o programas?</p> <p>-----</p>
<p>Mira, te vuelvo a repetir, para nosotros todos los alumnos son iguales. Somos una escuela inclusiva, la igualdad es primordial.</p>
<p>Pienso que están bien, son positivos, sin embargo, algunos no influyen positivamente porque parcializaciones por ejemplo: son una metodología que apareció nueva, en la cual se contrata un profesor, y esta persona toma un parcial, lo que antes era el examen previo, algunos alumnos se suman a este</p>
<p>Yo cumplo con la metodología necesaria para agilizar la tarea didáctica. Y siempre respetando las directivas educacionales del Ministerio. Ahora también estamos con el tema de las tutorías, se habla mucho de esto. Por lo menos, en equipo docente conversamos mucho sobre esto, si a los chicos les sirven y ese tipo de cosas.</p>
<p>Esto les brinda a los alumnos la posibilidad de equidad a nivel educativo, oportunidades estudio, elimina la brecha que existe entre estudiantes de distintas clases sociales y muchas cosas a las que pueden acceder los chicos a través de éstos programas.</p>
<p>Estoy de acuerdo que se brinden éstos facilismos, que se privilegie la educación, más allá de la edad o del nivel socio-económico. Todas las escuelas deberían dar las mismas oportunidades de acceso a la educación y para que puedan ampliar contenidos y formación para la vida y el trabajo considerando siempre los intereses de los alumnos.</p>

Parte Compensación	1 - ¿Qué planes y programas de compensación se desarrollan en la escuela?
Profesor Economía y Política	Sí, tengo entendido que se realizan actividades, fuera del ámbito académico, hay programas, talleres sobre distintas disciplinas, pero no tengo conocimiento sobre su implementación.
Profesora Biología	Nosotros tenemos la estructura curricular impuesta por el Ministerio de Educación de la Nación con el Ministerio de Educación de la Provincia. Yo que doy biología cuento con la Ley de Educación Sexual Integral, entonces hemos hecho cursos, jornadas para integrar, pero ahí está la disputa porque ellos creen que sólo la profesora de biología tiene que dar esos temas. Pero aparte de la estructura curricular que te imponen, la hemos estado adaptando a las nuevas normativas que salen, todo respaldado por la ley. También con otros docentes hemos hecho talleres para padres, con un docente psicólogo, una licenciada en filosofía, un biólogo sobre temas de sexualidad, prevención, concepción, aparato reproductor.
Profesora Lengua	Estamos trabajando con las directivas que manda el Gobierno. Los chicos ahora tienen muchas posibilidades para aprobar. Los que se llevan materias tienen distintos períodos de recuperación, se implementan estrategias para que los chicos vengan, tienen horas de apoyo en todos los turnos, hay también talleres. Se
Profesora Geografía (a)	Existen los NAPS. Este año nos enviaron por internet los nuevos NAPS en donde aparecen para poder implementar a partir del año que viene la nueva modalidad de división en las ciencias sociales, historia se separa de geografía. Los NAPS dependen de nación pero con esta nueva modalidad se deberán readaptar y re
Profesora Lengua y Ética	-----
Profesora Inglés	Ninguno. Pasa que con e idioma inglés no tenemos NAPS, no hay núcleos de aprendizajes prioritarios, nosotros armamos nuestros propios "programas" o planificación anual. Es más que nada con la UGC con la que tomamos las decisiones de que en este año se impartirán éstos determinados programas pedagógicos y al año siguiente esto otro. Lo organizamos así para que no se superpongan.

ESCUELA A – PARTE B

<p>2 - ¿De qué organismo dependen?</p>	<p>3 - ¿Cómo influyen en el alcance de los aprendizajes?</p>
<p>Acá todo depende del Ministerio de Educación.</p>	<p>En algunos casos aportan en otros hacen al facilismo. Los chicos prefieren parcializar que estudiar todo el año, es mucho más fácil.</p>
<p>-----</p>	<p>En algunos casos aportan en otros hacen al facilismo. Los chicos prefieren parcializar que estudiar todo el año, es mucho más fácil.</p>
<p>Todas las directivas dependen del Ministerio. Tenemos también nuestros propios proyectos avalados por la rectora, como es el caso de la lectura, hay otros artísticos, hay muchos proyectos en otras áreas. La Directora</p> <p>-----</p>	<p>En algunos casos aportan en otros hacen al facilismo. Los chicos prefieren parcializar que estudiar todo el año, es</p> <p>-----</p>
<p>-----</p>	<p>No sabría decirte si seguramente algunos influyen positivamente, pero creo que</p>
<p>-----</p>	<p>No sabría decirte si seguramente algunos influyen positivamente, pero creo que otros los perjudican.</p>

<p>4- ¿Los alumnos participan con compromiso en las actividades de estos? ¿Los padres colaboran? ¿En qué?</p>	<p>5 - ¿Qué opinión tiene de estos planes o programas?</p>
<p>Los chicos se comprometen, participan, cooperan entre ellos. En cuanto a los padres no les damos mucho espacio, hay que reconocerlo, desde nuestra mirada de interacción docente alumno, creo que sería, entre comillas, un estorbo para el trabajo intelectual en clase. Los padres, por otra parte, no se suman mucho, han habido intenciones de dar participación padres, escuelas de padres, que son proyectos que nacen y mueren ahí nomás, los hemos convocado en determinados momentos a trabajar, hacer talleres, para que vean las problemáticas educativas, vienen pocos y cuando vienen lo hacen por cuestiones de demandas, y una demanda nada más que focalizada en el resultado, o sea, muy reduccionista. Están preocupados por las notas de sus hijos, no hay otro tipo de participación. Como factor social dentro de la institución, como <u>padre de la comunidad escolar al padre está ausente aparece nada más que para el momento del conflicto</u></p>	<p>Yo creo que éste tipo de cosas fomentan el trabajo en equipo, la socialización, la igualdad de oportunidades entre los chicos.</p>
<p>A los chicos les gusta mucho esto, siempre colaboran y nos ayudan mucho. Los padres no tanto, algunos se interesan, otros no, como pasa en todos los colegios.</p>	<p>Son muy interesantes e informativos estos talleres. Y necesarios.</p>
<p>Y los chicos están contentos, les encantan este tipo de cosas. Los padres están presentes, algunos más que otros, aportan a su manera.</p>	<p>Mi opinión es la mejor, esto beneficia mucho a los chicos porque les brinda más oportunidades no sólo en lo académico, incluso en otros aspectos, por ejemplo, te digo que si hay algún niño que no</p>
<p>.....</p>	<p>.....</p>
<p>.....</p>	<p>.....</p>
<p>.....</p>	<p>.....</p>

ESCUELA A – PARTE C

Parte Compensación	1 - ¿Qué planes y programas de compensación se desarrollan en la	2 - ¿Cómo se implementan?	3 - ¿De qué organismo
Profesora Francés	----- -----	----- -----	Que yo sepa depende de la provincia, no sé si dependerá de algo más, supongo que no, no lo sé.
Profesora Química	No hay programas de compensación.	----- -----	----- -----
Profesora Geografía (b)	Planificación de proyectos para trabajar con alumnos y con docentes en diversas áreas. Por ejemplo, viajes escolares, de estudio. Está el PROMEDU, proyecto docente educativo. Después está el PMI, plan de mejora institucional.	Se hacen parcializaciones, ayudan al alumno a rendir lo que debe en forma parcial.	Vienen del ministerio. Son programas provinciales.
Profesora Ética	Esta el Plan Tubi, la cuestión de las estampillas, y las netbooks.	----- -----	El Tubi es provincial y el de las netbooks es provincial.
Profesor Matemática	No conozco tanto sobre eso, debo admitir mi ignorancia. Sólo se de los planes que están en mis actividades como la parcialización, las tutorías,	Las tutorías las brindan los docentes con mayor antigüedad y que son	----- -----

<p>4 - ¿Cómo influyen en el alcance de los aprendizajes?</p>	<p>5 - ¿Los alumnos participan con compromiso en las actividades de estos? ¿Los padres</p>
<p>Nosotros tenemos total libertad para elegir nuestros programas y lo que se dicta en clase. En cuanto a la nación, yo desconozco cuáles son los programas que se dictan. Sí conozco los de la escuela normal mixta, que sí depende de la nación, y los programas son muy similares, lo que sí difiere es la cantidad de años de francés específicamente, aquí son tres años de francés y allá son seis. Entonces difiere en la cantidad de contenidos. Pero después nosotros tenemos total libertad para dictar</p> <p>-----</p>	<p>-----</p>
<p>-----</p>	<p>-----</p>
<p>-----</p>	<p>Los alumnos y los papás participan.</p>
<p>Las netbooks ayudan bastantes porque está de acuerdo a los intereses de ellos, de manejar la tecnología, para que puedan alcanzar algunos conocimientos que no están demás. El docente también aprende. Entonces no dominamos todo, pero también los hago consciente de que utilicen los libros. Algunos colegas las permiten otros no.</p>	<p>Sí, a los alumnos los veo más comprometidos. No siempre. A veces se le pide, se les ruega a los padres que por favor hablen con los chicos, que les miren los cuadernos, que estén manteniendo esa comunicación, pero no todos se comprometen. Nos dicen sí en la reunión pero después no pasa nada.</p>
<p>Las tutorías han tenido beneficios. En el caso de la parcialización en 30 días, no podés poner el contenido de un año en cuatro clases.</p>	<p>Sí. De hecho, si es de su conveniencia optan por parcializar y califica con un régimen normal; a esta materia la dejo total la hago de esta otra manera.</p>

<p>6 - ¿Qué opinión tiene de estos planes o programas?</p> <p>.....</p>
<p>.....</p>
<p>Didáctica y recreativamente pensado para el alumno.</p>
<p>Sobre el plan Tubi, les pregunté a mis alumnos porque no veo muchas bicicletas andando, aprovechando ese recurso que es gratis. Me decían que la usan (a la bicicleta) en otro lado y varias excusas. En cuanto a las estampillas, éstas están bien, el chico tiene un ahorro para pagar sus estudios. Pero, a veces, es un estímulo con el que se especula que no van a dejar de estudiar. Muchos alumnos no quieren estudiar pero los padres les exigen a la fuerza. Nunca me ha faltado alguno que me diga que viene por las estampillas.</p>
<p>Si bien son una buena alternativa, creo que se podrían poner más tutores.</p>

ESCUELA B

– PARTE A

Parte Compensación	1 - ¿Qué planes y programas de compensación se desarrollan en la escuela?	2 - ¿Cómo se implementan?	3 - ¿Cómo influyen en el alcance de los alumnos?	4 - ¿Los alumnos participan con compromiso en las actividades de
Profesora Lengua (a)	Por ejemplo, se hace lo que es tutoría, hay contra turno, se ayuda a los chicos para rendir materia, algunos rinden libres, porque en si las escuelas tienen varios planes, uno es el plan de mejora que es este, después tenés otro que es el centro de actividades juveniles (CAJ), que es todo lo que es talleres recreativos, o por ejemplo, acá en la escuela tenés los CAJ, funciona los talleres de danzas folclóricas, el taller de rítmica, hay uno de deporte y otro taller que es para los que los chicos tengan salida laboral, que enseñan <i>carritada y soldadura</i>	Es lo que te decía en la pregunta anterior.	Si todo lo que sea para mejorar la situación de los alumnos:	Poco vienen muy pocos a las clases de apoyo que se dan a la tarde.
Profesora Historia (a)	Plan PROMEDU.	La verdad es que no sé.	Seguro que si	-----
Profesor Economía	PROMEDU.	No sé bien.	Siempre es una ayuda más.	-----
Profesora Psicología	PROMEDU.	Se implementan por profesores que presentan proyectos del gobierno nacional.	Sí, influyen positivamente.	Sí participan porque es más práctico y no tan teórico.
Profesora Sociales (a)	Ciencias Plan Mejora, CAJ, PROMEDU.	No estoy bien informada.	-----	Sí, participan favorablemente.

5 - ¿Qué opinión tiene de estos planes
.....
Acá no se ven.
Creo que no producen los efectos deseados. Muy poco.
Positivo, pero funcionan a modo de paliativos, ayudan pero poco.
Colaboran en igualdad de Oportunidades.

ESCUELA B – PARTE B

Profesora Lengua (b)	1 - ¿Qué planes de compensación se desarrollan en la escuela?	2 - ¿Cómo se implementan?	3 - ¿De qué organismo dependen?	4 - ¿Cómo influyen en el alcance de los aprendizajes?	5 - ¿Los alumnos participan con compromiso en las actividades de estos? ¿Los padres colaboran?
Profesora Lengua (b)	Mejora. TUBI, PROMEDU.	Tubi, se les da la bicicleta a los alumnos del primer año.	Tubi, es provincia, también el de beca para los abanderados.	Promover la dedicación y asistencia.	.....
Profesora Inglés	PROMEDU.	Desconozco el modo que se implementa.	De Nación.	Se creó para mejorar el rendimiento, pero no se su influencia.	No sabría decirte.
Profesora Historia (c)	.....	.....	.....	.....	Padres colaboran poco y nada imagine que a algunos hay que perseguirlos para que
Profesora Artística	PROMEDU, Tubi, Plan mejora.	No sé bien como se manejan.	Provincial y Nacional.	Yo no he conocido los resultados, no se observan al menos.	Los padres colaboran poco y nada imagine que a algunos hay que perseguirlos para que manden los niños a la escuela.
Profesora Lengua (c)	Plan Mejora, CAI, PROMEDU.	Se implementan desde proyectos elaborados por docentes, son de nación.	Gobierno Nacional.	.....	No sabría decirte con seguridad.

<p>6 - ¿Qué opinión tiene de estos planes o programas?</p>
<p>Creo que deben colaborar en el rendimiento de los alumnos pero no lo sé.</p>
<p>Creo que deben colaborar en el rendimiento de los alumnos pero no lo sé.</p>
<p>.....</p>
<p>De alaguna manera intentan compensar las desigualdades, brindando más oportunidades.</p>
<p>De alaguna manera intentan compensar las desigualdades, brindando más oportunidades.</p>

Anexo 3. Observaciones áulicas

ESCUELA A

4° "C" – Clase Filosofía

Tema: La concepción de filosofía según Aristóteles, Descartes, Kant, Hegel, Russel, Hasper, y Waisman

Total alumnos: 38

Presentes: 33

Presentes a la pre-hora: 21

*La profesora toma asistencia a la 13 hs. y manda a buscar libro a la biblioteca, salen dos alumnos, vuelven sin libros: "La biblioteca está cerrada y la preceptora no llega todavía". "Bien, vayan enseguida", dice la docente.

*Los alumnos charlan, prenden sus computadoras, para hacer el trabajo en internet. La profesora se acerca y encuentra 5 alumnos jugando en internet. Los chicos apagan su computadora. La profesora les dice que les va a poner "Un uno en concepto y ya cierra el trimestre". Luego entra la preceptora, saluda a la profesora, le pasa la lista de los que llegaron tarde. La preceptora vuelve a tomar lista y hay ausentes.

*Una alumna se levanta y pregunta, si la pregunta n° 1 del trabajo está completa, la profesora le dice que complete Aristóteles y Waisman, que lo demás está bien.

*La profesora da las consignas: - Explique la concepción de filosofía según Aristóteles, Descartes, Kant, Hegel, Russel, Hasper, y Waisman.

*Realice una línea del tiempo y ubique a cada uno de los filósofos.

*Tres de los alumnos van a buscar libros y al regresar los reparten por grupos de 3.

La profesora reclama: "¿Qué hace con el celular? Y ustedes dos, ¿qué hacen con la computadora prendida, si tienen los libros?" Luego les hace dejar la computadora en un banco vacío. "Bueno ahora agarran una birome y escriben". Dirigiéndose a otro grupo "¡Qué boquita!". "Perdone profesora", contestan.

*De los 33 alumnos presentes, 26 trabajan, el resto charla, se ríen. A uno la docente le dice: "¿Qué hace usted apoyado en la pared sin hacer nada? ¡Siéntese bien y trabaje!"; el alumno toma un libro, pero continúa charlando.

*La docente distribuye los temas por grupo para que desarrollen para la próxima clase; luego les dice que pueden elegir que se anoten y pongan el tema que van a desarrollar, la consigna es:

*Elija alguna problemática relacionada con la ciencia como: evolución, críticas, enfermedades, etc.

*Lo desarrollan en forma oral para todo el curso.

* Varias alumnas dicen que no entendieron

*Vuelve a explicar y da ejemplos cómo relacionar ciencia y tecnología, la contaminación, enfermedades, soluciones, efecto de las drogas. Todos empiezan a sugerir temas, ciencia y pobreza, ciencia y contaminación, ciencia y *bullying*, ciencia y adicciones, etc. Continúan contestando el práctico sobre ciencia, saber científico, ciencias formales y fácticas, métodos científicos, hipótesis.

*Toca el timbre 14:50 se despide y va a la sala de profesores. Los chicos salen al recreo y otros se quedan en el curso con la computadora.

*Sala de profesores en recreo: "A mí lo que me molesta de esta escuela es la actitud de los grandes, las incoherencias, la improvisación y la crítica, porque uno sabe que con los chicos va a rabiarse, es normal. Pero las actitudes de los grandes molestan mucho". Las tres docentes restantes aprueban el comentario y entienden que tiene razón el profesor que lo dice. Entra otra profesora, se sirve café hablan de los nuevos contenidos curriculares que está planificando la Nación.

*Una profesora comenta del espacio ampliado que debe cumplir en la otra escuela (semi-urbana). "¿Qué es?", pregunta el profesor.

*"Que en vez de salir a las 12:00, nos quedamos hasta las 15:00, para que los niños almuercen. Pero no me pagan las horas: me las cambian por las que doy a la mañana". Otra profesora: "¿Pero a la mañana das clases?", "Sí", contesta, "¿Y quién te va a reemplazar?", "Nadie", responde otra vez. "¿Cómo nadie? ¿Los niños no van a tener clases?", vuelve a preguntar el profesor. "No, no hay presupuesto", responde la docente. "¡Qué espanto!", contesta la profesora que pregunto, "La verdad que sí", dice la segunda.

*Toca el timbre de entrada sigue en la sala 10 minutos más y luego se va levantando para ir a dar clases

2° "C" – Clase Formación Ética y Ciudadana

Tema: Derechos y sus dimensiones

Total alumnos: 31

Presentes: 23

Hora en que inició de la clase: 15:40 h

*Este curso tiene clases en un subsuelo donde pasan los caños de la caldera. Tienen por la ventana dos ventiletes los que dan al patio externo donde está la cancha de gimnasia.

*La profesora entra a las 15:50, saluda a los alumnos y les pide que se sienten.

*Están trabajando sobre Derechos y sus dimensiones

*La profesora pregunta quienes terminaron la tarea, solo dos contestan que lo terminaron en la casa. P: bueno terminenla ahora y vayan entregándola así las corrijo.

*Se interrumpe la clase a las 15:55 porque llaman a la profesora a una reunión de área, les deja como tarea el trabajo práctico y le pide a la preceptora que los controle., P: la próxima hora seguimos. A las 16, se retira. De los 26 alumnos, 15, trabajan los demás se ponen a charlar, entra la preceptora y les dice que todos se pongan a trabajar. El resto de los alumnos se ponen a hacer el práctico, dos continúan charlando. A las 16:20 toca el timbre los saludo y me retiro.

5° "A" – Clase Geografía

Tema: Economía de los países del mundo.

Alumnos: 40, mujeres 28, varones 12

Hora de entrada: 11hs.

La profesora llega al curso: 11:20 hs.

*El aula es grande pero poco ventilada, las persianas de las ventanas están rotas.

*Cuando ingresó al curso, la profesora saludó a los alumnos. Los chicos le cantaron el feliz cumpleaños, ya que ese día cumplía años. La profesora comenzó a entregar afiches y fibrones para que los alumnos hicieran láminas y trabajaran en grupos, se armó mucho revuelo con el tema de las láminas y los chicos comenzaron a formar los grupos para trabajar.

*Comenzaron a discutir por los grupos para ver quien le tocaba cada tema y pasaron 10 minutos. Algunos chicos comenzaron a trabajar y otros todavía no se decidían sobre que querían hacer. Las mujeres comenzaron a trabajar antes que los hombres y se organizaron más rápido y más ordenadamente.

*La actividad consistía en realizar una lámina sobre la economía del país correspondiente, colocar o dibujar una bandera del país y luego exponer el trabajo en frente de la clase.

*Los chicos hablaban continuamente, principalmente los grupos del fondo. Después de 20 minutos todavía seguían trabajando, algunos consultaban con la profe y otros charlaban o estaban con las computadoras. Cuando los grupos iban terminando le mostraban a la profesora y ella les decía si estaba bien hecho o si tenían que cambiar algo.

*Algunos grupos ni siquiera comenzaron a hacer los afiches o solo trabajaba uno del grupo.

*La profe los retó por no trabajar y dijo que al final de la hora todos los grupos deberían presentar los afiches terminados para poder exponer la clase siguiente y el que no presentaba el

afiche no se retiraba. Después de esto, algunos de los que no estaban trabajando comenzaron a hacer la actividad.

*Uno de los grupos de adelante, el que más trabajó, estaba deliberando sobre el tema que les había tocado y trabajaban con el afiche. Otro grupo estaba en la computadora, en el Facebook o chateando.

*La profesora estuvo un rato explicándole un tema a una chica en el escritorio.

*A las 12.20 más o menos estaban trabajando todos los grupos. Tocó el timbre y nos retiramos de la clase.

2° "A" – Clase Geografía

Tema: Vientos, ciclones y anticiclones

Hora: 8.40

Total, de alumnos 37 presentes 35

*La profesora ingresa al curso 8:50 y pide silencio, ya que los alumnos están distraídos, antes de comenzar la clase, los saluda y les dice que pueden tomar asiento. Una vez más sigue pidiendo silencio y comienza a pedir la tarea de la clase anterior, pocos alumnos van y le muestran la tarea ya que la mayoría están distraídos jugando en las computadoras, la profesora pregunta si alguien quiere levantar nota pero a ninguno de los alumnos parece interesarle así que la profesora empieza con la clase del día empezando por repasar un poco lo que habían visto en la clase anterior “el proceso del granizo” algunos de los alumnos prestan atención y otros solo charlan.

*La profesora comienza a dictar los aspectos explicados: en un área de bajas presiones genera vientos por las masas de aire atmosféricas que atrae. Ciclón se llama a vientos fuertes acompañados de tormentas;

*Mientras que camina por el curso para asegurarse que todos los alumnos estén escribiendo, dicta y hace preguntas a los alumnos sobre si conocen algún lugar donde haya habido un ciclón, y todos participan, pero hablan entre sí y se va del tema. La profesora sigue dictando y en el proceso les pide a unos alumnos que se sienten bien, otros alumnos le piden que repita lo que había dictado.

*Se escuchan ruidos de los cursos de arriba ya que este curso se encuentra en la parte baja del colegio, en un subsuelo no destinado a aula, los alumnos se empiezan a distraer y se ponen a charlar. La profesora hace llamado de atención siempre a los mismos alumnos, por el disturbio que los alumnos ocasionan hacen que la profesora se olvide de lo que estaba diciendo. Los alumnos hacen chistes mientras la profesora está hablando, se tiran cosas, usan los celulares mientras la profesora dicta (suena un celular), hay chicos que dejan de escribir lo que la profesora les está dictando.

*Cuando la profesora termina de dictar explica un poco el tema para que los alumnos terminen de entender el tema, algunos alumnos opinan, pero sin levantar la mano lo que hace difícil entenderlos y otros hacen preguntas que ni siquiera están relacionadas con el tema del que se está tratando como, por ejemplo: ¿Profe sabe si salimos antes hoy? La profesora no contesta.

*La profesora usa el pizarrón para terminar de explicar el tema y para que los alumnos lo copien hace la siguiente tabla:

Categoría	Velocidad del viento (mph)	Daño a la tierra	Marea de tormenta
1	74-95	Mínimo	
2	96-110	Moderado	
3	110-130	Extenso	
4	131-155	Extremo	13-18
5	Más de 155	Catastrófico	19 y más

*Mientras tanto unas alumnas se retiran de la clase para ir al baño, un alumno molesta a su compañera apagándole la computadora, los grupos de alumnos del fondo son los que más hablan, se mandan mensajes a través de los celulares...

*Termina la clase y la profesora los saluda hasta la próxima clase y se retira del curso, los alumnos guardan sus cosas y salen al recreo.

3° "A" – Clase Ed. Artística

Tema: Teorías evolucionistas

Alumnos 43

Presentes 40

Horario de entrada 8:00

*Los alumnos están tranquilos sentados usando la computadora hasta que llega el profesor a las 8:10, los saluda y les pide que guarden las computadoras para empezar con la clase. El profesor empieza a dictar desde un libro "Antropología de la música", sobre el prevalecimiento a lo largo de la historia teorías que implícita o explícitamente consideraban que lo que hacían las clases altas era superior y lo que hacían las clases bajas era simplemente imitar. También dicta sobre diferentes teorías de la imitación, bastante común a principios del siglo XX. Los alumnos copian lo que el profesor les dicta, están atentos y en silencio, tienen poca concentración, un alumno llega tarde a clase (8:25 hs.), el profesor reta a un alumno por decir una mala palabra, mientras el profesor dicta utiliza palabras que los alumnos desconocen como "géneros representativos", así que les tiene que explicar su significado, el profesor explica sobre la investigación en la música y les pregunta sobre qué es una hipótesis a lo que una sola alumna le responde, que el profesor hace un repaso de lo que habían visto a cerca de "hipótesis" y sigue dictando, le dice a una alumna que no se quede atrás mientras él está dictando que se despierte!.

*A los alumnos parece no interesarles el tema que les está dando el profesor por ende se aburren y comienzan a hablar mientras el profesor dicta ya que parecen no tener interés en el tema.

*El profesor termina de dictar, cierra el libro y les empieza a hablar sobre la música de antes y la música moderna, ahora los alumnos parecen prestarle más atención, habla sobre sus gustos musicales, que no le gusta la cumbia villera a lo que agregó "es antiestética prefiero escuchar Tan Biónica, si la cumbia fuera música del pueblo no hablaría sobre la droga y demás", señaló a los rockeros como gente antisocial, "La música evoluciona con respecto al contexto social" agregó...

*Los alumnos hacen preguntas como que es el siglo de las luces, qué es un superátomo y empiezan a hablar sobre la ciencia y la religión.

*Empieza un debate sobre los gustos musicales del profesor y los alumnos, el profesor les cuenta que una alumna le había preguntado si le gustaba Justin Bieber a lo que él respondió "es un producto comercial, no me gusta Justin Bieber y qué? ¡¿y qué?!" a lo que una alumna le respondió diciendo que Justin Bieber es un artista y que gustos son gustos.

*El profesor sigue hablando sobre sus gustos musicales como Los Redondos, Pappo, etc. Dijo que las letras del grupo Mambrú no tienen nada interesante para decir (dio un ejemplo cantando una de las canciones de este grupo), habla sobre los distintos tipos y grupos de rockeros "yo nunca fui fanático de los Guns, pero no puedo negar que hacen buena música" dijo, también agregó "yo empecé a escuchar Iron Maiden desde los 10 años" y así daba su opinión acerca de bandas como Metallica, Motorhead, Nirvana, etc. Sobre sus aspectos negativos y positivos a lo que una alumna le contestó que lo que él hacía era denigrar a las bandas...

*El profesor vuelve al tema de cómo comenzó la música "a través de las bases de la música se hace la historia", después de darles la clase les avisa que la próxima vez que los vea les iba a

tomar evaluación, y así dio por finalizada la clase y dejó que los alumnos salieran al recreo mientras que él se quedó usando el celular en curso.

*El aula es grande, pero por el número excesivo de alumnos 43 no hay espacio. La ventilación es regular tiene 3 ventanas, pero una está clausurada por que tiene una persiana rota y las otras dos tiene la persiana abierta a la mitad y no se pueden tocar porque pueden caerse. Hay poca ventilación, aunque hay dos ventiladores solo funciona uno, hace frio, pero los alumnos lo prenden igual.

2do "A" – Clase Geografía

Tema: temperatura, presión atmosférica, ciclón y anticiclón, humedad

Total de alumnos 39, presentes 37

Varones 17, mujeres 26

Profesora, edad aproximadamente 45 años

Horario de entrada 11 hs.

*La Profesora entra al curso 11:13, pide a sus alumnos que se sienten y hagan silencio, seguido del saludo de todas las clases. Entra la preceptora para retirar a un alumno.

*Pregunta si alguien desea levantar nota, pero ningún alumno quiere pasar. Nombra a los alumnos que deben la presentación del mapa sobre ciclones y anticiclones. Como nadie quiere levantar nota, empieza a dictar en la carpeta. Hace un repaso de lo visto en la clase anterior; el tema es temperatura, presión atmosférica, ciclón y anticiclón, humedad. Luego comienza a hablar sobre los tipos nubes, lluvia, núcleos de condensación, cuando y porque llueve.

*El tema de la clase de hoy es el granizo.

*Las alumnas del fondo de la fila del medio comienzan a rayarse la cara entre sí.

*La profesora pide silencio y que cierren la computadora, a excepción de que estén copiando la clase de geografía. Si están jugando, pueden tener consecuencias para las notas. Comienza a dictar, el proceso de granizo. Algunos se ríen, pero todos están copiando lo que dice la profesora.

*El curso de 2do "A", que se encuentra fuera de las galerías del colegio y en un subsuelo, tiene faltante de picaporte en la puerta, y en vez de vidrios en las ventanas, tienen plásticos. Los tubos de la caldera están medianamente revestidos en cinta aislante. Se escucha un ruido constante por el movimiento de bancos y sillas provenientes del curso de arriba. Está un parte del curso, en el techo, rayada con fibras.

*Nuevamente ingresa la preceptora para reintegrar al alumno que minutos antes se había retirado. Los alumnos se distraen y la profesora pide que se concentren y vuelvan a la clase.

*Entra un alumno de otro curso para preguntar si dejaba a su curso a ir al partido de vóley que jugaban las chicas de 6to año, y la profesora los dejó, sólo si lo autorizaba la preceptora y un profesor los acompañaba.

*La profesora empieza a explicar el proceso del granizo. Entra una alumna para preguntar si podía adelantar hora, pero la profesora se negó porque era imposible que estuviera en 2 lugares dando clase al mismo tiempo. Y se queja porque es la 5ta interrupción que tiene en su clase. Continúa explicando el proceso del granizo, ejemplifica el caso de los barrios del Sur de San Luis y de la provincia de Mendoza.

*Se retiran momentáneamente de la clase 2 alumnas, autorizadas por la profesora.

*La profesora luego de la explicación, en el pizarrón hace un gráfico de la zona ecuatorial, lo explica y pide a sus alumnos que lo copien, pide atención. Luego explica la diferencia entre mongol, mogólico y mongolito. Continúa explicando la vegetación de la selva y la lluvia en zonas tropicales. El tipo de lluvias y su descripción, la cordillera de los Andes y la altura en la que se encuentra Argentina junto con los ciclones, anticiclones y lluvias que produce esta situación. Toca el timbre para salir al recreo, la profesora dice que va a seguir el tema la próxima clase, que presenten los mapas que deben, que estudien si quieren levantar nota para el 2do trimestre.

*Los alumnos se muestran muy motivados. La clase duró 70 minutos. Finalmente, la mayoría sale al recreo y algunos se quedan en grupos hablando.

5º "B" – Clase Filosofía

Tema: Investigación sobre filósofos

Cantidad de alumnos: 39

Presentes 37

Horario: 11 hs a 12.20

La profesora llegó 10 minutos tarde.

*Entró al curso, saludó a los alumnos y pidió la tarea los alumnos no se pararon a saludarla y no le prestaron atención., mientras pedía la tarea mando a dos alumnos a buscar los libros. Dio la actividad para que los alumnos realicen en clase y pidió que se la entregaran al final. Explica la actividad a realizar y a su vez ayuda a los alumnos con la tarea la actividad consiste en hacer un cuadro comparativo sobre; la concepción de conocimiento, origen y la posibilidad, desde cada postura filosófica estudiada. También pidió que al trabajo le agregaran la bibliografía.

*Los libros están rotos los alumnos se quejan de que no están las páginas del tema que tienen que responder, la profesora dice que se intercambien los libros y trabajen en grupo, hay solo 5 libros para 39 alumno.

*Seis alumnos piden permiso para sacar fotocopias, la profesora les da permiso, van a la fotocopidora del colegio, pero antes de retirarse se quejan de que las fotocopias les salen más caras que en cualquier otra fotocopidora. La profesora les contesta que los libros no se pueden retirar porque están muy deteriorados, les dice que dos años atrás hizo hacer 10 fotocopias del libro entero y encuadernarlas, pero desgraciadamente desaparecieron de biblioteca.

*Hay alumnos que realizan la actividad mientras que otros están charlando entre ellos, usando las computadoras, con los celulares y peinándose en clase. Un alumno tiene muy fuerte la música y no deja hacer la tarea a los que sí estaban trabajando. Cuando terminó de explicar las actividades la profesora se puso a tomar lección, mientras escuchaba lección, corregía los trabajos que le iban entregando. Unos minutos antes de que tocara el timbre la mayoría de los alumnos dejó de hacer la actividad, toco el timbre y varios alumnos no entregaron la tarea pedida y la profesora se queda corrigiendo.

*La clase finalizo 12:20.

*En el curso los alumnos están todos apretados, no hay mucha iluminación, el ambiente está espeso parece que falta el aire; de las tres persianas hay dos rotas y clausuras, le faltaba luz y ventilación.

4° "A" – Clase Química

Tema: Ecuación General De Los Gases

Total de alumnos: 38

Presentes: 34

Horario: 11:00 hs – 12:20 hs

La profesora llegó 20 minutos tarde

*Saluda la profesora y pide que nos acomodemos al fondo del curso. Controla la tarea de la clase pasada, y pasa una alumna a resolver un problema al pizarrón. Les recuerda la manera de resolver los ejercicios, el curso presta atención, solo se desordenaron cuando llegó la profesora para acomodarse... les recuerda que tienen prueba el viernes y les dice cómo quiere que hagan los problemas. Tema: ecuación general de los gases

*Les da un ejercicio y lo resuelve para que vean como se hace, anota la fórmula. $P \cdot V = n \cdot R \cdot T$.
Copia un problema:

*Una masa gaseosa a 32 °C ejerce una presión de 18 atmósferas, si se mantiene constante el volumen, qué aumento sufrió el gas al ser calentado a 52 °C?

*Los alumnos se consultan entre ellos el resultado de los problemas después de que la alumna lo resolvió frente a toda la clase

*Datos: $t_1 = 32\text{ °C}$ $t_2 = 52\text{ °C}$ $P_1 = 18\text{ atm}$ $V_1 = V_2 = V = \text{constante}$

*Ecuación: $P_1 \cdot V_1 / T_1 = P_2 \cdot V_2 / T_2$

*Si $V = \text{constante}$:

* $P_1 / T_1 = P_2 / T_2$

*Pasamos las temperaturas a temperaturas absolutas.

* $t_1 = 32\text{ °C}$

$T_1 = 32\text{ °C} + 273,15\text{ °C}$

$T_1 = 305,15\text{ K}$

* $t_2 = 52\text{ °C}$

$T_2 = 52\text{ °C} + 273,15\text{ °C}$

$T_2 = 325,15\text{ K}$

*Despejamos P_2 :

* $P_2 = P_1 \cdot T_2 / T_1$

$P_2 = 18\text{ atm} \cdot 325,15\text{ K} / 305,15\text{ K}$ $P_2 = 19,18\text{ atm}$

*La profesora expresa: Bien gracias; la alumna se sienta

*La profesora da la clase frente a todos los alumnos y refuerza el tema, anotando en el pizarrón: Los gases ideales poseen las siguientes características: -Las moléculas del gas se mueven a grandes velocidades de forma lineal pero desordenada, -La velocidad de las moléculas del gas es proporcional a su temperatura absoluta, -Las moléculas del gas ejercen presión sostenida sobre las paredes del recipiente que lo contiene, -Los choques entre las moléculas del gas son elásticas por lo que no pierden energía cinética, - La atracción / repulsión entre las moléculas del gas es despreciable,

*Para estos gases se cumple la ley: $P \cdot V = n \cdot R \cdot T$. Donde **P** es la presión (en atmósferas), **V** el volumen (en litros), **n** son los moles del gas, **R** la constante universal de los gases ideales ($0,0821\text{ l}\cdot\text{atm}\cdot\text{K}^{-1}\cdot\text{mol}^{-1}$) y **T** la temperatura absoluta (en grados Kelvin).

*Todos los alumnos están en silencio, prestando atención la profesora le resuelve una duda a una alumna que se acerca al escritorio y se la hace en voz baja.

* La profesora termina de explicar y los alumnos se ponen a charlar.

*Los alumnos del fondo a la derecha, hablan entre ellos sobre temas de otras materias, El resto de los alumnos copian lo del pizarrón. Mientras copian, la profesora les sigue explicando cómo va a ser la prueba del viernes.

*La profesora dicta un problema para que practiquen para el viernes. Los alumnos del fondo en vez de hacer o pedido en clases, “hacen música” con los bancos y sus manos, la profesora pide que dejen de hacer ruido. Son pocos los alumnos que intentan realizar el problema y la profesora les llama la atención, pero siguen conversando. Son solo 2 grupos de adelante, los que se ponen a realizar el problema, todos los otros están conversando. Una alumna resuelve el problema en el pizarrón y la profesora lo explica; da otro problema, para seguir practicando el tema.

*La mayoría de los alumnos comienzan a resolverlo, los del fondo siguen sin hacer nada, y la profesora les brinda mayor atención a quienes les interesa, pero al tener una duda cualquiera le pregunta.

*11:55 llaman a la profesora por teléfono, y sale del curso para hablar, los alumnos comienzan a hablar entre ellos en voz alta, algunos se levantan para consultarse cosas sobre el problema, algunos comienzan a preguntar la hora, y la profesora volvió al curso después de 4 minutos.

*Les avisa que si faltan traigan certificado o justificación el día de la prueba y pasa otro alumno a resolver el último problema dictado y cuando termina la profesora dicta otro. Pide que un alumno lo resuelva en el pizarrón: calcular el número de moles de un gas que tiene un volumen de 350 ml a 2,3 atmósferas de presión y 100°C. El alumno no lo sabe resolver. La profesora hace una pregunta sobre un concepto básico de la ecuación y ninguno sabe responderle.

*Les dice que lo resuelvan en la carpeta. Son pocos los que se ponen a resolver el problema.

*Toca el timbre, la clase termina y les pregunta cómo están para la prueba, les queda un problema para la clase, y pasa el problema para el lunes para que puedan repasar, la profesora agarra sus cosas y les dice que le van a hacer un agregado a los problemas. Se despide y la clase termina.

4to "C" – Clase Química

Tema: Repaso Con Actividades Individuales

Total de alumnos: 29

Presentes: 27

Horario: 15:00 hs – 16:20 hs.

* La profesora ingresa, saluda, me presenta y explica lo que va a dar en la clase y de que va a tratar. explica que: La actividad individual se puede repasar con carpeta o cartilla, en completo silencio, con posibilidad de llamar a la profesora. Es en hoja aparte.

*Algunos alumnos prestan atención, otros conversan entre sí; llegan tarde 3 alumnas

*Hay desorden, una alumna está jugando en la computadora, otras dos dibujan. Otro juega en la computadora y todos los grupos conversan mientras la profesora escribe en el pizarrón

*La profesora dice que se separan los alumnos que están sentados de a dos y que el tema es: Repaso de los 4 temas que demuestran que la materia es de naturaleza. Las consignas consisten en responder una pregunta, dos circuitos para completar y resolver un crucigrama. Les dice que está en la cartilla. La profesora les llama la atención porque siguen hablando, se tranquilizan solo por 1 minuto y la charla vuelve.

*La alumna del fondo sigue utilizando la computadora sin autorización. Siguen las risas y la charla y son solo 3 los alumnos que copian lo del pizarrón. La profesora les llama la atención y comienzan a copiar.

*La profesora pide una cartilla a las alumnas y les indica donde están las respuestas de la actividad, y explica las consignas. Luego de que da las instrucciones, los alumnos se tranquilizan y comienzan a realizar las actividades. Siguen hablando, pero en voz baja; les preguntan sobre las respuestas, pero la profesora no les da respuestas y dice "es una actividad evaluativa".

* Los alumnos les piden que mientras ellos trabajan, la profesora entregue las pruebas, y ella les responde que "muevan las hojas" y toma asiento. Se levanta un alumno para hacerle una consulta.

*Algunos alumnos no hacen nada, y juegan entre ellos, una alumna ubicada en el medio se levanta a pedir hojas y tiene un auricular en el oído, otro grupo de adelante canta en voz baja esperando que la profesora dicte.

*La profesora dibuja un crucigrama, comienza a dictar y los alumnos realizan silencio. Comienzan a hablar nuevamente y la profesora les pide silencio. Da una vuelta en el curso mientras dicta el crucigrama y controla que los del fondo escriban. Las siguientes consignas:

*1 -Masa de agua salada que cubre la mayor parte de la superficie terrestre. Porción extensa de agua, sin fin.

2-*Mamá. Hembra respecto de su hijo o hijos.

3-*Entendimiento, capacidad intelectual. Psique o intelecto.

4-*Lugar.

5-*Astro rey del sistema solar.

6-* . Que está en la niñez.

7-*Celeste.

8-*Órgano visual de la percepción ocular. Sentido corporal por el que se distinguen las formas y colores de las cosas.

*Ya paso medio módulo (40minutos), la profesora terminó de dictar la última consigna del crucigrama:

9.	Oficial al mando de una sección militar.
10.	Final. Término, remate o consumación de algo. Límite, confín.

*Les vuelve a pedir que no hablen, “cada uno en lo suyo” les dice... y les da ayuda en dos de las diez palabras del crucigrama.

*Los alumnos comienzan a trabajar, pero hablan con sus compañeros de banco, uno se acerca a la profesora y comienza a realizar el cuestionario sentado al lado del escritorio de la profesora. Esta comienza a entregar las evaluaciones llamando a los alumnos uno por uno. Les llama la atención a 3 alumnas que realizan el trabajo juntas.

* La mayoría de los alumnos trabajan junto a algún compañero sin que la profesora se dé cuenta, ya que está distraída entregando las evaluaciones, deja de entregar evaluaciones y les ofrece ayuda por si tienen alguna duda. De buen modo un alumno le pregunta sobre los errores de la prueba; mientras la profesora le plantea los errores al alumno, las alumnas comienzan a distraerse, una alumna la solicita y la llama para preguntar una duda sobre la actividad.

*Los alumnos hacen silencio y realizan el crucigrama. A los 20 minutos una alumna termina la actividad, pero luego de leerla la profesora, se la devuelve y le pide que la analice.

*La clase está en orden y los alumnos están realizando lo que ha pedido la profesora para la clase del día. La profesora les da aviso de que tienen que fotocopiar una nueva cartilla en la fotocopidora “Quality” para el miércoles, “es el material de trabajo para la unidad 3”.

*La profesora se ubica al fondo del curso y controla que todos trabajen, el curso está tranquilo.

*Solo quedan 5 minutos de clase y los alumnos van terminando el trabajo y la profesora pide que ya vayan terminando el resto.

*Mientras se van desocupando, comienzan a conversar. La profesora les pide que sigan trayendo la tabla periódica a clase, ya que la van a necesitar.

*La clase termina y la profesora habla con un grupo de alumnas cordialmente, se observa una buena relación alumno-profesor. Algunos alumnos que terminaron salen al recreo y otros juegan a la computadora, la profesora sigue en el curso esperando a que entreguen todos, el trabajo.

*No hay mucha luz natural ya que de las tres persianas dos están rota de estas una está clausurada totalmente cerrada y la otra a la mitad, la iluminación artificial no es muy buena, hay un foco quemado. Hay un vidrio roto en la puerta, tapado con un plástico

*La clase termina cuando toca el timbre, la profesora saluda y se retira.

*Sala de profesores- 12:40hs

*Se habla del hacinamiento en que se está dando clase. Hay 40 a 45 alumnos y algunas de las aulas no son de más de 25.

*P: "Hay una señora, representante de una asociación de ayuda contra la droga que quiere inscribir a dos chicos que están recién recuperados. Espero que no los inscriba, no por discriminar, sino que ya no damos más con la cantidad de alumnos que tenemos."- Otra profe: "Sí, acá se reciben todos los alumnos que manda el gobierno. Se acata sin cuestionar nada". Otra: "Sí, esperemos que a estos no los manden porque si no los vamos a tener, y no sé cómo vamos a hacernos cargo".

*Otra profesora: "Yo desconozco totalmente el problema, en la otra escuela un alumno empezó a actuar con mucha agresividad. Hablé con la Directora y me dijo que andaba con problemas de la droga. Me dice que es cada vez más común en las escuelas"- "Sí, hay mucha presión de arriba para sostener a los alumnos en la escuela bajo cualquier condición". Profesora: "Sí, ahora no estudian porque dicen que todos parcializan". Una docente: "Sí, si se implementara bien la parcialización, aprenderían algo, pero la mejoría pasa rindiendo pruebitas de 3 o 4 hojas".

*Toca el timbre. Continúan charlando cinco minutos más y se van retirando a las aulas.

4° "C" – Clase Filosofía

Total de alumnos 29, presentes 25.

*La clase empieza a lapre-hora, por lo que el horario de ingreso es a las 13 hs. Hay solo dos alumnos, van llegando de a poco, son las 13:30hs y recién terminan de entrar. A las 14:00hs llega una alumna, pide perdón y pasa.

ESCUELA B

2° "A" – Clase Formación Ética y Ciudadana

Total alumnos: 20

Presentes: 10

Hora en que inició la clase: 9:30hs.

*La clase se dicta en un aula amplia, con dos ventanas grandes y mucha luz. El tema abordado es "Cultura, valores y normas". Para iniciar con el tema, la profesora dice: "en toda cultura se crea, se transmite, se forma y se generan **"valores y normas"**".

*La clase transcurre en un ambiente cálido. La profesora escribe en el pizarrón todo el tema y los chicos, que están sentados en el fondo, copian en sus carpetas. Durante la explicación la profesora realiza frases como: "Vivimos como es ser personas adolescentes, ahora tenemos que meternos en la cultura (...)"; "Ser persona lleva consigo todo un cambio social".

*Mientras transcurre la clase, la profesora llama la atención a un alumno para que le devuelva el cuaderno a su compañero: "Ya está Ureta ¿o vas a seguir? "; en otro aspecto, un alumno participa reiteradamente. Toca el timbre y los estudiantes que se retiran y dicen "Nos vamos". La docente les pregunta si se van y los alumnos dicen que sí, pero no lo hacen. Esperan hasta las 10:50hs, cuando termina el recreo, para saber si vino el profesor.

2° "B" – Clase Plástica

Total alumnos: 16

Presentes: 9

Hora en que inició la clase: 11:10 hs

*Cuando ingresa al aula la profesora de inmediato les pide que apaguen la música. Los alumnos no le hacen caso. La profesora saluda, pero lanza una frase en forma de reto: "Parados los voy a saludar, empecemos por buenos modales, tenemos que saludar". "Buenos días señorita", responden los alumnos.

*Un alumno le dice groserías a un compañero: "cagón de mierda, puto troló". La docente no escucha las groserías porque está explicando las actividades del día. Les pide que saquen una hoja de carpeta y que contesten preguntas sobre lo visto la clase anterior, "Estática y Dinámica". Escribe en el pizarrón las consignas:

- Defina volumen tridimensional.
- Realiza un ejemplo de imagen tridimensional.
- Realice y defina 3 ejemplos de indicaciones de espacio.

- ¿Qué es perspectiva?
- Utilice una imagen geométrica y realice una proyección.
- ¿Qué es proporción Aurea? Realice un ejemplo.
- Defina equilibrio y de 4 ejemplos de elementos dinámicos.
- Realice una composición.

*La docente aclara que la presentación debe ser en hojas limpias, porque evalúa mucho la presentación estética. Después de esta aclaración, la profesora avisa que la próxima clase corregirá carpetas.

*Desde el inicio de la clase y a lo largo de la misma, los alumnos comen, charlan, ponen música y juegan con las sillas, A pesar de la situación áulica, la profesora realiza varias preguntas nombrando los títulos de los prácticos y si los habían hecho realizados durante el trimestre:

"¿Hicieron el trabajo de estática y dinámica?"; "¿Transformación de una imagen tridimensional en bidimensional?" – les indica en un dibujo; ¿"Proyección en espacios abiertos y cerrados?"

*Una alumna muestra su carpeta mostrando todos los trabajos realizados en el año.

*La profesora aclara la importancia de un práctico: "Imágenes de estática y dinámica y luego hicimos ejemplos de lo que me dan las imágenes tranquilidad y movimiento. Esto les va a servir para el 3° trimestre".

*Durante la clase, ingresan alumnos de otros cursos, quienes realizan interrupciones. Ingresa una alumna a buscar una niña, la llama y como no sale le pide permiso a la profesora, quien no le contesta y provoca que alumna se vaya. También entran cuatro alumnos de otro curso, pero llega la directora y les pide que se retiren.

*Luego de preguntar sobre los prácticos, propone hacer otra actividad, a la par de las consignas dadas: "Primero vamos a imitar un pintor y luego van a hacer un cuadro que nos va a llevar mucho tiempo. Yo no evalué si es bonito o no, porque cada uno siente diferente". Aclara que pueden elegir el material para pintar.

*Los alumnos se quejan de la tarea extra.

5° "A" – Clase Espacio de Opción Institucional (E.O.I)

Tema: Interpretación de texto

Total alumnos: 25

Presentes: 14, 5 chicas y 9 chicos. Por lo general, asisten 15 de los 25.

Hora en que inició la clase: 11:04 hs

*A las 11:04 llega la profesora. El preceptor indica que ingresen al aula y les pide a 6 alumnos que dejen de usar el celular. En el pizarrón quedó escrito los temas de Sociología, la materia anterior, los cuales eran feudalismo, comunismo y capitalismo.

*El tema trabajado es "Interpretación de texto". De la fotocopia que tienen todos, la docente explica que deben extraer las ideas principales, para luego realizar un mapa conceptual, una síntesis y un resumen. Pide silencio para realizar la actividad porque se necesita concentración.

*La clase transcurre en aula muy grande y con buena iluminación natural y artificial. Los bancos y sillas en buen estado.

*La docente comienza a transitar banco por banco explicando y corrigiendo la tarea. La primera interrupción proviene de una alumna: "¡Profe la estoy llamando!", grita la alumna que esta con la computadora. La profesora le responde: "¡Florencia no molestes a Gastón –compañero que estaba sentado a su lado – que está atrasado, sé buena compañera, vos ya terminaste!".

En su tránsito por el aula, la docente le llama a una alumna para realizar un reclamo: "Ada, no tengo nada tuyo, has estado faltando 10 mil lunes". Al revisarle la tarea actual, le dice a Ada que está muy bien lo que realizó. Luego de esto, la profesora les grita a varios alumnos: "¡Dejen los celulares!".

*Cuando está por continuar con otro alumno, llega el preceptor a buscar a un alumno: "Permiso profe, vienen a retirar a Matías". La profesora le dice al alumno que se vaya, pues ya había terminado la actividad.

*La docente ayuda a un alumno que le pide que se acerque, para reconocer las partes de texto. Le pregunta, en especial, por la idea principal. La profesora le explica: "El tema es independencia, adultez y adolescencia", le contesta. A raíz de la pregunta de dicho alumno, la docente se dirige hacia toda la clase y le dice: "Hasta ahora vamos a llegar acá con esto –en referencia al tema principal –, pero vamos a seguir analizando textos. Esto después lo van a hacer solos en la evaluación".

*Al final de la clase dos alumnos se ahorcan jugando, mientras la maestra le reclama la hoja a un alumno para ver qué parte de la tarea realizó. Éste le dice que la hizo pero que perdió la hoja. De inmediato la profesora le pide que vuelva a hacer; el alumno se sienta y empieza a escribir.

*Antes de que toque el timbre, la profesora pide: "Pónganle el nombre" –realiza tal reclamo a los alumnos que van entregando.

*Cuando toca el timbre, los alumnos que terminaron se levantan, saludan y se van, mientras la profesora sigue en el curso con los que no entregaron.

4° "B" – Clase Psicología

Tema: La dictadura militar

Total alumnos: 16

Presentes: 4

Hora en que inició la clase: 11:05hs

*La baja concurrencia de alumnos se debe a que muchos estaban en El Trapiche festejando el Día del Estudiante. El tema abordado en clase fue "Dictadura Militar". Para explicar el tema, la profesora dio unas preguntas, las cuales escribió en el pizarrón, y pidió que busquen información en internet como apoyo complementario:

- Busque en internet información sobre la dictadura militar que abarco desde 1970 hasta 1983.
- ¿Qué tipo de gobierno estaba hasta que interrumpieron los militares en el mismo?
- ¿Qué es el Estado de Derecho?
- ¿Qué significa el Terrorismo de Estado?
- ¿Qué derechos se violaron en la dictadura militar?

*La docente llama la atención a una alumna que está escuchando música en el celular: "Eugenia –le señala la docente – haga la tarea". La alumna contesta: "No, hoy no tengo ganas de hacer nada". Ante la situación, la profesora la convence y ayuda a la alumna a realizar la tarea: "Tome el libro y fotocopie la tarea y yo le ayudo". Mientras tanto los restantes 3 alumnos contestan el cuestionario del pizarrón con fotocopias que tenían.

*Más tarde, la profe se levanta y supervisa lo que está haciendo Eugenia, a la vez que un alumno pregunta cómo se escribe Hitler.

*La docente se retira del aula unos minutos. A su regreso, empieza a dar ejemplos sobre grupos y colectividades. Comenta que en el barrio hay un grupo solidario de madres que juegan al fútbol todos los domingos, y que el dinero recaudado lo usan para ayudar a los más carenciados. Luego, a través de su celular, la docente sigue dando ejemplos de colectividades mostrando imágenes.

*Eugenia, que durante la clase estuvo desconectada, participa cuando el celular se desactiva y le dice cómo debe hacer para solucionar el problema.

*En los últimos minutos de la clase, la profesora les dice que tienen que terminar la guía para el próximo encuentro. Ante ello, un alumno la llama para realizarle una consulta sobre la lectura de la fotocopia.

*La clase terminó a las 12:20hs. La docente se despide y los chicos se retiran del establecimiento.

4° "A" – Clase Matemática

Tema: División de Polinomios

Total alumnos: 18

Presentes: 9, 3 chicas y 6 varones.

Hora en que inició la clase: 9:40 hs

*La actividad educativa se desarrolla en un aula amplia y muy iluminada, cuenta con ventanas tanto en el extremo izquierdo, que dan a la calle, como en extremo derecho, colindante con el patio interno de la escuela.

*Los alumnos prestan atención al tema de la clase, "División de Polinomios". La docente pone un ejemplo en el pizarrón y lo explica, mientras los alumnos copian:

$$(-2+3x^2-1) : (x^2-x+1)$$

*La interrupción provino de un alumno que dijo estar cansado porque había salido durante la noche y regresó a su casa a las 6 de la mañana. Ante ello, se produce un intercambio entre la docente y el alumno: "Y su mamá qué le dijo" –pregunta la docente – a lo que el alumno le dice: "Todavía no se entera".

*Luego, la profesora escribe tres ejercicios en el pizarrón, les pide que los empiecen a realizar y que estén todos para la siguiente clase:

a) $(9x^2-6x-5) : (x-1)$

b) $(2x^3+x+10) : (x^2-2x+4)$

c) $(4x^4+2x^2+8) : (x^2+4)$

*Antes de que termine la hora, la docente se dirige a un alumno y le pregunta si vendrá a la consulta de las 14hs. El alumno le responde: "Si, vienen muchos sí, sino no vengo".

*A las 10:10 terminó la hora. La docente les dice que esperen a la profe de Geografía y se retira del aula.

4to "A" – Clase Geografía

Tema: Clima

Total alumnos: 18

Presentes: 9, 3 chicas y 6 varones.

Hora en que inició la clase: 10:25 hs

*La actividad educativa se desarrolla en un aula amplia y muy iluminada, cuenta con ventanas tanto en el extremo izquierdo, que dan a la calle, como en extremo derecho, colindante con el patio interno de la escuela.

*Después de su llega al aula, la profesora toma asistencia y les dice que están faltando mucho. Una alumna justifica su inasistencia a la prueba (por enfermedad). La docente le dice que repase que en un ratito le toma, mientras que a otro estudiante le pide que pase a dar la prueba de forma oral. Luego de esto, realiza una aclaración: "Ahora los

que faltan quedan sin nota, la directora dijo que ya no es más como el año pasado, que les ponía un 3 o un 4".

*La docente empieza a tomar el examen oral al alumno, quien habla muy despacio y no se le escucha. La docente le pide "Estado del tiempo", "Clima", que explique con sus palabras. Los demás alumnos realizan un práctico.

*Mientras tomaba la prueba, la profesora llamó la atención a dos alumnos que en un rincón jugaban con el celular, les preguntó si habían terminado el práctico. Los alumnos dicen de qué práctico habla. La docente le dice que lo pidan a una compañera, porque han estado faltando mucho.

*El resto de los alumnos permanecen en sus lugares haciendo el trabajo práctico, los que terminaron el práctico charlan en sus bancos en voz baja.

*Termina de tomar al alumno y le pide que para la próxima clase traiga la carpeta completa. Antes de que toque el timbre se dirige a toda la clase: "Una aclaración, el trabajo práctico lo pueden hacer de a grupo, pero lo tienen que entregar de forma individual, sino no van a tener con que estudiar".

*La clase terminó a las 10:50 y la profesora se retira sin evaluar a la alumna. Todos los alumnos salen al recreo.

4to "A" – Clase Lengua

Tema: Maratón de Lectura

Total alumnos: 18

Presentes: 9, 3 chicas y 6 varones.

*La clase inicia pasada las 11:00 hs.

* La profesora les cuenta que hoy harán un "Maratón de Lectura" porque es el *Día del Libro*. Por tal motivo la docente reparte cuentos, y no otro tipo de lecturas porque – comenta –, la biblioteca de la escuela es muy pobre.

*Ante ello, un alumno pregunta algo y realiza un intercambio entre él y la profesora:

Alumno: "¿Hay que leerlo?".

Profesora: "Sí".

Alumno: "¿Bajito?".

Profesora: "No altito, así lo escuchamos todos".

Alumno: "No, me da vergüenza".

Profesora: "Vergüenza de otra cosa, no de leer".

*Luego del intercambio, la docente llama a dos alumnas del fondo para que participen. La primera alumna lee "*Kilómetro 8*", de Villa Idineli, autor argentino. La estudiante lee y se confunde en una parte. La docente le corrige. Luego continua con la lectura, la cual es de corrido y con voz clara. Sus compañeros escuchan atentamente.

*La profesora interrumpe y pregunta a los compañeros si escucharon, nadie participa, entonces ella explica la historia. Le agradece a la alumna la participación.

*Luego sigue la otra alumna, que lee "*Malas palabras*", de Beceti. La alumna lee hasta que la interrumpe cuando golpean la puerta y preguntan por ella. La profesora dice que puede salir.

*Tras la salida de la alumna, la docente lee "*Anécdota*" y todos la escuchan. Cuando regresa la alumna, la profesora le pide a alguno de los varones que lea algo cortito. Los varones se niegan, aluden que les tocaron textos más largos. La docente les vuelve a pedir y les dice que los quiere escuchar porque nunca participan.

*Finalmente, tras rogar varias veces, se logra la participación de algunos varones. Pablo, uno de los varones, lee el cuento "*El partido del siglo*", pero lo hacen con pocas ganas. Pablo empieza a leer, lee muy poco y le pasa el turno de lectura a otro compañero que también se llama Pablo, el cual lee en voz baja. Como este último Pablo lee con lentitud y con alguna dificultad, la profesora le ayuda. Lee sobre Sansón y la profesora les pregunta quién era. Nadie contesta, ella les explica. El alumno continúa leyendo, la profesora interrumpe explica y le pide que siga leyendo otro alumno.

*Un alumno lee con rapidez y fluidez. Luego de leer varios párrafos la profesora le dice "Muy bien, gracias" y le pasa el texto a otra alumna; ésta lee también con fluidez, algunas pocas palabras no las lee correctamente y la docente le corrige, escucha y sus compañeros también. La alumna le pregunta: "¿Ya está profe?", "Sí" dice y se lo pasa a otro alumno que lee con alguna dificultad.

*Después de que leyeron todos, la profesora pide que le devuelvan los libros y retoman el tema visto la clase anterior, la coherencia. Le pide a una alumna que lea definición. Como van a trabajar sobre dicho tema, la profesora pide que armen dos grupos porque no tiene muchas fotocopias.

*En las copias hay un fragmento del cuento de Horacio Quiroga y los alumnos leyeron el 1° párrafo. La docente les pregunta si saben quién es Horacio Quiroga. La mayoría dice que no y entonces la docente les empieza a contar quien es.

*Antes de que toque, la docente les dice que repasen para la próxima clase.

4to "B" – Clase Psicología

Tema: La dictadura militar

Total alumnos: 18

Presentes: 13

Hora en que inició la clase: 10:10hs

*Los alumnos están un poco desordenados, la profesora pregunta si investigaron sobre la dictadura militar y el terrorismo de estado, aunque no todos hacen caso a su pregunta. Les dicta sobre la temática que se trabaja en la clase. Separa a una alumna para tomarle un recuperatorio.

*La profesora dice que tienen que trabajar con fotocopias y manda a los alumnos a sacarlas, indicándoles la página. Luego, reta a un alumno que está usando el celular. Algunos alumnos se agrupan para trabajar, a otros la profesora les pide que se pongan a trabajar y los amenaza con descontar notas si no se ponía con el práctico.

*A pesar de los retos, los disturbios continúan. Mientras los estudiantes esperan las fotocopias, la profesora explica forma de gobierno, qué es un líder, los tipos de líderes (democrático y autocrático). Hablan hasta de Hitler. Toca el timbre y la clase continúa después del recreo hasta las 12:20hs.

*A la vuelta del descanso, la profesora entra al curso a las 11:10hs y pide a los alumnos las carpetas para controlar si hicieron la guía de grupo. Se acerca una alumna que está trabajando sola y le pregunta sobre el tema en el que están trabajando. Tras ver las carpetas, la profesora empieza a recorrer los 5 grupos que se habían armado para realizar las actividades, interactúa y va respondiendo inquietudes.

*La docente está con grupo dándoles la definición de grupo y explicándoles que hay distintos tipos de grupos. Luego docente se dirige a otro grupo en donde una alumna le dicta al resto la definición de qué es un grupo. La docente se queda un tiempo con ellos, les explica lo mismo que al grupo anterior, sobre los tipos de grupos que existen. También les explica el termino de *laissez faire* que aparece en las fotocopias.

*Luego de charla con dos grupos, la profesora pregunta a la clase qué relación hay entre el líder y la sociedad. Luego sigue con un grupo que no puede continuar con el trabajo al no entender algunas preguntas. En general todos los grupos han trabajado muy bien, en orden y atentos a la lectura.

*La profesora se sienta en el escritorio y algunos alumnos se le acercan a hacerles preguntas, Una alumna le pregunta sobre la 3er pregunta y la 4ta para continuar con el trabajo y ella les dicta a sus compañeros. Luego toma lista pregunta por una alumna que falta bastante.

*La docente vuelve a llamar a la alumna que estuvo recuperando en la hora anterior. Continúan las preguntas y la estudiante las responde bien.

*Mientras la profesora evalúa a la alumna, los grupos siguen respondiendo. En uno de ellos hay una alumna con su netbook y no está trabajando. Cuando la profesora se da cuenta, la llama. Se trata de una alumna que sigue sin aprobar. La docente le pregunta: "no me has entregado los trabajos, ¿has estado enferma? Te veo indiferente, decaída". Ante esto, la docente le dice que la va a ayudar, así puede aprobar la materia.

*Después de hablar con dicha alumna, la profesora se levanta y vuelve a interactuar con algunos grupos. Se acerca al grupo de cinco alumnos que fue el que más trabajó,

quienes terminaron las actividades. La docente los felicita y les dice que han cambiado, que prestan más atención y dialogan.

*En los últimos minutos de la clase, la profesora sigue controlando y respondiendo inquietudes de los otros grupos. Por último, una alumna la llama y hace preguntas sobre lo que es una colectividad y ella la asesora.

2° "B" – Clase Lengua

Tema: Maratón de lectura

Alumnos:18, presentes: 13.

Hora en que inició la clase: 8:40hs

*Los alumnos están ubicados al costado y al fondo del aula. El tema de la clase es "Cartas al lector". La profesora les dice que busquen libros en la biblioteca, porque les dará una lectura para comentarla mientras tanto corrige trabajos prácticos.

*A las 9:20 hs toca el timbre para el recreo. A la vuelta del descanso la profesora, que llega a las 9:40 al curso, pasa por los bancos indicando que tiene que leer cada alumno. Sólo 3 de los 13 leen. Los demás alumnos empiezan a realizar interrupciones: piden ir al baño, otros realizan preguntas que no son de la materia como porque no tienen computación, otros están charlando y gritando o están con la computadora. Frente a esto, la docente llama varias veces la atención.

*Tras los retos, empieza la lectura en voz alta. La docente lee y luego le pide a un alumno que continúe. Éste lee correctamente, le pasa después la lectura a otro compañero quien lee brevemente. Se lo pasa al compañero de al lado, que le pide el libro y comienza a leer. El último se equivoca y el compañero lo corrige diciéndole: "No gil, es punto y aparte". La profesora da razón al alumno que corrigió a su compañero, pero dice que continúe leyendo.

*Siguen leyendo otros alumnos. Al que le tocó lee con dificultad, luego sigue una alumna, quien también lee con dificultad y dice: "No puedo leer, me da vergüenza". Se sienten aplausos del curso del lado, una alumna aplaude y dice: "Están aplaudiendo". La profesora le dice que se calme. Hay una alumna que no quiere leer, sigue otra compañera y lee correctamente, siguen las lecturas.

*Luego de las lecturas la profesora pregunta sobre qué es la escritura. Un grupo trabaja, mientras que los cuatro alumnos que no leyeron permanecen extraños a la clase. La docente continúa con el resto del grupo.

*Antes de terminar la clase, la profesora les da las actividades que deben realizar con el texto que dictará, "La falta de comunicación": leer el texto y extraer las características propias de ese texto. Pasa por los bancos y va explicando lo que hay que hacer. Va a buscar una birome para darle a un niño que le dice no tiene. Se acerca a los alumnos que no participaron, se sienta en el rincón derecho del aula, y les explica.

*A las 10:40 tocó el timbre y los chicos se van. Un alumno tira a su compañero al piso y lo pateo jugando (no le hace daño). La profesora se acerca y lo ayuda a levantarse. Éste le dice, "¿Vio seño?, lo voy a hacer re cagar".

3° "A" – Clase Ciencias Naturales

Total alumnos: 17

Presentes: 8. Generalmente va 10 o 12.

Hora en que inició la clase: 9:40hs

Se trata de una materia que estuvo dos meses sin dictarse, porque el profesor estuvo de licencia y no hubo reemplazo.

En los primeros minutos, la clase trascurrió en desorden. Los alumnos realizaron constantes interrupciones, desde gritos hasta golpes. Finalmente, la clase tuvo orden cuando el docente pidió que hicieran una ronda para charlar sobre la gratuidad de la Educación en Argentina. 10 hs., se interrumpe la clase porque llaman a la profesora.

5º "B" – Clase Sociología

Tema: Globalización

Total alumnos: 24

Presentes: 14, 8 chicas y 6 chicos.

Hora en que inició la clase: 9:30 hs

*La actividad educativa se realiza en un aula que está separada de la biblioteca por una reja cuadriculada, en donde está la ventana. La puerta de la biblioteca que da al aula está cerrada con llave. En el salón áulico hay bancos amontonados al costado y al fondo y 3 armarios cerrados con candado. La pared del fondo tiene una ventana de rejas de dos metros por uno, que da a la sala de computación.

*El aula tiene poca luz natural, mucho ruido por la ventana que da a la sala de computación. El pizarrón es amplio y está en buenas condiciones. Las paredes están pitadas y rayadas. Muchos espacios han sido limpiados, pero han quedado manchones de colores.

*Los chicos están vestidos con vaqueros, zapatillas y un buzo. Hay tres alumnos que siempre estuvieron con gorro.

*La profesora llama a un alumno, le da tiza y le pide que escriba en el pizarrón el tema que abordara en la clase, "Globalización". Para tratarlo la profesora organiza grupos de 3 y 4 alumnos y asigna una imagen por grupo. Así, empieza la interacción:

*Profesora: "Bueno, la semana pasada vimos dos imágenes que son estas".

*Alumno: "Un mapa".

*Profesora: "¿Qué hay en la imagen? Marlboro, ubicado en muchos países. Fíjense ustedes que todo el globo está incorporado culturalmente y económicamente. No siempre fue así... ¿Qué le pasa?"

*La profesora muestra otra imagen y pregunta: "Un gordo que está comiendo todo. ¿Qué querrá decir esta imagen?". Conduce la charla y lo compara con un país. Un alumno dice que es Estados Unidos, un gordo y un flaco que come las migajas, África.

*Profesora: "Muy bien, los países ricos y los pobres ¿Esto es igualdad?"

*Alumnos: "No".

*Profesora: "Miren el mapa ¿En África están estas empresas?". Continúa el tema en forma oral, siempre preguntando para arribar al tema.

*Se destaca una buena relación de la profesora con los chicos. Luego, empiezan los intercambios sobre los efectos mundiales de la globalización, a la vez que le llama la atención a una alumna:

*Alumno: "Mercado o Supermercado ¿Es lo mismo?". La profesora explica la diferencia entre ambos: "Supermercado es más grande que mercado. El Wal-Mart lo encontramos en otros países".

*Profesora: "Mica, vos no viniste la semana pasada. Estamos hablando de la globalización. Si yo les dijera, la Globalización ¿Es social, económica, cultural?"

*Alumna: "Social".

*Profesora: "¿Será solo económica?"

*Alumno: "Sí"

*Profesora: "¿Tendrá que ver solamente con la economía?"

*Alumno: "No, también lo cultural"

*Profesora: "¡Muy bien!"

*La docente continúa con el tema trayendo ejemplos transmitidos en la TV, sobre cómo aprendemos estilos de vidas, los rasgos idénticos a nosotros y otros distintivos. Los alumnos escuchan atentamente y participan.

*Luego la docente explica el tema vinculándolo a temas de Historia. Los alumnos dicen que no han tenido historia y la profesora les recuerda lo visto el año anterior. Algunos alumnos dicen que recuerdan algo y otros no. Entonces, procede a realizar una línea de tiempo donde ubica las edades en que dividen la historia y va explicando la gestación de la globalización: el trueque, la artesanía, el comercio de los burgueses.

*Mientras estaba explicando la línea de tiempo, una profesora interrumpe y pide que le preste 3 alumnos. La docente le dice que si los puede mandar en un rato cuando

termine con el tema. La otra docente contesta que está bien y se retira. Se continúa con el tema.

*La profesora vuelve a realizar preguntas:

*Profesora: "¿Por qué vinieron los ingleses en 1806?"

*Alumno: "Por el otro y la plata"

*Profesora: "No, no era por el oro y la plata. Lo que querían era incorporar sus productos". Hace referencia a la Argentina agroexportadora y muestra como la necesidad de los productos manufacturados ingleses se comercializaban en otros países.

*En los últimos minutos ante del recreo, la docente se acerca a todos los alumnos y va revisando la tarea. Pide que hagan preguntas sobre cualquier tema de la "Globalización". Dos alumnos llaman a la profesora y le consultan si las preguntas que hicieron están bien. La profesora los ayuda. Toca el timbre y la docente les dice que salgan así se despabilan.

*A la vuelta del recreo la preceptora va buscando los alumnos y pidiéndoles que entren al aula. "¡Vamos, vamos adentro!", se escuchó reiteradamente hasta que todos entran al aula. Cuando llega la profesora observa que falta una alumna. Pregunta si no entró o si se retiró. Los alumnos le dicen que se retiró, que vino el padre a buscarla.

*La profesora sigue revisando las preguntas. Propone que las busquen en la computadora y en los celulares mientras ella permanece sentada en el escritorio y supervisa la clase desde ahí. También explica lo que realizarán la próxima clase: "El lunes que viene vamos a hacer un power. ¿Saben hacer uno?". "No", contestan los alumnos. "Bueno, la clase que viene vamos a la sala de computación y vamos a aprender", le responde.

*Antes de retirarse, a las 11:40 hs, les dice que traigan las preguntas para la siguiente clase.

5° "A" – Clase Física

Tema: Evaluación

Alumnos presentes: 10, 7 chicos y 3 chicas.

Hora en que inició la clase: 10:20hs

*La clase consiste en la evaluación de los temas dados. Los alumnos están sentados y la docente reparte la consigna.

*A lo largo del examen, están los alumnos que se levantan a preguntar y son ayudados por la docente, pero les dice que tienen que tratar de hacer los ejercicios solos. Otros alumnos hablan, otros realizan exclamaciones impertinentes:

Alumno 1: "¡Mire profe, el guacho, éste! ¡Me rayó la hoja!"

Alumno 2: "¡Andá a ...!"

También un alumno le pregunta a una compañera como sacar el 7% de 295. La docente le dice a la alumna: "Déjelo, déjelo, que lo haga solo". Esta alumna pregunta cómo le fue, porque ya había entregado la hoja. La docente le responde que le fue muy bien.

*Suena el timbre para el recreo. Se termina la primera parte de la evaluación

*Tras el recreo, el preceptor los hace entrar al aula. La profesora da los resultados de la primera parte y dice que las pruebas están bastante bien. Los alumnos preguntan las notas, pero ella les dice:

Profesora: "No importa la nota. Lo que importa es si aprendieron, si no aprendieron lo vuelven a hacer hasta que aprendan. En Física lo más importante no es el resultado, sino el proceso. El conocimiento es poder".

*Luego de los dichos de la profesora, ingresa una alumna a los gritos sin pedir permiso:

*"¿Mi hermana?" –pregunta gritando. Un alumno y la docente le contestan:

*Alumno: "No está, se fue"

*Profesora: "No se fue, está con la directora. "

*"¡Qué hija...! La ... tiene mi celular"– exclama la alumna y se va del aula.

*Continúa con la evaluación. Les da la segunda parte e indica los pasos que deben hacer para resolverla. Después del examen, y hasta el final de la hora, la profesora charla con los alumnos sobre la evaluación, el proceso de aprendizaje y otras materias.

*Profesora: "¿Cómo les va en las otras materias?"

*Alumno: "¡Mal!"

*Profesora: "¿Por qué?"

*Alumna: "Porque no nos gusta la matemática"

*Profesora: "Todos alguna vez no hemos llevado matemática. Tienen que prepararse para la vida. Ya el año que viene son promoción, empiezan a hablar de la remera, hablan del nombre"

*La docente es muy amigable es muy amigable con los alumnos. A las 11:45 termina la clase y entra la docente de la siguiente clase.

2° "A" – Clase Ciencias Naturales

Tema: Corrección de carpetas

Total alumnos: 20

Presentes: 16

Hora en que inició la clase: 10:00hs

*La clase transcurre en un aula grande, iluminada y ventilada. Los alumnos varones se ubican en hilera de a tres (3), al costado izquierdo. Las mujeres están en hilera de a dos (2), ubicadas a la derecha y al fondo. El medio del aula está vacío.

*La profesora corrige carpetas, llama por lista y empieza a indicar que falta por completar. Tras ver algunas carpetas, hace un reclamo colectivo: "¡Caramba, que hay que perseguirlos para la carpeta completa!". Luego del llamado de atención, manda a completar lo que falta porque está cerca el trimestral. Mientras tanto, sigue con la corrección de carpetas e interactúa con cuatro alumnos:

*Profesora: "Soledad, ¡excelente carpeta! Rocío, vení al lado mío". La alumna trae un banco y se sienta al lado de la profesora.

*Profesora: "José, ¿quierés que te ayude a ordenar la carpeta?"

*Alumno: "Sí, bueno"

*Profesora: "Milton dejá ese teléfono y vení para acá". El alumno va al escritorio y la docente le explica los temas de la carpeta y le indica cómo organizarla. Le pide a Milton que se saque los auriculares.

*Profesora: "Bien Milton, está muy bien, está completa, solo te falta la parte del sistema excretor. He mirado todas las carpetas ¿Cómo vas a hacer para recuperar todo lo que hicimos cuando faltaste?"

*A: "Sí profe, tengo que venir a la tarde"

*Durante la corrección de carpetas los alumnos charlan, algunos gritan, otros se le acercan a la profesora y le realizan preguntas. Los que utilizan el celular son retados por la docente.

*Antes del recreo, tras haber corregido las carpetas, la profesora le dice: "Bueno, todos tienen la carpeta encaminada para el trimestral. Mañana empezamos a completar". También pregunta: "Chicos, ¿saben por qué falta tanto Bárbara? Se va a quedar libre". Los alumnos le dicen que no saben el motivo.

*Toca el timbre a las 10:40. Antes de salir del curso, pregunta quien vendrá a la tarde a la consulta.

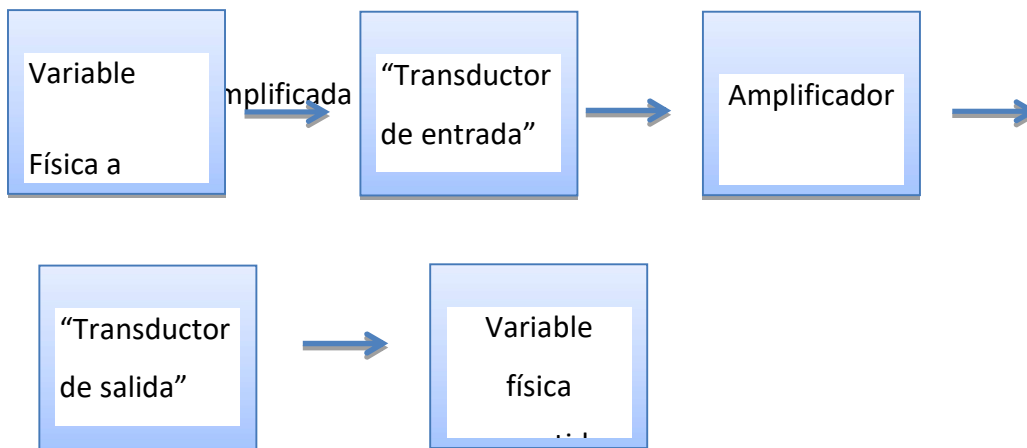
3° "B" – Clase Tecnología

Tema: Variable Física

Alumnos presentes: 18, 10 chicos y 8 chicas.

* La clase se desarrolla en un aula bien iluminada y ventilada.

*La profesora reparte una fotocopia con tareas a resolver, además escribe en el pizarrón un esquema para que lo copien:



*Mientras los alumnos copian, también charlan y escuchan música. La profesora les llama la atención:

*La profesora reclama: "La música"

*Un alumno contesta: "¿Qué? ¿No podemos escuchar música?"

*La profesora: "Corten un ratito"; como respuesta el alumno expresa: "Mmm, le bajo el volumen"

*Los alumnos no hacen caso al primer llamado de atención, siguen con el celular y se mandan audios vía WhatsApp. La docente vuelve a pedir que apaguen la música, pero no responden.

*Por otro lado, a una alumna le han tirado goma de pegar en el pelo y un marcador. Otra alumna le tira el corrector a una compañera y le saca una foto con el celular y se la muestra. La alumna, que recibió tales "golpes" en broma, le dice a la otra "ya vas a ver a la salida". La compañera le responde: "Niña, ni que te hubiera tirado ácido". La profesora ignora estas situaciones.

*Una alumna se levanta y le pregunta si da clases de apoyo. La docente contesta: "Si no aprovechás las horas de clase ¿A qué va a venir a consulta?", "¡Usted me tiene que explicar, con usted me la llevo!", le reprocha la alumna. La docente decide no contestar.

*Cuando faltan minutos para terminar la hora, algunos alumnos gritan "¡Seño, la hora!" La profesora les recuerda que faltan 3 clases para terminar las clases y que se pongan las pilas. Para el final de la clase, sólo cuatro alumnos estaban trabajando, el resto charla o juega con el celular. La profesora sale del curso a las 11:40hs y los alumnos se retiran del establecimiento porque no viene el profesor de matemática.

5° "B" – Clase Economía

Tema:Recuperatorio de temas dados

Total alumnos: 20

Presentes: 17, 10 varones y 7 chicas.

Hora en que inició la clase: 9:50hs

*La clase se desarrolla en un aula que no tiene ventilación ni iluminación directa, ya que está separada con una reja de la biblioteca, espacio donde se encuentra la ventana.

*La profesora llega a las 9:50 hs porque está atendiendo a dos cursos simultáneamente, porque faltó la profesora física del otro 5°. A los alumnos del otro 5° les dejó tarea, pero estos se quejan y la docente los reta. Cuando ella vuelve al 5°B, se escucha que un alumno del otro curso cerró la puerta y empezaron a gritar.

*En este 5° la docente dio una tarea recuperatorio de temas dados, mientras corrige prácticos que va pidiendo. Al momento de dar las actividades ocho alumnos comienzan a realizar la tarea, mientras tres charlan y están con el celular y dos con la computadora. Los chicos están distribuidos por todo el curso. La tarea que dio, y que escribió en el pizarrón, es la siguiente:

- Concepto de empresa.
- Clasificación.
- Concepto de fusión.
- Concepto de Estado.
- Trabajadores- Ingresos.

*Además, para los alumnos que rinden la materia, les agregó:

- Concepto de necesidades y clasificación.
- Empresa- concepto.
- Estado- concepto.
- Fusión de empresa.
- Bienes de consumo, capital, producción, sustitutos y complementarios.

*A lo largo de la clase, la docente explica temas de forma individual o de a dos alumnos, también va por los bancos. Viene la preceptora y le entrega las planillas, las cuales deja sobre el escritorio. La docente sale al curso del frente cinco minutos y vuelve.

*Durante la clase, los alumnos hablaron en voz baja, no son indisciplinados, de vez en cuando se ríen o charlan. La única interrupción es de una alumna de otro curso, que le hace señas a un varón. Éste se levanta y sale del aula.

*Al terminar la hora los alumnos empiezan a entregar los trabajos. Cuando toca el timbre para el recreo, la mayoría sale, salvo seis chicas y dos varones que continúa con la tarea y dos chicos se quedan con la computadora.

4° "B" – Clase Historia

Tema:Fascismo y Nazismo

Total alumnos: 21

Presentes: 13, 9 chicos y 4 chicas.

Hora en que inició la clase: 11:10hs

*La clase inicia a las 11:10 cuando llega el profesor, quien de inmediato pregunta si tienen la fotocopia para realizar el práctico. Como hay pocas fotocopias, el trabajo se realiza grupal, aunque la entrega será individual. Las alumnas se quejan porque no están de acuerdo en entregar en forma individual.

*El profesor es nuevo, tiene un mes en la escuela y está haciendo una suplencia porque la anterior profesora está de licencia psiquiátrica. Todavía no sabe el nombre de todos los alumnos. En una ocasión le pregunta a una alumna su apellido, quien contesta "González".

*El profesor se acerca y me explica su situación: "Yo hace solo dos semanas que estoy haciendo una suplencia hasta fin de año. La profe anterior esta con licencia psiquiátrica. Faltó mucho, les pedía los prácticos y no se los devolvía, no saben que nota tienen. La Directora me dijo que hay que ser muy flexible con los alumnos, hay que tomarlo con humor, no hay otra".

*El profesor da las consignas a responder con las fotocopias, cuyo tema es Fascismo y Nazismo:

- ¿Qué es el Fascismo?
- ¿Cuál es la difícil situación de Italia durante la postguerra?
- Explique la situación de Alemania de postguerra.
- Características de los grupos nacionalistas.
- ¿Cómo llegó Hitler al poder en 1932?
- Objetivo del 3er Reich.

*Después de dar la consigna, el profesor le llama la atención a una alumna que está con la computadora "Aprovechá la hora de clase y trabajá acá".

*Una alumna pide permiso para que su compañera salga al baño porque está descompuesta. El profesor autoriza. Un alumno se levanta y dice que va a hablar con la preceptora. Sale del curso, y sus compañeras de curso dicen que "se fue al 4°A con su novia". A los diez minutos vuelven las alumnas que fueron al baño.

*Antes de que termine la clase, se produce un intercambio entre el docente y una alumna:

Alumna: "Profe, ¿usted no toma trimestral?"

Profesor: "No, solo dos prácticos. No hay tiempo"

*El profesor dice que entreguen las preguntas la siguiente clase. La clase culmina a las 11:40 hs.

1° "B" - Clase Lengua y Literatura

Tema: Sinónimos, antónimos y comprensión de texto

Total alumnos: 24

Presentes: 13

Hora en que inició la clase: 10:20hs

*La clase está a cargo de una practicante. La actividad áulica se desarrollará sin luz porque se cortó, además hace calor. Mientras tanto, la profesora titular toma asistencia y da notas. Un alumno se queja: "He profe no sea rata, póngame un diez (saco 8)"

*Los alumnos están ubicados en los costados y al fondo del curso. Un alumno está separado de los demás porque está haciendo una prueba –faltó cuando la tomaron. Una compañera lo molesta y le dice "Bruto, burro". La profesora le contesta a la alumna y le dice que en el curso no hay burros.

*Antes de que se inicie con la explicación, la mayoría de los alumnos charlan, se levantan. La docente no les llama la atención. Cuando inicia el tema, la clase presta atención "Sinónimos, antónimos y comprensión de texto". La profesora pide que apaguen los celulares, mientras la practicante aclara que la clase consiste en un repaso general. Entonces empieza a realizar preguntas sobre los temas que van a repasar. Toca el timbre y el repaso continúa la próxima hora.

*Durante el recreo los varones están en el curso, las niñas salieron. Los que se quedaron en el curso, juegan, pelean.

*Toca el timbre y los alumnos vuelven al aula, salvo unos pocos que permanecen afuera. Antes de que llegue la profesora y la practicante, muchos alumnos están escuchando música. Cuando llega la profesora pide que apaguen la música y pregunta por Brenda y Yamila, dos alumnas que no habían regresado al curso. Pide silencio para que se termine rápido la clase, porque a las 11:40 se van.

*La practicante vuelve a decir que es un repaso general y les pide que presten atención. Tira una pregunta al curso: "¿Cuál es la función del texto expositivo?". Un alumno le responde "exponer". La practicante le dice que está bien y le pregunta que otras funciones tiene.

*Antes de seguir con las preguntas, llega Yamila tarde al curso y la profesora le llama la atención: "¡Siéntese Yamila, después decís que no entendés nada!". La alumna les responde: "Si usted no me enseña nada"

*La practicante sigue haciendo preguntas sobre modos verbales, pero pocos alumnos le responde. La mayoría de las alumnas charlan. Ante ello, la practicante pregunta, entonces, qué es un verbo y los alumnos contestan "una acción".

*La practicante dicta la definición, también de los hiperónimos, y da el ejemplo de ambos: frutas que representen a manzana, banana, ananá, etc. Llama la atención a alumnos que están distraídos: "Chicos, Jony para vos también estoy explicando".

*Luego se explica que las palabras que integran el hiperónimo se llaman hipónimos. La practicante da ejemplos y luego pregunta si se entendió, aunque muchos están desconcentrados y no participan. La profesora se ubica en un rincón y está corrigiendo.

*La practicante les da ejercicios en fotocopias para concluir la clase. Un alumno pregunta: "¿Lo mismo que hicimos?". La practicante responde: "Sí, es para repasar". Algunos alumnos se niegan a hacerlo. Antes la negativa, la profesora les dice que es una nota que va a la libreta.

*Las fotocopias tienen un texto para leer en la clase. La practicante pregunta quién va a leer el primer párrafo. Se dirige a un alumno: "¿Va a leer usted Brian?". Brian contesta que no. Se dirige a otro alumno: "¿Va a leer Santiago?". Santiago comienza a leer con dificultad y luego va mejorando. Lee con lentitud, no de corrido. La practicante le dice: "Gracias, está muy bien, yo leo la última parte".

*Después de la lectura, se pregunta por el tema del texto, que es La libertad y la norma. La practicante pregunta qué tipo de texto es y un alumno contesta que es expositivo, pero no sabe por qué.

*Toca el timbre, se termina la hora.

3° "B" – Clase Matemática

Tema: Funciones cuadráticas

*El tema de la clase es "Funciones cuadráticas". La profesora escribe en el pizarrón ejercicios y pide que los copien.

1) Grafique las siguientes funciones cuadráticas:

a- $Y = x^2 + 1$

b- $Y = x^2 + 2$

c- $Y = x^2$

d- $Y = x^2 + 2x - 2$

*Los alumnos copian. Algunos alumnos le realizan preguntas graciosas a la profesora y ella contesta se ríe:

*Alumno: "Eh profe corra los ..."

*Profesora: "¿A mí?"

*Alumno: "¡No!"

*P: "¡Ah bueno!"

*También le pregunta si se va a jubilar. Ella contesta si le han visto cara de vieja y afirma que es joven todavía. Se ríen entre todos.

*La docente les dice: "Avísenme si terminaron para borrar". Tres alumnos que se sientan en círculo contra la ventana que da al exterior, están con los celulares. La profesora se acerca y les dice que si no trabajando se van a ir.

*También durante la clase se hablan de fútbol, Estudiantes y Juventud. Como la profesora entiende de eso, se prende a la charla de los alumnos, a la vez que entra al aula un alumno de otro curso y pide dos pesos para fotocopias. La profe dice: "¡Qué caradura!".

*La clase transcurre con alumnos que se quejan de la cantidad de ejercicios, otros gritan, otros siguen con la música. La profesora reta a una alumna;

Profesora: "¡Paula, apaga! ". La alumna no hace caso y continúa con la música, a la vez que la profesora sigue con la clase. Una alumna se queja y dice: "No puedo trabajar así". *Un compañero le responde: "Ándate al vecindario del chavo del 8". Ella a su vez le contesta: "¡Cállate!".

*Una alumna que tiene la cabeza rapada y tres varones están con gorra se quejan de la cantidad de ejercicio: "Es mucho profe". La alumna rapada le pide consulta porque rinda. La docente le dice que a la tarde hay consulta, que venga. La estudiante se queja de que no conoce a la profesora y ella le dice que vaya igual.

*Cuando termina la hora, los alumnos se levantan, gritan, algunos continúan copiando. Otros se van a 12:20hs. Los que dejan los bancos sucios, la profesora los hace volver y los obliga a limpiar.

4° "B" – Clase Inglés

Tema: Adverbios de frecuencia

Total alumnos: 20

Presentes: 18

Hora en que inició la clase: 9:30hs

*La profesora toma lección a algunos alumnos para que levanten nota. Se dirige a un alumno: "Vos Guevara, no tenés chance. Te la llevás nomás"

*Mientras tanto los demás alumnos gritan en el fondo, otros están con el celular, cantan, cuentan trabalenguas y se ríen. Después de las lecciones individuales, el tema que se trabajará es "Presente continuo".

*Antes de empezar el tema de la clase, llega la preceptora con un grupo de chicos que estaba afuera del curso, a la vez que reta a una alumna que estaba diciendo palabras inapropiadas: "Y a ver si aflojamos un poco con la boca". La profesora sale unos minutos y se pone a hablar con la preceptora. Regresa y empieza con el tema, escribe frases y las explica. Muchos alumnos escuchan atentamente:

*Facundo is sleeping now.

*They're flying to Canada at seven o' clock this evening.

*Adverbios de frecuencia: Now.

*At the moment- At present

*Durante la explicación reaparece la preceptora con más alumnos. La profesora continúa escribiendo, pero ahora el modo negativo:

*I'm not studying English

*You aren't riding

*La docente escribe con letra pequeña y muy debajo del pizarrón. Pregunta si leen y muchos contestan que sí. Una alumna dice: "Yo no veo nada" (está ubicada al fondo). Le dice: "Vení a sentarte más cerca"

*Mientras los alumnos realizan interrupciones con preguntas fuera de tema, se repasa el verbo "To be" antes de termina la clase. A las 10:50 hs toca el timbre, la profesora acomoda las planillas, cierra su cuaderno, se despide y se retira del aula.

Observaciones institucionales

Escuela A

*Sala de profesores en recreo: "A mí lo que me molesta de esta escuela es la actitud de los grandes, las incoherencias, la improvisación y la crítica, porque uno sabe que con los chicos va a rabiarse, es normal. Pero las actitudes de los grandes molestan mucho". Las tres docentes restantes aprueban el comentario y entienden que tiene razón el profesor que lo dice. Entra otra profesora, se sirve café hablan de los nuevos contenidos curriculares que está planificando la Nación.

*Una profesora comenta del espacio ampliado que debe cumplir en la otra escuela (semi-urbana). "¿Qué es?", pregunta el profesor.

*"Que en vez de salir a las 12:00, nos quedamos hasta las 15:00, para que los niños almuercen. Pero no me pagan las horas: me las cambian por las que doy a la mañana". Otra profesora: "¿Pero a la mañana das clases?", "Sí", contesta, "¿Y quién te va a reemplazar?", "Nadie", responde otra vez. "¿Cómo nadie? ¿Los niños no van a tener clases?", vuelve a preguntar el profesor. "No, no hay presupuesto", responde la docente. "¡Qué espanto!", contesta la profesora que pregunto, "La verdad que sí", dice la segunda.

*Toca el timbre de entrada sigue en la sala 10 minutos más y luego se van levantando para ir a dar clases.

Escuela B

Reunión de Padres:

Pido autorización para quedarme. Me autorizan.

*Paso, me siento al lado de una mamá que me dice "¿Qué raro? ¿Qué habrá pasado? Es de todos los de la mañana". Llega la Directora.

*D: "Ésta es la primera reunión que convocamos a todos los padres del turno mañana. Queríamos conversar y entregar las libretas. Yo me hice cargo de este año, hace dos años que funciona 4º, de modo que el año que viene vamos a tener que tener nuestra primera promoción".

*"Lo primero es la cantidad de faltas, hay materias en las que no van a tener ausente. Nos exige el Ministerio de Educación y el Poder Judicial. A los papás se les paga el

porcentaje de los niños que van a la escuela, y no podemos firmar libretas de ANSES, han superado las 25 faltas. Los vamos a tener que judicializar". (Pasa la lista de los niños que no vienen).

*"Estoy segura de que los papás que vinieron hoy no tienen ese problema. Los chicos en edad escolar son nuestra responsabilidad. Tenemos que saber dónde están en el horario escolar. Si el tercer trimestre viene a clase, les vamos a poner nota en el segundo, todo se soluciona. Les tenemos que crear el hábito. Por ejemplo, a principio de año cuando les dábamos de comer, se tiraban a la mesa, comían con las manos. Hoy esperan su turno y comen con cubiertos. En Lengua cuando yo me hice cargo de la Dirección, se demoró mucho el nombramiento, pero ya en el segundo trimestre tuvimos profesora. También tenemos el problema de dos materias, que los profesores han renunciado, pero ya vamos a tener reemplazos. En cuanto a las otras horas, están cubiertas".

*"No los queremos molestar, sino ayudarlos. Después preguntan, pasan de grado y no vinieron durante tres meses. Otro problema es hacer la tarea en casa. Tenemos un plan PROMEDU y a la tarde tienen clase de apoyo de Lengua, Matemáticas, Sociales y Naturales; y hoy se suma inglés".

*"Si pueden salir al Sum, porque hay padres afuera y ya no hay lugar en el aula". La Directora, los invita a salir.

*Salimos, se toman diez minutos para ubicarse, continúan con el tema de las inasistencias.

*"A las 8 era tristísimo, había solo de 4 a 6 alumnos. Ahora ya están viniendo más. Tienen que venir". Les vuelve a mencionar que si el tercer trimestre cumplen se soluciona el segundo.

*"Hábitos para que los chicos tengan mejores respuestas, mandan de paseo como lo mejor y hablo de la primaria, ¡imagínense la secundaria! Tratemos de mejorar los hábitos, háblenlo en la casa, pero sin pegarles, ustedes responden con un cachetón. No los retamos, conversemos más con ellos. Los del secundario, ni les digo, pero necesitan que los acompañemos, que no estén tanto en la calle. Se empiezan a juntar y a hacer cosas que después no hay vueltas atrás. Los niños se van perdiendo, busquemos la forma para que no caigan. ¿Qué les está pasando? (un grupo de madres charlan y se ríen). Se golpean, tenemos que llamar a la policía, tenemos que tener más seguridad cuando salen. Están violentos, no ellos, la sociedad. Ellos son material en bruto, responden así, se golpean".

*"Otra cosa, los chicos quieren tener un uniforme que puede ser el *jean* y una remera con el logo de la escuela. Es un interés de ellos. Vamos a averiguar dónde las pueden hacer, sería gris perla, con puñitos y el logo. A los de la promoción el gobernador les va a dar las remeras. También el estado de la escuela: va a hacer una jornada de limpieza. Nosotros vamos a proveer el material. Rayan, escupen. Cuando ellos limpien se van a sentir más comprometidos con la limpieza". Vuelve a comentar sobre los entes que debemos responder el Ministerio de Educación: notas, presentismo, ente judicial: cómo van los chicos a la escuela, etc. "Vamos a dar aviso de aquellos que no están

vinieron a la escuela y no tienen el pasaplan. Las maestras han hecho las visitas, no existen las direcciones, tampoco los teléfonos. El secundario hoy es *LEY*, van a ir a sus casas a ver porque los chicos no van a la escuela. Los que tienen justificativos los esperamos hasta el lunes y hacemos un acuerdo”.

*“Otra cosa, los celulares y computadores y los docentes están curados de espanto, no conversan con el compañero, pero se están mensajando con otro. Es otro motivo de violencia. Se amenazan, entre ellos, miran el *Facebook* de los niños. Se avisan si un curso sale antes y se esperen, los compañeros hacen rueda para ver quién gana”.

-Preceptora (4to “A” y 4to “B”)

“Un docente externo (enviado por el Ministerio de Educación para tratar la problemática de robos y violencia a solicitud de la Directora) asistió a la escuela para dictar un taller sobre violencia. En el transcurso se le robó a esta profesora el celular que se encontraba sobre el escritorio. La docente lloró y rogó a los alumnos que le devolvieran el celular y a pesar de que llamaron a la policía, no lo pudieron recuperar. Está prohibido revisarles las mochilas a los alumnos y esto dificulta resolver la situación.

