

# UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PAMPA

## FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

*“Representaciones sociales de docentes acerca de  
estudiantes de diferentes sectores socioculturales en el  
nivel secundario. El caso de dos escuelas estatales en la  
ciudad de San Luis”*

Autora: Quiroga Paola Nerina

Directora: Dra. Di Piero, María Emilia –Facultad Latinoamericana de  
Ciencias Sociales/ Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y  
Técnicas– Universidad Nacional de La Plata

Co-directora: Dra. Bassa, Daniela – Universidad Nacional de La Pampa

## INDICE DE CONTENIDOS

RESUMEN .....	4
Problema de investigación.....	5
Estado del arte .....	6
ESTRUCTURA DEL TRABAJO .....	11
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO .....	13
1.1 QUÉ SON LAS REPRESENTACIONES SOCIALES .....	13
1.2 REPRESENTACIONES SOCIALES Y EDUCACIÓN .....	21
1.2.1 Condición de interdisciplinariedad .....	21
1.2.2 El interés del estudio de las representaciones sociales en el campo educativo .....	22
1.2.2.1 En torno a las instituciones .....	23
1.2.2.2 En torno a las relaciones pedagógicas.....	25
1.2.2.3 En torno a las situaciones en el ámbito escolar y la construcción de saberes.....	29
1.2.2.4 En torno al contexto educativo argentino .....	31
1.3 REPRESENTACIONES SOCIALES Y DOCENCIA.....	34
CAPÍTULO II: SOBRE LA ESTRATEGIA METODOLÓGICA .....	46
2.1 Consideraciones metodológicas sobre las representaciones sociales .....	46
2.2 ESTRATEGIA METODOLÓGICA .....	48
CAPÍTULO III. DIMENSIONES DE LAS REPRESENTACIONES DOCENTES: CONDICIONAMIENTOS SEGÚN EL SECTOR SOCIOECONÓMICO DEL ESTUDIANTADO .....	56
3.1 En torno a las escuelas abordadas: desigualdades de organización y recursos .....	56
3.1.1 La representación social sobre los estudiantes vulnerables .....	59
3.2 En torno a la pertenencia sociocultural del alumno y los sentidos construidos por los educadores en relación a las categorías de fracaso escolar y éxito académico .....	60
3.3 Dimensiones de las representaciones ligadas al sector socioeconómico de los estudiantes: percepción del fracaso y del éxito escolar y predicciones sobre el futuro de continuidad de los estudios .....	63
CAPÍTULO IV. DIMENSIONES DE LAS REPRESENTACIONES EN ACCIÓN: EL MOMENTO DE LA ENSEÑANZA .....	68
4.1 Pareceres pedagógicos en el aula .....	68
4.2 Dimensiones de las representaciones: el alumno y la práctica docente .....	69

<i>4.3 Dimensiones de las representaciones: la institución y su influencia en el aula.....</i>	<i>71</i>
<i>4.4 Enseñanza según la comprensión del área y el sector social.....</i>	<i>73</i>
<i>4.5 Dimensiones de las representaciones: la composición de la matrícula.....</i>	<i>76</i>
CONCLUSIONES.....	81
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	89
ANEXO .....	95

## **RESUMEN**

La presente investigación tuvo como propósito conocer y analizar algunas dimensiones de las representaciones sociales de un grupo de docentes respecto de sus estudiantes. Consideramos que en un contexto educativo signado por procesos de fragmentación, cobra importancia el estudio de las representaciones “situadas”. Es por ello que nos propusimos indagarlas teniendo en cuenta que se tratara de contextos socioeducativos diferenciados: una secundaria céntrica y otra periférica en la ciudad de San Luis.

Con respecto al enfoque metodológico, el trabajo se enmarca en el paradigma de investigación cualitativa. La principal técnica de recolección de datos utilizada fue la entrevista en profundidad a los docentes.

Como conclusión, encontramos que en las dimensiones de dichas representaciones analizadas resulta posible identificar una distancia entre aquellas que los docentes desarrollan (en términos del éxito o fracaso, de los procesos de aprendizaje y de sus futuros académicos) sobre los estudiantes que asisten a la institución céntrica y sobre quienes asisten a la institución periférica.

## INTRODUCCIÓN

### Problema de investigación

En el presente trabajo buscamos conocer y analizar algunas dimensiones de las representaciones sociales de los docentes en relación con estudiantes pertenecientes a diversos sectores socioculturales. Entendemos, con Kaplan (2008), que las representaciones de los docentes inciden en las prácticas áulicas: en ese sentido, las representaciones presentan un efecto simbólico sobre las prácticas. En un contexto educativo signado por procesos de fragmentación (Kessler, 2002; Tiramonti, 2004), cobra importancia el estudio de las representaciones “situadas”. Es por ello que nos propusimos indagar las representaciones sociales de los docentes sobre sus estudiantes teniendo en cuenta que se tratara de contextos socioeducativos diferenciados: una secundaria céntrica y otra periférica en la ciudad de San Luis.

Desde su origen, la escuela de carácter obligatorio ha estado atravesada por una contradicción profunda: por una parte, la prédica ideológica sobre la igualdad, que considera el derecho a la educación para todos, y por otra parte, un funcionamiento no igualitario, traducido – entre otros factores- por las diferencias de aprobación escolar derivadas de las distinciones y diversidades socioculturales. A diez años de sancionada la obligatoriedad del nivel secundario, el estudio de la tensión entre igualdad y desigualdad en dicho nivel adquiere relevancia.

El sentido común es un concepto que forma parte de la cotidianidad de los individuos. De manera informal se asocian a este las racionalidades intrínsecas y esperadas de cada individuo en su relación con los demás y en su accionar público y privado. Siguiendo a Reid (1998), el sentido común es, en principio, una forma de percibir, razonar y actuar. Sin embargo, estas características no se ejecutan de manera individual, sino que son socialmente elaboradas. Ahora bien, ¿el sentido común es el mismo en todos los grupos o sociedades? ¿La cultura, creencias, historia, afectan al sentido común? Si se reflexiona sobre la presencia de normas, valores, relaciones en cada cultura, se concluirá que el sentido común puede variar de una cultura a la otra, siendo afectado entonces por los elementos que lo forman, en una relación bidireccional.

Las representaciones sociales se basan en este “sentido común” como concepto que abarca, se fundamenta e interactúa con creencias, opiniones, normas y valores; las mismas suponen la existencia de una figura, a manera de encontrar una equivalencia de un objeto cualquiera (Jodelet, 1984) en una representación, que puede tomar características positivas o negativas. Dichas

representaciones se vinculan entonces con el pensamiento social, siendo este la base de construcción de la realidad a través de las interacciones y prácticas sociales (Abric, 2001).

Las representaciones sociales pretenden dar cuenta de la construcción social de la realidad trasluciendo como las relaciones entre los sujetos y el contexto sociocultural forjan nuestra visión de las personas, de las cosas, fenómenos y realidades, en fin, de los acontecimientos que constituyen nuestro mundo.

Por lo expuesto, el problema de investigación se centra en las representaciones sociales que los docentes desarrollan sobre sus estudiantes en relación con distintos aspectos según el contexto en el que se inserta la escuela: el éxito o el fracaso del proceso de aprendizaje y las predicciones sobre la inserción exitosa en la educación superior. El objeto de estudio está constituido por las representaciones sociales de los docentes sobre los estudiantes según el contexto al que pertenezcan: un colegio secundario céntrico o periférico de la ciudad de San Luis.

En ese sentido, el objetivo del trabajo se centró en conocer y analizar las representaciones sociales de los docentes y su incidencia en las prácticas áulicas, sobre estudiantes de diferentes sectores socioculturales de dos escuelas secundarias (una de ellas céntrica y la otra periférica) en la ciudad de San Luis en los años 2014 y 2015. Con respecto a los objetivos específicos, buscamos conocer y analizar las representaciones sociales de los docentes de la escuela céntrica sobre estudiantes de diferentes sectores socioculturales en la ciudad de San Luis en los años 2014 y 2015; conocer y analizar las representaciones sociales de los docentes de la escuela periférica sobre estudiantes de diferentes sectores socioculturales en la misma ciudad en dichos años y, por último, analizar la relación entre las prácticas áulicas y las representaciones sociales de los docentes sobre estudiantes con diversas pertenencias socioculturales siguiendo el mismo recorte espacial y temporal.

### **Estado del arte**

En el contexto argentino es relevante mencionar algunas de las investigaciones más recientes que abordan las representaciones sociales desde distintas dimensiones.

En 1997 se edita en Buenos Aires el estudio de Carina Kaplan acerca de las *representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica*. Para ello parte de un encuadre proporcionado por la psicología social y el interaccionismo simbólico que le permite tener una perspectiva hermenéutica de los discursos de los docentes.

La investigación que realiza Carina Kaplan, bajo la dirección de José Castorina y Emilio

Tenti Fanfani,<sup>1</sup> trata acerca de las representaciones mentales de los docentes sobre la inteligencia de sus educandos y los efectos de las mismas en el desarrollo escolar de los alumnos como así también en la trayectoria institucional que les queda por transitar.<sup>2</sup>

La investigadora, siguiendo una metodología de corte cualitativo, utiliza como instrumento de recolección de datos entrevista crítico – clínica. Analiza el discurso de diferentes docentes acerca del concepto “inteligencia” y, según las respuestas obtenidas enumera tres tesis a modo de tipología: la inteligencia fundada en lo innato, la inteligencia interpretada desde la influencia del medio y la inteligencia poniendo en juego lo innato y la influencia del medio.

Incluye entre las perspectivas de análisis los efectos de la evaluación que realizan los docentes en la categorización de los alumnos, según la representación mental del docente acerca del juicio de la inteligencia.

Carina Kaplan concluye que ciertas visiones sobre la inteligencia “legitiman las diferencias que el sistema educativo produce” (Kaplan, C. y Castorina, J.; 1998: 70). Además, los principios de clasificación y calificación social, le son inconscientes al docente en su práctica cotidiana y, es justamente ese carácter implícito la -condición de su eficacia simbólica-<sup>3</sup>.

La misma autora en 1998 publica “*INTELIGENCIA, ESCUELA Y SOCIEDAD. Las categorías del juicio magisterial sobre la inteligencia*”<sup>4</sup>, donde adopta una perspectiva socioeducativa, para la cual la inteligencia no es una cosa: es un atributo social.

Kaplan en su desarrollo expresa que los deterministas llevan un siglo tratando de convencernos de que la igualdad que se afirma en los sistemas políticos democráticos y la desigualdad en su funcionamiento y estructura de la vida cotidiana en las instituciones sociales (y educativas) es una contradicción inevitable. “Desde estas visiones, se estaría en condiciones de sostener argumentos sobre la desigualdad educativa del tipo: *algunos alumnos no nacen con cualidades para aprender o para continuar estudios del siguiente nivel de enseñanza. O, más peligrosamente, el que nace para obrero, será obrero.* Insistir sobre el contenido político e ideológico de estas visiones es parte de la lucha por la igualdad educativa. Es en esa lucha que transformamos nuestra propia naturaleza.”

---

<sup>1</sup> Investigación que corresponde a la tesis de Maestría en Ciencias Sociales de la doctoranda Carina Kaplan. Bs. As. Argentina. 1997.

<sup>2</sup>La información fue extraída del artículo presentado en la Revista de Investigaciones de la Facultad de Psicología / UBA - Año 3- Nº2 - 1998), bajo el título “Juicios escolares y representaciones sociales”

<sup>3</sup>Los autores Kaplan y Castorina remiten a sus producciones anterior afín al tema de las representaciones magisteriales y los efectos simbólicos de los mismos: “*La inteligencia escolarizada. Un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica*”. Miño y Dávila. Buenos Aires.

<sup>4</sup> En *Propuesta Educativa*. Año 8 Nº 16, Julio de 1998, Buenos Aires.

Trata de demostrar que “Re-nombrar a la inteligencia también supone dejar de enunciarla en singular y con mayúscula para nombrarla en plural y con minúscula: las inteligencias ligadas a contextos sociales y culturales específicos.” Es tal variación la que hace que no pueda concebirse a la inteligencia de manera unívoca. Sin embargo, en el lenguaje cotidiano, también en el contexto escolar, somos capaces de “medir” con seguridad la inteligencia de los individuos con los que interactuamos (“ya desde el primer día que ves a los chicos te das cuenta de quién es inteligente y a quién le va a costar”), con la convicción de que todos nos referimos al mismo significado.

Para finalizar, enuncia que “la inteligencia valorada por la escuela no necesariamente necesita desacreditar otros modos de ser inteligente. Al ser una construcción cultural, central en nuestras sociedades, la inteligencia varía conforme a los momentos históricos y a las valoraciones culturales de cada contexto. La esperanza está puesta en los maestros que reconocen la diversidad, las diferencias, las identidades de los alumnos no como déficits sino como justamente el desafío para una escuela democrática e igualadora.”

Por su parte, Cedrés María del Carmen, presenta su tesis DE Maestría en Políticas y Administración de la Educación: “*Un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre el fracaso escolar*”<sup>5</sup>, donde la mirada está puesta en el docente, como parte de la tríada dialéctica, ya que ella es docente y eso la llevó a indagar en este terreno. La investigación aspiró basarse en una lógica cualitativa, la elección de la misma se relaciona con la naturaleza del problema a investigar. Dentro de las técnicas de recolección de datos, optó por entrevistas, observaciones; pero también elaboró una encuesta para comparar y ampliar el universo representacional de los docentes respecto del objeto de la investigación.

La autora, a través de la investigación realizada, plantea reflexiones finales que caben destacar, tales como: “[...] si pueden intentar descubrir (los docentes), decodificar las necesidades de los otros, es necesario que revisen críticamente sus representaciones y percepciones para evitar las profecías autocumplidas, es decir para evitar transferir al niño que manifiesta dificultades, anticipaciones de fracaso sustentadas muchas veces desde el propio discurso docente; ya que la escuela tiene que ayudar a desarrollar las competencias en los niños a través de las intervenciones didácticas.” En esta investigación, los docentes manifiestan que las dificultades escolares tienen que ver principalmente con la inatención familiar, la pobreza de contenidos que vienen de la casa, falta de colaboración de la familia. Coinciden en la percepción del fracaso escolar como fracaso personal, tanto como para el niño como para su familia. Acordaron que no sólo los factores

---

<sup>5</sup> Tesis. Maestría en Políticas y Administración de la Educación. Autora: María del Carmen Cedrés. Directora: Beatriz Uralde. Universidad Nacional Tres de Febrero. Colección Tesis. Biblioteca y centro de documentación UNTREF. Hemeroteca Digital.



familiares, sino también sociales, culturales y económicos rodean al niño con fracaso. Para abordarlo recurren por lo general a la ayuda del equipo de orientación escolar y maestras de apoyo pedagógico.

Lynch y Marchetti, en su ponencia “*Representaciones sociales en la práctica docente. Experiencias comparadas*”,<sup>6</sup> intentan problematizar las imágenes construidas por las representaciones docentes en diversas instituciones de la ciudad de Mar del Plata.

El trabajo apuntaba a indagar sobre esos comentarios previos, esas “verdades de pasillo” que se instalan y consolidan aún más que los propios contenidos académicos, que surgen de quienes ya han transitado determinadas experiencias áulicas, y que forman parte del mundo de la docencia. Cuestionan que: “Estas representaciones sociales parecen ir en un solo sentido, el de trasladar la responsabilidad del trabajo en el aula totalmente sobre los estudiantes. Es decir, si los alumnos no están dispuestos al trabajo, no tienen el hábito de la lectura o no manifiestan interés es imposible desarrollar una planificación de clase. Sin embargo, ¿no es el docente quien también debe tener un rol activo en generar el interés, la atención y la cultura del trabajo en los estudiantes?”

Todo indicaría que esta diferenciación es producto de la desigualdad entre recursos y condiciones edilicias de cada institución así como a la diferente pertenencia socioeconómica de los estudiantes que acuden a cada una de ellas. “Intentaremos demostrar, con un enfoque centrado en el trabajo áulico basado en nuestra experiencia, si la diferencia existe o sólo consiste en construcciones instaladas en este sentido común de una gran parte de los docentes.”

En sus conclusiones expresan que quienes conciben al alumno en situaciones económicas desfavorables como niño carente entienden que algunas variables estructurales, tales como los niveles de ingreso y hacinamiento, sumadas a características familiares, como el estado conyugal de los padres y el nivel de instrucción de la madre, explican la producción de niños que no consiguen aprender en el marco de la educación formal.

La base de las representaciones sociales construidas en torno al dictado de clases en ámbitos públicos provinciales son los prejuicios instalados sobre el sentido común de los docentes que unifican carencias estructurales o económicas con una imposibilidad de dar clases o de generar interés y participación. Si bien está claro que estas variables mencionadas pueden aportar positivamente en el desarrollo de la práctica de la enseñanza cuando gozan de buenas condiciones así como determinarla en algunos casos en que no se cumple con las necesidades mínimas, es la tarea del docente la que establecerá las limitaciones o alcances del trabajo en el curso.

---

<sup>6</sup> Lynch Mellberg, David; Marchetti, Braian-Grupo Giedhis. VIII Jornadas Nacionales y 1° Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado “Narración, Investigación y Reflexión sobre las Prácticas”. Universidad Nacional de Mar del Plata 2015

Para finalizar señalan que “es preciso demoler las representaciones sociales construidas que cargan negativamente sobre el alumnado de las escuelas públicas provinciales. Debemos como docentes trabajar sobre los prejuicios instalados y ratificar que la desigualdad en condiciones económicas o recursos educativos de una institución no se traslada directamente a los resultados obtenidos del trabajo áulico, siempre y cuando el docente tome un rol comprometido con su práctica y sea perceptivo a las señales que brindan los estudiantes. De esta manera, nuestro desafío será poner todo el esfuerzo e imaginación posible en desarrollar estrategias de enseñanza y secuencias didácticas que integren a los estudiantes a un trabajo continuo basado en la problematización y la participación.”

La Mgter. Sappia, Cristina (2015) analiza en la ponencia “*El alumno en las representaciones docentes*”<sup>7</sup>, algunos interrogantes acerca de las anticipaciones de sentido que permiten comprender las representaciones sociales que los docentes portan sobre la ‘educabilidad’ de los alumnos.

La autora expresa que “la opción por investigar si las prácticas docentes hacia los sectores más desfavorecidos de la población tienden al desarrollo de las funciones psicológicas<sup>3</sup> superiores se había fundado en mi interés porque la escuela habilite a los futuros ciudadanos, hijos de la pobreza estructural, a poner en juego en su vida cívica el pensamiento reflexivo y las condiciones propositiva y regulativa de sí mismo y del mundo social, inherentes a la conciencia.”

Sappia, hace hincapié en las representaciones docentes situadas en el contexto de su práctica, en el desencuentro entre las representaciones de los docentes y las de los alumnos acerca del desarrollo de pensamiento y reflexión en el sujeto de aprendizaje

Concluye que los profesores, desde un imaginario que concibe a los alumnos como sujetos que sólo pueden realizar actividades manuales, intentan acercarse a lo que en sus representaciones es su mundo simbólico y cognitivo, mediante prácticas docentes que median una exigua oferta de contenidos conceptuales. Se trata de un vano ‘acercamiento’ a una cultura popular y desconocida, que conlleva la reproducción cuando no la profundización de las distancias culturales. Coincidiendo con Bruner (1997, p. 68) cuando expresa que “las prácticas educativas en las aulas están basadas en una serie de creencias populares sobre las mentes de los aprendices.”

En el desarrollo del proceso de investigación se recurrirá a diferentes bases de datos, que analicen la problemática de las representaciones sociales de los docentes sobre alumnos de diferentes sectores socioculturales.

---

<sup>7</sup> Cristina Sappia (2008). *El alumno en las representaciones docentes. IX Congreso Argentino de Antropología Social*. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Misiones, Posadas.

## **ESTRUCTURA DEL TRABAJO**

El presente trabajo se ha estructurado en cuatro capítulos diferentes y la conclusión: un capítulo teórico, uno metodológico, dos capítulos de presentación de resultados y las reflexiones finales a modo de conclusión.

En el capítulo teórico se ha delimitado el concepto de representaciones sociales, que resulta nodal para el presente trabajo. Dicho capítulo se ha subdividido, a su vez, en tres subapartados. Siguiendo un orden deductivo, desde lo general a lo particular, el primero se ha destinado a la descripción de las cuestiones generales sobre el concepto de representaciones sociales. Este se ha abordado desde diversas perspectivas, teniendo en cuenta autores como: Durkheim, Jodelet, Moscovici, entre otros.

El segundo subapartado se ha dedicado a precisar el concepto de representaciones sociales en relación con lo referido a la educación. Para ello, se han desarrollado a su vez seis secciones dentro del mismo: las primeras dos destinadas a describir las características del concepto de representación social que permiten su implementación en el ámbito teórico de la educación, es decir, interdisciplinariedad y contingencia metodológica, y las últimas 4 secciones destinadas a analizar las representaciones sociales en la educación desde distintas aristas: desde lo institucional, las relaciones pedagógicas y desde la construcción de saberes.

El tercer subapartado aborda directamente el objeto de estudio delimitado en el trabajo: dimensiones de las representaciones sociales y la docencia.

El segundo capítulo se destinó al desarrollo metodológico. Allí se han especificado cuestiones relativas al presente trabajo: el mismo fue realizado en dos instituciones de la ciudad de San Luis, una institución situada geográficamente en el área céntrica de la ciudad y otra en un área periférica. Se realizaron entrevistas a docentes de cada institución, para lograr así determinar ciertos rasgos de las representaciones de cada uno respecto de sus propios alumnos en cada colegio. Finalizadas las especificaciones metodológicas y la postulación de objetivos, se ha procedido al análisis de los datos obtenidos a partir de las entrevistas realizadas.

En el capítulo tercero, se presentan los resultados, se analizan las representaciones sociales de los docentes sobre sus alumnos, vinculado a las cuestiones contextuales socioeconómicas y culturales de los estudiantes. Allí se han tratado subejjes articuladores: representaciones condicionadas al sector socioeconómico, enseñanza según la comprensión del área y el sector social, entre otros.

El cuarto capítulo se ha destinado, también, a la presentación de resultados, a partir de un análisis pormenorizado de cómo las representaciones sociales influyen en el ámbito áulico a partir de los testimonios recogidos. Se han tratado tópicos relacionados a la sistematización de las representaciones respecto a la composición de la matrícula, los pareceres pedagógicos en el aula, la representación de la institución y su influencia en el aula, etcétera.

Considerando todos estos ejes se han realizado algunas reflexiones finales a modo de conclusión, buscando sintetizar los distintos aspectos observados en los docentes del colegio periférico y aquellos del colegio céntrico. La mayoría de los educadores de las escuelas en barrios con ingresos familiares medios-bajos, como es el caso de la escuela ubicada en la zona periférica, asumen que las limitaciones exceden sus trabajos pedagógicos, por lo cual conciben siempre a los alumnos como los principales responsables de sus desventajas, ya sea debido a fenómenos externos a su propia identidad, ya sea debido a su propia personalidad. Entre ambos tipos de colegios se establece una brecha institucional y social, pues se abren las problemáticas de las demandas de las políticas educativas ante cómo deben accionar las burocracias pedagógicas y ante cómo deben actuar los educadores en sus prácticas áulicas, ya que no sólo está la exigencia de que toda la matrícula debe ser educada y aprobada, sino que las matrículas necesitan contenciones de caracteres diferentes y divergentes unos con otros. Para finalizar, se han vinculado las cuestiones teóricas con los resultados obtenidos a partir de los objetivos postulados al inicio del trabajo.

Por último, cabe agregar que en los anexos se han adjuntado tanto el instrumento de recolección como las entrevistas completas realizadas.

## CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

### 1.1 QUÉ SON LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

En el presente trabajo ocupa un lugar central el concepto de representaciones sociales. A continuación lo delimitaremos retomando las definiciones de diversos autores, en tanto resulta nodal para el marco conceptual de la investigación.

En pos de presentar una revisión histórica sobre el concepto de representaciones sociales, corresponde comenzar por Emile Durkheim, sociólogo francés de finales del siglo XIX. Es él quien realizó las primeras reflexiones al respecto, denominando al fenómeno como representaciones colectivas. Con ello buscaba relacionar el pensamiento social y el pensamiento individual, afirmándose, a través de las representaciones colectivas, la supremacía de lo social sobre lo individual. A este mismo concepto más tarde Serge Moscovici lo denomina Teoría de las Representaciones Sociales.

Si bien el origen del concepto se puede encontrar en la obra de Emile Durkheim, una significativa cantidad de estudios que analizan las representaciones en relación a los mitos, los repertorios lingüísticos y los diversos sistemas conceptuales de las sociedades llamadas "primitivas", esto a través de distintos métodos como las taxonomías o la etnociencia.

Siguiendo a Durkheim, toda representación está compuesta por figuras y expresiones socializadas. Conjuntamente, una representación social es una organización de imágenes y lenguaje porque reconoce y simboliza actos y situaciones que son o se convierten en comunes, por otro lado se transforma en colectiva en el momento en el que aprehende su entorno. De esta manera, las representaciones mantienen un papel fundamental en la formación de las comunicaciones y las conductas sociales, en opinión del autor

"(...) un hombre que no pensara por medio de conceptos no sería un hombre; puesto que no sería un ser social, reducido solamente a las percepciones individuales, sería indiscriminado y animal" (Durkheim, 1968:626).

Otro aporte al concepto de representaciones es el realizado por Lucien Levy Bruhl (también sociólogo y francés), quien afirma que son ideas grupales que se comunican de generación en generación, que no son creadas por el grupo sino impuestas desde el exterior. La principal diferencia con Durkheim es que este autor les asigna un carácter emocional que prevalece sobre la razón.

Al entender de Moscovici, las representaciones son:

“(…) una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos... La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación” (Moscovici, 1979: 17-18).

De lo anterior se desprende que una representación social va a estar formada por tantos elementos como sea necesario para darle forma, es decir, es un elemento integrador del conocimiento. Este conocimiento parte de lo más fundamental: el sentido común. En este sentido María Auxiliadora Banchs resalta en el concepto de representaciones sociales: "...son las formas de conocimiento del sentido común propio a las Sociedades Modernas bombardeadas constantemente de información a través de los medios de comunicación de masas" (Banchs, 1986: 29).

Este conocimiento ingenuo es también compartido por Jodelet en su obra “La Representación Social fenómenos, concepto y teoría”, ampliando que el mismo:

"... se constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimiento y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social" (Jodelet, 1984: 473).

Por su parte, Ivana Marková afirma una interrelación entre individual y colectivo, puesto que ambas son parte de un entorno social simbólico en el que viven las personas. Al mismo tiempo ese entorno se reconstruye a través de las actividades de los individuos, sobre todo por medio del lenguaje. Estos dos componentes de las representaciones sociales, lo social y lo individual, son mutuamente interdependientes. Además estos dos elementos son rasgos fundamentales de todos los fenómenos socioculturales institucionalizados, como por ejemplo los idiomas, los paradigmas científicos o las tradiciones (Marková, 1996:163).

Esta relación entre lo individual y lo social es un punto de acuerdo en la mayoría de los autores, quienes afirman no obstante la existencia de representaciones que no son sociales en casos donde los elementos fundamentales que subyacen en dicha representación no presentan carácter social. Es así como por ejemplo, se tienen representaciones de fenómenos naturales que no pueden considerarse como representaciones sociales.

Para explicar cómo lo social transforma un conocimiento en representación y cómo esta transforma lo social, deben considerarse dos procesos conocidos como objetivación y anclaje. La objetivación (u objetivización) es el proceso mediante el cual se concretiza lo abstracto, por el que inclusive intangibles como la amistad y el amor pueden formar parte de la comunicación y acción

cotidiana. Es entonces una operación formadora de imagen y estructura, es la manera de materializar una idea.

Como proceso, la objetivación incluye varias fases: selección y descontextualización de los elementos (construcción selectiva), formación del núcleo (o esquema) figurativo y naturalización. La selección se basa en criterios y normas sociales. Dos individuos pueden seleccionar distintos elementos de un mismo fenómeno. Esta información es extraída del contexto original (ciencia, economía, matemática) y pasa a formar parte del conjunto de conocimientos del grupo y/o individuo.

El núcleo figurativo es la parte de la información seleccionada que adquiere carácter estructurador, organizándose alrededor de éste el contenido de la representación. Moscovici dedica parte de su teorización a establecer esta relación en el psicoanálisis, considerando que el núcleo es una gráfica que es coherente, que busca a través de la simplificación el establecer comunicación verbal de manera tal que se transforme en algo natural.

La naturalización, por su parte, no es más que:

"(...) el proceso por el cual los conceptos se mudan así en verdaderas categorías del lenguaje y del entendimiento -categorías sociales ciertamente- apropiadas para ordenar los acontecimientos concretos y para ser nutridas por ellos" (Moscovici, 1975: 403).

La naturalización es la transformación y apropiación por parte del grupo de las informaciones disponibles, planteando Jodelet que pasan de ser simples figuras a ser parte de la realidad, siendo esta última diferente a la que tenían en su contexto original.

El segundo proceso es el anclaje, el cual se refiere al enraizamiento de la representación social y de su objeto. Este permite, igual que la objetivación, volver extraño algo familiar. Se trata entonces, de la inserción orgánica del conocimiento dentro de un pensamiento constituido.

Tanto la objetivación como el anclaje se alimentan de manera recíproca, refiriéndose el anclaje al derecho de que los significados que se originan a través del proceso de objetivación se correspondan con las figuras del núcleo de la representación como un entrelazado que permita interpretar nuestro conocimiento. El anclaje nos permite comprender cómo los elementos de la representación no sólo expresan relaciones sociales, sino que colaboran en su constitución.

El anclaje se descompone en varias modalidades que permiten comprender:

1. Cómo se confiere el significado al objeto representado.

2. Cómo se utiliza la representación en tanto que sistema de interpretación del mundo social, marco e instrumento de conducta.
3. Cómo se opera su integración dentro de un sistema de recepción y la conversión de los elementos de este último relacionados con la representación (Jodelet, 1984: 486).

Sintetizando lo anterior, Sandoval (1997) logra esquematizar el proceso de la representación en cuatro funciones principales:

1. La comprensión, primera instancia en la que se reflexiona sobre el mundo y sus relaciones.
2. La valoración, donde se asigna un peso positivo o negativo a los hechos.
3. La comunicación, interacción de personas en diversos grupos permitiendo la creación y recreación de las representaciones sociales.
4. La actuación, condicionada por las representaciones sociales.

Este sería entonces el proceso gracias al cual una persona, en relación con su grupo, produce los significados a través de imágenes a través de los cuales se comprenden y se interactúa con la realidad.

Ahora bien, ¿en qué momento surge una representación social? Moscovici (1975) señala que debe darse un momento de crisis o conflicto, momento en el que se identifique, dolor, agresión, diferenciación de otros, etc.

Según Moscovici, es posible notar tres condiciones de surgimiento de una representación social:

1. *Dispersión de la información:* en este punto se plantea lo desorganizado o inexistente de la información. Es decir, no se tendrá nunca la totalidad de la información necesaria para su conocimiento, respondiendo las preguntas acerca de un objeto de manera insuficiente o de manera desestructurada.

2. *Focalización:* las personas y/o grupos tienen objetivos e intereses particulares, es así como la selección o el enfoque en determinado objeto se dará siempre de forma diferentes, inclusive desde el proceso mismo de selección inicial. Este proceso de focalización no es único, siempre será visto como plural.

3. *Presión a la inferencia:* es la presión que ejercen los grupos según su interés, por lo que se hace necesario el pensar, opinar y accionar en torno a ciertos objetos reclamados por el grupo. Cada individuo debe estar en la capacidad de responder en su área de acción a la presión del grupo. El no hacerlo significaría quedar excluido. Moscovici (1975) expone la existencia de dos



dimensiones de las representaciones sociales, vista como proceso y como contenido. La primera trata de las formas en las que se adquiere el conocimiento y se comunica.

4. A su vez el *contenido*, como conjunto de creencias, se divide en tres dimensiones: la información, el campo de representación y la actitud.

- *La información*: hace referencia al conjunto de conocimientos poseídos en torno a un objeto social, a su cantidad y a su calidad. Esta información se inicia cuando se entra en contacto con el objeto, cuando se interactúa con él, además de estar influida por todas las explicaciones surgidas a nivel cotidiano de la realidad. La cantidad y precisión de la información variarán según las diversas pertenencias a grupos.
- *El campo de representación*: es más complejo debido a que se relaciona con la organización del contenido, hay campo de representación donde hay una unidad jerarquizada de los elementos, aun cuando es necesario considerar lo rico del contenido y sus propiedades cualitativas, imaginativas de la representación. En ocasiones la representación de un objeto social carece de campo, esto sucede cuando el discurso del sujeto está expresado a través de proposiciones de elementos dispersos que carecen de organización y en los cuales se observa que la representación no está bien estructurada. El campo de representación varía de un sujeto a otro y de un grupo a otro, inclusive a lo interno de un mismo grupo. Esta dimensión precisa su análisis en función de la totalidad del discurso sobre el objeto, en la medida que el sujeto complementa la información que tiene del objeto el campo de representación se enriquece y es posible apreciar la estructura y organización de la misma. La organización del campo de representación está organizada en torno al núcleo figurativo, construido en la objetivación. Del núcleo depende el significado general de la representación, por lo que las modificaciones deben estar orientadas a cambiar el núcleo para que sean permanentes.
- *La actitud*: expresa la orientación general, positiva o negativa, favorable o desfavorable, del objeto. Se manifiesta como una dimensión más primitiva que las otras dos, pudiendo existir con una información reducida y un campo de representación poco organizado. Cabe destacar que el concepto de actitud es de origen psicológico, no social, por lo que no contiene la misma estructura dinámica de la representación para Moscovici (1975).

Hay que concluir que la actitud es, en el caso de la representación social, la dimensión "genéticamente primera". Sin duda hay que ver ahí la marca de las condiciones de emergencia de una representación social -en particular de las exigencias de consenso de toma de posición, de acción de un grupo social- ya analizadas. Si la fabricación de una representación social se opera

simultáneamente en el plano cognoscitivo y valorativo es porque prepara directamente a la conclusión para que el último pueda, en efecto ser "primero" (Moscovici, 1975: 400).

Es así como la existencia de una representación hace necesario conocer los antecedentes (información), el cómo (campo de representación) y el modo de hacer las cosas (actitud). Quien desee estudiar las representaciones sociales deberá interesarse por el contenido de las comunicaciones que, por otra parte, presentan muy variadas formas, ya que es uno de los principales elementos de la comunicación en la mayoría de las sociedades.

El lenguaje es la capacidad humana más social. Surgido de la necesidad de comunicación entre individuos, a su vez se observa que dicha necesidad es tan esencial en la conducta humana, que el lenguaje se encuentra presente en la mayor parte de las actividades del hombre. El pensamiento y las ideas se expresan a través del lenguaje y la manera cómo lo hacen determina la interpretación que los demás tendrán de esa idea. De manera pues que, el lenguaje es un sistema en el que participan grupos y su significado funciona porque hay consenso, lo que no limita el modo creador del lenguaje por el cual se expresan nuevas ideas; debe tenerse en cuenta que los pensamientos poco valen si no es posible compartirlos con otros y por supuesto, representarlos.

Como toda teoría, la de las representaciones sociales se relaciona con conceptos auxiliares, debido a que no es la primera ni la única basada en aspectos sociales. Son varias las teorías sociales que se centran en interpretar la construcción de la realidad, así como conductas y relaciones sociales.

Las creencias y las representaciones sociales suelen confundirse. Sin embargo, el campo de representación está formado por creencias, entre otros elementos. Las mismas forman parte de los campos de representación pues con una creencia puede describirse un objeto, darle valoración positiva o negativa y decidir el accionar con respecto al objeto. Para Rokeach (citado en Gallego, 1991: 297) las creencias son proposiciones simples, conscientes o inconscientes, inferida desde lo que una persona dice o hace, capaz de ser precedida por la frase "Yo creo que...". Las creencias pueden ser descriptivas, evaluativas o prescriptivas. Y poseen un componente cognitivo, afectivo y conductual.

Un segundo concepto con el cual el de representaciones sociales suele solaparse es el de ideología. La ideología se encuentra constituida por representaciones sociales, unificándose ambas como parte de un todo. Bajo este contexto, Moscovici coincide con Althusser en este punto al considerar las ideologías y las representaciones sociales en una relación de inclusión. Para Moscovici, las ideologías son un concepto unificador, el cual carecería de sentido si no existieran las representaciones sociales. Otro grupo de autores considera que las representaciones sociales son

sólo una manifestación de las ideologías (Robert y Faugeron entre otros), situándolas como dependientes de las ideologías.

Por su parte, Ibañez (1994) logra un equilibrio entre ambos conceptos. Para Ibañez, las representaciones sociales tratan sobre un objeto cualquiera que sea y han surgido gracias a algún individuo o grupo en particular, es decir, representan a algo surgen de alguien. La ideología, por su lado, se refiere a una generalidad que absorbe la representación social hacia un código interpretativo, anexándole juicios, percepciones y actitudes. Estos códigos presentan la diferencia que no pertenecen a un objeto particular sino que atraviesan todos los objetos, siendo además difícil relacionarlo con un agente particular.

De lo anterior se desprende que las ideologías forman parte del surgimiento de las representaciones sociales y, a su vez, son influidas por estas, es decir, se integran en un proceso de retroalimentación.

La percepción social es otro concepto que por lo general tiende a confundirse con la representación. Lo primero que debe establecerse es que la percepción es social y en rigor sólo debe utilizarse cuando la persona u objeto percibido está presente en el campo sensorial y si las respuestas solicitadas tratan de características físicas definibles. La percepción social generalmente no se refiere a las características físicas observables sino a los rasgos que la persona le atribuye al blanco de su percepción. Este concepto se asemeja al de representaciones sociales porque en ambos se alude a la categorización de objetos o personas, sin embargo, los estudios de percepción social se centran en los mecanismos de respuestas sociales, mientras que el estudio de representaciones sociales se centra, como lo señala Herzlich, en "los conocimientos y los procesos simbólicos en sus relaciones con las conductas". Por otro lado, la percepción es descrita como una instancia mediadora ente el estímulo u objeto que tiene una existencia real en el ambiente y posteriormente ese objeto es percibido y finalmente es conceptualizado o representado. Según Moscovici (1979: 401). La representación social no es una instancia intermediaria sino:

"...un proceso que hace que el concepto y la percepción sean intercambiables porque se engendran recíprocamente. Así, el objeto de un concepto puede tomarse por objeto de una percepción y el contenido de un concepto puede ser percibido" (Moscovici, 1979: 401).

Según Moscovici (1979), la opinión es una fórmula a través de la cual el individuo fija su posición frente a objetos sociales cuyo interés es compartido por el grupo. La representación social se acerca a lo que se conoce como opiniones de la gente sobre ciertos temas particulares, es un tipo de conocimiento a través del cual se expresa la visión que el individuo o grupo tiene del mundo. La

opinión promueve el uso de los conceptos aun cuando no sea el origen de los mismos, ya que éste radica en las representaciones sociales. Es decir, la diferencia entre la opinión y la representación social es que la primera no toma en cuenta en su definición el contexto, informando sólo sobre la reacción de personas y grupos hacia los objetos.

La actitud, como ya se ha mencionado, es uno de los componentes de toda representación Social. Es la orientación global, positiva o negativa de una representación. Su identificación en el discurso no ofrece dificultades pues las clasificaciones lingüísticas llevan puesto un valor, un significado, que por consenso social se reconoce como positivo, negativo o neutro. La principal diferencia entre actitud y representación social es que la actitud se refiere exclusivamente a las respuestas dadas a estímulos ya existentes. Esta reacción variará según la construcción interna que el individuo posea sobre el estímulo. En cambio la representación social relaciona el estímulo y la respuesta. El estímulo provoca una respuesta, y a su vez se construyen sobre las respuestas que las personas pueden dar.

La imagen es quizás uno de los conceptos que más se utiliza como sinónimo de representación social. Realmente la representación alude a imágenes y figuras y con relativa frecuencia se sustituye un término por otro. Sin embargo "la representación no es un pro reflejo del mundo exterior, una huella impresa mecánicamente y anclada en la mente. no es una reproducción pasiva de un exterior en un interior, concebidos como radicalmente distintos, tal como podrían hacerlo pensar algunos usos de la noción imagen, que la reducen a la idea de "copia conforme", suerte de "sensación mental" (Jodelet, 1982). Los estudios de representaciones sociales emplean el término de imagen en sentidos totalmente distintos, ya sea en el sentido de "figura" "conjunto figurativo" o más bien en sus acepciones donde se pone en juego la intervención de lo imaginativo. La representación social es un proceso de construcción mental, que se vincula con imágenes y figuras; sin embargo, va más allá de un simple reflejo del mundo por el marcaje social que contiene y por la función que cumple en la interacción social (Ibáñez, 1994).

Cabe destacar que en la formulación de una representación social no hay una separación entre el universo exterior y el de los individuos o grupos, volviéndolos una mezcla heterogénea.

Finalmente, los conceptos que vendrían a considerarse auxiliares, son de gran ayuda y aporte a lo que ha sido la Teoría de las representaciones sociales. El concepto de representación social tiende a ser identificado con otros. Sin embargo, es un concepto que puede ser claramente destacado de aquellos con los que tiende a ser confundido y esto no nace de la nada, sino que recoge muchas de las elaboraciones teóricas que lo anteceden, y las integra en un todo nuevo y distinto que alude a la vida cotidiana a través del conocimiento del sentido común.

En este primer apartado del capítulo teórico se ha definido de manera el concepto que articula el presente trabajo: la noción de representación social. De este modo, cuando se refiera a las representaciones de los docentes se estará teniendo en cuenta este bagaje conceptual, permitiendo un análisis en profundidad de lo que significan estas construcciones en el imaginario docente.

## *1.2 REPRESENTACIONES SOCIALES Y EDUCACIÓN*

Vale la pena resaltar que la teoría de las representaciones sociales, desde la época en que se originó al inicio de la década de los sesenta, es el resultado de una fuerte crítica hacia la psicología de la conducta, donde la relación existente entre el sujeto y el objeto se basa en el contorno estímulo y respuesta. De tal manera que la teoría en estudio presentada por Moscovici postula la relación de interdependencia que existe entre el sujeto y el objeto, contradiciendo así la tesis de que estos sean entes no dependientes que consigan expresarse de forma separada. Dicha interdependencia entre sujeto y objeto hace que estos se modifiquen de forma bidireccional y por lo tanto la representación social no es la imagen del mundo externo ni se inscribe sobre una *tabula rasa*; no es individualista sino por lo contrario es producto de un proceso de elaboración que expresa un vínculo.

Con base en estas ideas fundamentales, la aplicación de las representaciones sociales en el ámbito de la educación consigue esclarecer la naturaleza histórica y social, así como subjetiva de la realidad social en el entorno escolar. También ayuda a posicionar al representante educativo de forma dinámica, cuyo objetivo sea moldear todo lo que provenga del exterior. Las ideas o bases fundamentales en cuestión, permiten objetar las posturas reproductivistas y deterministas en educación, que durante largos períodos de tiempo invisibilizaron la relevancia de la dimensión simbólica y subjetiva de la realidad en el espacio educativo.

### *1.2.1 Condición de interdisciplinariedad*

El carácter interdisciplinario de la teoría de las representaciones sociales está dado por la coincidencia en un mismo fin de los aportes que vienen de la sociología y la psicología, con la finalidad de dar explicación a los procesos sociales y cognitivos que se pueden fusionar en las representaciones sociales.

Con el correr del tiempo y la evolución y desarrollo de la teoría de las representaciones sociales, la inclusión de otras disciplinas se ha ido haciendo indispensable, algunas de estas son la lingüística y la antropología, las cuales han podido dar explicación a diversos elementos encontrados en el concepto de representación, como la comunicación, los significados y las

relaciones entre grupos. Esta interdisciplinariedad ha dado resultados positivos debido a que los objetos de representación son variados y el estudio de los mismos alcanza a las diversas áreas del conocimiento; esto se corrobora al observar que situaciones como pobreza, marginalidad, problemas de índole político y económico, son abordados hoy en día como representaciones sociales. Como lo explicó Jodelet (1986: 469) “...es una nueva unidad de enfoque, fecunda para la psicología social y prometedora para otras ciencias sociales”.

En el ámbito de las ciencias educativas, la apertura de las representaciones sociales hacia diferentes disciplinas permite a los investigadores educativos obtener herramientas para sus análisis como son las visiones sociales, antropológicas, históricas o cognitivas; un ejemplo de esto lo presenta Velázquez (2010), quien en sus pesquisas mostró el mecanismo por medio del cual se elaboró la representación social de autonomía en una entidad universitaria mexicana (Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM), inclusive antes de que ésta se institucionalizara en el año 1929. El autor presenta claramente que un hecho del pasado, en el campo educativo, puede llegar a ser interpretado por vía de las representaciones sociales desde el punto de vista de la lógica socio histórica. En dicho trabajo se hace una evaluación diacrónica y sincrónica entre los años 1919 y 1945, valiéndose de las distintas fuentes históricas impresas; también se rescatan las categorías de objetivación y enlace de las representaciones sociales con la finalidad de darle una explicación al origen y evolución del pensamiento social durante ese período que propició la autonomía universitaria (representaciones sociales).

### *1.2.2 El interés del estudio de las representaciones sociales en el campo educativo*

Estudiar los principios básicos de las representaciones reviste un interés especial para entender los actos relacionados con el campo educativo y se basa en dirigir la atención sobre el efecto de los conjuntos organizados de significaciones sociales en el desarrollo pedagógico. Así como lo señalan Deschamps y otros (1982), se presenta como una nueva alternativa para la elucidación de los procesos por medio de los cuales los factores sociales actúan sobre el hecho educativo e influyen los resultados de éstos; y de la misma forma, ella favorece los engranajes entre la psicología social y la sociología de la educación.

Dicha articulación no tiene que ver exclusivamente con el entendimiento de los fenómenos “macroscópicos”, como las relaciones entre la pertenencia a un grupo social dado y las posturas y conductas hacia la escuela, la forma como el docente comprende su papel, etcétera.; sino también con los niveles de análisis más sutiles, relacionados con la comunicación didáctica en el seno del aula de clases y con la formación de los conocimientos.

Más allá del interés de estos estudiosos de la educación, los trabajos en el ámbito de la educación significan un aporte importante al estudio de las cuestiones generales que tienen que ver con la formación y tareas de las representaciones sociales. Con base en la relevancia de las tramas sociales que le son vinculados, el sistema educativo posee en mayor o menor grado características con peculiaridades extraídas de los grupos sociales que toman posturas distintas delante de éste, como son: puntos de vista de políticos y funcionarios, gestores de instituciones en sus diferentes posiciones de jerarquía y de los usuarios.

A pesar de que algunos de estas características son incompletas y fragmentadas, el ámbito educativo se presenta como un campo privilegiado para entender cómo se forman, varían y cambian las representaciones sociales en el seno de las agrupaciones sociales y así poder esclarecer cual es el rol de las formaciones en la interrelación de estos grupos con los objetos de su representación.

Se comprende, por lo tanto, el por qué los sistemas de representaciones están llenos de contradicciones. En efecto, dichas contradicciones se engranan en un todo lógico en torno de diseños dominantes que le confieren a las representaciones sociales grados funcionales de adaptación, de acuerdo con los grados de realidad con que los sujetos se pueden encarar o enfrentar.

Las representaciones sociales le garantizan a estos últimos la manera de conservar su equilibrio propio y su necesidad de mantener la lógica durante la ejecución de sus prácticas sociales en sus interacciones con el ambiente que les rodea. Esto es perceptible tanto desde una perspectiva diacrónica, por medio de retomar representaciones que destacan en periodos distintos de la evolución escolar; así como en una perspectiva sincrónica, por medio del estudio de elementos que se contradicen dentro del discurso, en un lapso de tiempo determinado del análisis de la organización en torno de significados determinantes y que justifican sus prácticas.

### *1.2.2.1 En torno a las instituciones*

Las distintas partes involucradas (administradores, ejecutores, agentes del sistema y usuarios), tienen una importancia vital en el grado de reprobación escolar y las desigualdades ante la sociedad de cara a la escuela, y esos indicadores están entre los que mejor revelan los aspectos fundamentales de las representaciones que sustentan los distintos relatos sobre la escuela. La época actual tiene una relevancia particular dado que ha estado señalada por las mudanzas más relevantes surgidas desde el inicio de la enseñanza de carácter obligatoria en Francia (Prost, 1968; Deschamps y otros, 1982). Debido a la coacción ejercida por los problemas económicos y sociales ocurridos

luego de la segunda guerra mundial, sobrevino la “explosión escolar” (Cros, 1961), con un incremento de beneficiados y desarrollo acelerado de infraestructura; y luego de la década de los 60 ocurrió el movimiento de “democratización de los estudios” implicando la instalación de un aparato institucional nuevo, con base en el principio doble de la extensión de los estudios y el ingreso a la educación secundaria para todos.

Es esclarecedor observar cómo según las posturas relativas a la escuela, los grupos distintos, anteriormente mencionados, elaboraron los sistemas de representación; así como la forma en la cual las contradicciones que se presentaron respecto a la escuela fueron tratadas, y como las representaciones sociales operaron compromisos de adaptación bajo una presión doble, por un lado, la de las ideologías y del otro lado las ligadas a las finalidades y a las características efectivas del desarrollo del sistema escolar.

Como ya indicamos, desde su origen la escuela de carácter obligatorio ha estado atravesada por una contradicción profunda en tanto predica la igualdad y se considera un camino para eliminar las distinciones de clase, y por otra parte un funcionamiento no igualitario, traducido por las diferencias de aprobación escolar relacionadas con el origen social de los estudiantes. Por lo tanto, las diferencias sociales en la escuela tomaran formas variadas, pero no cesarán nunca de existir (Baudelot, y Establet, 1971; Mollo, 1986). Con los desarrollos en el acontecer del tiempo, la representación se podrá respaldar sobre las supuestas adquisiciones de las ciencias humanas, principalmente por la psicología. La escuela será considerada igualitaria siempre y cuando pueda ofrecer las mismas oportunidades a todos los alumnos, adjudicando las desigualdades sociales de suceso a disparidades inherentes a los alumnos: coeficiente intelectual, disimilitud de “dones y de “aptitudes”. Desde este punto de vista, los alumnos de las clases menos favorecidas no reprobarán en sus estudios por razones de índole social sino porque están menos capacitados que los otros (Bourdieu y Passeron, 1964). Y si ellos son dirigidos hacia la enseñanza profesional de carácter técnico, con una duración corta, es porque tienen una capacidad intelectual “concreta”. La explicación del fracaso y la selección se harán a través de “teorías del sujeto” y los argumentos están dados por las tesis científicas de los profesionales de la psicología. Recurrir a la explicación por el “don” hace que sea posible la articulación entre la doctrina de la igualdad en las aulas y la desigualdad en su funcionamiento. El funcionamiento de la construcción representativa se da con el estatus de un saber contrapuesto a la representación del sentido común (Deschamps y otros, 1982); ella proporciona una conciencia nítida del sistema, sin que sean objetadas sus bases fundamentales, ni su forma de funcionar en un aspecto general, y se vuelve atractiva para los agentes relacionados con la escuela, ya que les garantiza una tarea conservadora que puede proteger sus prácticas y hace que la explicación de sus vicisitudes puedan ser llevadas fuera del ámbito escolar.



No obstante, dos órdenes de hechos modificaran de forma tajante las cosas: por un lado el avance de las posturas basadas en el conocimiento científico, y por el otro, los cambios en la estructura del aparato productivo y del mundo del trabajo. Los biólogos Ramuz (1974) y Jacquard (1982) proponen que en la gerencia del sistema nervioso superior no hay un absoluto determinismo genético. También señalan como la función influye sobre las bases en el desarrollo de la madurez. Consideran que el medio ambiente y sus estímulos tienen un rol importante. En lo que les concierne, psicólogos y sociólogos critican la ideología del “don” y exaltan la tesis de las “limitaciones socioculturales” (Bernstein, 1961). Paralelamente, las necesidades de instrucción y formación se magnifican por la presión que ejerce el advenimiento de nuevos avances técnicos y del sector terciario: el ente escolar se ve entonces obligado a sufrir cambios, ingresándose a una segunda fase llamada “democratización de la enseñanza”. Ambos tipos de factores van a producir las modificaciones relevantes del sistema representativo. La exposición oficial objetará cada vez más la idea de una jerarquización de los sujetos con base en las diferencias entre estos. Los alumnos tendrán que ser aceptados tal y como ellos son en cuanto a sus propias diferencias. El objetivo de las salas de enseñanza será formarlos utilizando sus potencialidades personales y manteniendo el respeto por sus particularidades. Con esa posición actual de la escuela, los encausamientos no se harán más con base en las diferencias de “dones” o de “aptitudes”, sino más bien se efectuarán dentro del respeto a las diferencias: de esto se trata la pedagogía del desarrollo (Deschamps y otros 1982; Mollo, 1986). Desde otro punto de vista, si los estudiantes de clases sociales distintas no se consideran iguales ante la institución escolar, esto no significa que los de las clases menos favorecidas puedan ser menos “aptos” que los otros, sino porque ellos son deficientes por las limitaciones y carencias de cultura en su entorno. La prédica con base científica de la desventaja en cuanto a cultura (aunque esta haya sido criticada por los mismos investigadores), fue prontamente incluida. La forma de influir junto a los factores económicos y sociales, llevará a un retroceso de la forma de enseñanza especial segregativa, en beneficio de una política que integra a los “deficitarios” y de los actos sociopedagógicos compensatorios en los colegios de las zonas menos favorecidas.

### *1.2.2.2 En torno a las relaciones pedagógicas*

A priori, puede no parecer evidente que una idea tan extensa como la de las representaciones sociales -que remite a sistemas complejos de significaciones elaboradas por grupos sociales-, esté relacionada con las rutinas pedagógicas *in vivo*. Tal pareciera que la alocución científica de la enseñanza, ha conducido a las exposiciones únicamente procedimentales (o mecánicas), con base en modelos locales sobre la manera de funcionar y los mecanismos unidos a las características propias de los sujetos (funcionamiento del conocimiento, ritmos biológicos de los

estudiantes, competencias de carácter técnico, facultades relacionales de los docentes, etcétera.), o sobre los modelos técnicos del aprendizaje (metodología, preparación de cursos, etcétera.). (Restrepo Gómez, B. 2004:47)

El aspecto científico de la clase como un sistema social interactivo, es relativamente reciente; y su forma de funcionar ha de entenderse dentro de un marco social amplificado, éste dirige un cierto número de corrientes de acción: hacia los abordajes que ocupan un amplio espacio en las significaciones ajustadas a los actos pedagógicos para poder entender lo que sucede en la escuela. De esto aparecen los anclajes con las representaciones sociales, bien sea porque estas estén directamente comprometidas, o porque las significaciones llevadas en cuenta necesariamente lleven a relaciones íntimamente ligadas con ellas.

Los análisis factoriales muestran siempre un primer factor común importante (30 a 60 % de la variación total) de impresión general que se puede interpretar con relación a la función de la instrucción. Ésta interpreta la presencia de un fuerte sincretismo de valores, instruido como primera opción por valores de actitud ante el trabajo (movilización, participación y motivación) y como segunda opción por los valores del conocimiento. Los que provienen del pensamiento (poder de asimilar), prevalecen sobre los divergentes (creatividad). Efectivamente, mientras mayor sea la tendencia a considerar al estudiante de forma favorable, desde la visión de los valores anhelados con mayor fuerza social e institucional, mayor será la disposición de observarlo de forma favorable dentro de un contexto de características diferentes, como pueden ser la belleza, fuerza física, etcétera.

Un segundo factor (14 a 21 % de la variación total), está relacionado con la función de administración o guía del salón de clases, y tiene su mayor fortaleza en el estar dentro de las normas sociales y éticas de la vida en el aula (interrelación con los docentes y entre los alumnos), haciendo posible así el buen funcionamiento del grupo, lo que favorece la obtención de los conocimientos planificados dentro del ámbito pedagógico directivo y jerárquico normal.

Ha sido demostrado que la amplitud sincrética del entendimiento está estrechamente unida a la recompensa que siente el maestro a nivel profesional, en función del éxito de sus estudiantes (Gilly, 1972) y que los factores anteriormente relatados son muy estables: no están prácticamente relacionados con el género de los docentes o de los alumnos, el grado de educación en que están y la mayoría de las ideologías de referencia trabajadas en el estudio (Gilly, 1974, 1980).

Con respecto a la significación y el valor de los factores, los únicos efectos sensibles que se han visto, sucedieron en el caso en el cual las diferencias en cuanto a ideología educativa acompañaban las diferencias claras de las prácticas y en el caso de comparaciones entre los

educadores que tenían funciones claramente distintas (Gilly, 1980:101-103). Esto corrobora el hecho de que las prácticas efectivas influyen grandemente sobre los actos de representación por medio del agente del rol.

Es indiscutible la interrelación entre las amplitudes del sistema de aprehensión del estudiante por el docente en el ambiente del salón de clases y los aspectos más genéricos de su representación social de la escuela. Probablemente el maestro perciba a cada estudiante en particular a raíz de un modelo de aprehensión que se caracteriza por las dos dimensiones principales mencionadas, en función de que su representación del sistema educativo da preferencia al modelo dominante de rendimiento de cara al de la posibilidad de alcanzar objetivos colectivos, en donde el alumno deja de tener identidad propia en provecho del elemento entidad-clase. Por lo cual se ve al estudiante en una relación de dependencia con base en la jerarquía que impone la función de dirección del docente.

La influencia de las representaciones sociales para la comprensión del estudiante tiene efectos múltiples y no solo los antes descritos. Solar (1972, 1981) demuestra con sus investigaciones que tal dominación se encuentra también en la elección de las tareas en la escuela y en los índices situacionales, de donde los docentes toman los conocimientos para elaborar la imagen de cada estudiante. Los detalles sobre este tema pueden ser vistos en los trabajos realizados por Gilly (1980:118-121). Rememorando, cuando se cotejan las opiniones de las docentes de la escuela maternal sobre los niños y los comportamientos observados en dos tareas con valoraciones escolares distintas, Solarí constata que las opiniones de las docentes tenían relación solamente con los índices de comportamiento apreciados en la tarea docente más altamente valorizada (iniciación en la escritura); y además que las docentes utilizaban como soporte muy frecuentemente los índices comportamentales más expresivos, aun y cuando los mismos no tuviesen valor funcional exacto para ejecutar las actividades requeridas. Se determina en este caso la forma en la que influye el sistema general de representaciones que, al dar preferencia a determinado tipo de estudiante, lleva al doble fenómeno bien conocido de selección e interpretación de los índices de información en la comprensión de cada niño de forma individual.

Como los modelos originados de la evaluación de las respuestas de los docentes sobre el comportamiento de sus estudiantes, se puede decir que se atraviesa de un cosmos o universo dimensional (desde la visión de los factores), a uno tipológico (desde la visión de los tipos de estudiantes). Weiss (1986) señala las semejanzas entre los cuatro tipos definidos por los docentes en sus investigaciones (Weiss, 1984) y en las de Londeix (1982), y las interrelaciones entre dichos modelos y las clases de comportamientos obtenidas de los análisis factoriales realizados por Kaufmann (1976) y Gilly (1980). Estos modelos o prototipos son: dos para los estudiantes buenos,

evaluados por los docentes como capacitados para dar continuidad a los estudios (el estudiante activo, sociable e inteligente; el estudiante que tiene disciplina y es aplicado); dos para los malos estudiantes, evaluados como no aptos para continuar con sus estudios (el estudiante pasivo, tímido y mal dotado; el distraído, poco colaborador en el trabajo y sin disciplina) (Weiss, 1986).

Puede observarse como esos cuatro modelos podrían ser ubicados por referencia a los ejes factoriales definidos anteriormente y las relaciones que ellos mantienen con los aspectos generales de la representación escolar. Eso es lo que apunta Londeix (1982) al levantar la hipótesis de que cada clase de buen estudiante lleva a una noción dada de institución escolar: el buen estudiante, al mismo tiempo inteligente, activo, que habla bien y socialmente agradable, estaría con mayor frecuencia dentro del ámbito social más favorecido y evocaría el modelo aún activo de la institución escolar de "élites", que se fundamenta en la prédica del don y brillantez. El estudiante con conciencia, aplicado, con disciplina y constante sería de preferencia el modelo del buen estudiante en el área de los medios sociales culturalmente menos favorecidos y llevaría a un concepto de institución escolar "meritocrática" (Weiss, 1986:93-98).

Otros hechos, además de aquellos evocados anteriormente, sirven de testimonio sobre las relaciones que hay entre el origen social de los estudiantes y las representaciones del docente sobre su rumbo escolar. En estudio realizado por Marc (1984), éste relata las diferencias en la atribución de las causas de reprobación escolar de los niños de primaria. El autor refiere que las causas mencionadas por los docentes encuestados, en el caso de los hijos de obreras inmigrantes, tienen que ver con la representación de un estudiante "perezoso", "contestatario", "responsable" por su reprobación, y por otra parte en el caso de alumnos del área terciaria, los motivos mencionados tienen que ver con la representación del estudiante que tiene una demora o torpeza, que puede ser "enmendada" y sus dificultades "perdonables". Degouys y otros (1985), notaron también diferencias a comienzos de la secundaria: con los mismos resultados en cuanto a niveles iguales de aprobación de los estudiantes, los educadores no sentían que estos tenían las mismas actitudes hacia la matemática, así como tampoco veían en dichos factores las posibilidades de éxito a futuro.

Diversos investigadores, entre ellos Marc (1984), vuelven a exponer el pensamiento sobre el hecho de que las diferencias de representación del docente pueden hacer aportes importantes para dar explicación a las diferencias en cuanto al éxito de sus alumnos. La expectativa menos optimista, proveniente de una representación poco favorable de las familias de clases más humildes, de la relación con la institución escolar y de la disposición hacia la escuela por parte de sus hijos, podrían ser las que originan las actitudes y comportamientos inherentes al docente; quien en gran parte es responsable por los resultados negativos previstos. Tal propuesta es la llamada efecto Pigmalión (Rosenthal y Jacobson, 1968).

Se ha hecho una alerta para la discreción que conviene tener para dar explicación a este tipo de explicación y para hacer críticas al modelo de implicación causal (Gilly, 1980). Las diferencias de clases sociales realmente producen efectos sobre la forma como el docente explica las problemáticas de sus estudiantes. Sin mencionar que tales diferencias no siempre significan desventaja hacia los estudiantes de clases sociales menos favorecidas (Gilly y Farioli, 1976), una vez que el trato dado por el docente va a depender de un grupo de situaciones y debe ser manejado de una forma mucho más delicada y compleja que lo que sugiere el modelo lineal del efecto Pigmalión.

Las observaciones *in vivo* hechas por Roux (1980,1981) y Perrenoud (1982), lo demuestran muy bien. Las distinciones unidas a los medios sociales llevan en efecto a los docentes a realizar tratamientos pedagógicos discriminatorios, tal actitud resulta contradictoria.

Dichos autores notan que tal falta de igualdad implica una visión compensatoria, "representada en una inversión didáctica o relacional muy elevada hacia los menos favorecidos" (Perrenoud, 1982:115) que, a su vez, en algunas de sus formas "activa la desigualdad en los aprendizajes y privilegia, a su manera, a los más favorecidos" (Perrenoud, 1982:116). Dicha práctica manifiesta una disposición de igualdad, a pesar de que muchas de las interacciones permanezcan "selectivas" y, por ende, "la cara positiva (de la diferenciación) que podría ayudar a los desfavorecidos no disminuye las diferencias entre los alumnos" (Perrenoud, 1982:125). La pedagogía compensatoria no huye de las características que se contradicen, de las representaciones que la sustentan. Considerando las condiciones bajo las cuales funciona el esquema pedagógico y sus objetivos (de los cuales el docente no tiene un dominio absoluto) la contingencia es muy elevada. Y a pesar de los intentos de compensación reales, el modelo que domina el rendimiento y su modelo escolar prevalece sobre el encauzamiento de las conductas diferenciales entre los estudiantes.

### *1.2.2.3 En torno a las situaciones en el ámbito escolar y la construcción de saberes*

Para culminar este segundo apartado, se evocarán algunas orientaciones de las investigaciones donde el sitio designado para las significaciones de las situaciones, las actividades y los interlocutores, convida a articulaciones útiles con el análisis de las representaciones sociales como tal.

Algunas de dichas investigaciones son las realizadas por Brossard (1981, 1982) que tienen que ver con las representaciones sociales asociadas por el estudiante a sus actividades escolares. La posibilidad de lectura para el estudiante de distintos grados de significación (corto, mediano y largo

plazo) de la enseñanza propuesta, es obviamente confluyente con sistemas genéricos de la representación de la escuela y de las finalidades que caracterizan a los distintos entornos sociales de la familia.

Otra consideración se torna necesaria a propósito de los conocimientos básicos de "contrato de comunicación" y "contrato didáctico", utilizados por diversos investigadores (Elbers, 1986; Grossen, 1986; Schubauer-Leoni, 1986), quienes analizaron las representaciones que tienen los menores sobre los actos comunicativos con los adultos, esto es, su papel, sus posibilidades, el sentido de sus intervenciones, lo que determinará la manera por medio de la cual ellos imaginan su propio papel y se comportan desde el punto de vista cognitivo. A su vez, algunos artículos (Chevallard, 1980; Conne, 1981; Perret-Clermont y otros, 1982) se interesan en la idea de la representación social, a propósito de los propios contenidos sobre conocimientos por aprender. Perret-Clermont y otros (1981), manejan con insistencia los fenómenos de "descontextualización" y "recontextualización" ininterrumpidos del conocimiento en cada fase de su transferencia en lo social (esto va desde el conocimiento científico hasta el conocimiento propuesto por el alumno), por mecanismos de selección y reorganización de la información. Las prácticas sociales graduales (clasificación de los contenidos del ensino, preparación de manuales, y de los ítems relativos a la enseñanza por parte del docente), operan consuetudinariamente reconstrucciones de un objeto nuevo, representaciones sociales continuas del conocimiento científico básico, que concluyen con los objetivos de las propias prácticas sociales pertinentes. El asunto se hace más complicado si se considera que los estudiantes no alcanzan la mayoría de dichos objetivos de enseñanza con la mente vacía de contenido, pero con un conjunto de representaciones "iniciales" o "ingenuas" (Bombi, 1981; Séré, 1985; Weil-Barais, 1984) con base en sus doctrinas, usos y prácticas de sus propios medios de vida, lo que lleva nuevamente a los temas ocultos de las representaciones sociales. Una última e interesante articulación se puede realizar a partir de los estudios que etiquetados bajo "la marca social", como la referencia sobre la experiencia del estudiante, dirigida hacia las reglas y usos que gerencian las prácticas sociales, pueden hacer favorables ciertos aprendizajes cognitivos (Doise y Mugny, 1981; Mugny y Doise, 1983; Girotto, 1987; Gilly y Roux, 1988; Roux y Gilly, 1984; Zhou, 1987).

Es posible afirmar que si las representaciones se transforman profundamente por las reorganizaciones alrededor de otros elementos y diseños centrales presentes en las representaciones existentes, posiblemente sería necesario que las mudanzas sociales forzasen a su vez mudanzas funcionales más drásticas de la institucionalidad y las prácticas docentes. Pero sería indispensable, para que desapareciese toda referencia a las prédicas de jerarquía y además desigualdad frente a la institución escolar, que las inclusiones en el medio de trabajo, las cuales se apoyan en las

diferencias en la ejecución y perfiles escolares, no descansasen en el modelo de jerarquía social – prestigio-poder-dinero- que recalca la representación social en el ámbito del trabajo. Esto quiere decir que los sistemas de representaciones sociales relacionados con la institución escolar no deben ser independientes de sus enlaces con otros sistemas genéricos de representaciones sociales de los cuales ellos son dependientes.

También se vio que el análisis de las representaciones sociales no presenta otro interés que no sea aquel dirigido hacia sí mismo. El panorama de las pesquisas relatadas en el tercer ítem, mostró que para comprender lo que acontece dentro del aula de clases, se debe tener en consideración los grandes sistemas organizados de significaciones que forman parte de la interacción educativa en sí; tanto desde la visión de los artículos del conocimiento instruidos, como de los mecanismos psicosociales muy sutiles que tienen actuación en el proceso de aprendizaje.

No es necesario, por lo tanto, hacer de las representaciones sociales una solución general para cualquier mal. Para la psicología el acudir a este entorno teórico no debe suplantar, en el área educativa, a la totalidad de modelos locales, con un valor histórico que se inclina a su adaptación a ítems de estudio muy definidos. No obstante, las representaciones sociales hacen que se pueda ampliar el entendimiento de determinadas situaciones estudiadas, al colocarlos nuevamente en áreas de significaciones sociales más extensas de las que ellas son dependientes.

#### *1.2.2.4 En torno al contexto educativo argentino*

Desde un aspecto normativo, la escuela secundaria desde 2006 se encuentra dentro del nuevo marco jurídico delimitado por la Ley de Educación Nacional N.º 26206, la Ley de Financiamiento Educativo N.º 26075 y las leyes de educación provincial. Esta nueva legislación de la educación ubica a la Escuela Secundaria como parte del cuerpo de obligatoriedad escolar, lo que deviene en la figura del Estado como garante del derecho a la educación secundaria. Esto implica no solo la compleción del nivel por parte de los estudiantes que transitan con normalidad sus trayectorias escolares (Terigi, 2012), sino que se generaron herramientas vinculadas al nivel medio para la educación de jóvenes y adultos, que de acuerdo al artículo 46 de la LEN 26.206:

“Es la modalidad educativa destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar prevista por la presente ley, a quienes no la hayan completado en la edad establecida reglamentariamente, y a brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida” (LEN 26.206, Artículo 46).

Es decir, estas herramientas asisten en dos aspectos a la implementación de la ley: por un lado garantiza el cumplimiento de la obligatoriedad de la escuela secundaria en aquellas personas que se encuentren fuera de edad escolar, y por otro, fomenta la descentralización geográfica de los centros de estudio, siendo emplazadas sus distintas sedes en zonas periféricas y muchas veces marginales, lo que intenta suturar la brecha educacional y ofrecer igualdad de condiciones educativas. La oficialización de ésta necesidad de ampliar la experiencia educativa y trasladarla por fuera del circuito de la institución escolar se produjo a partir de la resolución N°93/09 que diseña los lineamientos generales de las propuestas educativas para el nivel secundario. En el apartado 1.2 que trata acerca de la organización institucional de la enseñanza, el capítulo 13 afirma que:

“El modelo pedagógico de la escuela es producto de una construcción histórica. Es oportuno poner en cuestión este modelo, que define un tipo de vínculo entre docentes, alumnos, y conocimiento, y que se desarrolla en tiempos y espacios, estables, anualizados, homogéneos” (RES n°93/09, 1.2, capítulo 13).

La propuesta, entonces, se estructura alrededor de la universalización de la escuela secundaria. No obstante, como menciona Terigi, la escuela secundaria en su formato tradicional "hace tiempo que muestra sus dificultades para albergar nuevos públicos"(2009:3). En otras palabras, con la Ley de Educación Nacional y la universalización de la educación surgen tensiones allí donde la educación se ha construido sobre prácticas y discursos exclusivos. Es por esto que la propuesta de la LEN n°26.206 y la obligatoriedad de la escuela secundaria aparta de la experiencia escolar entendida como tarea magna de la institución escolar, y debe ser abordada desde la pluralidad de concepciones de formas y contenidos de transmisión y los vínculos pedagógicos entre los agentes y el entorno.

El sujeto pedagógico, de acuerdo a la visión de Adriana Puiggrós (1994), debe ser entendido en términos de vínculo pedagógico, es decir, como resultado de una interacción entre sujetos sociales complejos, comprometidos en una situación educativa. Dentro del marco de la nueva ley, el sujeto pedagógico tradicional se tensiona frente a la universalización de la educación secundaria, surgiendo una nueva concepción de éste y de las relaciones pedagógicas bajo nuevas institucionalidades, es decir, bajo instituciones relacionales inclusivas. Desde la implementación de la LEN 26206 ha comenzado la construcción de un nuevo sujeto pedagógico abierto, que incluye dentro de sí a aquellos jóvenes que históricamente han sido excluidos del sistema educativo por diversos motivos: geográficos, socioeconómicos, etarios.

A partir de este nuevo panorama, es necesario, para establecer una opinión coherente respecto a las consecuencias que contrae esta nueva manera de entablar relaciones pedagógicas,



considerar una breve mirada comparativa entre el plan, el cual como ya se ha indicado, barre con la modalidad de progreso gradual y con la limitación del campo educativo; y la escuela secundaria, que precisamente continúa reproduciendo su modo "clásico". Resulta evidente cómo esto se involucra y transforma las representaciones docentes sobre sus propios alumnos, como agente operante y fundamental dentro del sujeto pedagógico.

Es preciso, pues, definir algunos conceptos que se han vinculado directamente con la desigualdad y la masificación de la escuela secundaria. Estos son: *segmentación educativa*, *segregación educativa* y *fragmentación educativa*.

- *Segmentación educativa*: Dicho concepto fue trabajado en Argentina a partir de la obra de Cecilia Braslavsky, quien señalaba que se trata de un fenómeno que implica la separación del conocimiento socialmente relevante en distintos circuitos educativos, en función del nivel socioeconómico. A su vez, el concepto de “circuito educativo” refiere a “la agrupación de las instituciones de acuerdo con la similitud de sus características (el nivel socioeconómico y capital sociocultural de sus alumnos, el perfil de los docentes, la infraestructura, los modelos pedagógicos, la organización, etc.) (Krüger, 2012:2). Braslavsky incorporaba este concepto basándose en la idea de Ringer (1979) según la cual el sistema educativo aparece como poseedor de dos características opuestas: por un lado se presenta como un cuerpo orgánico e integrado en todas sus partes, a la vez que se encuentra fuertemente fragmentado por discriminaciones jerárquicas.

Por Asimismo, Ringer (1992) señala que la segmentación educativa se producen dos direcciones: horizontal y vertical. La segmentación horizontal refiere al “desarrollo de ramas diferentes [...] cuando se configuran ramas de enseñanza en paralelo”. La segmentación vertical alude, por su parte, a “[...] la división en compartimientos estancos y sucesivos, pasando por ciclos separados [...]” (Ringer 1992, en: Di Piero, 2014:22)

- *Fragmentación educativa*: De acuerdo con Tiramonti (2004), el concepto de fragmentación:

“Surge para conceptualizar el abandono de la referencia a un espacio diferenciado dentro de un campo integrado propia del concepto de segmento, y remitir a un campo estallado caracterizado por las rupturas, las discontinuidades y la imposibilidad de pase de un fragmento a otro. La fragmentación nombra la pérdida de la unidad, la ausencia de referencias comunes” (Tiramonti, 2004:35).

La fragmentación educativa refiere, entonces, a un cierre de los distintos fragmentos sobre sí mismos, una socialización endogámica que levanta muros compartimentales, delimitando diversas concepciones en torno a valores, creencias, expectativas “en relación con la escolaridad, capitales (materiales, sociales y culturales) que definen culturas institucionales y patrones de socialización que difieren entre sí” (Di Piero, 2014:25).

- *Segregación educativa*: Cecilia Veeda (2012) define el concepto de segregación educativa como constituido tanto por la segregación espacial o urbana como por las prácticas excluyentes por parte de los propios actores –desde las escuelas y desde las familias-. Es decir que la particularidad del concepto de segregación refiere a la incorporación de la variable geográfica.

Estos conceptos resultan fundamentales para comprender la problemática del presente estudio, puesto que sostenemos que las representaciones docentes sobre los estudiantes se encuentran atravesadas por procesos de desigualdad educativa.

A lo largo de este capítulo la intención ha sido contextualizar las conceptualizaciones teóricas sobre las representaciones sociales en el ámbito educativo, buscando así describir la mediación institucional y pedagógico-didáctica entre docente y alumno, antes de pasar directamente al análisis de las representaciones docentes. A su vez, se han esquematizado cuestiones y conceptos fundamentales para analizar el sistema educativo argentino, contextualizando el objeto de estudio.

### 1.3 REPRESENTACIONES SOCIALES Y DOCENCIA

Si se considera que las diversas representaciones que pueda tener el docente sobre las características de la metodología de la instrucción, de los procesos de aprendizaje que involucran y las particularidades que recupera de los alumnos están relacionadas intrínsecamente con la práctica de la enseñanza, también debemos pensar cuáles son los efectos simbólicos que definen el desempeño docente.

Sobre el desempeño docente se inscriben un conjunto de hipótesis en relación a cómo debe llevar a cabo su rol orientador. Dichas hipótesis pueden expresarse en tres grupos centrales, siguiendo el estudio de Sagastizábal y Pidello (2011:170-171):

- *Actitud del docente:* Su vocación y motivación es preocuparse por los alumnos, comunicándose con ellos, tomando una figura paternalista o maternal, pero también como confesor.
- *Imagen del docente:* Su presencia es cuidada y arreglada ya que busca influir, a modo de líder, su actitud positiva en los alumnos.
- *Información del docente:* Su formación debe permitirle inspirar tanto afecto como respeto a la vez que debe permitir transmitir de una manera adecuada, útil y eficiente los contenidos de los saberes en los que se ocupa.

El desempeño docente posee, como marco general de funcionamiento, diversos “instrumentos de conocimiento que no sólo cumplen funciones de puro conocimiento; funcionan como operadores prácticos a través de los cuales las estructuras objetivas que los producen tienden a reproducirse en las prácticas” (Kaplan, 2008: 1), es decir, se habilita, por parte del docente, una categorización o un juicio profesional que poniendo en juego a un sistema o a una taxonomía predispone un tipo de percepción y un tipo de apreciación de los alumnos que ha de incidir en el éxito o en el fracaso escolar.

Sobre el resultado de la interrelación áulica ocurre también un acuerdo tácito a través de las “prácticas de cooptación orientadas por las mismas categorías” (Kaplan, 2008:1) en donde los alumnos se apropian y desempeñan a estos valores y a estos juicios docentes dentro de las relaciones entre docente-alumno y entre alumno-alumno. De este modo se entiende que:

“Son las palabras, el estilo del lenguaje hablado (el acento, la locución, la dicción), junto con el “hexis corporal” del alumno (el porte, los modales, la vestimenta, las formas de auto-presentación; esto es, la apariencia física que percibe el docente como indicio de clase), lo que constituye una referencia inconsciente desde un punto de vista sociológico en las apreciaciones del docente en relación con los distintos estudiantes” (Kaplan, 2008:1).

La consecuencia inmediata del acuerdo tácito de aplicación cotidiana es la naturalización de diversos constructos ideológicos que afirman una diferenciación individual y social que pretende definir el futuro de cada estudiante a través de dar cuenta de un supuesto carácter substancial, significativo y práctico del individuo.

Siguiendo el estudio realizado por Kaplan en donde se investigan los efectos simbólicos de las representaciones docentes sobre la trayectoria escolar de los alumnos, la forma positiva del futuro esperado para los alumnos por parte del docente tiende a ser expresado, como “don, talento,

predisposición, inclinación, vocación innata, inteligencia, aptitud, entendimiento, lúcido, etcétera” (2008:2).

En vista de lo expuesto anteriormente, se pueden realizar las siguientes dos afirmaciones sobre las representaciones sociales del docente:

1. La naturalización de dicha clasificación social implica una distinción de clases y una consideración sobre cuál será el destino escolar probable en razón de la interrelación áulica, esto es, se explica y define el futuro del alumnado en su totalidad a través de una estructura ideológica.
2. Dicha naturalización presupone la eficacia descriptiva y predictiva de una metáfora social que prescribe condiciones desiguales de la apropiación del conocimiento a través de las aptitudes y las competencias internas del individuo según ciertos caracteres ideológicos, históricos y sociológicos.

Estas conclusiones se erigen como piezas fundamentales y articuladoras de la presente investigación, puesto que evidencian cómo operan las representaciones sociales de los docentes respecto de los alumnos en dos ámbitos: el destino y continuación académica de los mismos, y las condiciones de posibilidad de apropiación del conocimiento. Esto resulta fundamental en las trayectorias escolares de los estudiantes puesto que, siguiendo a Bourdieu y Saint Martin (1975), “el conocimiento práctico de los docentes es una operación que pone en juego sistemas de clasificación –taxonomías– que reorganizan la percepción y la apreciación y estructuran la práctica”. Es decir, todas las representaciones generadas por los docentes en estos aspectos atravesarán la práctica docente y el vínculo pedagógico entre docentes y alumnos.

Como conclusión lógica se instituye una “matriz de significación oculta” (Kaplan, 2008:3) en donde la normalidad del alumno se establece a partir de una diferenciación abstracta definida por contraste entre:

1. Los que poseen cualidades intelectuales, y en menor medida cualidades prácticas y/o personales, que le permiten el éxito escolar, como sean la resolución de problemas, ser autocrítico, ser trabajador, etcétera.
2. Y aquellos que poseen cualidades que los condicionan a un fracaso escolar irreversible e irremediable, como sean el bloqueo tanto el desinterés y el abandono de esfuerzos ante la resolución de problemas, ser soberbio, ser displicente, etcétera.

La posibilidad de caracterización de dicha normalidad ocurre con mayor facilidad si se parte de “los rasgos negativos de una propiedad abstracta, como lo es la inteligencia” (Kaplan,

2008: 6) ya que ésta permite diagramar una absolutización de las diferencias personales de inmediata aplicación sobre cada uno de los individuos del grupo de alumnos. De este modo, como si se aplicara un espectro que oscila entre la claridad y la inteligencia y entre la oscuridad y la falta de inteligencia, se “posiciona” o “ubica” a cada individuo del alumnado en la escala del espectro según cómo se juzgan sus capacidades intelectuales, prácticas y personales.

Para definir la arquitectura del espectro del alumno inteligente (o alumno normal) los docentes tienden a utilizar los antónimos de la “inteligencia” y sus múltiples adjetivos:

“Incapaz, se bloquea, abandonado, no le importa, no se cuestiona nada, sólo repite, no es creativo, le cuesta más captar ideas, encerrado, no reconoce sus dificultades, no intenta resolver los problemas presentados, soberbio, no tiene voluntad, se la cree, acepta sin cuestionar, apático, ineficiente, vago, necio, desordenado en el razonamiento, chico con problemas, lento mentalmente, estúpido, haragán, usa sus aptitudes en beneficio propio y no del grupo, no razona, violento, le cuesta resolver situaciones, la situación nueva lo perturba, perverso, lento” (Kaplan, 2008:6).

Pero la extensión de los antónimos utilizados trae no solo el conflicto de la ambigüedad representativa del individuo sino también de imprimir una especialidad moral y biológicamente determinante en la que se asociaría al delincuente o al pervertido como una persona con capacidad cognitiva mínima o reducida. Al respecto Kaplan (2008) afirma que:

“se puede interpretar que las adjetivaciones y sus combinaciones se presentan ya no como términos usuales de carácter neutral de diferenciación entre los estudiantes, sino más bien como juicios escolares con sentidos diversos, los cuales describen a la vez que podrían operar como predictores de los desempeños de los estudiantes” (2008: 8).

La posibilidad de normalizar la práctica e identidad estudiantil a través de la interrelación con el docente y la aplicación sistemática pero implícita de una valorización ideológica aparece, o acaso se hace manifiesta, cuando se comprende y recuerda que en principio toda práctica docente, a través de sus modelos didácticos, se reconoce como un conjunto de “expresiones que atraviesan los discursos formadores” (Edelstein, 2001:187) por las cuales se explicitan teorías personales acerca de la enseñanza y de los estudiantes en sí mismos, tanto de sus acciones cotidianas como de las decisiones que toma sobre su propia formación.

Tal es el caso de una docente con 10 años de antigüedad que explicita la visión personal que tiene sobre la educación:

“La educación es algo tan amplio, que desde que nacemos nos están educando y se uniría al aprendizaje, que son los cambios de conducta, y la evaluación es ver esos cambios que se dan en el sujeto. En la cuestión del aprendizaje yo pienso que no solamente debe entenderse como la manifestación académica del estudiante sino como la manifestación intelectual global, incluso emotiva y de desenvolvimiento social que tiene el niño” (Beltrán, 1996: 399).

Considerada esta problemática desde otros términos, acordes a la necesidad de resolver una transmisión de un tipo de conocimiento específico en un tiempo determinado frente a un espectro de individuos que abarcan distintas clases sociales, formaciones educacionales, situaciones familiares, la jerarquización simbólica antes señalada suele ser presentada por parte del docente como una práctica justificada en la actividad áulica. Según la justificación práctica, el espectro del alumno inteligente se transforma de una aplicación inconsciente del prejuicio docente a una herramienta útil de carácter pedagógico gracias a que define y organiza diversos elementos y aspectos vinculados a lo actitudinal y a lo estimulativo de los alumnos con los que se trabaja cotidianamente. Según cómo se organicen y distribuyan los alumnos en el espectro, se podrán diagramar diferentes y alternativos recursos para resolver dificultades cognitivas o prácticas posibles. Como “recursos alternativos” pueden considerarse la utilización de las redes sociales, de las diversas páginas webs de enseñanza, grupos y aulas virtuales de seguimiento, expediciones o visitas guiadas, análisis de audio-videos, prácticas físicas o experiencias concretas, etcétera.

Por lo tanto, gracias a ciertas caracterizaciones inherentes a la naturalización del alumnado se puede constituir una multiplicidad de contenidos conceptuales y procedimentales para “favorecer la comprensión de conceptos y el razonamiento de situaciones problemáticas en la fundamentación de las respuestas alcanzadas” (Guirado, Mazzitelli y Olivera, 2013:93).

De tal forma, se hacen patentes las consecuencias positivas y aplicables de la caracterización abstracta y general del alumnado:

1. El docente hace presente su compromiso y su esfuerzo para con el alumnado, en donde busca y da uso de las distintas estrategias que permita a los individuos el alcance de los objetivos propuestos por la materia.
2. El docente construye mejores estrategias particulares para identificar las “dificultades de aprendizaje” (Guirado, Mazzitelli y Olivera, 2013:94) gracias a que establece, comprende y utiliza la relación o el vínculo afectivo y sensible entre él, el alumno particular y el alumnado.

3. En la medida en que se trabaja a partir de una “contextualización de los contenidos” (Guirado, Mazzitelli y Olivera, 2013: 103) según la vida diaria del alumno, el docente crea técnicas de resolución para que éste las apropie y les dé uso dentro de los contenidos de la materia como también en su cosmovisión de la realidad.

Entonces, aunque el conjunto de mediadores teóricos y prácticos previamente establecidos por las representaciones ideales del docente sobre las aptitudes y las predisposiciones de sus alumnos, se constituya en un compromiso por transmitir de forma adecuada y útil los contenidos de la materia, no puede evitarse el límite al que se suscribe tal justificación.

La práctica áulica a través de los imaginarios interrelacionados conlleva, como señala Sagastizábal y Monner San (2005) a fijar las representaciones sobre los usos y los fines de los temas enseñados, por lo tanto no se promueve un interés específico en la disciplina aludida en los contenidos dados en la materia, y sólo se incentiva al alumno a realizar los trabajos teóricos y prácticos exigidos por la currícula académica.

Ahora bien, el docente es consciente de que él no es el único que constituye y aporta elementos para la ecuación de las jerarquizaciones simbólicas y las naturalizaciones de los roles y posibilidades de los individuos implicados en la práctica áulica, ya que, cuando se consideran a las relaciones sociales del aula el educador comprende también que los alumnos particulares actualizan las idealizaciones que puede estar proyectado, y ellos lo hacen según cómo están organizados previamente sus concepciones intergrupales. Los alumnos logran interpretar y actualizar la taxonomía del docente en la medida de que parten de una construcción significativa de la personalidad y de lo actitudinal previa, la cual se ha definido a partir de la relación interna entre el propio alumnado. Según Sagastizábal y Monner San (2005:39) “Los estereotipos grupales son una de las formas más frecuentes de representación social”. Entre ellos se distribuyen y comparten estereotipos y concepciones basadas en posicionamientos sociales, estratos económicos, etcétera.

Esto quiere decir que existe una tendencia social en el aula en la que los individuos encarnan a los estereotipos en los que se los ha clasificado según el juicio social: “Los estereotipos además influyen a nivel de inferencias, juicios y decisiones, como así también en las explicaciones y atribuciones de responsabilidad y causalidad que se realizan sobre un comportamiento” (Piner&Kahle, 1984:805).

Por lo tanto es válido afirmar que la realidad escolar no se agota en el trabajo docente basado en nociones estigmatizantes y en concepciones simplificadoras ya que éste no es el único y último responsable en las formas de percepción del ámbito escolar. Las representaciones del docente se conjugan con las de los otros participantes del aula consolidando una trama social amplia

que les da “legitimidad y sentido” (Sagastizábal y Monner San, 2005:40), y además transformando a la comunicación masiva y pública de la pedagogía institucional en una transmisión sesgada del pensamiento y de la producción de imágenes ya que se alientan recíprocamente la construcción de símbolos sintéticos y acotados. Así, la realidad escolar se define y presenta a partir de un uso continuo y no crítico de las valorizaciones jerárquicas y normalizadoras entre todos los actores implicados. Así, la falta de revisión de los supuestos utilizados en las prácticas áulicas y el intento de presentarlo como una razón práctica en la impartición de conocimiento se convierte en alarmante. Como establece el estudio de Sagastizábal y Monner San (2005) sobre las incidencias de las representaciones sociales en el trabajo docente contemporáneo:

“Hemos documentado así que las percepciones de uno sobre otros en ámbitos escolares, y las relaciones que se establecen a partir de dichas percepciones, parecen pasar desapercibidas la mayoría de las veces para los propios participantes, sobre todo cuando dichas percepciones, y las interacciones que de ellas se desprenden, se basan en estereotipos, en agresiones y en referencias a los orígenes étnico-culturales, lingüísticos o socioeconómicos” (Sagastizábal y Monner San, 2005:5).

Del anterior estudio se desprende, como una manifestación de un fenómeno social, una contradicción teórica en la práctica docente, dado que el mandato de “tratar a todos por igual” no se aplica en las acciones concretas del trabajo cotidiano. Si bien, cabe mencionar, existe un grupo menor de docentes que se percatan del condicionamiento en las expectativas sobre el desarrollo y desenvolvimiento de sus alumnos, y por lo que proponen mecanismos y herramientas que tratan de sanear el deseo de homogeneidad y de igualdad de condiciones en el ámbito escolar. Esta situación contradictoria entre el mandato docente de “querer tratar por igual a todos sus alumnos” y el “trabajo docente en su ejercicio real” es general en el trabajo de clases cotidiano.

Se puede ver, entonces, que el interrogante atraviesa a su vez a los intersticios de las representaciones sociales de la docencia en razón de la imposibilidad de su coherencia práctica y la falta de una revisión eficiente de sus supuestos. Tal pregunta puede formularse como ha sido presentada en el estudio de Campo-Redondo y Labarca Reverol (2009): “¿al docente se le han dado las herramientas adecuadas para ejercer su rol de manera efectiva y transformadora?” (Campo-Redondo y Labarca Reverol, 2009:160)

La validez de la pregunta se establece en el momento en que el docente formado no fue educado de tal manera que se le haya promovido su actitud orientadora hacia los alumnos. En el estudio de Campo-Redondo y Labarca Reverol se señalan los porcentajes de materias orientadoras que se dedican al trabajo de la personalidad del alumno, el trato del otro y la consciencia social,



siendo el promedio general de las escuelas formadoras de docentes el de un “12,3% contra un 87,7% de materias relacionadas con el área específica de educación” (2009:161). Se puede observar que el modo en que se están formando los futuros docentes responde a un interés que en principio es técnico e instrumental, antes que implementar una perspectiva integradora y humanista, donde la carrera constituye una herramienta de trabajo antes que un proceso formativo para la persona que será un futuro educador y para la persona que será instruida por el educador ya formado.

Por lo tanto, resalta el hecho de que el docente, como alumno de las instituciones formadoras de docentes, está inclinado a construir una percepción de la práctica áulica en base a un cúmulo de representaciones que lo orientaron a darle mayor importancia a ciertas simbologías e ideologías naturalizantes antes que comprender la situacionalidad inmediata de cada uno de los individuos a los que educa:

“La información y la práctica que transmite el docente está principalmente constituida por las experiencias personales, en conjunto, con algunas nociones obtenidas durante la carrera, lo cual constituye en una caracterización de este rol orientador del docente, fundamentado en las imágenes de los docentes que marcaron la vida de los propios formantes y se convirtieron en un modelo para ellos” (Campo-Redondo y Labarca Reverol, 2009: 172).

Es decir, tanto las herramientas que le entregan al docente, como la forma en que éste es tratado en su propia situación de alumno, le refuerzan un “tipo de percepción sobre su rol como educador” (Campo-Redondo y Labarca Reverol, 2009:163) en el que su trabajo debe orientarse en la función práctica y/o técnica de los contenidos que ha de enseñar. Función práctica que exige, para su funcionamiento eficaz, una mirada generalizante y normalizadora:

“Esta imagen es concebida desde el liderazgo que presenta el docente, en el desempeño de sus diversos roles en el aula, roles que se esperan han de ser ejercitados con excelencia, de una manera tal que siempre cause un impacto positivo en los alumnos debido a que el carácter del vínculo con el docente trascenderá al período escolar y modificará la vida del alumnado de una manera difícil de revertir” (Campo-Redondo y Labarca Reverol, 2009:173).

Puede afirmarse, con esto, que muchas de las representaciones prototípicas que tiene el docente provienen de su formación profesional y que el propio individuo ha sido reconstruido, transformado y reformulado con el correr del tiempo de su experiencia educacional. El conjunto de herramientas pedagógicas con las que cuenta y el método que ha hecho propio constituye también un imaginario que se aplica sobre el alumnado, decretando a priori, que éste trae consigo un conjunto de fortalezas y debilidades, sean referidas a la posibilidad de la realización personal o

hacia la posibilidad de las relaciones inter-personales. Es consistente con esta mirada de los alumnos el hecho de que la mayoría de los docentes no basan su móvil pedagógico en la relación que estos tienen como representantes de una institución pedagógica sino, más bien, lo definen desde su carácter profesional e individual.

El móvil pedagógico en relación con lo profesional está incentivado tanto por preocupaciones económicas como por la dificultad de equilibrar la imagen que pueden tener de sí mismos como profesionales de una disciplina y como docentes encargados de orientar a un grupo de individuos a comprender una disciplina específica.

La contradicción entre tratar a todos como individuos que pueden desarrollar las problemáticas propias de la epistemología de una disciplina específica, y en tratar a algunos individuos de una manera particular, haciendo hincapié en sus dificultades para buscar diversas metodologías de resolución, está alimentada por esta doble identidad que porta el docente como orientador, ligada a no lograr configurar un núcleo definitivo de identidad. El campo de acción aparece difuso, lo que indica que no hay una estructura clara ni transparente en relación de cómo presentar su identidad en la práctica áulica y, con ello, de cómo asumir su relación o su lugar en la docencia. Pero la docencia no es una actividad técnica que se resuelve en el conocimiento de la práctica educativa como formación profesional. La práctica docente implica, entre otras cosas, considerar las intencionalidades del plan de estudios, los procesos cognitivos de los alumnos, los recursos de las enseñanzas, el saber disciplinar en contexto y vinculado a las diversas disciplinas que están integradas en el año escolar.

No es poco frecuente, por lo señalado, y por diversas razones, que los docentes transmitan conceptos erróneos, vagos, imprecisos o equívocos a sus alumnos. Esto sucede porque prejuzgan que su auditorio no podrá comprender ni trabajar con los conceptos precisos y centrados, como tampoco podrá aplicarlos a los objetos de estudio que se trabajan en clase, lo que no es otra cosa más que el resultado de una confusa concepción disciplinar y escasa reflexión teórica acerca de su identidad, definición, abordaje y campo de estudio:

“Sin actitud crítica y reflexiva sobre los conocimientos aprehendidos, ejercen una práctica docente limitada y reducida a ideas o definiciones que, sin analizar y discernir sobre su veracidad, repiten incansablemente año tras año, una y otra vez desde diferentes perspectivas pero siempre convergiendo sobre el mismo concepto, en procesos discursivos (hablados o escritos) prejuiciosos y despectivos, en dictados tradicionales que no contemplan las capacidades reales del alumnado y en prácticas memorísticas sin conceptualizar” (Anaya y Romahn, 2014: 9).

La práctica docente se termina configurando en un carácter alienado para el educador, en donde no logra definir su campo de acción y su rol específico, y en un carácter alienante para el educado, en donde en el esfuerzo por educar de una manera crítica y creativa a los alumnos se los termina formando como individuos dóciles con pensamientos vagos y comprendidos en prácticas difusas. Las representaciones que tiene el docente sobre su propia disciplina, los contenidos de la materia, el rol que juega con los individuos que forman parte de su experiencia áulica pero también que son parte de una institución pedagógica burocratizada localizan y dividen a los alumnos en grupos que, por ciertas características inherentes a cualidades extraordinarias (por ejemplo su talento, su inteligencia, su predisposición), lograrán expresar los contenidos de la materia del modo en que los repite y asume como veraces el propio educador:

“El docente aprende a ser docente, no en los libros, sino en ese proceso alienante que inició seguramente su primer docente, logrando la asimilación de lo persistente. En ese momento comenzó a percibir el ideal hegemónico de maestro y, ya en su práctica, como ideal hegemónico de su propia identidad indefinida, y se va convirtiendo en un ejemplo demostrativo de ello. La seguridad sobre aquel ideal imprime, necesariamente, una mirada de cómo ya tienen que ser los alumnos, y cuando éstos no coinciden con tal noción se los trata como si su comportamiento y predisposición fuese reticente o incorrecta” (Anaya y Romahn, 2014: 10).

Cualquier docente con dificultades de definirse y de relacionar con la institución pedagógica en la que desempeña su rol como educador, sea porque la propia escuela no tiene una metodología que permita una integración completa del propio docente, sea porque no existe una relación entre el docente y la institución (por su móvil pedagógico o las preocupaciones administrativas), termina por establecer patrones negativos que impiden o reducen significativamente el aprendizaje. La falta de flexibilidad ante la necesidad de introducir cambios en su propia práctica áulica, ante alumnos con diversas características e intereses, se configuran en serias limitaciones didácticas expresadas en representaciones simbólicas equívocas y carenciadas sobre su alumnado, y expresadas en representaciones simbólicas autoritarias e inaccesibles que se confunden como firmeza e inflexibilidad de su propio quehacer educativo. Esta complejidad en la relación docente-alumno se agrava cuando la sala de clases está definida por una predominancia de estudiantes pobres y vulnerables.

Como indica Román, las preocupaciones por el fracaso escolar y por el mal alumno son más frecuentes en instituciones cuyos cursos están comprendidos por una mayor cantidad de niños y adolescentes que viven en condiciones de pobreza o exclusión social y en zonas rurales. Las dificultades del docente se ven acentuadas cuando el grupo de alumnos a los que les imparte los

contenidos de la materia presentan serias dificultades para comprender las metodologías utilizadas y el desarrollo curricular de la clase: “Ya sea en escuelas urbano marginales, rurales, de extrema ruralidad o en establecimientos que atienden fundamentalmente población étnica, los estudios cualitativos muestran mayoritariamente procesos pedagógicos inefectivos (los que obviamente se ven reflejados en los bajos logros escolares de los alumnos)” (Román, 2001: 123).

Respecto a las capacidades cognitivas y expresivas, los docentes que trabajan en este tipo de instituciones, estiman que la generalidad de sus alumnos muestra condiciones iniciales insuficientes para la comprensión y el desarrollo de las materias y temas trabajados en clase, esto es causa de un bajo nivel de aprendizaje, escasa motivación para aprender y una falta de concentración. Según la mayoría de los docentes tales limitaciones exceden o son insuperables a sus trabajos pedagógicos, por lo cual conciben siempre a los alumnos como los principales exponentes de sus desventajas, ya sea porque así se han definido por fenómenos externos a su propia identidad, ya sea porque así han asumido su propia personalidad.

La realidad de la escuela termina contradiciendo lo que institucional y políticamente se sostiene respecto a cómo deben ocuparse los docentes para generar una inclusión total y eficiente en aquellos alumnos que presentan diversas dificultades en el aprendizaje y en el desarrollo cognitivo:

“La inclusión es una educación que garantiza los apoyos necesarios – pedagógicos, terapéuticos, tecnológicos y de bienestar – para minimizar las barreras en el aprendizaje y promover el acceso y la participación en un sistema pertinente, relevante, eficiente, eficaz y de calidad” (Garnique, 2011: 101).

Con el imperativo de la inclusión se inscribe la problemática de las políticas educativas que generan un cerco burocrático en las posibilidades de acción y ejecución del docente, ya que el educador se encuentra con el mandato de no “reprobar a los alumnos” (Garnique, 2011: 102).

De allí proviene el interrogante final en torno a cómo entiende el docente la problemática de la inclusión social de los alumnos con desventajas diversas. Las formas en que el educador interpreta a la inclusión de la diversidad escolar, las diferencias de la subjetividad individual y colectiva, así como el reconocimiento que le otorga a la diversidad, también son elementos constituyentes de la categorización y jerarquización simbólica aplicada hacia los alumnos, sobre los cuales pueden ser determinantes no solo para el éxito de su desarrollo escolar sino para la propia inclusión en los grupos sociales formados en el aula. Sobre esta temática los docentes muestran una preocupación actualmente compartida, conocida y que involucra a los elementos de lo políticamente correcto, en donde señalan la importancia de señalar a los compañeros de aquellos individuos con capacidades diferentes, la importancia del trato especial y la necesidad de todos para

comprometerse y prepararse en ser mejores personas, esto es, edificar el trabajo en equipo con el fin de incluir a los excluidos.

Cuando se indaga sobre los motivos por los cuales consideran importante este tipo de labor, los docentes apelan, en una primera instancia, a caracteres emocionales y pasionales, expresándose de un modo empático frente a los individuos pero también manifestando profunda angustia y desesperación frente a los casos en los que se sienten sobrepasados por las situaciones de contención y de incentivación de grupo o de unificar al universo de opiniones que puebla la clase (Garnique, 2011). La inclusión escolar sólo será posible si existe tanto una apuesta política como marcos legales que establezcan derechos y responsabilidades, el docente no puede ser el único que tenga que esforzarse por encontrar los mecanismos y las técnicas de inclusión, sino que la administración educativa debe reforzar y apoyar tales mecanismos y técnicas (Garnique, 2011). Tal apoyo de la administración implica también una protección hacia el educador sobre su propio trabajo ya que muchas veces la inclusión se dificulta por las miradas dominantes de los familiares que impiden ciertos procesos de relación social por temor o por celo de cuidado (Garnique, 2011).

De este modo, se ha logrado describir de manera analítica a lo largo del presente apartado, el punto fundamental de la investigación: las representaciones de los docentes, las cuales se ha determinado se instituyen como “operadores prácticos a través de los cuales las estructuras objetivas que los producen tienden a reproducirse en las prácticas” (Bourdieu y Saint Martin, 1975:1). A continuación invitamos a conocer la estrategia metodológica utilizada en la investigación.

## CAPÍTULO II: SOBRE LA ESTRATEGIA METODOLÓGICA

### *2.1 Consideraciones metodológicas sobre las representaciones sociales*

La aproximación a las representaciones sociales necesariamente debe incluir un abanico de métodos, puesto que no hay un método que de forma única pueda dar cuenta de su complejidad (Abric, 2001: 54). Abric, considera que existen dos clases de métodos para enfrentar el contenido de las representaciones sociales: los de carácter interrogativo y los asociativos. Pudiendo ser citados la entrevista, el cuestionario, el dibujo y la aproximación monográfica (que incluye encuestas sociológicas, análisis históricos, observación y técnicas de psicología), dentro del marco de la metodología interrogativa. En cuanto a la metodología asociativa, esta engloba la asociación libre y la carta asociativa. También encontramos, por otra parte, métodos que plantean la organización y la estructura del conocimiento de las representaciones, entre los cuales están: constitución de pares de palabras, comparación pareada y jerarquización de los elementos.

En América Latina gran parte de los estudios de carácter empírico sobre representaciones sociales utilizan métodos de índole cualitativo, con la intencionalidad de aproximarse más al contenido que a las estructuras del conocimiento de las representaciones sociales; es frecuente encontrar trabajos de investigación que se valen de la historia de vida, estudio de casos o entrevista profunda (Jodelet, 2000). Por otra parte se ha desarrollado un método que rescata elementos lingüísticos a partir del estudio semiótico (Lloyd & Duveen, 2003) y del análisis del discurso (Pérez, 2002). Un ejemplo se tiene en México, donde prevalece el trabajo con base a entrevistas y las investigaciones intentan esclarecer la representación y su proceso, así como el contexto de producción (Mireles & Cuevas, 2008).

Sin embargo, se pueden encontrar trabajos de investigación que se valen de metodologías de la psicología del conocimiento para exponer el núcleo de la representación; como puede verse en González (2004), quien por medio del uso de asociación de palabras y redes semánticas de carácter natural, consigue llegar al núcleo de la representación social de “globalización en la educación” de alumnos de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Otro aspecto que permite operar con el concepto de representación social en educación es su plasticidad conceptual. Se conoce como plasticidad conceptual a la condición que favorece distintos tipos de acercamientos. Como se ha mencionado, no hay una forma única de comprender

las representaciones sociales, diferentes autores con sus enfoques particulares sobre esta teoría aportan conceptos variados que coexisten entre sí; esto significa en resumen que se recuperan elementos básicos que son característicos de las representaciones sociales (Jodelet, 2000:10), tales elementos presentan las siguientes características:

1. Llevan al conocimiento del sentido común.
2. Se originan y distribuyen o comparten socialmente.
3. Son sistemas articulados de significaciones, imágenes, ideas, valores y creencias.
4. Otorgan a los actores la posibilidad de interpretar y actuar en su cotidianidad.
5. Permiten dar orientación para las actividades y relaciones sociales; presentan sentido práctico.
6. La representación social constituye una combinación de elementos que son parte de la vida social (significaciones, creencias y actitudes), y se compone de funciones por medio de las cuales se posibilita la interacción con el mundo externo (incorporando novedad y orientación del accionar de las cosas) (Jodelet, 1986: 475). Todo esto hace evidente que representación social es un concepto difícil de describir, ya que en ella se aglutinan elementos altamente complejos, prácticamente imposibles de simplificar en una definición concreta.
7. En lo que respecta al estudio de lo social, específicamente en el área educativa, tal diversidad hace posible utilizar el concepto de representación social que más se adapte a los objetivos de la investigación que se esté llevando a cabo. Tal característica es una ventaja por su amplio poder heurístico; en la actualidad esta maleabilidad es usada para investigaciones de carácter empírica desde distintos puntos de vista, junto a otros conceptos originados de la sociología (habitus, quehacer cotidiano e imaginarios) o de la psicología (identidad).

En conclusión, la teoría de las representaciones sociales forma parte de una técnica factible para concebir las formas y contenidos de la elaboración colectiva de la realidad social (Jodelet, 2000). La misma permite tener la posibilidad de ir más allá del determinismo social, ya que hace entender la visión de los integrantes de un equipo o comunidad dentro del ámbito de un contexto social, histórico y cultural.

A pesar de los posibles comentarios negativos, el estudio de las representaciones sociales hace posible adentrarse en el universo del sentido común de los agentes, rescatando su voz y

tratando de hacer interpretaciones de sus dichos y acciones en el entorno sociocultural que los origina.

Todo lo expresado anteriormente indica que la teoría de las representaciones sociales permanece activa, aun después de más de cuatro décadas de su origen, puesto que las opiniones críticas se mantienen y las explicaciones sobre la misma se incrementan. Bien sea para ser desacreditada o para servir de base a nuevas pesquisas; las representaciones sociales se mantienen en vigor dentro del área de la psicología social; inclusive se tiene que a raíz de sus principios se continua creando, puesto que con frecuencia surgen nuevas líneas de investigación para estudiar como son: la interrelación entre las emociones y representaciones sociales; la vinculación con las teorías de la sociología; y el análisis de las representaciones en los medios de comunicación actuales. Todo lo cual representa que esta teoría se renueva constantemente. En conclusión, en términos exclusivos de las relaciones sociales aplicadas de manera efectiva al campo educacional, con excepción de algunos trabajos como los de Mollo (1970, 1986), aún existen pocos estudios investigativos donde las representaciones sociales ocupen un lugar central en la cuestión educativa.

## *2.2 ESTRATEGIA METODOLÓGICA*

El estudio realizado implicó una aproximación a partir de una metodología cualitativa e interpretativa de carácter exploratorio. La metodología cualitativa, de acuerdo con Irene Vasilachis (1992:31), “(...) tiene que ser más fiel al fenómeno que se estudia que a un conjunto de principios metodológicos”. No obstante, aclara la autora que:

“(...) la postura metodológica de esta concepción es la del examen directo del mundo empírico social entendiendo que tal estudio permite al especialista satisfacer todos los requisitos básicos de la ciencia empírica: enfrentarse a un mundo susceptible de observación y análisis, suscitar problemas con respecto al mismo, reunir los datos necesarios a través de un examen detenido y disciplinado, descubrir relaciones entre las respectivas categorías de los datos, formular proposiciones respecto de esas relaciones, incorporarlas a un sistema teórico y verificar problemas, datos, relaciones, proposiciones y teoría por medio de un nuevo examen del mundo empírico.” (1992:31)

De este modo, es posible enmarcar la presente investigación dentro del paradigma de métodos cualitativos, dentro del cual se han respetado los principios básicos de las ciencias empíricas, pero considerando el objeto de estudio como aquello que es: un fenómeno social.



Los principales instrumentos de recolección de datos han sido la observación participante y la entrevista. Se han realizado 20 entrevistas a docentes y 5 observaciones de clases.

Previamente se consideró necesario identificar las particularidades del pensamiento de los docentes, observando el planteamiento sobre su propia práctica educativa, la visión que poseen del alumno real e ideal como también sus representaciones acerca de su influencia en el comportamiento y en la educación básica.

Como presupuesto sobre los educadores y los alumnos en tanto que individuos, se considera que los sujetos y los objetos se construyen a partir de múltiples representaciones y discursos. De tal manera, se van visualizando, instituyendo y definiendo significantes dominantes y subordinados que necesariamente llevan la marca de las relaciones de poder en cuanto a las maneras de nombrar a uno como un otro y a la identidad que lo caracteriza, sea la de uno mismo o la de este mismo otro.

En otras palabras, las representaciones sociales se expresan a través de discursos colectivos que definen “lo que es” por oposición o contraposición a lo “que no es”, en consecuencia, surge como interrogante principal para estudiar e investigar el rol de las representaciones sociales de los docentes acerca de los alumnos que participan de un mismo programa pedagógico, pero no así de una misma institución educativa ni de un mismo sector sociocultural, ¿cómo se construye la idea del otro en la relación áulica? Quedando claro que este *otro* vale tanto para alumno como para el docente, sin embargo en el presente estudio nos concentraremos en las representaciones construidas por los docentes.

De aquí se sostienen y desenvuelven múltiples interrogantes sobre ¿cómo observa el educador a sus alumnos en la escuela en la que trabaja? Y ¿cómo caracteriza y categoriza, detecta y define la pertenencia de un sector sociocultural de sus alumnos?

Tales interrogantes asumen experiencias personales previas entre los docentes con alumnos y alumnas que pertenecen a diferentes grupos socioculturales que asisten al ciclo orientado de primaria y de secundaria, es decir que experimentaron la formación académica básica, tanto en un contexto de escuela secundaria céntrica como en un contexto de escuela periférica en razón a una urbanización específica de la gestión pública.

La importancia de investigar las representaciones sociales de los educadores acerca de los alumnos de diferentes sectores socioculturales en una escuela secundaria céntrica y otra periférica radica en conocer fundamentalmente qué concepciones tienen, si éstas se repiten o modifican según el lugar de trabajo y si influyen en sus prácticas pedagógicas. Con esto se entiende y se asume que conocer y analizar las representaciones pedagógicas de los educadores sobre sus alumnos en escenarios educativos urbanos económicamente diferentes - significa un aporte a la reflexividad

sobre el trabajo pedagógico frente a la problemática de la enseñanza homogénea ante las diferentes situaciones de realidad con las que deben trabajar los educadores.

La unidad de análisis o de observación son 10 docentes en cada escuela. De este modo, de un total de 25 escuelas céntricas en la ciudad de San Luis<sup>8</sup> se seleccionó una (la llamaremos escuela 1), y de 35 escuelas periféricas se seleccionó una (referida como escuela 2). La selección se debió a su ubicación en contextos diferentes, así como también a la consideración de que el conjunto de alumnos que concurren a ambas instituciones céntricas y periféricas pertenecen a sectores socioeconómicos diferentes.

La escuela 1 se ubica en San Martín 1055 Centro, en el predio comprendido entre las calles San Martín, Bolívar, Chacabuco y Lavalle, en lo que fue la Plaza 25 de Mayo, la que a su vez había sido Plaza de las Carretas o de Las Tropas. El 16 de agosto de 1907, el gobernador Rodríguez Jurado inauguró el edificio, cuyo estilo es ecléctico, destacándose las líneas renacentistas y neoclásicas. Su entrada principal consta de cinco arcos renacentistas y su frente post-colonial está secundado por portales neoclásicos. En su interior se localizan todos los sectores compuestos por galerías sostenidas por columnas estilo colonial alrededor de su patio central. Posee amplios terrenos cubiertos de árboles como eucaliptos, pinos, cipreses, moreras, entre otros.

Es declarada Bien de Pertenencia al Patrimonio Cultural de la Provincia según lo establecido en Ley 4950. Constituye uno de los más hermosos establecimientos escolares de la ciudad de San Luis. La misma cuenta con nivel inicial, primario y secundario.

Tiene una planta funcional alrededor de 75 (cincuenta y cinco) docentes, 6 (seis) personal de maestría en ambos turnos y una matrícula de 1100 (mil cien) alumnos/as distribuidos en los tres niveles, la mayoría asiste al turno tarde.

Las familias, en su mayoría, pertenecen a un nivel socioeconómico medio/ medio alto. Es una escuela que reúne las condiciones para que el trabajo docente se desarrolle en espacios tales como: biblioteca, sala de computación, espacios de aulas, patio, gimnasio. También se dictan talleres desde la escuela en el marco del Plan de Mejora Institucional (PMI) en el turno tarde.

Por otra parte, la escuela 2 está ubicada en Camino de Pescadores y ex Ruta 7, del barrio 9 de Julio, uno de los barrios más humildes, en el extremo oeste de San Luis. Fue creada el 21 de marzo de 2001. El gobierno provincial creó nueve escuelas de las cuales tres no tenían un espacio físico designado. Las asociaciones a cargo del proyecto eran dos: “Rimas” y “Sembrando Futuro”.

---

<sup>8</sup>[http://www.unicef.org/argentina/spanish/san\\_luis.pdf](http://www.unicef.org/argentina/spanish/san_luis.pdf). Consultado por última vez: 03 de marzo de 2015

La presidenta de esta última es la actual directora de la institución. Son asociaciones educativas, sin fines de lucro conformadas por docentes, directivos, psicopedagogos, y personas afines a lo educativo. El gobierno provincial por ley estableció que estas asociaciones llevaran adelante el proyecto de creación de escuelas.

A partir de la evaluación de las zonas y barrios más carenciados de la ciudad, uno de los lugares elegidos para crear una de las escuelas fue el Barrio 9 de Julio. En este lugar los niños y adolescentes eran escolarizados por grupos religiosos, que impartían una forma de educar de tipo maestra particular, es decir, mediante grupos reducidos en intervalos de tiempos no continuos.

Las dos asociaciones realizaron un PEI, el cual debían presentar y defender en Potrero de los Funes, frente a un jurado conformado por Juan Carlos Tedesco, Inés Aguerrondo, Siccione y Mariano Narodowski. Los dos proyectos presentaban semejanzas, y también debilidades y fortalezas que se complementaban entre sí (por ejemplo, una fortaleza de la asociación Rimas, era que contaban con un contador y un abogado para lo que compete a la parte legal y contable, por el contrario Sembrando Futuro no contaba con ello, y en ese ítem organizativo presentaba debilidades). Teniendo en cuenta esto, el jurado en conjunto con el ministerio de educación decidieron la unificación de las mismas, para que quedara una asociación bien conformada, organizada y fuerte, ya que los proyectos eran similares y tenían el mismo objetivo. Quedando así conformada la asociación Rimas- Sembrando Futuro, que propició la creación de la escuela 2.

A través de las diferentes gestiones gubernamentales de la provincia, se fueron realizando ampliaciones, construcción de playón deportivo, SUM. Cuenta con nivel inicial, primario y secundario. Una de las características que remarca el cuerpo directivo es que manejan una política inclusiva que acepta a todos los alumnos, independientemente de las características que tengan como: chicos repitentes, chicos de sobreedad, con problemas de aprendizaje. Haciendo énfasis en la práctica de valores, equidad, responsabilidad y puntualidad, para garantizar que los alumnos culminen la escuela preparados para trabajar o ingresar a la universidad. El centro de enseñanza, al estar en un barrio humilde, los motiva a buscar que la educación llegue a todos.

Tiene una planta funcional de alrededor de 67 (sesenta y siete) docentes, la mayoría titulares, personal de maestranza 8(ocho). La matrícula es de 980 (novecientos ochenta) alumnos/as distribuidos en los tres niveles.

La matrícula procede del barrio donde está ubicada la escuela y barrios cercanos a la misma. Algunos/as alumnos/as asisten a comedores escolares –municipal-. Las familias pertenecen a un nivel socioeconómico medio bajo/ bajo, poseen trabajos no estables donde el ingreso económico no

es suficiente para mantener a toda la familia. Tienen acceso a los consumos básicos (luz, gas, agua). Desde la institución se refuerza la alimentación. Se tiene conocimiento de las situaciones de vulnerabilidad, se reconoce a los jóvenes que están en riesgo – adicciones, violencia familiar, entre otros-, para quienes se implementan estrategias donde se convoca a los padres, se buscan canales de diálogo. También se brindan talleres desde la escuela en el marco del Plan de Mejora Institucional (PMI); Programa de Apoyo a la Política de Mejoramiento de la Equidad Educativa (PROMEDU); Plan Contextos (fomento a la lectura); talleres de robótica; taller de baile; y se fortalecen acciones para acompañarlos/as en sus trayectorias escolares (situaciones de maternidad y paternidad, de inserción laboral, de repitencia y de reincidencia, de sobreedad, de inasistencias reiteradas).

Nació como un centro educativo pero además un lugar donde los vecinos se sentían acogidos e identificados. Desde la creación de la escuela, se vivenciaron progresos para el barrio en sí, tales como la pavimentación de la calle principal (la cual pasa por frente de la escuela y por medio del barrio); colectivos interurbanos llegaban al lugar; patrulleros policiales ampliaron su recorrido hasta la zona; iluminación de la vía pública; recolección de residuos diaria y no semanal como lo era en un principio.

A partir de datos aportados por los padres y madres del alumnado a través de formularios (escuela 1) y además de las planillas con la información del censo realizado en el barrio por parte de docentes y directivos en el año 2015 (escuela 2)<sup>9</sup> resulta posible reconstruir la caracterización de las familias de los estudiantes que asisten a cada establecimiento educativo. A continuación caracterizaremos la población de cada escuela considerando las condiciones materiales de vida, la estructura familiar, la escolaridad de los padres y de las madres, su nivel de actividad y su tipo de ocupación.

Con respecto a las condiciones materiales de vida en el caso de la escuela 1, las viviendas de los alumnos cuentan con los espacios acorde a la cantidad de personas que las habitan, y los servicios básicos. En cuanto al equipamiento de los hogares, la inmensa mayoría de ellos cuentan con material de consulta y apoyo escolar, mesa de estudio y/o un lugar para estudiar. En casi el 80% de los hogares se dispone de computadora, y de ellos un 60% tiene conexión a internet.

En cuanto a la estructura familiar, cabe aclarar que entendemos que la familia se extiende más allá de los miembros que comparten un hogar, mientras que el hogar puede incluir miembros

---

<sup>9</sup> De aquí surge una limitación a tener en cuenta, puesto que los datos de partida se apoyan en la información revelada por las familias, la cual podría no corresponderse en todos los casos con la realidad absoluta. De todas formas los datos fueron consignados con el aporte de coordinadores, pero no se encuentran plasmados en el anexo, ya que es información específicamente interna de cada escuela.

que no son familiares. Los datos de la encuesta aplicada a las familias de los alumnos fueron analizados a partir de la clasificación que utiliza Susana Torrado (2003:46). Según la autora la categoría tipo de hogar divide a los mismos en unipersonales y multipersonales (compuestos por dos o más personas). Los hogares multipersonales, a su vez, se subdividen en no conyugales (no contienen un núcleo conyugal); conyugales (contienen al menos un núcleo conyugal), y *monoparentales* cuando está presente sólo un miembro de la pareja. En el caso de la escuela 1, los hogares son multipersonales: un 75 % son conyugales, un 15% no conyugales y un 10% monoparentales. En lo que respecta a la escolaridad de los padres y de las madres, un 40% de los padres finalizó el secundario, un 45% posee estudios universitarios o terciarios. En cuanto al nivel de actividad (entendido como la situación en la que se encuentran las personas respecto al tipo de participación en la actividad económica, distingue entre población ocupada y desocupada), en la escuela 1, todas las familias cuentan con participantes activos de la economía. Por último, con respecto al tipo de ocupación, cabe aclarar que se indagó sobre la ocupación principal del padre, la madre u otro adulto responsable. A partir de esta información se describen las diversas ocupaciones que se presentan en la población investigada. Para este primer análisis se tomará la ocupación como una respuesta de tipo múltiple (es decir que se tendrá en cuenta la presencia de una ocupación en el hogar sin contabilizar cuál de los miembros la posee, es decir si es el padre, la madre o ambos a la vez). De este modo, en la escuela 1, se observan: Técnicos; profesionales; empleados administrativos y/o públicos.

En el caso de las condiciones materiales de vida en la escuela 2, en algunos casos menores se producen situaciones de hacinamiento. Con respecto a la posesión de bienes y servicios, las casas en un principio eran “ranchos” de nailon, madera, chapas. De a poco se fueron construyendo casas de barrio, luego las familias que no tenían vivienda propia fueron adquiriendo materiales facilitados por el municipio o el gobierno provincial y construyendo y mejorando sus propias casas. El hecho de mejorar el aspecto de sus viviendas, revoque, pintura, ampliaciones, conexión de servicios (agua, cloacas) se relaciona directamente con la creación de la escuela y una concientización de mejorar su calidad de vida impartida por ésta.<sup>10</sup>

Una peculiaridad de estos hogares es que se producen tensiones intrafamiliares que afecta la concentración, la capacidad de retención y la discriminación entre estímulos auditivos y visuales, habilidades necesarias para el éxito en la escuela. Asimismo, los padres utilizan estrategias poco efectivas para enseñar a sus hijos, aunque valoren la educación y deseen que ellos tengan un buen rendimiento en la escuela. Interactúan escasamente con sus niños en actividades que tengan relación

---

<sup>10</sup> DPEyC-SL Dirección Provincial de Estadística y Censos de la Provincia de San Luis.

con estrategias de aprendizaje. Esta escasa interacción provoca que la experiencia de algunos alumnos con las demandas académicas sea extremadamente reducida, lo que constituye un principal factor que afecta su capacidad para aprender. Los adolescentes cuentan con netbook que entregó el gobierno, pero sólo acceden a internet en la escuela, donde hay wifi gratuito. La mayoría no tiene un espacio de estudio, ni material de consulta disponible en sus casas, lo que dificulta la realización de tareas escolares.

Con respecto a la estructura familiar, en la escuela 2, los hogares son multipersonales al igual que en la escuela 1. Los porcentajes varían: 40% conyugales, 50% no conyugales y un 10% monoparentales. Además se observa la presencia de *familias extensas*, es decir familias conformadas por más de un núcleo conyugal, hijos, nueras, primos, sobrinos, etcétera.

En cuanto a la escolaridad de los padres y madres, en la escuela 2, el nivel de instrucción de los padres de los alumnos es mayoritariamente primario completo (33,5%). Junto con los que tienen primario incompleto y nunca asistieron se llega al 56.1% de la población que fue encuestada. Un 5% de los padres está retomando y/o finalizando sus estudios a través de los planes impulsados por el gobierno que se desarrollan en los CID (Centros de Inclusión Digital) o en las escuelas fuera de la jornada habitual (plan 20/30- 30/40-adultos). Con respecto a la actividad, en la escuela 2 al menos uno de los integrantes mayores, adultos y/o responsables está ocupado, y existe en algunos hogares un margen de desocupación por períodos (es decir, finalizan una tarea específica por ejemplo cortar leña, están una semana o quince días desocupados y vuelven a la realización de la misma u otra tarea). Por último, en cuanto al tipo de ocupación, en la escuela 2 predominan los Planes “Jefes y Jefas de hogar”, “Plan de Inclusión Social” (Plan de trabajo provincial). La segunda ocupación con más presencia en los hogares son las "changas" (34,8%), seguido por "Empleado / En relación de dependencia" (23,4%). La cuarta categoría es "Empleada doméstica", que cierra el conjunto de las ocupaciones predominantes.

Para realizar una aproximación más exhaustiva de mi objeto de estudio, continúo mi investigación y utilizo dos técnicas de recolección de la información:

1. Observación participante: se observó el funcionamiento y la dinámica establecida por los docentes en las aulas durante el dictado de ciertas materias de contenido básico para la formación y el ejercicio laboral futuro. Se pretendió indagar en cómo los diversos sujetos actúan y reconstruyen el sistema de representaciones sociales en sus prácticas individuales y colectivas dentro de un contexto cerrado como es el aula. Es decir, se intentó trabajar sobre lo que es importante en el imaginario de los docentes y los docentes: sus significados, sus percepciones, sus perspectivas, sus definiciones; esto es, el modo en que ellos piensan, sienten y experimentan el mundo de la experiencia áulica.

Se observaron 5 clases en total de: inglés; química; derecho; atletismo e historia.

2. Entrevista en profundidad: a través de un cuestionario semiestructurado, se indagó sobre las representaciones sociales del conjunto de docentes a la vez que se tomó nota sobre los elementos y los componentes no verbales (tales como los gestos y las actitudes físicas). Aquí las entrevistas pueden ser entendidas como un proceso comunicativo por el cual el investigador extrae información de una persona con profesión pedagógica, *el informante*. Sin embargo, no se trata de cualquier tipo de información, sino de aquella que se encuentra contenida en la biografía del entrevistado, es decir aquella que se refiere al conjunto de representaciones sociales coligadas a acontecimientos vividos dentro del universos de experiencias que implica la interrelación docente-alumno en un aula.

En pos de caracterizar brevemente a los docentes consultados, cabe precisar que se entrevistó un total de 20 docentes. En la escuela 1 se entrevistaron 9 docentes mujeres cuyas edades van desde los 28 a los 53 años. Las disciplinas en las que se desempeñan son: lengua extranjera, matemática, economía política, historia, química, economía, sociología, literatura e informática. Asimismo, entrevistamos a un docente hombre de 55 años que dicta biología. Por otra parte, en la escuela 2, se entrevistó a un docente hombre de 40 años de edad que se desempeña en la asignatura de matemática. Del mismo modo, consultamos a 9 docentes mujeres de entre 31 y 51 años de edad que se encuentran cargo de las siguientes materias: deportes de grupo, atletismo, historia, biología, lengua extranjera, geografía, apoyo escolar, literatura, ciencia y tecnología. En ese sentido, buscamos captar un espectro amplio de docentes con procedencia disciplinar diversa.

### **CAPÍTULO III. DIMENSIONES DE LAS REPRESENTACIONES DOCENTES: CONDICIONAMIENTOS SEGÚN EL SECTOR SOCIOECONÓMICO DEL ESTUDIANTADO**

#### *3.1 En torno a las escuelas abordadas: desigualdades de organización y recursos*

En este apartado nos interesa detenernos en los recursos y la organización general de cada una de las instituciones educativas abordadas. Los elementos para transmitir los contenidos teóricos y/o prácticos deben ser a la vez eclécticos y heurísticos pero consistentes a la temática trabajada, y a su vez deben presentarse de fácil comprensión para los estudiantes acorde al nivel educativo básico en el que se encuentren y de acuerdo con las condiciones cognitivas representadas por el educador, ya que si bien se asume que tal año escolar implica cierto conjuntos y niveles de saberes no por eso deja de ser cierto que el entendimiento de esos saberes está interpelado por la situacionalidad única de cada alumno. Tal diferenciación comprensiva debe ser tenida en cuenta por el educador a la hora de utilizar los recursos didácticos y el orden de uso en sí mismo pues la utilización de herramientas ajenas o indiferentes a los contextos socio-económicos de los estudiantes sólo logrará que éstos no comprendan los contenidos de la materia. (Baquero, R. comp. 2007:79-88)

De esta manera, en el caso de la escuela 1, según pudimos recabar durante la observación de una clase de la asignatura “Química”, la educadora cuenta con la posibilidad de brindar clases en un laboratorio pedagógico. El mismo posee una amplia gama de recursos acordes a la materia (mecheros, microscopios, probetas, etcétera) que permiten la realización de experimentos sencillos en donde se aplican los conceptos teóricos aprendidos en la materia bajo una atenta supervisión sobre el orden y el protocolo para atender la seguridad, la metodología y las nociones trabajadas.

Por otro lado, en el caso de la escuela 2, durante la enseñanza de la asignatura de Historia, la educadora no utiliza libros o computadoras portátiles (ya que la cantidad es insuficiente para la totalidad de alumnos) sino que apela al uso de mapas conceptuales dibujados en el pizarrón, así como también presenta gráficos traídos desde su casa para lograr una discusión grupal sobre una serie de acontecimientos pasados. Favoreciendo al trabajo en equipo y a la formulación de ideas críticas. De todas formas, no se encuentra solución frente a un pequeño grupo de alumnos que no siguen la clase tanto por no prestar atención.

De tal manera, pareciera que se puede encontrar, o bien un estudiantado que se pregunta más profundamente sobre las afirmaciones del docente, o bien una población que aparece como más pasiva o distraída, resultando difícil para los educadores conocer si han elaborado o no una consideración crítica de los temas trabajados en clase.



En el caso de la escuela 2 el ambiente áulico se presenta organizado y es ameno durante la observación de una clase correspondiente a la asignatura Historia, en donde los estudiantes asisten el desarrollo de la clase con dudas e inquietudes sobre especificidades de los contextos históricos trabajados. A su vez, no se observaron conflictos a lo largo del debate acontecido sino que reinó más bien el compañerismo en la exposición de las opiniones, asistiéndose entre sí para generar una claridad en las ideas expuestas, mientras que la docente escuchaba atentamente sus percepciones y definía algunas vaguedades con un lenguaje correcto y pertinente.

De igual manera, en el caso de la escuela 1 el ambiente áulico aparece organizado. Allí se discuten, durante la clase de la asignatura Lengua Extranjera, los conceptos fundamentales y las consignas necesarias para poder llevar la actividad en una correcta conclusión. En el transcurso de la clase la docente asume, de manera didáctica, diversos roles acordes a diferentes personificaciones para ejemplificar usos y situaciones con motivo de mantener la interacción y la comprensión entre los alumnos de manera constante.

En ese sentido, a través de distintos testimonios de docentes, se puede afirmar que cada grupo áulico presenta un código de comportamiento establecido por la conducta regular de los alumnos a lo largo de la periodicidad de las clases.

Con respecto a las concepciones de los docentes sobre el edificio, el 100% de los educadores de la escuela 1 consideran que la estructura edilicia y la administración de la institución es impecable y eficiente, con todos los elementos necesarios para una experiencia completa desde la perspectiva pedagógica, no solo por el hecho de poseer las instalaciones requeridas para la cotidianidad educativa (cocina, baños, canchas, laboratorios, etcétera.) sino porque posee una biblioteca completa para la enseñanza de los distintos grados y grupos que participan en la escuela y, aunque se presenten las clásicas divisiones de grupos, estas parecen no influir no influyen en la experiencia y la formación áulica diaria.

El total de los docentes de la escuela 2 considera que si bien la escuela se encuentra mejor que otras instituciones pedagógicas de carácter público, sus falencias y problemas son notorios ya que existen varias zonas en donde la estructura se ha descuidado (por ejemplo, humedad en las paredes), de igual manera asumen que la biblioteca no poseen todos los materiales necesarios para las prácticas áulicas. Según los testimonios, si bien el trabajo se lleva adelante igualmente; lo más significativo como problemática no sería la estructura edilicia o la falta de recursos, sino la formación de los grupos de alumnos que habitualmente genera problemas en cuanto la impartición de clases debido a que existe la tendencia de tratarse con agresión verbal o física ante diferencias de situaciones (por ejemplo, si provienen de diferentes barrios).

En el siguiente fragmento de entrevista, una docente señala la situación del edificio de la escuela así como también las características de la biblioteca. Al respecto nótese la percepción sobre los grupos que se forman en las horas de clase, provenientes de un mismo sector socio-económico y que son elegidos por la institución para poder participar en ella a través de un sistema de “reservas”, y cómo estos, a pesar de sus diferencias, permiten el uso del diálogo y la conversación para la construcción de saberes:

“Nuestro colegio es un ícono cultural y educativo. No se compara a ninguno que yo conozca [...] Tiene 147 años de prestigio [...] Ha sido recientemente pintado. Está muy bien mantenido y la biblioteca es la más grande que conozco [...] Aquí asisten chicos de familias que tienen buena situación económica [y] para ingresar tienen que anotarse porque hay cupos limitados en los cursos [aun así] no veo que se formen grupos muy definidos. A veces veo grupitos pero supongo que es por amistad [...] En mi caso trabajo [con estudiantes de] 5to y 6to. Son más grandes y [les] gusta mucho el tema de exponer y debatir.”

(Docente de Economía, escuela céntrica)

Por otra parte, en el caso de la escuela periférica, una docente relaciona la calidad edilicia de la escuela con el contexto barrial en el que está ubicado:

“Creo que esta escuela es indispensable por la clase de barrio en la que está [de tal manera] la principal característica es la de su función de inclusión y de contención social. Las instalaciones se deben mejorar y la biblioteca necesita más material [...] La composición sociocultural es muy homogénea. Chicos de familia de clase media y baja [y aunque] trabajo bastante bien con todos [...] a veces veo que se forman grupitos y suelen pelearse. Creo que pasa por un tema de territorio [pero] fueron contados los casos y me ayudaron las psicopedagogas.”

(Docente de Ciencia y Tecnología, escuela periférica)

De este modo, la docente está expresando la necesidad de mejorar las condiciones del edificio y de su biblioteca para mejorar la educación y la experiencia escolar. Al respecto nótese el problema de los conflictos barriales introducidos en las propias prácticas áulicas así como la necesidad de resolver las tensiones entre los individuos con profesionales especializados en el desempeño de los alumnos.

### *3.1.1 La representación social sobre los estudiantes vulnerables*

La relación educador-educado adquiere ciertas particularidades cuando el salón de clases está definido por un predominio de estudiantes pobres y/o vulnerables por diversas condiciones sociales y económicas (por ejemplo: falta de materiales, mala alimentación, dificultad en la continuidad, etcétera).

Aunque las problemáticas de aprendizaje afecten tanto a los sectores de altos ingresos como los de bajos ingresos, tanto el imaginario social como las representaciones sociales de los educadores, asumen como verdad indiscutible que las categorías nativas de fracaso escolar y de mal alumno son más frecuentes en instituciones cuyos cursos están comprendidos por una mayor cantidad de niños y adolescentes que viven en condiciones de pobreza o exclusión social y/o en zonas rurales frente a la infrecuencia o rareza que puede haber en las instituciones cuya currícula está comprendida por una mayor cantidad de niños y de adolescentes de nichos familiares con ingresos medio-alto.

De este modo, las representaciones sociales de los educadores muchas veces están previamente orientadas por un sesgo que los alumnos cargan del exterior de la institución pedagógica.

Paralelamente, las dificultades de los docentes se ven acentuadas cuando el grupo de alumnos a los que les imparte los contenidos de la materia presentan dificultades de comprensión. Durante el transcurso de las entrevistas, una docente que imparte clases en la escuela periférica de la ciudad señaló una forma de conflicto en el desarrollo de las prácticas áulicas respecto a la relación entre los alumnos:

“[Aquí] asisten chicos de clase media baja [y] no sé cuántos alumnos hay en total [porque] hay muchos que abandonan [como también] hay muchos alumnos conflictivos [...] hay varios grupitos que responden a un líder y no es bueno que se dividan así [aunque] para eso tenemos docentes especializados.”

(Docente de Matemáticas, escuela periférica)

De este modo, ella caracterizaba a la escuela señalando que se trata de una institución que atiende a una clase media baja, e inmediatamente indicaba que la relación “conflictiva” entre los estudiantes exige la intervención de otros orientadores escolares para su solución. En ese sentido,

parecería ser que desde su punto de vista el nivel socioeconómico (medio bajo) del estudiantado se vincularía con el tipo de relaciones (conflictivas) que se establecen en la institución.

### *3.2 En torno a la pertenencia sociocultural del alumno y los sentidos construidos por los educadores en relación a las categorías de fracaso escolar y éxito académico*

Una docente de literatura con 15 años de experiencia que imparte clases en la escuela 2, resalta que la institución tiene una marcada presencia de un mandato ligado a la contención, inclusión y al aumento de posibilidades frente a los alumnos que pueden llegar tener dificultades económicas, familiares y/o sociales, y no su alto impacto y la calidad en formación pedagógica. Al respecto, considera que el equipo docente en su totalidad presenta una especialización idónea para el tipo de labor compleja que deben enfrentar en esta escuela en particular:

“Esta escuela tiene en su historia la marca de ser un lugar de contención y de inclusión [...] Se caracteriza por la calidad de sus docentes y el amor que le dan a los chicos [...] Algunas familias traen a sus hijos a estudiar y otros los mandan para que hagamos las veces de hogar y de escuela.”

(Docente de Lengua y Literatura, escuela periférica)

De este modo, a partir de su relato la docente posiciona a la institución dentro de una valoración socio-educativa en la cual funciona no sólo se centra en la transmisión de contenidos sino que además brinda asistencia social.

Entonces las relaciones que hay entre el origen social de los estudiantes y las representaciones del docente sobre su rumbo escolar definen ciertas diferencias en la atribución de las causas de reprobación escolar de los niños de primaria y de secundaria. En ese sentido, la docente subraya la importancia de “dar amor a los chicos”, enfatizando la función asistencial de la institución educativa.

Las diferencias de representación del docente pueden hacer aportes importantes para dar explicación a las diferencias en cuanto al éxito de sus alumnos. La expectativa menos optimista, proveniente de una representación poco favorable de las familias de clases más humildes, de la relación con la institución escolar y de la disposición hacia la escuela por parte de sus hijos, podría ligarse a las prácticas del docente.

Al respecto seleccionamos testimonios de docentes de distintas especialidades y antigüedad laboral que refuerzan lo anteriormente expuesto:

“La función de la escuela cambió en los últimos años. Antes era más un tema de enseñar contenidos, cada pregunta tenía una respuesta casi indiscutible. Ahora la educación es más crítica...[.] La historia de ésta escuela es la ser escuela-hogar de la mayoría de los alumnos.” (Docente de lengua extranjera, 12 años de antigüedad, escuela periférica).

“La escuela debe preparar alumnos afrontar los cambios y adaptarse para no quedar fuera del sistema socioeconómico. Este colegio es muy particular porque debe alimentar, educar y contener. En relación a otras escuelas ésta es muy particular por su función social. Está en un barrio carenciado y muchos chicos son destructivos.” (Docente de Geografía, 14 años de antigüedad, escuela periférica)

Las diferencias de clases sociales producen efectos sobre la forma como el docente explica las problemáticas de sus estudiantes y, por ende, devela el modo en que éste las entiende, es decir, se verbalizan sus representaciones sociales respecto a cada sector de la población. Cabe mencionar, a modo de aclaración de un supuesto tácito, que tales diferencias no siempre significan desventaja hacia los estudiantes de clases sociales menos favorecidas.

Las causas mencionadas por los docentes encuestados sobre la deserción, las bajas notas o la dificultad de emprender una salida laboral gratificante de sus alumnos, indican indirectamente (a veces directamente) a los casos de los hijos de familias con ingresos medio-bajos, participantes mayormente de las escuelas ubicadas en las zonas periféricas de la ciudad, a los que les adscriben la representación de un estudiante perezoso y conflictivo, que es responsable por su reprobación y/o responsable por su escaso desarrollo futuro. Una docente de geografía, con 14 años de antigüedad manifiesta:

“Tenemos una gran diferencia en lo sociocultural respecto a otros colegios [..]La mayoría (de los padres) no tiene expectativas y los chicos vienen a la escuela porque no tiene otra cosa para hacer. Son pocos los que se preocupan por la educación de los hijos. [..]Hay muchos casos de abandono. A veces es difícil retenerlos” (Docente de geografía, escuela periférica).

En acuerdo con la docente anterior, una docente que dicta apoyo escolar y con 8 años de antigüedad, expresa:

“El alumnado proviene de familias donde los padres trabajan mucho o simplemente viven de planes sociales. Muchos padres saben que si sus hijos

vienen a la escuela andan menos en la calle. Otros padres más responsables los traen para que aprendan [...]Pude observar más casos de abandono en los cursos altos” (Docente de apoyo escolar, escuela periférica)

Por otra parte, en el caso de alumnos que pertenecen a familias con ingresos medio-altos que participan mayormente en las escuelas ubicadas en las zonas céntricas de la ciudad, los docentes consultados señalan que si ocurre alguna deserción, una baja en el promedio de las notas o aparece una dificultad específica sobre su desarrollo futuro, ésta no se debe a las torpezas casuales o las dificultades personales que pueden llegar a tener durante el trascurso de su formación académica básica sino que se deben a problemas familiares particulares, problemas psicológicos o simplemente el cambio abrupto y/o radical del contexto social en el que se ubicaban.

Una docente de Historia con 25 años de experiencia que imparte clases en el escuela 1, ha señalado la ausencia de casos de deserción, exceptuando aquellos en los que las familias se mudaron a otra ciudad. Asimismo, indica que no existen casos de bajo promedio académico por cuestiones de trabajo infantil ya que las familias que envían sus hijos a la institución poseen un ingreso medio-alto, en donde la única oportunidad de un alumno conflictivo en la práctica áulica respondía a cuestiones clínicas-psiquiátricas antes que a una falta de responsabilidad o de comprensión de las labores escolares:

“[...] Nuestros alumnos provienen de familias de comerciantes, empresarios y docentes que trabajamos aquí [...] No conozco alumnos que trabajen [aunque] sé de algunos casos que abandonaron porque se mudaron a otras ciudades [...] Yo trabajo bien con todos [los alumnos, pero] tuve una vez un caso [que generó conflicto en el aula] pero el alumno tenía problemas psicológicos.” (Docente de Historia, escuela céntrica)

Por otra parte, una docente de historia con 20 años de experiencia que imparte clases en la escuela 2, señala no solo los casos de deserción, que implicaron un esfuerzo de la institución pedagógica para reinsertarlos en la escuela, sino que destaca la necesidad de trabajar de algunos alumnos que sí mantienen la asistencia durante la formación académica básica, y advierte asimismo que existen casos conflictivos por las problemáticas sociales que rodean a las familias cercanas a la escuela:

“Esta escuela es muy particular por la diversidad que hay que atender en los alumnos [...] Hay padres que los mandan [a los alumnos] para que no estén en la calle y otros a los que realmente les interesa su educación. Muchos alumnos hacen trabajitos después de clases [y] sé de algunos casos que

abandonaron y volvieron [...] Tuve un caso [conflictivo] una vez pero el alumno tenía problemas con las drogas.” (Docente de Historia, escuela periférica)

A partir de analizar las voces de los docentes, pareciera existir una relación entre los conflictos pedagógicos y las instituciones que presentan una tendencia poblacional cuyos ingresos responden a los grupos familiares de sector medio-bajo así como a los sectores que presentan problemáticas de índole social como son la necesidad del trabajo a temprana edad o el consumo de estupefacientes.

“Nuestra escuela se diferencia porque trabajamos con un nivel de población extrema y con mucha problemática... Hay de todo. Algunos se preocupan por la educación de sus hijos y otros no les importa... En el secundario hay bastantes casos de abandono. Se trata de recuperarlos” (Docente de biología, escuela periférica)

Tales conflictos impactan en la representación del docente de una doble manera: si bien en primer lugar se le atribuye a los alumnos una dificultad y responsabilidad no asumida a la hora de la labor escolar, en segundo lugar ocurre una compensación efectiva en donde muchas veces se buscará invertir la realidad didáctica al fijar la atención pedagógica en aquellos estudiantes menos favorecidos. Se configura una *pedagogía compensatoria* que se encarna en las representaciones que la sustentan.

### *3.3 Dimensiones de las representaciones ligadas al sector socioeconómico de los estudiantes: percepción del fracaso y del éxito escolar y predicciones sobre el futuro de continuidad de los estudios*

Existe una relación entre representaciones de nivel superior con las de nivel inferior, siendo las primeras aquellas referidas a todo lo que implica la calidad edilicia de la institución pedagógica y siendo las segundas aquellas que refieren al fenómeno específico que se desarrolla y ocurre en cada aula en particular en la conjunción docente y estudiantes.

De tal forma, e implicando el doble juego de representaciones sociales de nivel superior y de nivel inferior, se generan una serie de discursos que juzgan tanto el quehacer profesional en el ámbito aula-escuela como el quehacer del alumnado en el ámbito aula-escuela-sociedad. Así, se

logra predisponer la veracidad de una taxonomía ideológica que ha categorizado el modo de percepción y la forma de aprehensión de los alumnos respecto a su tasa de éxito o de fracaso escolar y social.

Es decir que las representaciones sociales que poseen los educadores sobre la población de alumnos se relacionan, entre otros factores, con el sector social al que pertenecen, y se entranan con una forma de trato individual, de acompañamiento pedagógico integral y de desempeño profesional a raíz de lo que se ha definido como un futuro u horizonte de posibilidades concretas dada la situacionalidad característica de cada uno de los alumnos y el contexto global en el que se terminarán por insertar. Tales tratos tipificados se pueden dividir en tres grandes grupos principales:

1. El *Grupo A* de docentes que entienden a sus estudiantes, tanto sean de sectores populares como de sectores privilegiados, como individuos con oportunidades verificables no solo de revertir situaciones contraproducentes (por ejemplo, problemas económicos) sino de continuar su formación para acceder a mejores posibilidades sociales:

“Nuestro colegio es un ícono cultural y educativo. No se compara a ninguno que yo conozca [...] Quienes asistimos a este colegio lo cuidamos como si fuera nuestra casa [...] está muy bien mantenido y la biblioteca es la más grande que conozco [...] Creo que los padres envían sus hijos aquí porque quieren darle la mejor educación. Los egresados salen muy bien preparados por ende pueden ser muy exitosos [...] Nuestro alumnado tiene una composición muy homogénea. Asisten chicos que viven en el centro y también vienen de otros barrios pero siempre de un nivel económico medio-alto. (Docente de Economía, escuela céntrica).

La perspectiva de futuro y rendimiento sobre sus alumnos (de 4to a 6to año de la secundaria) ubica a dicha docente dentro del *Grupo A* de educadores ya que considera que la totalidad de sus estudiantes poseen verificables posibilidades de progreso en la vida social, tanto en una continuidad formativa de grado como en una evolución laboral jerárquica. Al respecto cabe notar que el conjunto de la población a la que se refiere son familias de alto status y de ingresos económicos medios-altos que asumen a la institución como un lugar a cuidar y desde el cual existen claras posibilidades de desarrollo en razón de tener satisfechas ciertas condiciones básicas de vida.



2. El *Grupo B* de docentes que entienden a sus estudiantes, tanto de sectores populares como de sectores privilegiados, como individuos cuyas oportunidades de inserción social y de formación profesional están *limitadas* y agotadas según su propio origen social. Así, quienes poseen situaciones de privilegio lograrán acceder a mejores trabajos y educaciones que aquellos que yacen en situaciones de vulnerabilidad o de precariedad:

“La historia de esta escuela es la de ser escuela-hogar de la mayoría de los alumnos [es decir que] se caracteriza por su función social. Tiene problemas edilicios a causa que ha sufrido varios actos de vandalismo [...] Para mucha gente ajena éste colegio [es] para chicos marginales [y] siempre se van a diferenciar del resto porque tienen una función muy particular [...] son de clase media y baja [...] Sé de algunos que trabajan de manera informal. Desconozco las expectativas de los padres, es difícil que se acerquen a la escuela para hablar de ellos [incluso] conozco varios chicos que han abandonado y que se trató que volvieran pero no se logró.” (Docente de Inglés, escuela periférica)

La perspectiva de futuro y de rendimiento sobre sus alumnos (de 1ro a 3er año de la secundaria) de la docente la ubica dentro del *Grupo B* ya que considera que los estudiantes replican las estructuras y los condicionantes sociales que están definidas en sus nichos sociales, determinándose así una diferencia entre las instituciones pedagógicas que tienen como función principal formar individuos para que puedan desarrollarse en trabajos de grado o de alto poder remunerativo y otras que tienen como función principal contener a los individuos que surgen en contextos de alto riesgo o de vulnerabilidad social. Al respecto cabe notar el desapego hacia la escuela y la descripción sobre el abandono escolar en una institución que anida un sector de la población de ingresos medios-bajos exclusivamente.

3. El *Grupo C* de docentes que entienden a sus estudiantes, tanto de sectores populares como de sectores privilegiados, como individuos cuyas oportunidades de acceso a una formación superior y/o de un status laboral que garantice las condiciones básicas de vida y distintos niveles de éxito social están definidas simple y llanamente por las decisiones individuales, independientemente de si pertenece a un sector social privilegiado o a un sector social vulnerable:

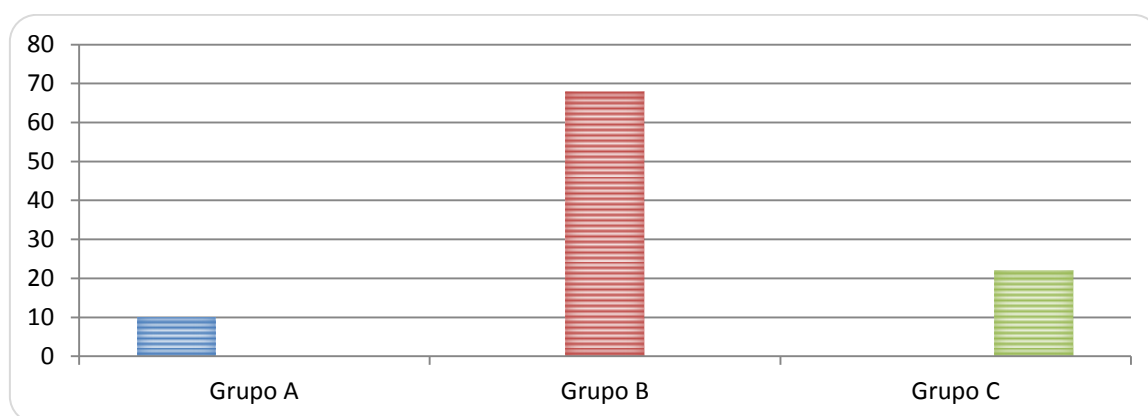
“Esta escuela se creó con fin educativo y social. [...] Esta escuela es muy particular por la diversidad que hay que atender en los alumnos [...] La

mayoría de los alumnos necesitan tener personas como referentes [...] Hoy los docentes enseñan a tener criterios para que los chicos aprendan al menos a diferenciar lo que les sirve y lo que no [...] La pileta del colegio es nuestro orgullo [...] y la biblioteca es aceptable [...] Creo que los docentes están orgullosos de éste colegio y del trabajo que hacemos con nuestros chicos [...] en su mayoría chicos de bajo nivel socioeconómicos [...] a los que realmente les interesa su educación.”

(Docente de biología, escuela periférica.)

La concepción de la docente respecto al futuro y rendimiento sobre sus alumnos (de 4to a 6to año de la secundaria) la ubica dentro del *Grupo C* ya que considera que si bien muchos estudiantes presentan dificultades para establecer la continuidad de su formación académica básica imprescindible para una formación terciaria o de grado, comprende que también tales estudiantes poseen, comúnmente, nichos familiares que a pesar de sus dificultades sociales (mayormente económicas) apelan a todas las estrategias a su alcance para que sus hijos logren progresar y superar sus limitaciones situacionales. Cabe notar, a partir de las palabras de las docentes que la población a la que se aboca tiende a estar compuesta por familias de ingreso económico medio-bajo pero que eligen la institución educativa por los medios materiales que dispone antes que asumirla como un segundo hogar o una institución cuya historia inspira respeto, pues su utilidad yace en ofrecer experiencias y conocimientos que serían inaccesibles de otra manera.

En razón de lo anterior, el siguiente gráfico señala cómo asumen las posibilidades de desarrollo de los alumnos en la escuela y después de ella:



*Gráfico 1: Posibilidades del desarrollo de los alumnos en la escuela y después de ella según las representaciones de sus educadores.*

Se comprende que sólo una minoría del total de los educadores asumen como una realidad la posibilidad de que sus alumnos en situaciones de vulnerabilidad logran revertir tal condición, es

decir que se inscriben en el Grupo A en razón de la asistencia periódica a clase y la comprensión de los múltiples contenidos necesarios para aprobar la formación académica básica los dotarían de los requisitos para asegurarse una posición socio-laboral satisfactoria.

Por otra parte, la mayoría de los educadores consideran que las condiciones socio-económicas influirían en el margen de posibilidades con las que contarán los alumnos, existiendo por lo tanto barreras de vulnerabilidad insuperables para aquellos que yacen tras los límites del ingreso medio-bajo. Por último, el 22% asume que si bien las restricciones del ambiente familiar, económicas y de índole social implican una barrera de vulnerabilidad sobre las posibles opciones de formación y de labor, concuerdan en que tales barreras no sólo pueden llegar a superarse sino que pueden revertirse si el estudiante utiliza sus recursos de manera inteligente y diligente: ejemplo, si tramita becas, busca estudios a distancia o aplica hacia una formación terciaria. De este modo, en esta visión se subraya la responsabilidad individual del estudiante de gestionarse los recursos para salir adelante.

En este primer capítulo de presentación de resultados, se ha intentado articular los datos obtenidos a partir de las representaciones docentes en función del contexto socio-económico de los estudiantes, tanto en la escuela periférica como en la escuela céntrica. A continuación, se presentará otro eje de articulación: la realidad áulica.

## CAPÍTULO IV. DIMENSIONES DE LAS REPRESENTACIONES EN ACCIÓN: EL MOMENTO DE LA ENSEÑANZA

### 4.1 Pareceres pedagógicos en el aula

La serie de indagaciones realizadas en torno a las ideas de los docentes sobre sus estudiantes muestran cierto efecto condicionante. El mismo se consolida en una significación de las normas que demarcan los *roles*, esto es, la serie de objetivos y el tipo de formas de funcionamiento propias del sistema de aprehensión áulica a partir de la articulación y el entrecruzamiento valorativo de dos dimensiones expresadas entre lo actitudinal-cognitivo y lo administrativo-metodológico (Frigerio, G; Poggi, M. y Tiramonti, G. (1992)):

1. Dimensión actitudinal-cognitiva: en relación a la instrucción del educador se mantiene de forma tácita un complemento de valores respecto a cómo estipular el *trabajo del alumno*, que se reducen a una exigencia respecto a cómo movilizarse, cómo participar y cómo expresar la motivación en las horas áulicas y respecto a cómo las *capacidades cognitivas del alumno* se reducen a la velocidad de asimilación de contenidos frente a una indiferencia a la capacidad de creación o de pensamientos divergentes.

Así, mientras el educador considere que el alumno no sólo asimila rápidamente los contenidos dictados de la materia y asuma que éste no se distrae con temáticas epifenoménicas, como a su vez manifieste una conducta *correcta* en el aula, se lo representará como un estudiante favorable ya que cumpliría con los valores anhelados en el grupo social a formar, por lo que le dispondrá una mayor atención, como también le atribuirá características positivas que lo destaquen del resto.

2. Dimensión administrativa-metodológica: en relación al seguimiento responsable del salón de clases por parte del alumno frente a las directivas normativas-éticas del educador, en donde se le exige al estudiante un tipo específico de interrelación con sus pares y con el docente que puede estar o no estipulado en un contrato escolar.

Una docente de matemáticas con 28 años de antigüedad en la docencia que imparte clases en la escuela céntrica, señala que sus alumnos responden no sólo a la conducta correcta exigida en el aula sino que, también, aquellos que pudieran asumir otro tipo de comportamiento quedan aislados en él sin afectar el desarrollo de la clase aclarando inmediatamente, que el diferente desarrollo de trabajo no implica desde su perspectiva una diferencia en el trato educacional:

“Tengo muy contados los casos de alumnos conflictivos. Pero queda en ellos, no afecta al resto de la clase [...] Siempre hay grupos que trabajan mejor que otros pero no por eso van a tener diferente educación.”

(Docente de Matemáticas, escuela céntrica)

Contrariamente, una docente que imparte clases en la escuela 2, una institución pedagógica periférica de la ciudad, señala que sus alumnos (de 4to a 6to año de la secundaria) presentan un promedio de buena conducta distinguiéndose de aquellos que están menos motivados para realizar las labores escolares, implicando la generalidad de que los alumnos de sexo masculino se presentan como aquellos que generan mayores conflictos en la realización de las prácticas áulicas y especificando el tipo de conducta que éstos asumen:

“Sí, hay grupos más motivados que otros. Los varones más grandes a veces son más complicados para trabajar [...] Sí, justamente éstos que se la dan de líder suelen maltratar a sus compañeros y debemos intervenir.”

(Docente de Ciencia y Tecnología, escuela periférica)

#### 4.2 Dimensiones de las representaciones: el alumno y la práctica docente

La forma positiva del futuro esperado para los alumnos por parte del docente tiende a ser expresada como *entusiasmo*, *inteligencia*, *predisposición*, *aptitud*, etc. Mientras que la forma negativa del futuro esperado a los alumnos por parte del educador tiende a ser expresada con adjetivos tales como *desinteresado*, *despistado*, *problemático*, *incapaz*, etc.

En ese sentido, coincidimos con las apreciaciones de Bourdieu y Saint Martin (1975), quienes observaron que “los calificativos más favorables aparecen cada vez con más frecuencia a medida que el origen social de los alumnos es más elevado” (Bourdieu y Saint Martin, 1975:4). A su vez, otra observación que realizaron los autores durante su investigación fue el hecho que a medida que ascendía el origen social de los estudiantes, el desempeño académico era más satisfactorio, lo que a su vez implica que cuando más frecuentemente aparecen juicios laudatorios, mayor es el rendimiento de los estudiantes.

Estas justificaciones entre espectros de los alumnos “entusiasmados” y “desinteresados” se convierten en una herramienta de trabajo pedagógico inconsciente que determina la motivación con la cual trabajará el educador.

Así, siendo el primer grupo de alumnos una población áulica mayoritariamente *entusiasmada* con la formación no exigirá que el docente deba apelar a múltiples maniobras de

atención para lograr la transmisión de saberes, permitiéndose que éste grupo elabore sus propias técnicas de investigación. Entretanto, siendo el segundo grupo de alumnos una población áulica mayoritariamente *desinteresada* con la formación se presentará ante el docente el imperativo de utilizar todas las técnicas educativas necesarias para mantener la atención en la clase y en los contenidos de la materia.

En ese sentido, a través de las representaciones sociales los educadores se preparan para actuar en el aula según cómo asumen a su público específico. De esta manera desde los prejuicios, por ejemplo, la idea de que los estudiantes de la clase media-alta están interesados en *estudiar* frente a los estudiantes de la clase media-baja que están interesados en *pasar el tiempo*, se establecen contenidos conceptuales y procedimentales para favorecer la comprensión de las temáticas.

Las representaciones sociales de los educadores aparecen como mediadores prácticos que definen cuáles son las aptitudes y las predisposiciones de sus estudiantes, permitiéndole advertir cuál es el compromiso asumido por estos y cómo deben ser tratados para que obtengan de una manera que les sea tanto adecuada como útil los contenidos específicos de la materia en vistas de que complementen su formación académica básica.

A partir de ello se generan los presupuestos de que la escuela tenga funciones de contención antes de orientación, por ejemplo el 80% de los docentes de la escuela 2 asumen que el colegio no es solo un lugar de educación sino que, en primer término, *un lugar de asilo y de soporte* para los alumnos en condiciones vulnerables. Porcentaje que se enfrenta al 90% de la escuela 1 caracterizado por la opinión de los docentes que el colegio es tanto un *lugar de orientación* como un *hogar a respetar*.

De la misma manera se asumen las formas necesarias de resolver conflictos. Entonces bien, mientras que el 90% de los docentes de la escuela 2 reconocen haber tenido problemáticas con sus alumnos, y no estrictamente de improductividad ya que se mencionan casos de drogadicción y deserción (cuya forma de resolución fue derivar al alumno a los docentes especializados); el 100% de los docentes de la escuela 1 reconocen que las problemáticas que han tenido con sus alumnos, cercanos al comportamiento o a los problemas psicológicos han sido solucionadas en las mismas prácticas áulicas.

En vistas de lo expuesto, los siguientes tres apartados se ocupan de tres dimensiones que se solapan durante las prácticas áulicas, mostrando cómo los docentes aplican, directa e indirectamente, la totalidad de nociones trabajadas en las secciones anteriores en distintas situaciones concretas de didáctica escolar desde las cuales, a partir de la existencia tácita de

representaciones sociales sobre el alumnado, la función de la institución pedagógica, la disponibilidad material y la función propia del educador, se dibujan y se delimitan estrategias de motivación, de organización y de dominio del aula. De este modo, se espejan a nivel local las observaciones realizadas por Bourdieu y Saint Martin (1975) respecto a las relaciones entre origen social-juicios laudatorios-rendimiento académico.

El encuentro con contenidos teóricos y/o prácticos pueden aparecer para los estudiantes como situaciones indeseables en la medida en que se presentan como condiciones de obligación y de autoridad ante los sujetos. Pero tal reticencia no aparece de igual manera para todos los educadores, ya que cada uno asume técnicas y metodologías de incentivo distintas, como así también para todos los estudiantes, ya que se le adscriben características específicas a su vez que éstos portan consideraciones distintivas y particulares hacia la institución pedagógica y la experiencia áulica en sí misma.

De esta manera, en el caso de la escuela 2 aparece que, por ejemplo, durante la enseñanza de la asignatura Atletismo, la mayoría de los estudiantes asumen una actitud motivada y un interés elevado en las labores de clase gracias al constante desafío y reto que la educadora les presenta a través de una serie de pruebas físicas, de marcas a alcanzar y de tiempos a cumplir, ocasionando que la mayoría busque maneras de colaborar con el conjunto de actividades ya que están divididos en equipos que compiten entre sí. Mientras que, ante la situación de que un pequeño grupo de estudiantes no quería realizar las actividades, la docente les dio el deber de “arbitrar” los tiempos no sólo para darles una tarea con la cual entretenerse sino también para generar una inclusión hacia lo trabajado desde otra faceta de la clase.

Por otro lado, en el caso de la escuela 1 aparece que, por ejemplo, durante la enseñanza de la asignatura Lengua Extranjera, la totalidad de los estudiantes asume una actitud motivada e interesada, gracias a que la educadora impone una consigna que exige tanto la atención del alumnado como su deseo hacia experiencias lúdicas. No sólo durante la lectura y el desarrollo de las actividades gramaticales, sino también en el habla durante la hora de clase se provoca un juego didáctico sencillo cuya consigna tácita es “no hablar en español”.

#### *4.3 Dimensiones de las representaciones: la institución y su influencia en el aula*

Las prácticas reales influyen en gran medida sobre los actos de representación por medio del rol, aquel objetivo y funcionamiento estipulado por el educador. De tal manera existe una clara conexión entre las aprehensiones cognitivas-sensibles del docente, su mecánica pedagógica efectiva

y la ideología educativa que posee como imaginario construido en su identidad como orientador. (Jodelet, D. 2011: 133-154)

- Es indiscutible la interrelación entre las amplitudes del sistema de aprehensión del estudiante por el docente en el ambiente del salón de clases y los aspectos más genéricos de la representación social de la escuela a partir del alumno mismo y del educador.
- Debe comprenderse que el educador percibe a cada estudiante en particular a raíz de un modelo de aprehensión el cual se caracteriza por las dos dimensiones previamente mencionadas.
- En función de que su representación del sistema educativo da preferencia al modelo *dominante de rendimiento* se inscribe una posibilidad específica, para un grupo o una categoría determinante de alumnos, de alcanzar no sólo los objetivos colectivos áulicos, en donde el alumno renunciaría a su identidad propia en provecho de la identidad de la clase, sino que también se le inscriben los límites de desarrollo que trascienden a la institución pedagógica
- A partir de la cual la formación segura y final del alumno le permitirían una reconstrucción de su identidad según cómo se espera que se inserte al mercado laboral de manera exitosa y evolutiva.

La influencia de las representaciones sociales para la comprensión del estudiante tiene efectos múltiples. Tal dominación se encuentra también en la elección de las tareas en la escuela y en los índices situacionales, desde donde los docentes toman los conocimientos para elaborar la imagen de cada estudiante. Por lo cual se ve al estudiante en una relación de dependencia con base en la jerarquía que impone la función de dirección del docente. En el siguiente fragmento de entrevista, una docente señala el tipo de calidad pedagógica que se imprime en la institución en la que participa, no sólo como docente sino que advierte ser una ex-alumna de la escuela, y percibe que la intención de los estudiantes y de sus padres siempre es continuar con estudios de grado y/o posgrado en pos de una mejor inserción en la vida socio-laboral:

“Como ex-alumna conozco muy bien la historia de ésta escuela [...] Siempre se caracterizó por tener alta calidad educativa [yo] no conozco casos de abandono [...] Quienes traen a sus hijos lo hacen con la intención de que salgan capacitados para seguir otros estudios.”

(Docente de Ciencia y Tecnología, escuela céntrica)



En este caso, la docente expresa una valoración positiva de la institución, dando una pista de cuáles son las representaciones que se tienen acerca de esa escuela: una excelencia académica impartida que posibilitará una inserción exitosa en el nivel superior. De ese modo, se abre un nuevo eje de análisis: ¿cómo impactan las representaciones de los docentes en las predicciones a futuro sobre la vida académica de los estudiantes y sobre el desempeño de los mismos?

#### *4.4 Enseñanza según la comprensión del área y el sector social*

En nuestra investigación emerge una contradicción clásica: el plan curricular nacional imprime la obligación de todas las instituciones educativas reconocidas por el Ministerio de Educación de ofrecer un mismo nivel de formación académica básica, lo cual supone un conjunto de saberes específicos y pretendidamente necesarios para el funcionamiento de la sociedad civil. Sin embargo, tal obligación no puede ser llevada a cabo en la práctica del modo homogéneo en el que se ha exigido.

Debe entenderse que el problema no está resumido a una situación de presupuesto nacional, sino que es un problema multidimensional cuya envergadura excede a la partida presupuestaria de cada escuela y que se inmiscuye en las acciones específicas de los administradores de los colegios, de sus supervisores, de sus docentes, de los alumnos, de las familias, del contexto socio-histórico y de la participación del aparato gubernamental.

En razón de lo expuesto, los educadores replican la contradicción Estado-escuela en donde pretenden tratar las posibilidades de cognición de los contenidos de la materia a trabajar de forma homogénea en el aula a la vez que practican discursos que solidifican ideologías sobre los estatus sociales de la población de alumnos que hacen a su experiencia áulica.

Para ilustrar esta realidad tomamos fragmentos de entrevistas a los docentes, en los que se refleja la contradicción anteriormente expuesta:

“Antes la escuela enseñaba contenidos y era estructurada. Ahora tiene una función más amplia y es mucho más flexible. En el caso de esta escuela, funciona como lugar de enseñanza y contención atendiendo a varias problemáticas.” (Docente de Historia, escuela 2)

“Cuando comencé a dar clases la función era muy académica. Ahora es educativa, social y en el caso de ésta escuela de inclusión [...] El colegio es

el hogar de muchos chicos. Tiene una función social muy importante”.

(Docente de Biología, escuela 2)

De la misma manera, la preferencia de unos alumnos sobre otros, o bien de los que parecen lograr seguir la currícula frente a los que parece que no, o bien de la metodología compensatoria que busca formas de resolución en las carencias particulares, convierten al rol orientador del educador en una consolidación de una identidad coherente con representaciones sociales iniciales. De ese modo, se provoca un extrañamiento no sólo de los horizontes cognitivos posibles de los alumnos, al establecer un número determinado de opciones, sino también de la función del docente, ya que no se logra hacer efectiva la carga ideológica que se le imprime a un educador cualquiera sino que lo que se establece es una confusión de sus acciones pertinentes al tratar resignadamente a los estudiantes según sus pareceres normalizadores.

En primer lugar, el desempeño del docente se expresa como una actividad técnica cuya especificidad es la educación de un tipo de conocimiento en el que el sujeto se formó profesionalmente, lo cual presenta un problema en relación con el tipo de formación asumida y hacia qué tipo de auditorio está dirigida.

De esta manera, se encuentra que el 60% de los educadores de la escuela 1 poseen matrículas terciarias o de profesorado o relativas a los contenidos de la materia que enseñan, mientras que el 40% poseen matrículas universitarias de o relativas a los contenidos de la materia que enseñan. Esta diferenciación de formación implica una diferenciación en los pareceres normalizadores de los educadores. Así, mientras el 60% comprende que la función de la escuela es la de integrar a los estudiantes al ámbito laboral o a las carreras de grado que permitan un rápido ingreso en la economía social, el 40% señala la necesidad de que la función de la escuela sea la de incentivar el estudio crítico y la investigación científica. Los siguientes fragmentos apoyan esta idea:

“No fui a la universidad porque el profesorado me quedaba cerca y era menos costoso [...] Trabajar en ésta escuela es lo mejor que me puedo pasar para poder desarrollarme como docente [creo que la función que cumple la escuela es] satisfacer expectativas razonables de preparación para estudios superiores o para la inserción laboral.” (Docente de Economía, escuela céntrica)

En este caso, la docente comenta el motivo por el cual eligió su carrera, cómo se siente respecto a su inclusión dentro de la institución y la función que le considera como propia. En otro caso:

“Estudié la carrera de Farmacéutica en la universidad [y] la historia de ésta escuela no tiene comparación. Por aquí pasaron grandes personalidades de la provincia [...] Cuando comencé a dar clases [hace 25 años] la función del colegio era transmitir conocimientos, era una educación más rígida. Actualmente la escuela debe transmitir un método de trabajo e investigación científica, y fomentar el conocimiento crítico y el trabajo en equipo.”

(Docente de química, escuela céntrica)

Aquí la docente comenta el grado de su título, la perspectiva que tiene sobre la institución y la función que supone que ésta tiene y la que debería tener para lograr una mejor formación en los estudiantes.

En contrapartida, el 100% de los educadores de la escuela 2 sólo poseen títulos terciarios o de profesorado o relativos al contenido de las materias que dan. Este porcentaje abrumador presenta una restricción en los pareceres normalizadores de los docentes pues es el mismo porcentaje que asume como necesario educar a los alumnos de un modo tal que puedan discriminar de una forma práctica qué saberes les conviene poseer y cuáles no para abocarse rápidamente en los sectores de trabajo que permitirían una rápida inserción laboral.

El docente de Historia, que imparte este espacio curricular en 4to, 5to y 6to del secundario comenta las razones por las cuales eligió una matrícula terciaria, la función del docente a la hora de enseñar a sus alumnos y la función de la escuela como una institución que rebasa a lo simplemente formativo:

“Empecé la universidad y tuve que dejar por problemas familiares. Entonces seguí en el profesorado [...] Hoy los docentes enseñan a tener criterios de selección para que los chicos aprendan al menos a diferenciar lo que les sirve y lo que no [por eso] en la última década cambio bastante la forma de enseñanza de la historia [y hay que recordar que] esta escuela se creó con fin educativo y social.” (Docente de Historia, escuela periférica)

En segundo lugar, el desempeño docente implica una reinterpretación de los planes de estudio elaborados no sólo desde lo que pretenden enseñar sino también desde los procesos cognitivos que se conciben poseen sus estudiantes, para así apelar a los diversos recursos de

enseñanza que se tienen en disposición, elaborando contextos disciplinares de impartición de saberes que tienden a encontrar conflictos ante los desempeños grupales de los alumnos.

#### 4.5 Dimensiones de las representaciones: la composición de la matrícula

La problemática directa de las representaciones sociales, resumidas en los grupos A, B y C esquematizados en el capítulo anterior, yace en que se establecen como un acuerdo no expreso en la práctica interna y eficaz del aula en donde se generan acciones de cooptación jerarquizadas por la mirada del docente desde:

1. Un primer nivel que implica tanto la administración como la materialidad edilicia, desde la cual se llega a considerar a la escuela, tanto para los educadores, los funcionarios, las familias, la sociedad y los propios alumnos como: o bien un hogar que protege y debe ser protegido, o bien un medio que habilita opciones inaccesibles desde otra forma, o un asilo transitorio al que se puede acceder hasta la mayoría de edad.
2. Un segundo nivel que implica la población específica que participa en la institución, en donde se asumen a los alumnos como agentes funcionales a ciertos horizontes de efectividad regulados por su origen social y por sus intereses particulares, obteniendo así individuos que: o bien buscan la formación de grado para acceder a una buena remuneración laboral, o bien buscan una formación básica y/o terciaria para solucionar económicamente necesidades básicas insatisfechas, o buscan el espacio áulico formador como una ocasión de protección momentánea frente un ambiente social hostil.

De tal forma los alumnos se apropian y desempeñan estos valores y estos juicios educacionales dentro de las relaciones entre docente-alumno, alumno-alumno, alumno-familia y alumno-sociedad. Cuando el desempeño docente sintoniza con el *desempeño del alumno* se naturalizan las representaciones sociales, conformándose constructos de mecánica ideológica que pueden llegar a definir, de una vez y para siempre en la vida del alumno, una diferenciación y un status social. Es decir que los estudiantes dan cuenta de que su futuro no sólo está supuesto de una manera substancial y necesaria sino que ya han significado todos los horizontes significantes y prácticos del individuo. (Escobar Medina, M. B. 2015: 17)

Siguiendo lo expuesto esta solidificación de la interrelación de las representaciones sociales de los educadores, esto es, el valor de la escuela en tanto entidad pedagógica y el valor del individuo en tanto estudiante, se presenta una distinción unidireccional de clases sociales ya que el destino escolar equivale a la persuasión de la racionalidad del educador durante la práctica efectiva

del aula, en la cual se prescribe en términos de lo que *sí se podrá hacer* y lo que *sí podrá suceder* en la totalidad de la vida del alumno. Dicha solidificación se imprime como una *metáfora social* que describe y aborda de manera taxonómica al universo de condiciones y de estatus sociales, cognitivos y de acción posibles y propios de las competencias internas de los alumnos. (Blanco Bosco, E. 2011:165-182)

La solidificación no es más que una sistematización de las representaciones sociales del docente sobre la composición de su matrícula escolar. Atraviesa implícitamente a la interrelación áulica entre los educadores y los estudiantes, estableciendo parámetros de formalidad, comúnmente abstraídos en términos y nociones que refieran a las cualidades y facilidades en el aprendizaje, que sirven como un forzamiento y encasillamiento de las habilidades en correspondencia a su origen y contexto. Por lo tanto:

1. Los estudiantes que no logran concretar de forma exitosa la formación académica básica coinciden con aquellos que provienen de nichos familiares de ingresos económicos medio-bajo, a la vez que están forzados a trabajar en edad temprana y sufren el desinterés de los tutores legales por su desarrollo personal.
2. Una docente de biología que imparte clases en la escuela periférica señala una función extendida de la escuela, implicando un desmedro en la intención de su finalidad formativa a la par que especifica que tal extensión en la funcionalidad se debe al tipo de alumnos que contiene la institución en sí misma, generando una distinción entre la institución pedagógica en sí frente a otras del mismo nivel formativo respecto a la dificultad de cumplir el mandato de la enseñanza homogénea en la nación. Al respecto vale considerar las problemáticas familiares que señala y que se traspasan a las dificultades de cognición y de práctica en las labores escolares como también con la perspectiva que se le representa desde la devolución de sus propios estudiantes:

“Este colegio es muy particular porque debe alimentar, educar y contener [por ello] en relación a otras escuelas ésta es muy particular por su función social. Está en un barrio carenciado y muchos chicos son destructivos [en consecuencia] tenemos una gran diferencia en lo sociocultural respecto a otros colegios [...] Hay muchos casos de abandono [y] la mayoría no tiene expectativa y los chicos vienen a la escuela porque no tienen otra cosa para hacer [porque] lamentablemente atendemos muchas familias con problemas económicos [por ejemplo] tengo dos alumnos conflictivos por problemas familiares de adicción [...] Los imagino con un futuro mejor que el que ellos creen que tienen.”

(Docente de biología, escuela periférica).

3. En su mayoría los estudiantes que logran terminar con éxito moderado la formación académica básica coinciden con aquellos que provienen de nichos familiares de ingresos económicos medio-bajo en los cuales sus tutores asumen doble carga horaria laboral para evitar que sus hijos trabajen y puedan acceder a una posición social elevada o al menos asegurada para satisfacer necesidades básicas sin sobre-exigencias físicas o psíquicas.
4. Los estudiantes que logran de forma exitosa y con menciones la formación académica básica, con oportunidades verificables de ingreso a una formación universitaria, coinciden con aquellos que provienen de nichos familiares de ingresos económicos medio-alto, a la vez que suponen grupos sociales en donde el prestigio y el status socioeconómico equivale al éxito y al progreso personal.

Para estos últimos dos casos se han seleccionado testimonios que recogen ambas categorías. Una docente de lengua extranjera (inglés) con 25 años de experiencia que imparte clases en la escuela 1, señala la función de la escuela en relación al prestigio de la institución y el carácter de su formación dirigida hacia estudios de grado, implicando la idea de la historia y la tradición como valores necesarios para el *éxito social* a la vez que éste está condicionado por las familias cuyos poderes adquisitivos logran garantizar de forma generacional es status socio-económica en la que está inmersa. Al respecto vale considerar la perspectiva de futuro que proyecta sobre sus alumnos (de 4to a 6to año de secundaria) en la cual da por sentada una formación de grado y desde allí anhela el prestigio y el éxito en cada uno:

“Este colegio es nuestro orgullo como primer secundario y como patrimonio cultural [así] la escuela tiene hoy función educativa y de contención [ya que se] caracteriza por el gran sentido de contención de sus alumnos. Por aquí pasaron mis abuelos, mis padres, yo y ahora mis hijos [...] Nuestro colegio tiene la mejor reputación en la provincia [posee] una matrícula bastante homogénea. Los alumnos provienen de un sector social de clase alta y media alta [...] Las familias envían a sus hijos con la idea que salgan preparados para el ingreso a la universidad [yo los] imagino egresados como profesionales exitosos” (Docente de historia, escuela céntrica).

Por otra parte, un docente de la escuela 2, con 15 años de antigüedad expresa que:

“Los chicos de acá son de clase social baja. Y con esos niveles de pobreza vienen muchos otros problemas. Por ejemplo, las chicas a veces son madre a los 14 o 15 años. Además hay una cuestión relacionada con la edad, una de

las causas principales del abandono es el trabajo. Los chicos salen a trabajar y justo en ese momento es cuando deciden dejar el sistema para trabajar más tiempo.[..] los padres envían a sus hijos aquí porque quieren darle algo mejor que lo que ellos pueden darle en su casa”. (Docente de matemática, escuela periférica)

Muestra expectativas positivas en relación con el futuro de sus alumnos, cree en sus posibilidades para mejorar en relación con la clase sociocultural a la que pertenecen:

“Yo creo que van a tener mucho porvenir, porque los estamos preparando para la vida. A lo mejor no tendrán tantos contenidos como otros chicos que tienen muchas más posibilidades, pero les enseñamos a saber vivir la vida lo mejor posible y a ser buenas personas. Y una buena persona se inserta en cualquier sociedad sin tantos contenidos incorporados”. (Docente de matemática, escuela periférica)

Resulta claro que la sistematización de las representaciones sociales acorde a la composición de la matrícula escolar se manifiesta como un fenómeno de interconexiones en redes significantes y simbólicas entre el educador y el estudiante, estableciendo un control normalizador que instruye a todos los participantes de la institución pedagógica a seguir un guía ideológica de valorizaciones sobre las posibilidades de cognición y de acción dentro y fuera de la propia escuela.

Este fenómeno que comprende el cúmulo de las organizaciones estructurantes de las representaciones sociales se hace *visible* en los múltiples y complejos discursos formadores que son utilizados por los docentes, ya que por medio de estos se establece la mirada subjetiva de una forma encubierta y tácita al revestirse por un lado, de la verbalización, la acción y la explicación de los contenidos de la materia que han de ser enseñados a los alumnos, y por el otro lado, de la cotidianidad que representa el ámbito del aula en donde se hacen efectivas la multitud de dispositivos y mecanismos que implican el sistema de representaciones.

Contextos sociales complejos, marcos institucionales y prácticas docentes en transformación se conjugan en la configuración de situaciones que tensionan y generan condiciones escolares que pueden constituirse en obstáculos para el adecuado desarrollo de la escolaridad de los alumnos.

Esta mirada subjetiva establece su extensión de influencia según la relación profesional y el incentivo laboral que pretenda el docente a la hora de establecer su rol como un *profesional educador* que debe impartir tanto unos contenidos específicos a la vez que debe orientar al grupo de individuos que hacen a su materia hacia una disciplina práctica en la adquisición de los saberes que

pueda ser replicable en los contextos socio-formativos que están más allá del alcance de la institución pedagógica en sí. (Cerletti, L. 2010: 4-9)



## CONCLUSIONES

Como conclusión del trabajo realizado, presentaremos algunas reflexiones organizadas según los ejes exhibidos en la presentación de resultados. En primer término, cabe señalar que la mayoría de los educadores abordados en las escuelas en barrios con ingresos familiares medios-bajos, como es el caso de la escuela 2, asumen que las limitaciones exceden a sus trabajos pedagógicos, por lo cual conciben a los alumnos como los principales exponentes de sus desventajas. Por lo que, ante cualquier situación de conflicto, es menester una derivación inmediata a los docentes o funcionarios especializados.

Sobre esto cabe mencionar que las desventajas asumidas por los alumnos tienden a ser condicionantes de vida, como las situaciones de droga-dependencia o desnutrición, es decir, acontecimientos que escapan a las responsabilidades posibles de asumir por los docentes. Desde aquí se esclarece la contracara con otras instituciones pedagógicas en donde los propios educadores solucionan las limitaciones que le interpelan a sus alumnos, como es en el caso de la escuela 1, pues las desventajas ocasionadas por las limitaciones del alumnado se deben a problemas conceptuales antes que de una insatisfacción de las necesidades básicas como sea la alimentación o el cuidado desde un hogar.

Por ello cabe decir que, en primer lugar, la realidad de la escuela en general termina contradiciendo lo que institucional y políticamente se sostiene respecto a cómo deben ocuparse los educadores para generar una inclusión eficiente en aquellos alumnos que presentan diversas dificultades en el aprendizaje y en el desarrollo cognitivo.

En segundo lugar, las realidades de cada escuela también presentan situaciones de contradicción a pesar de que sus intenciones y estructuras burocráticas se repliquen, pues frente a la división entre los colegios públicos y los colegios pagos se presentan poblaciones con exigencias y necesidades diferentes que configuran universos distintos de representaciones sociales entre los docentes y los alumnos.

Entre ambos tipos de colegios se establece un cerco institucional y social, pues se abren las problemáticas de las demandas de las políticas educativas ante cómo deben accionar las burocracias pedagógicas y ante cómo deben actuar los educadores en sus prácticas áulicas, ya que no sólo está la exigencia de que toda la matrícula debe ser educada y aprobada, sino que las matrículas necesitan contenciones de caracteres diferentes y divergentes unos con otros.

De allí proviene el interrogante respecto a cómo entiende el docente al problema de la inclusión social de los alumnos con desventajas. Las formas en que el educador interpreta a la

inclusión de la diversidad escolar, las diferencias de la subjetividad individual y colectiva, así como el reconocimiento que le otorga a la diversidad, también son elementos constituyentes de la categorización y jerarquización simbólica aplicada hacia los alumnos, sobre los cuales pueden ser determinantes no solo para el éxito de su desarrollo escolar sino para la propia inclusión en los grupos sociales fuera de los ámbitos escolares.

La preocupación de los educadores por la orientación de sus alumnos siempre es compartida, definida no solo por los lineamientos del pensamiento políticamente correcto, sino también por una comprensión de las condiciones de posibilidad que se suscriben entre los propios alumnos, sean estos pertenecientes a situaciones familiares de ingresos medio-altos o de ingresos medio-bajos. No hay educador que no asuma la necesidad de los tratos especiales hacia los alumnos con capacidades diferentes, como tampoco hay educador que no busque incentivar con sus representaciones sociales a los demás alumnos a tratar de comprometerse y de prepararse para ese tipo de trato especial ante personas que asuman esos rasgos diferentes, sean o no propios a su constitución individual, es decir, sea o no algo inherente a su propia situacionalidad.

Cuando se indaga sobre los motivos por los cuales consideran importante este tipo de labor, los educadores apelan, en un primer término, a respuestas con caracteres emocionales y/o pasionales (por ejemplo, la necesidad de que la escuela asuma una función de contención ante los problemas de abandono y descuido familiar de sus alumnos), expresándose de un modo empático frente a sus alumnos pero también manifestando profunda angustia y desesperación frente a los casos en los que se sienten sobrepasados por las situaciones de contención y de incentivación de grupo o de unificar al universo de opiniones, situaciones, comportamientos y realidades que pueblan la clase (por ejemplo, ante los problemas de violencia, droga).

Los educadores asumen que estos no son el elemento único de la ecuación de las representaciones sociales que se tipifican en el funcionamiento general de la escuela y la situacionalidad de las prácticas áulicas, pues si bien éstos aportan una gran cantidad de elementos para la ecuación de las jerarquizaciones simbólicas y las naturalizaciones de los roles y las posibilidades de los sujetos implicados en la práctica áulica, también comprenden que tales sujetos cargan particularidades representacionales desde sus hogares y sociedades a las que pertenecen, en donde han asumido una relación de proyecciones e ideologías que suscitan las organizaciones posteriores de los grupos establecidos en las aulas. Proyecciones e ideologías que también permearán las concepciones y las relaciones inter-grupales.

Al respecto cabe mencionar cómo en la escuela 2 los educadores dan cuenta de que, al ubicarse la escuela entre barrios marginales y vulnerables, los alumnos que participan de las clases

toman una identificación con estos barrios, ocasionándose disputas territoriales entre los grupos de los diferentes barrios, mayormente entre los grupos del género masculino, así como también dando lugar a reuniones de individuos lideradas por aquellos que tienden a mostrar mayor fuerza e intimidación o mayor edad y experiencia.

Un caso ilustrativo al respecto es el de una docente con 10 años de experiencia que imparte clases en la escuela 2 en la materia de Atletismo, quien especifica la conformación de grupos que tienen conflictos entre ellos mismos y con su propia labor escolar, explicando cómo se representa la población de la escuela en sí misma:

“Hay mucho abandono escolar, son poco persistente los chicos [a su vez] la escuela es vista como de gente pobre. No es bien vista. [Aquí] los varones más grandes a veces son más complicados para trabajar [...] Suelen formarse grupos que lideran los chicos más grandes, porque asisten muchos repitentes que le llevan 2 o 3 años a sus compañeros.”

Tal realidad no es compartida en la escuela 1 ya que los educadores dan cuenta de que, al ubicarse la escuela en el mismo casco urbano y ocurrir una población de ingresos homogéneos sin necesidades básicas insatisfechas, no es común que ocurran disputas de territorio o de identidad, más bien se generan nichos o focos de compañerismo que no están cerrados en sí más que por relaciones de cercanía o lejanía en la amistad o por relaciones de género, ocurriendo una división común entre grupo de amigos femeninos y grupos de amigos masculinos.

Otro caso es el de otra docente entrevistada, con 25 años de experiencia que imparte clases en la escuela 1 en la materia de Química, en donde especifica la rareza y la poca pertinencia pedagógica de los conflictos entre los compañeros, la influencia de la zona en la población de los alumnos y el tipo de formación de grupos sociales:

“[Aquí] asisten alumnos de la zona y éste es un barrio con gente de alto poder adquisitivo [y aunque] suelen haber conflictos por temas externos a la escuela nunca suele pasar a mayores [...] En mis cursos suelen dividirse en chicos y chicas. Pero no veo otro tipo de grupos.”

Tales divisiones entre territorios y dimensiones diferentes y solapadas, como la pertenencia a un barrio o el género de los compañeros, replican y actualizan los sistemas naturalizantes de las representaciones sociales del docente en el colegio, en la medida en que se interpretan y actualizan construcciones significativas de las personalidades y los comportamientos esperados, interdefinidos en las relaciones alumno-alumno pero emergidas como tipificantes en las relaciones alumno-docente. De esta manera se entiende por qué son comunes las divisiones por barrio o por

género, porque los estereotipos grupales se muestran como la forma más sencilla de sistematizar a una población de manera tal que ésta dé lugar a una distribución y una solidaridad de ideologías y concepciones basadas en posicionamientos sociales, estratos económicos, etcétera.

Es claro que las prácticas áulicas establecen la tendencia a que el alumnado asuma los estereotipos producidos por sus educadores, se ven alentados por el juicio del docente expresado en sus inferencias, decisiones, comportamientos, verbalizaciones y conductas tanto específicas y dirigidas como generales y abstractas, implicando o no una atribución de la responsabilidad y la causalidad de los comportamientos esperados.

La realidad escolar no se agota en el trabajo educador basado en nociones sistemáticas y en concepciones simplificadoras ya que éste no es el último responsable en las formas de percepción del ámbito escolar. Aunque será éste quien consolide la trama social amplia que da legitimidad.

La realidad escolar se define y presenta a partir del uso de las valorizaciones jerárquicas y normalizadoras entre todos los actores implicados. Resulta alarmante la falta de revisión de los supuestos utilizados en las prácticas áulicas y el intento de presentarlo en la impartición de conocimiento.

Paralelamente, el conjunto de herramientas pedagógicas con las que consta cada educador y el método de uso que ha hecho propio a partir de un tipo de formación (por ejemplo terciaria o universitaria) termina consolidándose también en un imaginario que se aplica sobre el alumnado dentro de las condiciones materiales que imprime la escuela, decretando que la escuela posee un conjunto de fortalezas y debilidades que establecen el horizonte de posibilidades de desarrollo personal de la población escolar tanto dentro de la propia institución como fuera de esta: ejemplo, en los sistemas de relaciones socio-laborales.

Según las materias, los contenidos a trabajar y los medios disponibles, en los que se ocupen los educadores se generarán comportamientos de apreciación sobre el desempeño laboral escolar del docente, así, dentro de la asignatura Atletismo se notó que se le exige un tipo de motivación particular a los estudiantes según el comportamiento de la docente, como también se pedía una específica organización y procedimiento a la hora de realizar las tareas físicas.

De la misma manera ocurrió, dentro de la asignatura de Química, en donde las prácticas de laboratorio implican una apreciación del comportamiento que se asume como el bien valorizado (por ejemplo, seguir todos los protocolos de seguridad como es el uso de lentes y de guantes) y que se presentaron como índices de expresión del *buen alumno* acorde a su entusiasmo por realizar las tareas exigidas y por mantener el trabajo en equipo.

Mostrándose una contraposición frente a los alumnos que aparecían sin entusiasmo y, por ende, asumiendo, en los casos estudiados, el papel de *malos alumnos*, en el caso de la impartición de clases dentro de la asignatura de Historia en donde, si bien la mayoría de los alumnos asumen este índice de comportamiento correcto a la hora de debatir las situaciones histórico-culturales, un pequeño grupo de sujetos no siguieron el mismo reporte de actividad como tampoco merecieron la atención por parte del educador quien se concentró el desarrollo de los conceptos.

Tal indiferencia no sólo los ubica en el universo de los “malos alumnos” sino que también los ubica en el núcleo mismo del sistema general de representaciones sociales del educador que da preferencia a un tipo determinado de estudiante, en desmedro de otro forma de estudiante. Lo que conduce a un fenómeno de auto-interpretación por parte del alumno de que tal contenido no le es propio ni le atañe a su contexto particular, intensificando su desinterés por su formación académica básica y acrecentando el poder interpretativo de la representación social.

Dentro de este sentido, la posibilidad de lectura para el estudiante de distintos grados de significación (por ejemplo, desarrollo personal, obtención de un trabajo satisfactorio, etcétera) a partir de la enseñanza propuesta, es obviamente confluyente a los sistemas significantes y tipificantes de las representaciones que absorbe de su educador de la escuela y de las finalidades que caracterizan a los distintos entornos sociales.

Por último, tal confluencia no es algo perceptible por parte del educador, indiferente a la institución pedagógica a la que haga referencia y la población de alumnos con la que se encuentre. La totalidad de los docentes entrevistados asumen un grado de esperanza de éxito para sus alumnos con más dificultades y vulnerabilidades así como también afirman una certeza de logro y méritos para sus alumnos con necesidades básicas satisfechas y con posibilidades verificadas de establecer actividades extra-curriculares.

Como comentario final es posible un mensaje esperanzador en relación a la labor docente y sus representaciones sobre los estudiantes: en todos los casos se vislumbra un halo de expectativa positiva, aún frente a las situaciones más adversas. A continuación se profundizará sobre esta cuestión, en vinculación con los conceptos teóricos desarrollados en el capítulo I.

El problema de las representaciones sociales de los docentes respecto de los estudiantes y las instituciones donde se desempeñan en general radica en la resistencia a ser modificadas. Esto implica que se erijan como tipificantes, es decir, como categorías normalizadores que se imponen al sujeto en proceso de aprendizaje.

Para que ocurra una transformación de un sistema de representaciones sería necesaria una previa organización de elementos y de diseños conceptuales-prácticos sobre las comprensiones de

existencia socio-económicas desde las cuales surgen los sujetos reconocidos como alumnos. Por lo que debería ocurrir una mudanza de la perspectiva social para acceder una mudanza de la representación institucional pedagógica y de la práctica orientadora en sí. (Gutierrez, G. 2011:22-28)

Tal situación de transformación exigiría que las propias instituciones pedagógicas no establecieran desde un inicio una distinción en la población que las compete, eliminando toda jerarquización y toda igualación socio-económica. Pues en la medida en que las escuelas asuman un modelo jerárquico-social, en donde se espera que sus alumnos alcancen prestigio, poder o altos ingresos en un sentido de formación personal dentro de la sociedad, se establecerá una distinción entre los colegios que preparan a sujetos exitosos frente a aquellos que preparan sujetos que sobreviven.

Esto quiere decir que los sistemas de representaciones sociales relacionados con la institución escolar no son independientes de sus enlaces con otros sistemas genéricos de representaciones sociales. Así, las visiones sobre el entusiasmo escolar o la inteligencia del alumnado no hacen más que legitimar las diferencias que el sistema educativo va produciendo. De igual manera ocurre cuando se ejecutan principios de clasificación social y de calificación económica que, aunque bien puedan ocurrir de forma tácita en el orientador, los administradores, los funcionarios y en los propios alumnos, en su constancia práctica no hace más que verificar la condición de eficacia de los conjuntos organizados de significaciones sociales. Desde la autocomprobación de la eficacia de las representaciones sobre la institución, su población y sus funciones se provocan estimaciones y generalidades sobre las posibilidades de la matrícula, si ésta presenta o no condiciones suficientes o insuficientes para la comprensión y el desarrollo tanto de los contenidos de las materias trabajados en la formación académica básico como también en una formación de orden superior o una experiencia laboral exitosa.

Para concluir, si bien tomamos distancia de tipos ideales rígidos o absolutos, es posible delinear algunas tendencias en las representaciones analizadas. En ese sentido, a partir de la investigación hemos detectado que, en el caso de las escuelas de orden público ubicadas en zonas vulnerables, las representaciones sociales de los docentes tienden a presentar perspectivas negativas o limitantes, centrándose en la dificultad de los alumnos para desarrollarse una vez terminada la secundaria. En contraposición, en las representaciones sociales de los docentes en la escuela con matrícula ubicada en zonas urbanizadas se asume de modo mayoritario el éxito social una vez terminada la secundaria, impulsando que todo el alumnado adquiriera una predisposición, de cognición y de conducta.

De este modo, se han logrado completar los objetivos postulados para el trabajo:

- ✓ Conocer y analizar las representaciones sociales de los docentes sobre estudiantes de diferentes sectores socioculturales de dos escuelas secundarias (una de ellas céntrica y la otra periférica): se ha logrado mediante el reconocimiento de las relaciones subjetivas de los educadores con los alumnos, indagando las opiniones y las percepciones de los docentes sobre los límites y posibilidades de sus estudiantes basadas en “las posibilidades de desarrollo más allá de la escuela”. Como se muestra en el capítulo III, se han reconocido tres tipos de representaciones docentes respecto a los límites y posibilidades de sus estudiantes: en el caso de las escuelas céntricas son preponderantes los diagnósticos positivos a futuro; en la escuela periférica un pesimismo respecto al futuro de los estudiantes en algunos docentes; mientras que un tercer grupo no se ha dejado influenciar por las representaciones sociales vinculadas al contexto socio-económico para interpretar las posibilidades de desarrollo de sus estudiantes una vez terminado el ciclo escolar.
- ✓ Analizar la relación entre las prácticas áulicas y las representaciones sociales de los docentes sobre la pertenencia sociocultural de los estudiantes: se ha alcanzado mediante el análisis de las prácticas del docente en cuanto a una preparación reflexiva de las clases, dando una atención especial al desarrollo de sus alumnos y la apertura a los comentarios y las sugerencias, así como a la concreción de un imaginario áulico sobre cada uno de los participantes: se ha logrado, a través de las entrevistas realizadas a los docentes, identificar el grado de implicación reflexiva de los docentes sobre su labor en el aula. En el caso de la escuela céntrica, se ha evidenciado cómo los docentes llevan a cabo las labores áulicas con conciencia y real convencimiento de que estas labores tendrán un impacto decisivo en la trayectoria educativa futura de los estudiantes. En el caso de esta escuela, las expectativas y las predicciones sobre rendimiento académico futuro influyen de manera positiva. En la escuela periférica, se ha identificado la misma relación, pero ubicada en el polo negativo: debido a las condiciones socioeconómicas de los estudiantes, los docentes no poseen expectativas positivas sobre una continuación en la trayectoria educativa de los mismos, por lo cual muchos de ellos no sienten una responsabilidad efectiva sobre su desempeño en tanto planeamiento reflexivo de las clases. A su vez, se ha comprobado que en las dos escuelas seleccionadas como objeto de estudio las prácticas pedagógicas entre las dos instituciones difieren entre sí, asociándose cada una a las representaciones sociales que los docentes poseen de su alumnado. De este modo, no se llevan a cabo las mismas prácticas pedagógicas en las escuelas céntricas (donde los docentes poseen altas expectativas sobre la institución y sus alumnos) que en la escuela periférica (donde se entiende que debe funcionar como

institución educativa a su vez que como institución de integración social, contención, y soporte de necesidades básicas de los alumnos).

Para concluir, entendemos que es tarea para el futuro lograr (re)unir ésta fractura pedagógico-social para cumplir con aquello que se estipuló en 2006 con la sanción de la Ley de Educación Nacional n°26206: educación de calidad en igualdad de condiciones para todos los ciudadanos.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abric, J. (2001). *Metodología de recolección de las representaciones sociales*. En Abric, J. *Prácticas sociales y representaciones*. México: Coyoacán.
- Abric, J. C. (2001). “Metodología de recolección de las representaciones sociales.” En *Prácticas Sociales y Representaciones Sociales*. México: Ediciones Coyoacán.
- Anaya y Romahn (2014) “Práctica Docente: transmisión de conceptos equívocos o tergiversados aprehendidos de generación en generación”, en *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*, del 12 al 14 de Noviembre, [En línea]. Disponible en: <http://www.oei.es/congreso2014/memoriactei/470.pdf>
- Banchs, M. (1986). “Concepto de representaciones sociales: análisis comparativo.” En *Revista costarricense de psicología (89): 27-40*.
- Banchs, M. (1988). “Cognición social y representación social.” En *Revista de Psicología de El Salvador, vol. VII, pp. 361-371*.
- Banchs, M. (1990). “Las representaciones sociales: sugerencias sobre una alternativa teórica y un rol posible para los psicólogos sociales en Latinoamérica.” En *Aportes críticos a la psicología en Latinoamérica (Jiménez, D. coordinador)*. México: Universidad de Guadalajara.
- Banchs, M. (1991). “Representaciones sociales: pertinencia de su estudio y posibilidades de su aplicación.” En *Boletín de AVEPSO, vol. XIV, pp. 3-16*.
- Banchs, M. (1994). “Desconstruyendo una desconstrucción: Lectura de Ian Parker (1989) a la luz de los criterios de Parker y Shotter” En *Paperson Social Representation. Threads of discussion, vol. 3: 1- 20*. Disponible en: [www.swp.uni-linz.ac.at/content/psr/psrindex.htm](http://www.swp.uni-linz.ac.at/content/psr/psrindex.htm)
- Banchs, M. (2000). “Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales.” En *Papers on Social Representation. Threads of discussion, vol. 8: 1-15*.
- Blanco Bosco, E. (2011) “*Los límites de la escuela: educación, desigualdad y aprendizajes en México*”. El Colegio de México. Centro de Estudios Sociológicos. 1ª. Ed.
- Baquero, R Comp. (2007) “Las formas de lo escolar” En serie EDUCACIÓN 1º ed. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Bernstein, B. (1961). “Social structure, language and learning.” En *Educational Research, n° 3: 163-176*.

- Bourdieu y M. Saint Martin (1975); “Las categorías del juicio docente”, en *Actes de la Recherche en Sciences Sociales (París), n. 3*.
- Bourdieu. P., y Wacquant, L. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Brossard, M. (1982). “An approach to school interlocution situations: analysis of a few expropies” En *Lowenthal, Vandammeet Cordier (Eds.), Language and language acquisition: 243-254*. New York: Plénum Press.
- Campo-Redondo y LabarcaReverol (2008) “La teoría fundamental en el estudio empírico de las representaciones sociales: un caso sobre el rol orientador del docente”, en *Opción, N°60*: 41-54.
- Campo-Redondo y LabarcaReverol (2009) “Representaciones sociales del rol orientador del docente en estudiantes de educación” en *Revista de Ciencias Sociales, N° 1*: 160-174.
- Cerletti, L. (2010) “Una etnografía sobre las relaciones entre las familias y las escuelas en contextos de desigualdad social”. Tesis de doctorado en Antropología Social de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. En: boletín de Antropología y Educación N°02, julio 2011ISSN 1853-6549
- Di Piero, M. (2014) *¿Mérito y azar? Nociones de justicia distributiva y selección soft: el caso de una escuela secundaria tradicional frente al mandato inclusor*. Tesis de maestría en Ciencias Sociales con orientación en educación, FLACSO, Argentina.
- Durkheim, E. (1968) *Las formas elementales de la vida religiosa*. Madrid. Alianza Editorial.
- Edelstein, G. (2001). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires. Paidós.
- Escobar Medina, M. B.(2015) *Influencia de la interacción alumno-docente en el proceso enseñanza-aprendizaje*, en Paakat: Revista de Tecnología y Sociedad N°5
- Frigerio, G; Poggi, M. y Tiramonti, G. (1992) *Las instituciones educativas*. Cara y ceca. Troquel. Buenos Aires
- Garnique, F. (2011). “Las representaciones sociales. Los docentes de educación básica frente a la inclusión escolar”, en *Perfiles Educativos, N° 137*: 99-118.
- Gilly. M., y Roux J. (1988). “Social marking in ordering tasks. Effects and mechanisms” En *European Journal of Social Psychology, n° 17*: 251-266.

- Giroto, V. (1987). "Social marking, socio-cognitive conflict and cognitive development" En *European Journal of Social Psychology*, n° 17: 171-186.
- González, F. (2004). *Globalización en la educación. Representaciones sociales de estudiantes en la UNAM (FES-Z)*. En Piña, J. (Coord.). *La subjetividad de los actores de la educación*. México: CESU-UNAM.
- Guirado, Mazzitelli y Olivera. (2013) "Representaciones sociales y práctica docente: una experiencia con docentes de física y de química" en *Revista de Orientación Educacional*, N° 51: 87-105.
- Gutierrez, G. (2011) *Escuela, política y formación docente: piezas en juego para una estrategia de transformación*. UEPC. 1ª ed. Córdoba: Kent von Düring
- Gutiérrez, S., y Campos, D. (2008). *Motivaciones de los jóvenes para estudiar comunicación social. Un estudio de representaciones sociales*. En Arbesú I., Gutiérrez, S. & Piña, J. (Coords.). *Educación superior. Representaciones sociales*. México: Gernika.
- Ibáñez, T. (1994) "Representaciones sociales: Teoría y Método." En *Psicología social construccionista*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara: 153-216
- Jodelet, D. Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espac. blanco, Ser. indagaciones* [online]. 2011, vol.21, n.1 [citado 2017-06-19], pp. 133-154. Disponible en: <[http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1515-94852011000100006&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852011000100006&lng=es&nrm=iso)>. ISSN 1515-9485.
- Jodelet, D. (2000). *Representaciones sociales: contribución a un saber sociocultural sin fronteras*. En Jodelet, D. & Guerrero, A. (Coords.). *Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales*. México: Facultad de Psicología-UNAM.
- Jodelet, D. (1984). "La representación social: fenómenos, conceptos y teoría." En *Moscovici, S. (compilador), Psicología social II: 469-493*. Barcelona: Paidós.
- Kaplan, C. (2008) "Las representaciones sociales de los docentes: el efecto de destino" en *Anuario del Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación*, 2008, [En línea]. Disponible en: [http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/llice/ANUARIO\\_2008/textos/16\\_Carina\\_Kaplan\\_tesis.pdf](http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/llice/ANUARIO_2008/textos/16_Carina_Kaplan_tesis.pdf).

- Krüger, N. (2012) La segmentación educativa argentina: reflexiones desde una perspectiva micro y macro social. En *Página Educativa*, vol. 5, n°1. Disponible en: [http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1688-74682012000100008](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682012000100008)
- Lizana Muñoz, V. (2008) “Representaciones sociales sobre feminidad de los/las estudiantes de pedagogía, en los contextos de formación docente inicial”, en *Estudios Pedagógicos*, N°2: 115-136.
- Lloyd, B. & Duveen, G. (2003). *Un análisis semiótico del desarrollo de las representaciones sociales de género*. En Castorina, J. (Comp.). *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. España: Gedisa.
- López Beltrán, F. (1996) “Representaciones sociales y formación de docentes”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, N° 2: 391-407.
- López, N. (2002) "Estrategias sistémicas de atención a la deserción, la repitencia y la sobriedad en escuelas de contextos desfavorecidos. Un balance en los años 90 en la Argentina", IPE-UNESCO, Buenos Aires.
- Marková, I. (1996). “En busca de las dimensiones epistemológicas de las representaciones sociales”. En Páez, D., y Blanco, A. (editores), *La teoría sociocultural y la psicología social actual*. Madrid: Aprendizaje.
- Mireles O. & Cuevas Y. (2008). *Investigación educativa en representaciones sociales: su producción en México de 1992 a 2005*. En Arbesú I., Gutiérrez, S. & Piña, J. M. (Coords.). *Educación superior. Representaciones sociales*. México: Gernika.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul S.A.
- Moscovici, S. (1981). *La era de las Multitudes. Un tratado histórico de psicología de masas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Moscovici, S. (1984). “El campo de la psicología social.” En Moscovici S. (compilador), *La psicología social I*. Barcelona: Paidós.
- Moscovici, S. (1984). “The phenomenon of social representations.” En Farr, R., Moscovici, S. (editores) *European Studies in Social Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Moscovici, S. (1989). “Des représentations collectives aux représentations sociales: éléments pour une histoire.” En Jodelet, D. (editora), *Les Représentations Sociales*. París: PUF

- Moscovici, S. (1991). *La Psicología Social I. Barcelona: Paidós.*
- Pérez, I. (2002). *La representación de las mujeres en el discurso feminista mexicano de principios de siglo.* En Raiter, A. y Otros *Representaciones sociales.* Argentina: Eudeba.
- Piner, y Kahle. (1984) “Adapting to the stigmatizing label of mental illness: foregone but no forgotten” en *The Journal of Personality and Social Psychology*, N° 47: 805-811.
- Puiggrós, A (1994) *La educación como campo problemático en: Crisis en la Educación Latinoamericana.* Buenos Aires: Aique.
- Reid, T. (1998). *La filosofía del sentido común. Breve antología de textos de Thomas Reid.* México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Restrero Gómez, B. (2004) *La investigación educativa y la construcción del saber pedagógico.* Colombia
- Retamoza, C. (1986) *La experiencia docente. Hacia la desalienación de la práctica docente,* México, Línea.
- Ringer, F. (1979) *Education and Society in Modern Europe.* Indiana University Press, Bloomington and London.
- Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes, and values: A theory of organization and change.* San Francisco: Jossey-Bass.
- Román, C. (2001) “¿Por qué los docentes no pueden desarrollar procesos de enseñanza de aprendizaje de calidad en contextos sociales vulnerables?, en *Persona y Sociedad*, N° 3: 113-128.
- Sagastizábal y Monner Sans (2005) “Incidencia de las representaciones sociales acerca de los alumnos en el trabajo docente: consideraciones para su estudio”, en *Krinein*, N° 1: 1-25.
- Sagastizábal y Pidello (2011) “La representación social del alumno: Fortalezas y debilidades según la percepción del docente”, en *3° Congreso Internacional de Investigación*, del 15 al 17 de Noviembre, [En línea]. Disponible en: [www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.1526/ev.1523.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.1526/ev.1523.pdf).
- Tedesco, J.C, Braslavsky , C., Carciofi R (1983) "El proyecto Educativo Autoritario", GEL-FLACSO. Buenos Aires.

- Terigi, F. (2010) *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*. Conferencia dictada en jornada de apertura de Ciclo Lectivo 2012 Santa Rosa- La Pampa.
- Tiramonti, G. (2004) “La configuración fragmentada del Sistema Educativo Argentino” En *Cuadernos de Pedagogía N° 12*, pp 33 a 46.
- Tiramonti, G. y Montes, N. (comp). (2009) *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires, Manantial/ FLACSO.
- Torrado, S. (2003) "Historia de la Familia en la Argentina Moderna (1870-2000)". Ed. De la Flor, Buenos Aires.
- Vasilachis, I. (1992) *Métodos cualitativos*. Buenos Aires: Centro editor de América Latina.
- Velázquez, M. (2010). *Representación social de autonomía 1910-1945*. En Mireles, O. (Coord.). *Representaciones sociales: emociones, significados y prácticas*. México: IISUE-UNAM.

Corpus documental:

- Ley Nacional de Educación N° 26.206
- Resoluciones: 93/09 y 84/09 del CFE

## ANEXO

### *Instrumento de recolección de datos: preguntas orientadoras para entrevistas con docentes*

1. ¿Cómo calificaría el nivel sociocultural de los alumnos en esa institución?
2. ¿A partir de qué indicios puede usted definir tal pertenencia?
3. ¿Siente usted que debe modificar su modo de dar clases y ejercer su rol docente según el nivel sociocultural de los alumnos?
4. Según su experiencia ¿El sector sociocultural de pertenencia de los alumnos está relacionado con el fracaso o el éxito escolar?
5. En términos de vínculos afectivos y de afinidad dentro del aula ¿Considera usted que le es más sencillo vincularse con alumnos de un sector sociocultural específico, o simplemente cree que los vínculos y afinidades dependen de otros factores?
6. En términos de vínculos afectivos y de afinidad dentro del aula ¿Considera usted que le es más sencillo vincularse con alumnos de un sector sociocultural específico, o simplemente cree que los vínculos y afinidades dependen de otros factores?

**Escuela 1 (centro)**

<p><b>Edad / Sexo</b> <b>Nivel Educativo</b> <b>Título Docente</b> <b>Otros Títulos</b></p>	<p><b>1a-¿Qué asignatura/s trabaja?</b> <b>¿En qué año/s?</b> <b>¿Siempre estuvo dedicado a la misma asignatura?</b> <b>En caso negativo... ¿en cuáles otras se desempeñó?</b> <b>¿Cuánto hace que se dedica a esta asignatura en particular?</b></p>	<p><b>1b- ¿Cuánto hace que está trabajando en esta escuela?</b> <b>¿De qué modo logró acceder a ser docente de este establecimiento?-</b> <b>¿Estuvo en otras escuelas antes?</b> <b>¿Cuáles? ¿Desde cuándo? ¿Continúa trabajando en otras escuelas o está abocado/a únicamente a ésta?</b> <b>¿Qué título posee?</b></p>	<p><b>2- ¿Transitó estudios universitarios o terciarios? ¿Por qué? ¿Se desempeña como docente universitario? ¿Deseó desempeñarse como docente universitario o prefirió hacerlo en la escuela mea? ¿Por qué?</b></p>	<p><b>3- ¿Qué función o funciones considera que cumple hoy la escuela? ¿Nota que ha cambiado en relación con otros años, según diferentes momentos del país? ¿Nota que ha variado el tipo de población que asiste a las escuelas en general o se trata de una continuidad?</b></p>	<p><b>4- Experiencia y percepción del/ de la docente sobre esta escuela en particular, historia de esta escuela: Indagar sobre la historia de la escuela en particular.</b></p>	<p><b>5- ¿Cómo caracterizaría a esta escuela?</b> <b>¿Qué diferencias encuentra en relación con otras escuelas de la zona?</b> <b>El edificio ¿se encuentra en buenas condiciones? ¿Es buena la higiene? ¿Cuentan con una biblioteca completa?</b></p>
<p><b>Docente 1</b> -51/Femenino -Terciario -Prof. De Inglés</p>	<p>-Lengua Extranjera -4°, 5°, 6° año -Si -25 años</p>	<p>-Hace 25 años -Ingresé como ex alumna -Siempre fui docente en éste colegio</p>	<p>-Tengo estudios terciarios. Era difícil acceder a la universidad. -Siempre me gustó ser docente de nivel medio porque me gusta formar adolescentes</p>	<p>-La escuela hoy tiene función educativa y de contención. -Cuando me inicié como docente nuestra función era estrictamente educativa. -La población educativa siempre ha sido del mismo tipo</p>	<p>-Este colegio es nuestro orgullo como primer Secundario y como patrimonio cultural</p>	<p>-Este colegio se caracteriza por el gran sentido de pertenencia de sus alumnos. Por aquí pasaron mis abuelos, mis padres, yo y ahora mis hijos. -El edificio ha sido restaurado y está en excelentes condiciones. -Nuestra biblioteca es muy completa</p>
<p><b>Docente 2</b> -53/Femenino -Terciario</p>	<p>-Matemáticas -3°,4°, 5°, 6° año -Si</p>	<p>-26 años -Soy ex alumna -Fui maestra de una</p>	<p>-Tengo estudios terciarios porque no estaba dentro de mis posibilidades</p>	<p>-Hoy necesitamos una escuela más integradora en cuanto a</p>	<p>-Yo considero a éste Colegio como un monumento histórico de</p>	<p>-Se caracteriza por ser una escuela donde se educaron varias</p>



-Prof.de Matemáticas -Magisterio	-28 años	Escuela Rural durante 2 años, hace 28 años atrás.	trasladarme a la capital para ir a la universidad. -No, no me gusta la docencia universitaria	conocimientos y valores. -Hace 20 años atrás los valores se traían aprendidos de la casa y nuestra función era la de transmitir conocimientos.	la educación. Tiene 147 años de educación en sus hombros.	generaciones de familias. -Nuestro edificio es hermoso y recientemente pintado y siempre está muy limpio. -La biblioteca tiene miles de ejemplares y hasta libros que son reliquia.
<b>Docente 3</b> -50 / Femenino -Prof. de Derecho y Economía -Terciario	-Economía Política -4°, 5°, 6° año -Si -26 años	-26 años -Soy ex alumna -Me inicié en éste Colegio	-Solo pude acceder al profesorado. En mi época de estudiante era costosa la Universidad. -Si me hubiera gustado ser Docente Universitaria, me gusta el trato con alumnos enfocados en una carrera.	-Hace varios años que el Colegio tiene función educativa y social. -El mundo cambia vertiginosamente y la educación se ha vuelto más flexible y abarcativa.	-Nuestro Colegio es un ícono cultural y educativo. No se compara a ninguno que yo conozca.	-Quienes asistimos a éste Colegio lo cuidamos como si fuera nuestra casa. -Ha sido recientemente pintado. Está muy bien mantenido y la biblioteca es la más grande que conozco.
<b>Docente 4</b> -48 / Femenino -Prof. De Historia -Terciario	-Historia -4°, 5°, 6° año -Si -25 años	-20 años -Presenté currículum -Siempre di clases en éste secundario	-Estudié en el profesorado porque lo tenía cerca. -La verdad nunca me planteé si me gustaría ser docente universitario. Estoy bien en el Secundario.	- Hoy los docentes no sólo transmiten, sino que también le enseñamos a aprender para después enseñarle a seleccionar. -En los últimos 10 años ha cambiado al punto de cuestionar la historia y los próceres.	-Como egresada de éste Colegio puedo decir que no me imagino dando clases en otro lado. Mis hijas estudiaron acá y supongo que mis futuros nietos también lo harán.	-En los pasillos, aulas y patio de éste Colegio se respira historia. Muchos ex alumnos decían que no querían egresar para no dejar la escuela. -Nuestro edificio está impecable y siempre bien mantenido y la biblioteca es grande.
<b>Docente 5</b> -52 / Femenino	-Química -3º, 4º y 5º año	-25 años -Soy ex alumna y traje	- Si, estudié la carrera de Farmacéutica en la	-Cuando comencé a dar clases la función del	-La historia de ésta escuela no tiene	-Este Colegio es un sentimiento para

-Farmacéutica -Universitario	-Si -25 años	currículum -Solo he dado clases en ésta escuela.	Universidad.	colegio era transmisión de conocimientos, era una educación más rígida. Actualmente la escuela debe transmitir un método de trabajo e investigación científica, y fomentar el conocimiento crítico y el trabajo en equipo.	comparación. Por aquí pasaron grandes personalidades de nuestra provincia.	muchos ex alumnos y docentes. -El edificio es una obra de arte en sí mismo y la biblioteca muy completa.
<b>Docente 6</b> -55/Masculino -Veterinario -Universitario	-Biología -1º, 2º y 3º año -Si -23 años	-23 años -Estudié aquí y presente currículum -Siempre di clases en éste secundario	-Sí, mi título de Veterinario es universitario.	-La función de la escuela cambió mucho en los últimos 20 años. Antes era más metódico y monótono, simples preguntas y respuestas. Actualmente tenemos una educación más inclusiva y crítica.	-Este es un Colegio con muchísima historia. Es patrimonio cultural.	-Esta escuela se caracteriza porque quienes pasamos por sus aulas lo llevamos siempre en nuestro recuerdo. -La edificación es antigua pero impecable. Muy limpio todo.
<b>Docente 7</b> -48/femenino -Prof. De Economía y Contabilidad -Terciario	-Economía -5º y 6º año -Si -18 años	-15 años -Ingresé por puntaje -Anteriormente di clases en otro colegio, pero hace 15 años que doy clases aquí.	-No fui a la Universidad porque el profesorado me quedaba cerca y era menos costoso.	- Hoy debe satisfacer expectativas razonables de preparación para estudios superiores o para la inserción laboral	-Trabajar en ésta escuela es lo mejor que me pudo pasar para poder desarrollarme como docente.	-Esta escuela se caracteriza porque todo el mundo la quiere y se siente parte de ella.
<b>Docente 8</b> -35/femenino -Psicóloga -Universitario	-Sociología -4º y 5º año -Antes daba Psicología Evolutiva -10 años	-10 años -Ingresé por puntaje	-Tengo título universitario	-Tiene la función poner en cuestión los valores sociales transformarlos por la educación, o sea, la educación debe propiciar cambios tanto en la sociedad como en la escuela.	-Creo que tenemos un gran Colegio, con historia y alta calidad humana.	-La increíble característica de ésta escuela es que una vez que formas parte de ella no puedes dejarla.

<p><b>Docente 9</b> -28/Femenino -Prof. De Lengua y Literatura -Terciario</p>	<p>-Literatura -1º, 2º, 3º año -6 años</p>	<p>-6 años -Ingresé por puntaje y como ex alumna -Siempre di clases aquí</p>	<p>-Tengo título terciario. No pude ir a la universidad porque me quedaba muy lejos.</p>	<p>- Hoy en día la escuela tiene una función mucho más social que antes, ya que los roles familiares ya no están tan bien definidos, al igual que la función de la familia en lo que respecta a la educación de sus hijos.</p>	<p>-Tiene mucha historia, éste colegio fue el primer secundario y además es patrimonio Cultural provincial</p>	<p>-Se caracteriza por el arraigo de las personas que pasaron por aquí.</p>
<p><b>Docente 10</b> -30 /Femenino -Analista de Sistemas -Universitario</p>	<p>-Informática -1º,2º y 3º año -5 años</p>	<p>-5 años -Ingresé como ex alumna</p>	<p>-Si fui a la universidad. -No me gustaría ser docente Universitaria. Me gusta más el secundario</p>	<p>-Antes se trataba de transmitir conocimientos. En estos tiempos la información nos invade y debemos enseñar a que sepan que información es buena y que es inservible.</p>	<p>-Como ex alumna conozco muy bien la historia de ésta escuela. Su historia es incomparable.</p>	<p>-Siempre se caracterizó por tener alta calidad educativa y porque todos los que pasamos por aquí nos sentimos parte del colegio.</p>

	6a-¿Cómo cree que es percibida esta escuela por el entorno externo a ella (docentes de otros establecimientos, alumnos/as de otros establecimientos, directivos/as, inspectores, vecinos/as)?  ¿Considera que es una escuela bien/mal vista?	6b-¿Cómo es percibida esta escuela por quienes por ella transitan (docentes de este establecimiento, alumnos, directivos, inspectores) (pautas orientadoras en caso de no respuesta: escuela a la que asiste algún sector social en particular, escuela que atiende población heterogénea/ homogénea; escuela que ha mejorado/decaído en el tiempo; escuela que permanece manteniendo cierto prestigio/ estigma)?	7a-¿Cuál es la matrícula de la escuela, el número de alumnos que asisten? ¿nota que atiende mayoritariamente a algún grupo particular de población/ se trata de un alumnado heterogéneo?	7b-¿Nota diferencias con respecto a la composición sociocultural de las matrículas de otras escuelas (desde su propia experiencia, desde el sentido común)? ¿Con cuáles?; percepción sobre el sector social del que proviene el alumnado, sus familias (características de sus padres, nivel de estudios, clase social) relación con el entorno barrial, ¿el alumnado proviene de la zona, de otras zonas de la ciudad? ¿De cuál/ es? ¿Por qué cree que los alumnos y sus familias eligen esta escuela?	8a-¿Cuáles considera que son las expectativas de las familias de los alumnos al inscribirlos en esta escuela? ¿Continuar estudios universitarios? ¿Obtención de credenciales y habilidades para el ingreso al mercado laboral? ¿Existen casos de alumnos que estudien y también trabajen? En caso afirmativo, ¿En qué proporción? ¿Logran complementar ambas actividades exitosamente?	8b-¿Hay casos de “abandono escolar”? ¿Cómo procede la institución ante tales casos? ¿Qué tipos de trabajo cree que obtendrán los alumnos de esta escuela? ¿Cree que estudiarán carreras terciarias/ universitarias? ¿Considera que lograrán concluir sus estudios superiores?
<b>Docente 1</b>	-Nuestro colegio tiene la mejor reputación en la provincia.	-Siempre hemos mantenido el prestigio del Colegio gracias al apoyo de los docentes, alumnos y las familias.	-Tenemos una matrícula bastante homogénea. Los alumnos provienen de un sector social de clase alta y media alta. Asisten cerca de 1000 alumnos.	-Por la zona es el único colegio con ésta matrícula. Asisten alumnos de la zona y éste es un barrio con gente de alto poder adquisitivo.	-Las familias envían a sus hijos con la idea que salgan preparados para el ingreso a la universidad. Conozco algunos chicos que trabajan pero con sus padres.	-De 100 alumnos egresan 92 en promedio. Creo que la mayoría de los alumnos sigue y concluye estudios superiores.
<b>Docente 2</b>	-Es el colegio con mayor trayectoria y una excelente calidad educativa. -Es muy bien vista	-Este Colegio es parte de nuestras vidas. Me animo a decir que la mayoría de mis compañeros lo sienten así. -Siempre mantuvo su	-La matrícula se concentra en alumnos con buena situación económica. Desconozco el	-Seguro que hay diferencia respecto a otros colegios. -Además de estar ubicados en el centro tenemos muchos barrios cercanos	-Los padres traen a sus hijos para que reciban educación de alta calidad sabiendo que van a tener las herramientas para	-Los casos que conozco de abandono fueron porque se mudaban de ciudad. -El colegio los

	por todo el sistema escolar.	prestigio.	número exacto, pero hay más de 1000 chicos	con gente de buen nivel socioeconómico.	ingresar a la Universidad. -No conozco alumnos que tengan que trabajar.	capacita para que puedan grandes universitarios o grandes trabajadores.
<b>Docente 3</b>	-Es una escuela muy bien vista y envidiada por muchos por su categoría y su belleza.	-Yo espero jubilarme en éste Colegio. Te repito, acá respiras historia y tiene una arquitectura increíblemente bella. -Tiene 147 años de prestigio.	-Aquí asisten chicos de familias que tienen buena situación económica. -A principio de año había 1100 alumnos aprox.	-Nuestro alumnado tiene una composición muy homogénea. Asisten chicos que viven en el centro y también vienen de otros barrios pero siempre de un nivel económico medio-alto.	-Creo que los padres envían a sus hijos aquí porque quieren darle la mejor educación. Los egresados salen muy bien preparados por ende pueden ser muy exitosos.	-Conozco muy pocos casos de abandono y no han sido por conflictos del alumno con el Colegio, sino por motivos personales o familiares.
<b>Docente 4</b>	-Estoy segura que es una escuela muy bien vista.	-Creo que toda la comunidad educativa está orgullosa de éste Colegio. Es una institución muy prestigiosa	-Tenemos una matrícula de alrededor de 1000 y nuestros alumnos son del centro y de barrios cercanos de gente trabajadora.	-Seguro que nuestra Escuela es única y muy diferente a otras que conozco. Nuestros alumnos provienen de familias de comerciantes, empresarios y docentes que trabajamos aquí.	-Los padres saben que sus hijos están en manos de docentes muy capacitados y comprometidos con la educación. -No conozco alumnos que trabajen.	-Se de algunos casos que abandonaron porque se mudaron a otras ciudades.
<b>Docente 5</b>	-Es un Colegio bien visto a nivel provincial.	-Siempre hemos tenido alumnos de muy buenas familias, buena gente.	-No sé bien que cantidad de alumnos asisten. Algunos cursos tienen 3 divisiones.	-Nuestra escuela se diferencia del resto, por el hecho de que es patrimonio cultural. -Los chicos que asisten son de familias de buena posición económica.	-Quienes trajimos nuestros hijos a éste Colegio lo hicimos pretendiendo la mejor educación para ellos.	-Creo que abandonan muy pocos chicos.
<b>Docente 6</b>	-Para mucha gente ajena a éste colegio tenemos un nivel superior.	-Quienes transitamos éste colegio sabemos de la calidad humana que hay aquí. Es una institución que siempre que cambió lo hizo para mejor.	-Asisten más de 1000 alumnos. Todos de familias muy buenas.	-Siempre se va a diferencias del resto. Yo creo que es único. -En general los alumnos son de familias de clase media y alta.	-Creo que las familias traen a sus hijos aquí porque tenemos excelente nivel. -Se de algunos alumnos que trabajan en las empresas de su familia.	-Son muy pocos los chicos que abandonan.
<b>Docente 7</b>	-Es el mejor colegio	-Es un colegio donde todos	-Tenemos 1100	-La matrícula es bastante	-Las expectativas de la	-No conozco muchos

	de la provincia sin dudas.	los padres querrían enviar a sus hijos.	alumnos.	homogénea. Creo que eligen ésta escuela por su alta estándar educativo.	mayoría de los padres son altas, es un Colegio exigente para sus alumnos.	casos de abandono.
<b>Docente 8</b>	-Es un colegio con muy buena reputación.	-Solo sé que mis hijos estudiarán aquí sin dudas.	-La matrícula es muy homogénea de buena posición económica.	-Es muy parejo el nivel sociocultural de los alumnos. La mayoría de clase media y alta.	-Los padres saben que si sus hijos estudian aquí saldrán capacitados para seguir con estudios superiores.	-Desconozco casos de abandono.
<b>Docente 9</b>	-Antes de ser docente, yo lo veía como el mejor colegio.	-Creo que el colegio siempre va mejorando y cuando tenga hijos vendrán conmigo para estudiar.	-Es una matrícula bastante homogénea. No se la cantidad de alumnos que hay.	-Sí, hay diferencias notables respecto a otras escuelas que conocí.	-Las familias que traen a sus hijos a estudiar lo hacen sabiendo que egresan con un alto nivel y tranquilamente pueden ingresar a la universidad.	-Se que son muy pocos los alumnos que abandonan.
<b>Docente 10</b>	-Mucha gente que conozco dice que le gustaría mandar a sus hijos aquí.	-Si bien es el secundario más antiguo a la vez es una escuela de vanguardia.	-Asisten 1100 alumnos actualmente	-Si la composición sociocultural es muy homogénea.	-Quienes traen a sus hijos lo hacen con la intención de que salgan capacitados para seguir otros estudios.	-No conozco de casos de abandono.

	<b>9- Reclutamiento del alumnado: ¿el ingreso es mediante sorteo, examen de ingreso, por el criterio de “cercanía al radio”: distancia de la vivienda del alumno?</b>	<b>10-Sentimiento de pertenencia: ¿Los docentes de esta escuela en general envían a sus hijos a este establecimiento o a algún otro en particular? Si tuviera hijos, ¿le gustaría que asistan a esta escuela? ¿Por qué?</b>	<b>11-¿Cómo imagina a sus estudiantes en el futuro?</b>	<b>12-Con respecto al alumnado: ¿Se forman distintos grupos dentro de cada año o división? ¿Cómo se “arman” esos grupos? A tu entender, según qué criterios los estudiantes eligen a sus amigos?</b>	<b>13-Según tu percepción, hay grupos de alumnos con los que se trabaja mejor y otros con los que es más difícil trabajar? ¿Cuáles son?</b>	<b>14-Hay estudiantes que generen algún tipo de conflicto en la escuela? ¿Cómo los caracterizarías? ¿Qué tipo de conflicto generan?</b>
<b>Docente 1</b>	-La matrícula es limitada porque como máximo hay 3	-En general tenemos un sentido de pertenencia muy fuerte. En mi caso 4	-Imagino a los egresados como profesionales exitosos.	-En mis cursos suelen dividirse en chicos y chicas. Pero no veo	-Trabajo mejor con los cursos intermedios y altos	-Si, suele haber algunos conflictos pero por temas externos al colegio. Igual

	divisiones por curso. Los alumnos se anotan y tienen prioridad los que tengan familiares en el colegio.	generaciones de mi familia estudiaron aquí.		otro tipo de grupos.	(3°, 4° y 5°). Creo que por una cuestión de madurez.	nunca pasa a mayores.
<b>Docente 2</b>	-Asisten alumnos que pueden pagar la cuota del Colegio y los alumnos nuevos ingresan luego de anotarse en una lista.	-Nos caracteriza un profundo sentido de pertenencia con nuestro Colegio. Mis hijos estudiaron aquí y mis nietos estudian actualmente.	-Creo que se sentirán orgullosos de ser egresados de nuestro Colegio y siendo excelentes personas.	-No, son muy unidos. Si hay algún grupo es porque viven en el mismo barrio o los transportan juntos.	-Siempre hay grupos que trabajan mejor que otros. Pero no por eso van a tener diferente educación.	-Tengo muy contados los casos de alumnos conflictivos. Pero queda en ellos, no afecta al resto de la clase.
<b>Docente 3</b>	-Para ingresar tienen que anotarse porque hay cupos limitados en los cursos.	-La mayoría de mis compañeros y yo venimos con nuestros hijos al colegio. Amamos ésta institución.	-Siendo excelentes personas y excelentes en lo que quieran ser.	-No veo que se formen grupos muy definidos. A veces veo grupitos pero supongo que es por amistad.	-En mi caso trabajo mejor con 5º y 6º. Son más grandes y gusta mucho el tema de exponer y debatir.	-Nunca tuve alumnos conflictivos.
<b>Docente 4</b>	-Los alumnos ingresan por el orden en que se anotaron.	-Mis hijos estudiaron aquí y mi nieta también lo está haciendo ahora.	-Los imagino muy buenos en lo que vayan a elegir.	-No veo que se dividan en grupos.	-No, yo trabajo bien con todos.	-Tuve un caso una vez pero el alumno tenía problemas psicológicos.
<b>Docente 5</b>	-Si bien se anotan en un padrón tienen prioridad los chicos que ya tiene hermanos estudiando	-Creo que casi todos los hijos de mis compañeros asisten a ésta escuela.	-Creo que nuestros egresados serán muy talentosos.	-A veces se dividen en grupitos pero de chicas separados de los chicos.	-Yo trabajo mejor con 5º año.	-No he tenido alumnos que generen conflictos.
<b>Docente 6</b>	-Los alumnos deben ser registrados en una lista para ingresar por un orden.	-Calculo que la mayoría de los hijos de los docentes de aquí viene a ésta escuela.	-Yo aspiro a que sean muy buenos en lo que quieran hacer.	-Es muy raro que se formen grupos, a mí no me ha pasado.	-En general trabajo bien con todos los cursos.	-Muy pocas veces tuve alumnos conflictivos.
<b>Docente 7</b>	-No, el criterio para que un alumno pueda ingresar es que esté inscripto el año anterior o tenga un hermano cursando.	-Mis hijos asistieron a éste colegio.	-Los imagino con un futuro venturoso.	-A veces se arman grupos de chicos del mismo barrio.	-Trabajo bien con 5º año.	-Tengo un alumno un tanto conflictivo por problemas familiares.

<b>Docente 8</b>	-Los alumnos deben anotarse el año anterior para poder ingresar.	-Sé que muchos de los hijos de los docentes estudian aquí.	-Creo que serán grandes profesionales y grandes personas.	-Suelen agruparse entorno a alguna personalidad convocante.	-Doy en cursos altos asique me es fácil trabajar bien con todos.	-He tenido muy pocos alumnos problemáticos, pero lo solucioné.
<b>Docente 9</b>	-Para ingresar deben estar previamente registrado en una lista.	-Si cuando tenga hijos van a estudiar en éste colegio.	-Me imagino que podrán ser muy talentosos y preparados.	-No he visto que se formen grupos.	-Trabajo mejor con 2º y 3º. Los chicos de 1º año aún son muy niños.	-No tuve chicos conflictivos.
<b>Docente 10</b>	-Los aspirantes a éste colegio deben anotarse un año antes.	-Si, la mayoría de los docentes traen a sus hijos a estudiar.	-Pienso que van a ser muy buenos en lo que emprendan.	-No distingo que se formen grupos.	-Trabajo bien con todos.	-No me pasó de tener alumnos que generen conflictos.



**Escuela 2 (periferia)**

<p><b>Edad / Sexo</b> <b>Nivel Educativo</b> <b>Título Docente</b> <b>Otros Títulos</b></p>	<p><b>1a-¿Qué asignatura/s trabaja?</b> <b>¿En qué año/s?</b> <b>¿Siempre estuvo dedicado a la misma asignatura?</b> <b>En caso negativo... ¿en cuáles otras se desempeñó?</b> <b>¿Cuánto hace que se dedica a esta asignatura en particular?</b></p>	<p><b>1b- ¿Cuánto hace que está trabajando en esta escuela?</b> <b>¿De qué modo logró acceder a ser docente de este establecimiento?-</b> <b>¿Estuvo en otras escuelas antes?</b> <b>¿Cuáles? ¿Desde cuándo? ¿Continúa trabajando en otras escuelas o está abocado/a únicamente a ésta?</b> <b>¿Qué título posee?</b></p>	<p><b>2- ¿Transitó estudios universitarios o terciarios? ¿Por qué? ¿Se desempeña como docente universitario?</b> <b>¿Deseó desempeñarse como docente universitario o prefirió hacerlo en la escuela mea? ¿Por qué?</b></p>	<p><b>3- ¿Qué función o funciones considera que cumple hoy la escuela?</b> <b>¿Nota que ha cambiado en relación con otros años, según diferentes momentos del país?</b> <b>¿Nota que ha variado el tipo de población que asiste a las escuelas en general o se trata de una continuidad?</b></p>	<p><b>4- Experiencia y percepción del/ de la docente sobre esta escuela en particular, historia de esta escuela: Indagar sobre la historia de la escuela en particular.</b></p>	<p><b>5- ¿Cómo caracterizaría a esta escuela?</b> <b>¿Qué diferencias encuentra en relación con otras escuelas de la zona?</b> <b>El edificio ¿se encuentra en buenas condiciones? ¿Es buena la higiene?</b> <b>¿Cuentan con una biblioteca completa?</b></p>
<p><b>Docente 1</b> -31/Femenino -Terciario -Prof. de Educación Física</p>	<p>-Deportes de grupo -1°,2° y 3° año -Si -6 años</p>	<p>-Hace 6 años -Ingresé por puntaje -Tengo título terciario</p>	<p>-No fui a la Universidad porque no estaba a mi alcance. -Siempre me gustó ser docente de nivel inicial y medio.</p>	<p>-Esta escuela tiene función educativa y fundamentalmente social. -Desde que empecé a dar clases el tipo de población es la del mismo barrio y sus alrededores.</p>	<p>-Esta escuela está destinada a cumplir con una función social y de contención.</p>	<p>-Este colegio se caracteriza por su orientación y porque debe contener mucho a los chicos por su situación social. -El edificio tiene algunas deficiencias que espero se resuelvan.</p>
<p><b>Docente 2</b> -35/femenino -Universitario -Lic. En Educación Física</p>	<p>-Atletismo -4°,5° y 6° año -Si -10 años</p>	<p>-10 años -Ingresé por orden de mérito. -Tengo título terciario y universitario.</p>	<p>-Si me hubiera gustado ser docente universitario y trabajar con alumnos dedicados al atletismo.</p>	<p>-Hoy necesitamos una escuela más integradora y contenedora. Transmitir y enseñar valores que antes se traían de la casa.</p>	<p>-Yo considero a éste Colegio es el hogar de los alumnos que asisten.</p>	<p>-Se caracteriza por ser una escuela ubicada en un barrio bastante carenciado y tiene una función social muy</p>

						importante. -El edificio tiene falencias.
<b>Docente 3</b> -40 /Masculino -Prof. de Matemáticas	-Matemáticas -4°, 5°, 6° año -Si -15 años	-15 años -Ingresé por puntaje -Mi título es Terciario	-No fui a la universidad. -Solo pude acceder al nivel terciario por una cuestión económica.	-Antes la escuela enseñaba contenidos y era estructurada. Ahora tiene una función más amplia y es mucho más flexible. -En el caso de ésta escuela la población es cada vez mayor.	-Esta escuela funciona como lugar de enseñanza y contención atendiendo a varias problemáticas.	-El edificio está algo descuidado y le falta espacio en algunas aulas. -La biblioteca está bien equipada.
<b>Docente 4</b> -42 / Femenino -Prof. De Historia -Terciario	-Historia -4°, 5°, 6° año -Si -20 años	-20 años -Se ingresa por puntaje -Tengo título de nivel terciario.	-Empecé la universidad y tuve que dejar por problemas familiares. Entonces seguí en el profesorado.	-Hoy los docentes enseñar a tener criterios de selección para que los chicos aprendan al menos a diferenciar lo que les sirve y lo que no. -En la última década cambió bastante la enseñanza de la Historia, especialmente la historia argentina.	-Esta escuela se creó con fin educativo y social. La mayoría de los alumnos necesitan tener personas como referentes.	-La pileta del colegio es nuestro orgullo. En cuanto a las aulas podrían estar mejor. -Y la biblioteca es aceptable, podría tener más material.
<b>Docente 5</b> -48/Femenino -Prof. de Biología -Terciario	-Biología -3º, 4º y 5º año -Si -15 años	-10 años -Ingresé por puntaje Antes di clases en una escuela primaria y después seguí aquí en el secundario.	-No tuve la oportunidad de ir a la Universidad. Trabajaba de día y de noche iba al profesorado.	-Cuando comencé a dar clases la función era muy académica. Ahora es educativa, social y en el caso de ésta escuela de inclusión.	-El colegio es el hogar de muchos chicos. Tiene una función social muy importante.	-El colegio se caracteriza por la calidad de los docentes que necesitan contener a muchos chicos. -El edificio puede mejorar, aunque conozco otros en peores condiciones.
<b>Docente 6</b> -38/Femenino	-Lengua extranjera	-12 años -Por puntaje	-Estudié el profesorado porque me quedaba cerca.	-La función de la escuela cambió en los últimos	-La historia de ésta escuela es la ser	-Se caracteriza porque su función social.

-Prof. de Inglés -Terciario	-1º, 2º y 3º año -Si -12 años		-Tengo título terciario	años. Antes era más un tema de enseñar contenidos, cada pregunta tenía una respuesta casi indiscutible. Ahora la educación es más crítica.	escuela-hogar de la mayoría de los alumnos	-Tiene problemas edilicios a causa que ha sufrido varios actos de vandalismo.
<b>Docente 7</b> -51/femenino -Prof. De Biología y Geografía -Terciario	-Geografía -4º,5º y 6º año -Si -22 años	-12 años -Ingresé por puntaje -Antes era docente rural.	-No estudié en la universidad porque tenía problemas económicos. -Mi título es terciario	-La escuela debe preparar alumnos afrontar los cambios y adaptarse para no quedar fuera del sistema socioeconómico.	-Este colegio es muy particular porque debe alimentar, educar y contener.	-En relación a otras escuelas ésta es muy particular por su función social. -Está en un barrio carenciado y muchos chicos son destructivos.
<b>Docente 8</b> -33/femenino -Psicopedagoga -Terciario	-Apoyo escolar -1º,2º,3º año -Si -8 años	-8 años -Por orden de mérito -Me inicié en éste colegio.	-Tengo título terciario. -No me tonta la idea de ser docente universitario. Me gusta ayudar a los chicos de ésta escuela.	-En los últimos años la escuela ha tenido que adaptarse a los cambios socioculturales. Y cada vez requiere de más actualizaciones.	-Creo que tenemos un gran Colegio, con una importante función social en un barrio muy particular.	-Es muy diferente a otras escuelas porque es muy amplia su función. Recibe a niños y adolescentes con muchas problemáticas.
<b>Docente 9</b> -45/Femenino -Prof. DeLiteratura -Terciario	-Literatura -1º, 2º, 3º año -11 años	-11 años -Ingresé por puntaje -Solo di clases en ésta escuela.	-No pude ir a la universidad porque una cuestión de distancias. -Nunca se me ocurrió ser docente universitario.	-Actualmente la escuela tiene una función más social que antes que se traían valores y buenos hábitos de la casa.	-Esta escuela tiene en su historia la marca de ser un lugar de contención y de inclusión.	-Se caracteriza por la calidad de sus docentes y el amor que le dan a los chicos. -Hay muchos libros.
<b>Docente 10</b> -42 /Femenino -Analista de Sistemas -Terciario	-Ciencia y tecnología -4º,5º y 6º año -15 años	-15 años -Ingresé por puntaje. -Siempre di clase en éste colegio	-No pude cursar en la universidad porque tenía un bebé y me quedaba más cerca el profesorado.	-Con el acceso masivo a internet estamos sobrepasados de información y debemos enseñar a que aprovechen aquella información que le servirá para su futuro y a que descarten lo que no sirve.	-Creo que ésta escuela es indispensable por la clase de barrio en la que está.	-La principal característica es la de su función de inclusión y de contención social. -Las instalaciones se deben mejorar y la biblioteca necesita más material.

	6a-¿Cómo cree que es percibida esta escuela por el entorno externo a ella (docentes de otros establecimientos, alumnos/as de otros establecimientos, directivos/as, inspectores, vecinos/as)?  ¿Considera que es una escuela bien/mal vista?	6b-¿Cómo es percibida esta escuela por quienes por ella transitan (docentes de este establecimiento, alumnos, directivos, inspectores) (pautas orientadoras en caso de no respuesta: escuela a la que asiste algún sector social en particular, escuela que atiende población heterogénea/ homogénea; escuela que ha mejorado/decaído en el tiempo; escuela que permanece manteniendo cierto prestigio/ estigma)?	7a-¿Cuál es la matrícula de la escuela, el número de alumnos que asisten? ¿nota que atiende mayoritariamente a algún grupo particular de población/ se trata de un alumnado heterogéneo?	7b-¿Nota diferencias con respecto a la composición sociocultural de las matrículas de otras escuelas (desde su propia experiencia, desde el sentido común)? ¿Con cuáles?; percepción sobre el sector social del que proviene el alumnado, sus familias (características de sus padres, nivel de estudios, clase social) relación con el entorno barrial, ¿el alumnado proviene de la zona, de otras zonas de la ciudad? ¿De cuál/ es? ¿Por qué cree que los alumnos y sus familias eligen esta escuela?	8a-¿Cuáles considera que son las expectativas de las familias de los alumnos al inscribirlos en esta escuela? ¿Continuar estudios universitarios? ¿Obtención de credenciales y habilidades para el ingreso al mercado laboral? ¿Existen casos de alumnos que estudien y también trabajen? En caso afirmativo, ¿En qué proporción? ¿Logran complementar ambas actividades exitosamente?	8b-¿Hay casos de “abandono escolar”? ¿Cómo procede la institución ante tales casos? ¿Qué tipos de trabajo cree que obtendrán los alumnos de esta escuela? ¿Cree que estudiarán carreras terciarias/ universitarias? ¿Considera que lograrán concluir sus estudios superiores?
<b>Docente 1</b>	-Se la ve como un colegio de chicos problemáticos.	-Los docentes que asisten realmente llevan su profesión en el alma. Y muchos alumnos valoran y quieren a la escuela. -Asisten chicos de clase media baja.	-Tenemos una matrícula bastante homogénea de gente con nivel social limitado. -No sé cuántos alumnos hay en total.	-Los alumnos provienen de familias de bajos recursos y de clase media baja. Con padres que trabajan todo el día.	-La mayoría de las familias envían a sus hijos aquí para que no anden en la calle y estén contenidos.	-Hay muchos que abandonan. En ese caso los encargados del gabinete psicológico van a sus hogares a verificar las causas del abandono y tratar de que vuelvan.
<b>Docente 2</b>	-La ven como una escuela de gente pobre. -No es bien vista.	-Los docentes queremos mucha a ésta escuela y damos lo mejor por el bien de los alumnos.	-La matrícula se concentra en alumnos de clase baja y media -Desconozco el	-Seguro que hay diferencia respecto a otros colegios. De por si el barrio estigmatiza bastante a la escuela.	-Creo que los padres traen a sus hijos para que aprendan y la vez les enseñemos cosas básicas que tal vez sus padres no	-Hay mucho abandono escolar, son poco persistentes los chicos. -Los docentes capacitados para estos

			número exacto de alumnos	-Estamos en un barrio humilde.	pueden darle. -Conozco varios chicos que trabajan con sus padres haciendo changas.	casos tratan de que el alumno se reintegre a la escuela.
<b>Docente 3</b>	-Es una escuela bien vista por la gente del barrio, pero no tanto por las personas de otros barrios.	-Quienes hacemos docencia acá tenemos un gran amor por la escuela y su función.	-Aquí asisten chicos de familias de pocos recursos.	-Nuestro alumnado tiene una composición homogénea. Asisten chicos que viven en el barrio y los alrededores. Casi todos de clase baja.	-Los padres envían a sus hijos aquí porque quieren darle algo mejor que lo que ellos pueden darle en su casa. Desde comida, contención y educación.	-Hay un alto nivel de abandono. Les cuesta a nivel del secundario. -En caso de abandono se hace todo lo posible porque el chico vuelva a estudiar.
<b>Docente 4</b>	-Lamentablemente no es una escuela bien vista.	-Creo que los docentes están orgullosos de éste Colegio y del trabajo que hacemos con nuestros chicos. -Si bien no gozamos de prestigio, hacemos lo mejor que se puede.	-Tenemos una matrícula de 980 alumnos aprox. -En su mayoría chicos de bajo nivel socioeconómico.	-Esta Escuela es muy particular por la diversidad que hay que atender en los alumnos.	-Hay padres que los mandan para que no estén en la calle y otros a los que realmente les interesa su educación. -Muchos alumnos hacen trabajitos después de clases.	-Se de algunos casos que abandonaron y volvieron.
<b>Docente 5</b>	-Muchas personas admiran el trabajo que se hace y otras tiene demasiados prejuicios.	-En general trabajamos con gente carenciada y con muchos problemas sociales y económicos.	-La matrícula es bastante homogénea, con la mayoría de alumnos carenciados.	-Nuestra escuela se diferencia porque trabajamos con un nivel de población extrema y con mucha problemática.	-Hay de todo. Algunos se preocupan por la educación de sus hijos y otros no les importa.	-En el secundario hay bastantes casos de abandono. -Se trata de recuperarlos.
<b>Docente 6</b>	-Para mucha gente ajena a éste colegio para chicos marginales.	-Quienes asistimos a éste colegio sabemos de la calidad humana y que ésta institución siempre hace lo mejor por los chicos.	-Asisten cerca de 1000 alumnos. -Son de familias de clase media y baja.	-Siempre se va a diferencias del resto porque tiene una función muy particular. -Los alumnos son de clase media y baja.	-Desconozco las expectativas de los padres, es difícil que se acerquen a la escuela para hablar con ellos. -Se de algunos alumnos que trabajan de manera informal.	-Conozco varios chicos que han abandonado y que se trató que volvieran pero no se logró.

<b>Docente 7</b>	-No es muy bien visto por mucha gente.	-Atendemos a una población homogénea, lamentablemente muchas familias con problemas económicos	-No se la cantidad total de alumnos. -En general son e clase baja.	-Tenemos una gran diferencia en lo sociocultural respecto a otros colegios.	-La mayoría no tiene expectativas y los chicos viene a la escuela porque no tiene otra cosa para hacer. Son pocos los que se preocupan por la educación de los hijos.	-Hay muchos casos de abandono. A veces es difícil retenerlos.
<b>Docente 8</b>	-Dentro de los colegios periféricos es bien visto.	-Yo la percibo como el lugar que acoge y contiene a muchos chicos en situación de vulnerabilidad.	-La matrícula es homogénea, gran parte de alumnos de bajos recursos.	-El alumnado proviene de familias donde los padres trabajan mucho o simplemente viven de planes sociales.	-Muchos padres saben que si sus hijos viene a la escuela andan menos en la calle. Otros padres más responsables los traen para que aprendan.	-Pude observar más casos de abandono en los cursos altos.
<b>Docente 9</b>	-La gente que vive en otros barrios no lo ve con buenos ojos.	-Tratamos de ser la mejor opción para nuestros chicos y tratamos también que ellos valoren a la escuela.	-Es una matrícula homogénea con chicos de clase media y baja.	-Sin dudas nos diferenciamos mucho de otros colegios. Tenemos una función muy especial y difícil.	-Algunas familias traen a sus hijos a estudiar y otros los mandan para que hagamos las veces de hogar y escuela.	-Hay una alta tasa de abandono escolar. -En esos casos se habla con la familia y los chicos para tratar que vuelvan.
<b>Docente 10</b>	-Mucha gente que conozco admira la función social de ésta escuela.	-A nuestra escuela asiste una población particularmente problemática por una cuestión social.	-La matrícula es de 980 alumnos.	-Si la composición sociocultural es muy homogénea. Chicos de familias de clase media y baja.	-Quienes traen a sus hijos lo hacen con la intención de que se capaciten y puedan seguir estudiando.	-Si, se de algunos casos que abandonaron y no volvieron. También sé que los docentes especializados hicieron lo posible por rescatar al alumno.

	<b>9- Reclutamiento del alumnado: ¿el ingreso es mediante sorteo, examen de ingreso, por el criterio de “cercanía al radio”:</b>	<b>10-Sentimiento de pertenencia: ¿Los docentes de esta escuela en general envían a sus hijos a este establecimiento o a algún</b>	<b>11-¿Cómo imagina a sus estudiantes en el futuro?</b>	<b>12-Con respecto al alumnado: ¿Se forman distintos grupos dentro de cada año o división? ¿Cómo se “arman” esos grupos? A tu entender,</b>	<b>13-Según tu percepción, hay grupos de alumnos con los que se trabaja mejor y otros con los que es más difícil trabajar? ¿Cuáles son?</b>	<b>14-Hay estudiantes que generen algún tipo de conflicto en la escuela? ¿Cómo los caracterizarías? ¿Qué tipo de conflicto</b>
--	--	--	---	---	---	--

	<b>distancia de la vivienda del alumno?</b>	<b>otro en particular? Si tuviera hijos, ¿le gustaría que asistan a esta escuela? ¿Por qué?</b>		<b>según qué criterios los estudiantes eligen a sus amigos?</b>		<b>generan?</b>
<b>Docente 1</b>	-La matrícula es abierta y asisten los chicos del barrio.	-Los docentes que asistimos no somos del barrio. Mis hijos van a otra escuela.	-Los imagino capacitados para defenderse en la vida y para poder seguir estudios superiores.	-Sí, hay varios grupitos que responden a un líder y no es bueno que se dividan así.	-Trabajo mejor con aquellos que asisten por motor propio y no con los que van obligados.	-Sí, hay muchos alumnos conflictivos. Para eso tenemos docentes especializados que manejan esas situaciones.
<b>Docente 2</b>	-El ingreso es libre y abierto.	-La mayoría de los docentes vivimos lejos de éste barrio. Así que nuestros hijos estudian en otras escuelas.	- Si hablamos de imaginación, me gustaría que fueran grandes profesionales o trabajadores.	-Suelen formarse grupos que lideran los chicos más grandes, porque asisten muchos repitentes que le llevan 2 o 3 años a sus compañeros.	-Sí, hay grupos más motivados que otros. Los varones más grandes a veces son más complicados para trabajar.	-Si, justamente éstos que se la dan de líder suelen maltratar a sus compañeros y debemos intervenir.
<b>Docente 3</b>	-La matrícula de éste colegio es abierta, no tiene cupos.	-En general los docentes venimos de otros barrios y los hijos estudian en otros colegios.	-Me gusta imaginarlos egresando y estudiando algo más.	-En mi caso no he notado que se formen grupos.	-En mi caso trabajo mejor 4º y 5º. Los de 6º ya están con otras distracciones.	-Tuve problemas con alumnos de 6º año, pero eran chicos con problemas de adicciones.
<b>Docente 4</b>	-El ingreso de los alumnos es libre.	-No conozco docentes que traigan a sus hijos a ésta escuela.	-Los imagino buenos chicos, con los valores que les enseñamos.	-Si, se forman grupos según el liderazgo de algunos que por algún motivo someten o asustan a los demás.	-No, yo trabajo bien con todos los cursos, salvo raras excepciones.	-Tuve un caso una vez pero el alumno tenía problemas con las drogas.
<b>Docente 5</b>	-Es abierto el ingreso.	-No, los hijos de los docentes asisten a otros colegios.	-Creo que nuestros egresados pueden ser buenos profesionales o buenos deportistas.	-Si suelen dividirse las chicas de los varones. Pero no observé otro tipo de división.	-Yo trabajo mejor con 4º y 5º año.	-No he tenido alumnos que generen conflictos.
<b>Docente 6</b>	-Asisten la mayoría del barrio y está abierto para todos los que deseen asistir a clases.	-Creo que la mayoría de los hijos de los docentes van a otros colegios.	-Yo espero que sean buena gente y mantengan los valores que les enseñamos.	-Por lo que yo puedo ver, es raro que se formen grupos, a mí no me ha pasado.	-En general trabajo bien con todos los cursos.	-Si, tuve alumnos conflictivos y esos casos fueron tratados por los docentes especializados.

<b>Docente 7</b>	-El ingreso es libre y gratuito.	-Los hijos de los docentes van a otras escuelas.	-Los imagino con un futuro mejor que el que ellos creen que tienen.	-A veces se arman grupos de chicos del mismo barrio y se enfrentan con los de otros barrios.	-Trabajo mejor con las mujeres. No sé por qué me cuesta más con los varones.	-Tengo dos alumnos conflictivos por problemas familiares de adicciones.
<b>Docente 8</b>	-Los ingresan durante todo el año. Es abierto, no tenemos cupos limitados.	-Los docentes mandan a sus hijos a otros colegios cercanos a sus casas.	-Espero que sean felices con lo que elijan estudiar o en lo que vayan a trabajar.	-Suelen agruparse según los barrios.	-En general trabajo bien con todos. Como psicopedagoga tengo que encontrarles la vuelta.	-He tenido alumnos problemáticos, pero con mucha dedicación logré solucionar esas situaciones.
<b>Docente 9</b>	-Los chicos ingresan libremente.	-Cada docente manda a sus hijos a los colegios que están en sus barrios.	-Me imagino que tendrán mejor vida que la que tiene ahora y serán buenas personas y muchos de ellos grandes estudiantes.	-Si, se forman grupos según los barrios de los que provienen. A veces se enfrentan con bastante violencia.	-Trabajo muy bien mejor con los de 1º y 2º años, son más chiquitos y se entusiasman con las lecturas.	-No tuve chicos conflictivos, al menos hasta ahora.
<b>Docente 10</b>	-La matrícula es abierta y gratuita.	-La mayoría de los docentes llevan a sus hijos a otros colegios, dependiendo del barrio de cada uno.	-Me los imagino siguiendo estudios superiores. Al menos ese es mi deseo.	-Si a veces veo que se forman grupitos y suelen pelearse. Creo que pasa por un tema de territorio.	-Trabajo bastante bien con todos.	-No me pasó de tener alumnos muy conflictivos. Fueron contados los casos y me ayudaron las psicopedagogas.



## **EVALUACION DE LA PRACTICA DOCENTE**

**COLEGIO:** Escuela 2

**DOCENTE:** Docente Estela Martino

**ASIGNATURA:** Atletismo

### 1) MOTIVACION

Mantiene la motivación y el interés de los alumnos proponiendo actividades individuales y grupales y los desafía a mejorar las marcas y tiempos. La mayoría se muestran muy entusiasmados y colaboradores con la docente, salvo unos grupito reducido que son un tanto conflictivos y tienen poco interés en las actividades. A éstos alumnos se les encargó las tareas de arbitraje y medición de tiempos para mantenerlos ocupados.

### 2) ORGANIZACIÓN Y RECURSOS

Las actividades se desarrollan en el playón deportivo del Colegio y la docente demuestra y repasa los ejercicios y los gestos técnicos para cada actividad deportiva.

Agrupar a los alumnos en función de sus aptitudes y su capacidad física para cada disciplina atlética.

Los recursos no son suficientes, hace falta más cantidad de elementos para que los chicos no tengan que esperar tanto tiempo para hacer uso de ellos, aunque en esos tiempos de espera hacen actividades extras para que siempre estén en movimiento evitando que se desordenen y además para que mantengan el cuerpo caliente.

### 3) DOMINIO DE GRUPO Y CLIMA DE LA CLASE

La docente atiende en todo momento la diversidad de su grupo teniendo en cuenta algunos problemas físicos de alumnos y controlando las actividades para que no hagan movimientos incorrectos y no se lesionen. Reacciona favorablemente ante una situación conflictiva apartando los alumnos protagonistas del conflicto que luego retoman la clase en grupos separados. Después de ese suceso la clase transcurre en un ambiente agradable además el clima acompaña favorablemente.

**DOCENTE: Docente Claudia Leiva**

**ASIGNATURA: Historia**

#### 1) MOTIVACION

La actitud del docente favorece una buena comunicación con los alumnos. Reencauza el orden de la clase con un lenguaje claro y firme luego del ingreso tardío al aula de un grupo de alumnos que desordenó al resto de la clase. Organiza a los alumnos en grupos que ella arma y explica el objetivo de la actividad y las consignas claramente.

#### 2) ORGANIZACIÓN Y RECURSOS

Utiliza recursos didácticos tanto para la presentación de la actividad como para la práctica de los alumnos favoreciendo el trabajo y el debate grupal.

Los recursos seleccionados son mapas, gráficos estadísticos y las netbook que son insuficientes porque algunas no funcionan bien ya que varios alumnos son bastante descuidados con sus elementos y otros ni siquiera la traen al colegio.

### 3) DOMINIO DE GRUPO Y CLIMA DE LA CLASE

Se mantiene activa en el aula asistiendo a los grupos de alumnos que plantean dudas. Los grupos están distribuidos por toda el aula, separados entre sí, para que puedan trabajar mejor; el aula está limpia. La clase se desarrolla en un ambiente bastante organizado. En la actividad de exposición y debate la docente oficia de moderadora y controlaba el tiempo de exposición. Escucha atentamente y corrige el lenguaje de algunos alumnos.

La docente me manifiesta que coordina con otros profesionales para modificar o adaptar contenidos, actividades, metodologías y recursos a los diferentes ritmos y posibilidades de aprendizaje tratando de lograr la mayor inclusión posible.

## **EVALUACION DE LA PRACTICA DOCENTE**

**COLEGIO:** Escuela 1

**DOCENTE:** Docente Marisa Maurino

**ASIGNATURA:** Lengua Extranjera (Inglés)

### 1) MOTIVACION

Mantiene el interés de los alumnos en todo momento. Plantea situaciones introductorias previas al tema a dar (diálogos y lecturas de diferentes situaciones cotidianas en países de habla inglesa). Relaciona los contenidos y las actividades con los intereses y conocimientos de los alumnos. La principal consigna es que toda la actividad sea hablada en inglés y por ningún motivo se pronuncie algo en español.

### 2) ORGANIZACIÓN Y RECURSOS

Distribuye el tiempo adecuadamente (de consignas y el resto para las actividades de los alumnos). Utiliza recursos de vanguardia como la pizarra electrónica y hace trabajar a los alumnos con entrevistas virtuales de un software de inglés que cada alumno tiene en sus netbook de última tecnología. Logra una clase muy constituida.

### 3) DOMINIO DE GRUPO Y CLIMA DE LA CLASE

La docente comprueba continuamente que los alumnos comprendan los conceptos fundamentales y consignas solicitando que preguntaran todo lo necesario para llevar adelante la actividad que era muy interactiva.

La docente forma parte de la actividad tomando el rol de uno de los personajes de las situaciones a representar moderando el grado de dificultad y la velocidad de la conversación según la capacidad de cada alumno. La clase se da en un clima agradable y resulta dinámica y entretenida.

**DOCENTE: Docente Marta Ceballos**

**ASIGNATURA: Química**

1) MOTIVACION

Promueve un aprendizaje participativo de los alumnos utilizando estrategias de motivación inicial, recupera contenidos de la clase anterior y facilita la adquisición de nuevos contenidos intercalando preguntas aclaratorias, sintetizando y ejemplificando.

2) ORGANIZACIÓN Y RECURSOS

La clase se desarrolla en el laboratorio y la docente utiliza muchos recursos didácticos adecuados (audiovisuales, Tics) para la presentación de contenidos. Para la práctica se utilizan elementos y aparatos para hacer pruebas y experimentos favoreciendo el uso autónomo por parte de los alumnos de los equipos del laboratorio, siempre bajo su atenta supervisión.

3) DOMINIO DE GRUPO Y CLIMA DE LA CLASE

Se percibe mucho interés y entusiasmo por el uso de la aparatología que dispone el laboratorio. La docente promueve las preguntas de los alumnos y propone situaciones desafiantes para que resuelvan a través de los experimentos.

Se preocupó por recibir el laboratorio limpio y lo devuelve de la misma manera logrando que los alumnos laven y guarden los elementos y los instrumentos. La clase se desarrolló en un ambiente motivado y desafiante.

**DOCENTE: Docente Alicia Rosatti**

**ASIGNATURA: Derecho**

### 1) MOTIVACION

La docente capta la total atención de los alumnos comunicando la importancia que tiene lo que aprenden en la clase para resolver situaciones de la vida real exponiendo casos muy interesantes. Estructura y organiza los contenidos dando una visión general de cada tema (mapas conceptuales, que cosas tiene que aprender, qué es importante).

### 2) ORGANIZACIÓN Y RECURSOS

Adopta distintos agrupamientos en función de la tarea a realizar favoreciendo el trabajo en equipo y la cooperación entre los alumnos. La clase se desarrolla en la mediateca del colegio, utilizando las computadoras y la colección de libros digitales sobre Derecho Constitucional.

### 3) DOMINIO DE GRUPO Y CLIMA DE LA CLASE

La docente comprueba de diferentes modos que los alumnos comprenden los conceptos fundamentales y/o consignas haciendo preguntas y dando explicaciones adicionales.

Proporciona ayuda ajustándose a los requerimientos de los alumnos. Mantiene el orden en todo momento percibiendo gran interés de los alumnos por investigar y resolver los casos planteados.

Recibe muy bien los cuestionamientos y propuestas de algunos alumnos poniéndolas a consideración para la próxima clase.