



**ANEP**

CONSEJO  
DE FORMACIÓN  
EN EDUCACIÓN



# LAS ETIQUETAS DEL DOCENTE

La incidencia del etiquetamiento en las trayectorias escolares de los alumnos con vulnerabilidad socioeconómica.

MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Andrés Cardoso

Tutor: Juan Pedro Mir

Institutos Normales María Stagnero de Munar y Joaquín R. Sánchez

Montevideo

Febrero, 2020

Esta obra está bajo licencia [CC BY-NC-SA 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/) 

## ÍNDICE

<b>Resumen</b> .....	<b>4</b>
<b>Palabras clave</b> .....	<b>4</b>
<b>Fundamentación</b> .....	<b>5</b>
<b>Marco teórico</b> .....	<b>9</b>
Introducción.....	9
Las trayectorias escolares.....	11
Vulnerabilidad educativa.....	12
Formatos escolares.....	13
Etiquetaje del docente.....	15
Efecto Pigmalión.....	17
Expulsión social y violencia.....	18
Fracaso escolar.....	19
Curriculum.....	19
Rol docente.....	21
Expectativas de los docentes.....	23
Representaciones sociales.....	24
<b>Análisis pedagógico</b> .....	<b>26</b>
Posicionamiento para el análisis.....	26
Análisis reflexivo.....	26
Primer análisis.....	27
Segundo análisis.....	29
<b>Reflexiones finales</b> .....	<b>33</b>
<b>Referencias Bibliográficas</b> .....	<b>36</b>

## **RESUMEN**

Este ensayo examina el impacto de las etiquetas y expectativas de los docentes sobre los alumnos en situación de vulnerabilidad socioeconómica. A través de una pedagogía crítica, se explora cómo las representaciones sociales y las etiquetas asociadas al contexto social de los estudiantes afectan sus trayectorias escolares. El trabajo destaca que las bajas expectativas, fundamentadas en prejuicios inconscientes y en factores socioeconómicos, pueden influir negativamente en el rendimiento escolar, generando situaciones de fracaso y expulsión social, condicionando el aprendizaje de los alumnos. A partir de análisis específicos, el ensayo propone una reflexión sobre la necesidad de que los docentes adopten una postura crítica y positiva frente a la diversidad en el aula, promoviendo prácticas educativas que favorezcan el desarrollo integral de los estudiantes y contribuyan a una educación inclusiva y justa.

## **PALABRAS CLAVE**

Trayectoria escolar, expectativas del docente, vulnerabilidad, representación social.

## FUNDAMENTACIÓN

El tema del presente ensayo trata sobre la incidencia del etiquetamiento de los docentes en las trayectorias educativas de los alumnos con infancias vulneradas. Se analizarán situaciones que nacen de la relación alumno-docente en escuelas de la zona metropolitana de nuestro país.

En las escuelas primarias existen diversas infancias, cada niño presenta una realidad cultural, social y económica distinta. En este ensayo nos centraremos en las trayectorias escolares (Terigi, 2007) de aquellas infancias vulneradas, centrándonos en aquellos niños cuyas situaciones socioeconómicas son consideradas vulnerables. La preocupación por las trayectorias de estos niños existe, y más cuando se ve reflejado en distintos indicadores como el abandono escolar o la repetición. Estos dos últimos no son temas de discusión nuevos para el ámbito educativo, sino que representan un problema para la educación. Por lo tanto, es necesario reflexionar sobre las trayectorias escolares de los niños que presentan infancias vulneradas. Reflexión que debe de estar acompañada de un cuestionamiento acerca de los factores que inciden en los pequeños y grandes fracasos de este grupo de alumnos. Existen varios factores influyentes, pero entre ellos queremos centrarnos en la acción pedagógica del docente y como queda influenciada por el contexto social.

A lo largo de las prácticas docentes se pudo observar como las distintas expectativas de los docentes hacia los alumnos podrían influir en las trayectorias educativas de los mismos. Estas expectativas pueden favorecer el desarrollo escolar o, por el contrario, generar etiquetamientos que influyen negativamente en las trayectorias educativas de los alumnos (Valle y Núñez, 1989).

En las escuelas existen distintos actores, los cuales generan distintas relaciones, todas influyentes en la educación de los alumnos. La relación que nos compete es la de alumno-docente, donde el rol docente tiene un papel fundamental porque junto con la familia son los principales encargados de educar a las nuevas generaciones (Prieto, 2008). Este accionar en muchas ocasiones está influenciado por las representaciones sociales que generamos sobre nuestros alumnos. En la escuela de nuestro país se dan situaciones

en donde el posicionamiento del docente podría ser determinante en dichas trayectorias, evidenciando un panorama de etiquetamiento cargado de estigmas y prejuicios (Pámies y Castejón, 2015). Los docentes generan diversas representaciones sociales (Jodelet, 1986) sobre los alumnos que provienen de contextos críticos, es decir, que provienen de un contexto socioeconómico desfavorable (Tarabini, 2015). Estas representaciones sociales en la mayoría de las ocasiones trabajan en el subconsciente del docente de forma silenciosa. Por lo tanto, creemos que, en muchos casos, influyen en el accionar pedagógico docente sin que ellos puedan reflexionar sobre la influencia de algunas de sus prácticas en las trayectorias educativas de estos alumnos.

Nuestro análisis se elaborará desde un paradigma crítico, orientado hacia una ideología que tiene una postura crítica hacia el sistema y hacia los códigos culturales existentes, poniendo énfasis en los procesos de aula. El análisis se propondrá a partir de determinados cuestionamientos sobre la realidad escolar, que permitan reflexionar sobre las prácticas educativas, repensándolas y mejorándolas. Asumir este paradigma lleva a entender al sistema educativo como una institución que fortalezca la crítica sobre las formas de construcción del conocimiento y sobre las maneras en que ese conocimiento se convierte en fuerza social.

Nos posicionamos también en una pedagogía crítica viendo a la educación como una práctica social, política y cultural, cuestionando las formas de subordinación que crean inequidades, contemplando la diferencia y rechazando que el propósito de la escuela esté subordinado al plano económico (González, 2006). Peter McLaren (1984) sostiene: "...los teóricos críticos están unidos por sus objetivos: habilitar a los desposeídos y transformar las desigualdades e injusticias sociales existentes". (p. 195). En relación a esto es importante propiciar la reflexión constante, por parte de los docentes, a partir de la realidad que nos rodea en una sociedad con desigualdades sociales. En este ensayo reflexionaremos sobre la incidencia de las representaciones sociales que tienen los docentes sobre sus alumnos, tratando de encontrar caminos que transformen dichas desigualdades desde el aula.

Henry Giroux (1992) sostiene que el maestro debe de ser un profesional con conciencia

social y debe emprender su búsqueda hacia la conformación de un intelectual transformativo. Intelectual porque debe tener pleno conocimiento de la ciencia, la cultura y la tecnología; transformativo porque debe trabajar en beneficio de las sociedades, con una concepción del mundo transformadora. Creemos que la escuela debe de ser un lugar de cambio, acunando intelectuales transformativos que rompan con la reproducción de modelos hegemónicos. En nuestro caso, analizaremos prácticas escolares, cuestionándonos si el accionar docente está influenciado por el grupo dominante, buscando que la influencia sobre las trayectorias educativas de los alumnos sean positivas. Peter McLaren (1984) asegura que el docente crítico debe desarrollar su labor en pos de la justicia social y la igualdad.

Estos objetivos buscan crear un ambiente propicio para que el alumno pueda, con sus conocimientos, comprender los límites culturales y transformar el mundo en el que vive.

La escuela no es simplemente un lugar de adoctrinamiento, socialización o un sitio de instrucción, sino también es considerada como un terreno cultural que promueve la afirmación del estudiante y su autotransformación (McLaren, 1984). De esta manera, buscaremos que la educación transite un camino que se aleje del etiquetamiento, del estigma y del prejuicio. Y, que por el contrario, sea el vehículo para generar sujetos críticos y reflexivos, conscientes de su realidad y capaces de poder cambiarla. La educación "...tiene el potencial de transformar la sociedad, entendiendo al estudiante como un sujeto activo comprometido con su desarrollo y con el de la sociedad". (McLaren, 1984, p. 202).

En este análisis buscaremos identificar prejuicios y estructuras que se han construido sobre los alumnos, notando las desigualdades y develando las conexiones entre conocimiento y poder. Una actitud crítica en el aula no hegemoniza a los sujetos, por el contrario, los valora a través de sus diferencias, comprendiendo la convergencia y la divergencia humana. También contempla los distintos intereses de cada población escolar y las relaciones entre los sujetos dentro del aula, de forma que los alumnos no se sientan excluidos o marginados de la escuela.

Es propicio plantearnos en este momento una serie de interrogantes: ¿De qué manera influyen las expectativas de los docentes en las trayectorias educativas de estos alumnos? ¿Pueden generar expulsión social y etiquetamiento? ¿Bajo qué condiciones sucedería

esto? ¿A través de un trabajo que mantenga altas expectativas es posible obtener buenos resultados en chicos con vulnerabilidad educativa? ¿Qué expectativas tenemos sobre la trayectoria educativa de alumnos que presentan vulnerabilidad educativa?



## MARCO TEÓRICO

### Introducción

Para poder abordar este ensayo enmarcado dentro de una pedagogía crítica, es preciso que los temas que vayamos a desarrollar en el marco teórico tengan raíz y se mantengan en sintonía con el espíritu crítico que sostenemos.

Como sostiene González (2006), la pedagogía crítica ve a la educación como una práctica social, política y cultural. Por lo tanto, es preciso que en el marco teórico de este ensayo presentemos al concepto de *etiquetaje*, que plantean Pámies y Castejón (2015), porque podremos reflexionar sobre la influencia que ejerce el ámbito social y cultural sobre los docentes en la creación de etiquetas, y cómo esto influye en las trayectorias escolares de los alumnos. Esto nos lleva a presentar el siguiente tema a desarrollar: *las trayectorias escolares* por Flavia Terigi (2007). La autora analiza cómo existen distintos factores del sistema educativo que inciden en las trayectorias de los alumnos, distinguiendo trayectorias teóricas de las trayectorias reales. En suma a esto último, desarrollaremos el concepto de *formatos escolares* presentado también por Terigi (2011), en donde realiza una reflexión sobre los cambios en los formatos y arroja tres conceptos más importantes: *gramática de la escolaridad*, *forma escolar* y *régimen académico*. Estos conceptos nos permiten entender a la escuela y llevarnos a que ésta sea un lugar de cambio, donde los maestros actúen como intelectuales transformativos, buscando romper con la reproducción de modelos hegemónicos.

El docente crítico debe desarrollar su labor en busca de la justicia social y la igualdad, por lo que es preciso abordar el concepto de *rol docente* que desarrolla Prieto (2008), en donde podremos analizar cuáles son las funciones educativas y socializadoras del maestro, evidenciando un panorama cargado de obligaciones sociales y de prejuicios. En esta misma línea pensamos que es importante abordar lo que plantean Valle y Núñez (1989) sobre las *expectativas de los docentes* y *el efecto Pigmalión* que presentan Sánchez y López (2005) y García (2015). En ambos temas se puede ver cómo se mantiene una actitud crítica hacia el accionar docente que en muchas ocasiones, al igual que muchas otras personas en distintos ámbitos de la sociedad, contribuyen con la reproducción del

esquema social en pos de la clase social dominante. El maestro debe de ser un profesional con conciencia social, y reflexionar sobre cómo influyen las expectativas que generamos en nuestros alumnos nos llevaría a crear nuevos caminos para afrontar diversas dificultades en el ámbito escolar.

Al tomar una postura crítica, nos proponemos a transformar las desigualdades e injusticias sociales (McLaren, 1984), por lo que es necesario abordar temas como la *vulnerabilidad educativa*, *fracaso escolar* (Terigi, 2009), *currículum* por Perrenoud (1996) y el concepto de *expulsión social* que plantea Duschatzky (2009). Estos nos brindarán herramientas para entender la situación de los alumnos con las situaciones más vulneradas debido a su situación social y económica.

Por último creemos pertinente, para este ensayo, un aporte desde la psicología social: el concepto de *representación social* que aborda Jodelet (1986).

## Las trayectorias escolares

El recorrido que un alumno realiza por el sistema educativo puede ser descrito como una trayectoria escolar teórica (Terigi, 2007), la cual representa un sistema de progresión lineal y determina un tiempo estipulado para el curso de los estudios. En nuestro país, esta trayectoria quedaría comprendida obligatoriamente por el pasaje del individuo por nivel inicial, nivel primario y nivel secundario, pudiendo continuar (de manera optativa) sus estudios en un nivel terciario o universitario. Según Terigi (2007) existen tres rasgos del sistema educativo que son importantes para la estructuración de las trayectorias teóricas: la organización del sistema por niveles; la gradualidad del currículum; y la anualización de los grados de instrucción. Estos tres rasgos se presentan como independientes, pero su asociación puede producir distintos efectos en las trayectorias. Por ejemplo, la combinación entre la gradualidad y la anualización produce que no se le acredite una etapa escolar a un alumno, provocando la repitencia, es decir, que tenga que rehacer la etapa que ya transitó. Estos tres rasgos del sistema educativo permiten anticipar las trayectorias teóricas de los estudiantes. Las trayectorias esperables según estos tres rasgos establecen que los alumnos deberían comenzar a determinada edad, con itinerarios a recorrer homogéneos y lineales. Sin embargo, muchos alumnos transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes. Se presentan aquí entonces los recorridos reales de los alumnos, que no corresponden necesariamente a esta trayectoria teórica (Terigi, 2007). En estos recorridos reales se puede ver como los egresados necesitan, en muchas ocasiones, más tiempo del estipulado para culminar la trayectoria teórica, y también se puede ver que muchos alumnos no completan este ciclo. Las trayectorias escolares reales implican contemplar, en primera instancia, si el alumno: ingresó al sistema educativo, ingresó tarde o si ni siquiera ingresó. Luego corresponde determinar si el estudiante permanece o no en el sistema de educación formal, si avanza un grado por año (gradualidad/anualidad), si repite, o si temporalmente abandona. Por último, esta trayectoria real visualiza si el alumno aprendió o no en términos de intenciones escolares/curriculares. Las trayectorias reales de los alumnos implican contemplar indicadores como el abandono escolar, la repitencia, sobreedad, etc.

## Vulnerabilidad educativa

Se define como vulnerabilidad educativa a aquel conjunto de condiciones materiales y simbólicas (de orden objetivo y subjetivo) que debilitan el vínculo de escolarización del alumno (Dirección General de Cultura y Educación de Buenos Aires, 2010). No debe entenderse a la vulnerabilidad educativa como un fenómeno monocausal, ni como algo que se produce en un momento específico, sino que se trata de situaciones generadas por un conjunto de condiciones sociales, institucionales y pedagógicas a lo largo del tiempo. Responde a una relación compleja, no se reduce a la problemática de una realidad socioeconómica, ni se la adjudica a las condiciones individuales de los alumnos.

La vulnerabilidad educativa puede darse por factores propios del sistema escolar o también por factores ajenos a la experiencia de escolarización como pueden ser las características familiares o al sector social al cual pertenecen los alumnos. También la vulnerabilidad educativa puede construirse por la vía de las expectativas que tienen los docentes.

Factores como la pobreza, pertenencia a una minoría étnica, familias inmigrantes, tipos de escuela, lugar en donde viven y falta de apoyo social, permiten predecir el nivel educativo en base a la desventaja social, generando vulnerabilidad educativa. También se consideran incidentes en el ámbito educativo factores de desigualdad social como la estructura familiar (recursos, nivel de estudio, hábitos de trabajo, orientación, expectativas, etc.) y la organización escolar.

## Formatos escolares

En los últimos años hemos visto cómo las dificultades que presentan los alumnos de sectores más vulnerabilizados en el ámbito educativo, han incitado la búsqueda de soluciones que luchen contra esta problemática. Esto desencadena la necesidad de buscar nuevos formatos escolares, que aparecen como una solución a los problemas de la escolarización, reemplazando la “ineficacia” de los formatos actuales. Por *formatos* se entiende a aspectos estables de la organización escolar, pero sus alcances son muy diferentes y designa asuntos muy variables de la escuela. Esto lleva a que el concepto de formato no sea adecuado para orientar la reflexión y las prácticas.

El cambio educativo que se comenzó a dar a finales del siglo XX y principios del XXI muestran una apuesta a través del cambio institucional, brindando indicaciones (proyectos institucionales, gestión escolar, etc) a las instituciones escolares en pro de la reforma. En los últimos años, estas mismas se han mostrado disconformes con los cambios, porque la reforma no arrojó los resultados esperados. Al mismo tiempo, el mundo cambia de forma rápida debido a la facilidad de transmisión actual de conocimiento e información, y la escuela no se transforma al mismo ritmo, lo que la hace quedar relegada al ritmo que viven los alumnos de esta época.

Terigi (2011) piensa que en esta problemática existen otros conceptos además del de “formato” que cuentan con mayor carga conceptual: gramática de la escolaridad, forma escolar y régimen académico. Estos conceptos pueden ayudar a entender qué se pretende al instalar nuevos formatos en las escuelas.

La gramática de la escolaridad queda definida como un conjunto de reglas y las estructuras regulares encargadas de organizar el trabajo de instrucción (división de tiempo y espacio, clasificación de estudiantes, localización de las aulas, separación de conocimiento en temas, etc.). Tiene como rasgos principales a su capacidad organizadora (que promueve los funcionamientos escolares por defecto) y a su operación automática (refiere a los hábitos, las formas de llevar a cabo las prácticas y las formas de habitar la institución). Opera de tal forma que enmarca a los docentes en un marco de funcionamiento, debido a su reiteración, transmisión en los centros de formación y una posterior reproducción en las prácticas educativas. En esta gramática no hay nada necesario, es importante pensar en

porqué ciertas formas institucionales se volvieron a través de los años como rasgos necesarios de la escuela.

El concepto de forma escolar trata de entender la unidad de una particular configuración de relaciones sociales. El principio de inteligibilidad da unidad a la forma escolar y se define en relación a reglas impersonales (importancia de las reglas de aprendizaje, organización racional del tiempo, la multiplicación y repetición de ejercicios, etc.). La forma escolar se presenta como transversal a muchas prácticas socializadoras, siendo considerado este modo escolar de socialización como dominante por diversos factores vinculada a la gran difusión de la forma escolar.

Las propuestas educativas ponen en juego su permanencia no sólo en los aspectos organizativos de la institución, sino que existe también un componente de índole cultural. Existe una llamada cultura escolar que se forma a lo largo del tiempo, que refiere a lo que las reformas no logran derrocar porque sobreviven a los intentos de cambio. Existe en las instituciones educativas una estructura normativa que busca organizar las prácticas y establece regímenes de trabajo. De aquí surge el concepto de régimen académico, que queda definido como un conjunto de regulaciones sobre la organización de las actividades de los alumnos y las exigencias a la que deben de responder. Estos regímenes pueden dificultar la trayectoria escolar de los alumnos, porque las reglas que determinan la posición del alumno en el régimen de trabajo escolar determina las variadas experiencias que pueden tener en la escuela. En muchas ocasiones el régimen académico es desconocido para los alumnos, llevándolos a situaciones de fracaso. Por otro lado, también existen componentes de este régimen que son tan tradicionales que todos conocen, y se toman como algo natural (cursar el año escolar en bloque, por ejemplo). El nuevo régimen escolar trata de llevar la educación para toda la población, atendiendo alumnos de distintos niveles socioeconómicos, y aquí el régimen académico toma protagonismo porque se lo identifica como productor de exclusión y fracaso.

## Etiquetaje del docente

Los esquemas previos y las expectativas que tienen los docentes sobre sus alumnos influyen en su rendimiento escolar, etiquetándolos como buenos o malos estudiantes y determinando su proyección escolar. También, en muchos casos, estos esquemas influyen negativamente sobre los padres de los alumnos. Las variables que influyen en el etiquetaje son extensas, desde la clase social, el color de piel, el género, etc. Las proyecciones de un alumno pueden quedar condicionadas por el barrio en el cual vive, por quienes son sus amigos en la escuela, por familiares que ya han transitado (de forma positiva o negativa) la institución escolar, por su mismo historial escolar (mala conducta, repetición), etc. Todos estos factores pueden incidir, en solitario o en conjunto, en los juicios docentes y, por consiguiente, en las oportunidades de los alumnos frente al aprendizaje. Estas situaciones podrían ser la raíz del fracaso escolar.

El docente genera desigualdad de expectativas cuando se enfrenta a alguna señal de diversidad que se desvíe de la construcción del alumno “ideal”. Cada vez la presión escolar comienza más temprano sobre los niños, teniéndoles poca tolerancia. Esta presión viene desde la institución, pero también desde la sociedad y desde la familia, la cual tiene miedo (en la mayoría de los casos) hacia el fracaso escolar.

El impacto de todo estos factores pueden generar una estratificación escolar, una segregación intraescolar que conforma grupos o clases sociales. Esto lleva a que, en el caso de los sujetos vulnerados, se pierda la referencia de éxito y se fomenten las trayectorias de desvinculación escolar. Esto impide que muchos alumnos no puedan desarrollar todo su potencial académico. La selección del alumnado limita su formación y el acceso a estudios superiores, situandolos en una posición de desventaja escolar y social (Pámies y Castejón, 2015).

Los docentes consideran que es más sencillo enseñar en clases homogéneas, presentando dificultades realizando la docencia en clases heterogéneas, donde la exigencia es mayor.

Por otro lado, las familias de los alumnos provenientes de un contexto socioeconómico medio y alto, no quieren que sus hijos se vean perjudicados por alumnos que identifican como problemáticos o con dificultades de aprendizaje. Tanto docentes como las familias

creen que algunos alumnos pueden tener un efecto contaminante (Pámies y Castejón, 2015) sobre otros. En suma, los docentes incitan a los alumnos a realizar elecciones correctas al elegir amigos dentro de la escuela, por lo que la segregación queda influenciada también por los agentes educativos. Los alumnos que pertenecen a un grupo de bajo nivel “rinden” menos académicamente y también reciben menos incentivos por parte de los maestros (bajas expectativas, reciben menos estímulos). El acceso al conocimiento y las experiencias educativas de estos grupos son limitadas, ya que los docentes no se esfuerzan en realizar actividades desafiantes y bien preparadas, cayendo muchas veces en la repetición y la ejercitación.

Los alumnos con bajo estatus socioeconómico tienden a ser representados por los docentes como sujetos a los que se le tiene baja expectativa (Tarabini, 2015). Las expectativas de los docentes inciden en las oportunidades de éxito y/o fracaso escolar de los estudiantes. En suma, el estatus social y cultural de las familias condiciona los resultados de los estudiantes, incidiendo en los riesgos de abandono o en las calificaciones que se obtienen.

Los docentes tienden a creer que los alumnos provenientes de un contexto socioeconómico alto tiene mejores resultados y se esfuerza más que los provenientes de un contexto socioeconómico bajo. Esto no es más que la construcción del “alumno ideal”, donde los alumnos se deben de asimilar a lo “normal”.

En los centros educativos donde priman los alumnos provenientes de un contexto crítico, el docente no sólo confía menos en las posibilidades de éxito del alumnado, sino que además se siente menos responsable de su aprendizaje, pensando que el éxito o el fracaso escolar está, en cierta forma, fuera de su control (Trabini, 2015). El origen social es una fuente poderosa de desventaja social y educativa, por lo que muchos docentes piensan que los malos resultados se asocian con variables como la motivación, el esfuerzo y el interés personal, eliminando la responsabilidad del docente en su éxito y/o fracaso escolar. Se da por sentado de que los contenidos y las metodologías del sistema son las correctas y que el alumno debe de adaptarse a ellas.

La atención educativa específica para los alumnos que presentan dificultades se concibe como un premio para aquellos que se esfuerzan, aquellos que se asemejan al “alumno



ideal”. El error es no concebirlo como un derecho educativo para todos los alumnos.

Al alumno también se lo etiqueta debido a su ámbito familiar. El efecto de la clase social de la familia sobre las prácticas educativas parece ser real. Si este proviene de una familia de estatus socioeconómico bajo, las expectativas sobre la escolaridad del niño no son las mismas que las de un niño de clase media o alta. Se presupone que los problemas familiares inciden en las dificultades educativas del alumnado, y que las familias de contexto crítico no pueden garantizar el desarrollo educativo de sus hijos por falta de herramientas. Los docentes adoptan el concepto de “cultura de la pobreza” (Tarabini, 2015) en el cual se piensa que todos los pobres comparten una serie de valores, normas y prácticas diferentes a los ideales de la escuela.

### Efecto Pigmalión

Al conocer a una persona, generalmente construimos una idea acerca de ella, basada en nuestras experiencias anteriores por las cuales generamos diversas impresiones y estereotipos. Estos imaginarios pueden tener repercusiones en la otra persona. En el ámbito educativo, las ideas o juicios que pueden tener los docentes sobre sus alumnos influyen de manera favorable o desfavorable en su éxito académico (Sánchez y López, 2005). Los estudiantes suelen actuar conforme a las expectativas que se tiene sobre ellos. Su éxito académico está íntimamente relacionado con la motivación que tienen, su confianza y la confianza que tienen los demás sobre ellos. Se le llama efecto pigmalión al cumplimiento de las expectativas que los profesionales de la educación guardan hacia sus estudiantes y que provisoriamente se ven cumplidas.

El efecto Pigmalión tendría en educación un efecto positivo cuando se da el éxito escolar. Crear expectativas positivas sobre nuestros alumnos, sumado a que ellos logren confiar en ellas, logra que dichas expectativas se conviertan en un poderoso estímulo educativo (García, 2015). De forma contraria, puede tener también un efecto negativo, en donde el docente deposite pocas expectativas sobre sus alumnos y donde el éxito sería escaso, o incluso donde primara el fracaso escolar.

## Expulsión social y violencia

Las personas que viven en un contexto socioeconómico crítico sufren de una expulsión social. Esto según Duschatzky (2009) es un nuevo significado de pobreza, significa la desaparición de estos sujetos en los escenarios públicos, que pierden visibilidad para la mayoría del resto de la sociedad. Entran en un universo de indiferencia porque transitan por una sociedad que parece no esperar nada de ellos, una sociedad que les quita sus potencias y posibilidades.

La expulsión social tiene como característicos indicadores como: la falta de trabajo, estrategias de supervivencia que rozan la ilegalidad, vínculos con la droga, violencia, escolarización precaria o falta de ella, falta de protección social, vínculo familiar distorsionado, entre otros. En este ámbito se mueven los sujetos que sufren la expulsión social. No es correcto pensar que todas las personas presentan estos indicadores, puede pasar que un sujeto cumpla con algunos de ellos, con todos, o con ninguno.

En los adultos y niños de estos contextos la violencia es algo cotidiano, algo con lo que conviven diariamente. Es una herramienta por la cual se resuelve los problemas. La violencia aparece en momentos de impotencia entre la familia y la escuela. Esto está marcado por una época en donde el discurso de autoridad docente ha perdido potencia, donde el vínculo entre la familia y el maestro se ha roto en muchos casos, perdiendo la capacidad de interpelar y participar juntos en la educación de los niños. La escuela está despojada de autoridad. También Duschatzky (2009) señala que, en esta época moderna, las familias han perdido autoridad en la vida de sus hijos.

La violencia en la escuela se vive como un modo de trato habitual y cotidiano. Los niños no la pueden visualizar, porque es algo normal para ellos, son los docentes los que observan la violencia. Los docentes ven como estos alumnos rompen con el esquema de alumno ideal, aquel alumno que es respetuoso, obediente y está atento.

Según Duschatzky (2009) la violencia en la escuela hoy en día puede entenderse como el agotamiento del sistema pedagógico moderno. La violencia aparece en la institución educativa como una acción que rompe el esquema, es una acción fuera de lugar para un ámbito que tiene que ser capaz de controlar esas actitudes y moldear la moralidad del sujeto.

## Fracaso escolar

Según Flavia Terigi (2009) el fracaso escolar refiere a un fenómeno contemporáneo de la creciente escolarización. Dicho concepto engloba determinados indicadores, tal como plantea la autora mencionada anteriormente: “cuando se habla de fracaso escolar, se habla de desgranamiento, de repitencia, de bajo rendimiento, de dificultades de aprendizaje, de sobreedad. Se habla también de logros diferenciales según género, según sector social, según etnia, etcétera”. (Terigi, 2009, p-26).

## Curriculum

Según Philippe Perrenoud (1996) la función de la evaluación formal consiste en verificar el grado de dominio del currículum, siendo una actividad que los docentes realizan frecuentemente a través de preguntas orales o pruebas escritas.

Plantea una distinción entre el currículum formal y el currículum real. El primero refiere a los objetivos generales mencionados en el plan de estudios, mientras que el segundo remite a lo enseñado o estudiado en realidad en clase. Propone que al momento de evaluar a los alumnos, el maestro debería de hacerlo en función de lo que en realidad ha hecho con ellos, pero que en muchas ocasiones se remite al plan de estudios.

Lo que busca la evaluación formal es que el alumno rehaga lo que ya ha hecho en el trabajo de aula, y así probar su dominio de currículum.

Los docentes tienen el trabajo de explicitar e interpretar el currículum formal, para garantizar una normalización del currículum real. Este currículum real se da forma gracias a una cultura escolar que es recreada por cada maestro a diario, que no tiene la necesidad de ser reinventada porque se transmite entre colegas y en la formación docente. Pero el maestro tiene cierta libertad a la hora de interpretar el currículum formal, y esta es la distancia entre el currículum real. Perrenoud (1996) afirma que “De ahí se sigue que los maestros, encargados de aplicar el mismo currículum formal, no impartan, de hecho, la misma enseñanza, ni propongan el mismo currículum real” (p.4). En la práctica no existe la misma unidad que hay en el currículum formal. Los docentes no disponen del mismo

hábito, no emplean en su enseñanza los mismos esquemas generadores de contenidos, ni las mismas imágenes de la cultura, ni tampoco los mismos valores. También se puede ver como los maestros no trabajan el mismo tiempo en las distintas materias que dispone el plan de estudios. Esto lleva a que los aprendizajes de los alumnos sean, en parte, distintos, porque en gran parte dependen de su maestro, de sus modalidades, etc.

No todos los alumnos experimentan el mismo currículum real, dentro de una misma aula esto sucede, en aulas distintas es posible que el currículum varíe en gran medida. En suma, existe una disociación entre lo que enseña el maestro y lo que aprende el alumno (Perrenoud, 1996), porque el aprendizaje depende en gran parte de la actividad del alumno, donde el maestro es un creador de situaciones de aprendizajes. Dentro de este paradigma el aprendizaje recala en un saber construido mediante un trabajo.

El currículum real constituye una transposición pragmática. El currículum formal no es de la misma naturaleza que el currículum real. El primero es una imagen de la cultura digna de transmitirse. El currículum real es un conjunto de experiencias, tareas, actividades, que originan los aprendizajes, en donde no sólo es determinante la interpretación del currículum formal por parte del maestro, sino también la gestión efectiva de su clase. Afirma Perrenoud (1996) que el currículum real es el resultado de una negociación entre el maestro y sus alumnos. El ritmo de trabajo de los últimos influirá sobre qué parte del currículum formal será profundizada y cual será dejada de lado.

## Rol docente

La misión de educar recae fundamentalmente sobre la familia y la escuela (Prieto, 2008). Estas dos instituciones encargadas de educar a las nuevas generaciones para insertarse positivamente en el mundo social y cultural de un contexto y época determinada.

En el proceso formativo de los alumnos, los agentes educativos deben de tener bien delimitada su tarea. De esta forma se busca que cada uno desempeñe su papel de manera correcta, dejando de lado aquello que no le compete.

En la realidad educativa de la escuela es importante la figura del docente y sus prácticas educativas, las cuales están condicionadas por diversos factores que, en ocasiones, dificultan el desarrollo formativo del alumnado. También, el docente es importante porque es un fuerte agente socializador que transmite valores que, directamente o indirectamente, influyen en la formación de los alumnos.

Sin dudas, el papel del docente tiene una gran importancia en el entorno escolar. El docente suma en su práctica educativa diferentes creencias, convicciones y escalas de valores que transmite en su discurso pedagógico con sus alumnos. Es por esto que debe ser totalmente consciente del compromiso educativo que tiene con ellos, mostrando neutralidad para formar a los niños dentro de los cánones de la libertad de pensamiento, dotándolos de un amplio bagaje de conocimientos y puntos de vista, que les posibilite adquirir una actitud crítica (Prieto, 2008). En suma, los vínculos entre el maestro y el alumno deben de mostrar una convivencia que se encuentre basada en el principio de interacción. En esta relación se deben de dar procesos dinámicos y la participación del alumnado debe de ser fuerte, buscando una relación bidireccional entre el maestro y el alumno.

Por todo esto, las funciones del docente son complejas de conceptualizar. Además, la sociedad en general y la familia dotan al docente de diferentes objetivos a alcanzar que no son otra cosa sino competencias transferidas. Funciones educativas y socializadoras que son responsabilidad de la propia sociedad o de la familia, y que por distintas razones las dejan en manos de la escuela, sobrecargando a ésta de funciones e impidiendo el buen y correcto funcionamiento de la misma.

Entre las distintas funciones que se le atribuyen a los docentes, Prieto (2008) distingue las más relevantes, las que determinan el desempeño del docente:

1. Instructor y especialista de una materia. Debe conocer e impartir sus conocimientos.
2. Debe de ser un educador, siendo capaz de instruir y formar al alumno.
3. Debe de solucionar problemas, siendo capaz de dar respuesta a todos los conflictos que pueda presentar un alumno.
4. Debe de ser un anexo familiar, en muchas ocasiones el docente debe suplir el afecto que el niño no posee en su familia.
5. Debe de ser un mediador ante situaciones conflictivas, siendo un agente intermediario, dándole consejos a la familia y al niño para superar los conflictos negativos.

El docente, que tiene una obligación social y laboral en el cumplimiento de estas funciones, se encuentra con un panorama cargado de prejuicios que la sociedad genera a partir de experiencias negativas concretas. Esto puede acarrear consecuencias como: descenso en el nivel de confianza en el maestro, pérdida de respeto al docente, generar situaciones tensas en el aula que entorpezcan el aprendizaje, incumplimiento de normas de convivencia educativa, deterioro en la exigencia personal del propio alumno, culpar al docente por fracasos escolares, etc.

Esto genera un clima hostil en el aula, lo que genera un desaliento del alumno.

## Expectativas de los docentes

Las expectativas del docente determinan, en mayor o menor grado dependiendo del caso, en el rendimiento del alumno (Valle y Núñez, 1989). Un maestro puede incidir en el hecho de que un alumno logre grandes éxitos o que, por el contrario, fracase académicamente debido al efecto de sus expectativas.

Una evaluación primaria del alumno (conocimientos, nivel intelectual, clase social, contexto del cual proviene, características de personalidad, etc.) permite al docente organizar sus prácticas, pero a la vez es una fuente que puede condicionar el aprendizaje del propio alumno. Ciertas características de los alumnos pueden influir sobre el docente, creando expectativas respecto al logro que ellos puedan alcanzar (Valle y Núñez, 1989).

Las expectativas pueden tener un efecto positivo cuando actúan como ayuda para el alumno en sus aprendizajes, siendo importantes o indispensables. En cambio, las expectativas resultan negativas cuando las conductas del docente no prestan ninguna ayuda al alumnado, sino que reflejan su incapacidad (sea ésta real o no) para llevar a cabo el aprendizaje.

En general, el docente tiende a tener expectativas positivas con los alumnos más preparados, influyendo en las posibilidades educativas de aquellos con mayores problemas porque los carga con expectativas negativas.

Para Valle y Núñez (1989) los docentes con actitudes autoritarias, intolerantes a la ambigüedad y cognitivamente simples, mantienen altas expectativas de logro hacia la clase media, teniendo bajas expectativas a los alumnos provenientes de la clase baja. En cambio, docentes poco autoritarios muestran una actitud más comprensiva y muestran expectativas favorables ante los alumnos relegados.

Existen distintas formas de transmitir las expectativas cómo la forma de agrupar a los alumnos entre sí, distribución espacial de estos, asignación de tareas de aprendizaje diferentes, etc.). Sin embargo, el principal vehículo de transmisión de expectativas del docente a los alumnos es, según Valle y Núñez (1989), la conducta verbal del docente. Esta se convierte en la principal fuente de información para transmitirle a los alumnos el comportamiento esperable y también establece diferencias entre ellos.

La conducta de un docente que transmite expectativas altas quedan marcadas por elogios,

estímulos, dar ánimos, hacer más preguntas, dedicar más tiempo al alumno, etc. Cuando un docente transmite expectativas de logro bajas, estas actitudes que se mencionaron anteriormente se encuentran ausentes, y aparecen actitudes como el castigo, llamadas de atención, etc.

Cabe señalar que las expectativas del docente ni siempre funcionan como “profecías autocumplidas” (Valle y Núñez, 1989) ni lo hacen automáticamente. Sucede que el hecho de que un docente piense y mantenga juicios sobre la evolución del rendimiento de un alumno es motivo para que el logro de éste vaya en la dirección de las expectativas y no en sentido contrario.

### Representaciones sociales

Las representaciones sociales se presentan bajo formas variadas, son imágenes que condensan un conjunto de significados. Son sistemas de referencia que permiten interpretar lo que sucede, categorías que sirven para clasificar las circunstancias, fenómenos y a los individuos, son teorías que permiten establecer hechos sobre ellos. La representación social es una actividad mental ejercida por un individuo o un grupo social, que se caracteriza por ser una manera de interpretar y de pensar nuestra realidad cotidiana. Es una forma de conocimiento social. La representación social se sitúa en la intersección de lo psicológico y lo social. Los sujetos sociales aprehendemos los acontecimientos de la vida diaria a través del conocimiento relacionado al sentido común. Dicho conocimiento se denomina como socialmente elaborado y compartido. Se constituye a partir de experiencias, informaciones, conocimientos, modelos de pensamientos transmitidos, la educación y la comunicación social. Este conocimiento forja las evidencias de nuestra realidad consensual, participando en la construcción social de nuestra realidad. El autor advierte que se dificulta la comprensión global del pensamiento social porque existen mecanismos que van desde lo individual hasta lo colectivo. También dice que existe el peligro de que la representación social, al tratarse de una forma de pensamiento, caiga en diluirla en fenómenos culturales o ideológicos.

Jodelet (1986) le adjudica una definición explícita al concepto de representación social:



“El concepto de representación social designa una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social. Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. En tanto que tales, presentan características específicas a nivel de organización de los contenidos, las operaciones mentales y la lógica. La caracterización social de los contenidos o de los procesos de representación ha de referirse a las condiciones y a los contextos en los que surgen las representaciones, a las comunicaciones mediante las que circulan y a las funciones a las que le sirven dentro de la interacción con el mundo y los demás” (1968:474).

La representación social se define por un contenido que pueden ser informaciones, imágenes, opiniones, actitudes, etc. Estos contenidos se relacionan con un objeto: un trabajo a realizar, un acontecimiento económico, un personaje social, etc. Por otra parte, la representación social de un sujeto se define en la relación con otro sujeto. La representación social influye en la posición que ocupan los sujetos en la sociedad, la economía y la cultura. Toda representación social es representación de algo y de alguien, constituye un proceso por el cual se establece su relación.

## **ANÁLISIS PEDAGÓGICO**

### **Posicionamiento para el análisis**

El siguiente análisis se hará desde un paradigma crítico, en donde vemos importantes los aportes de autores que hemos mencionado anteriormente como McLaren, Giroux y González. Se tratará de ver a la educación como una práctica social, política y cultural, cuestionando las formas de subordinación que crean inequidades (González, 2006) y tratando de transformar, desde la escuela, las desigualdades e injusticias sociales existentes.

Giroux (1992) plantea que los maestros debemos de tener una conciencia social y que debe de trabajar en beneficio de las sociedades, buscando encontrar en la escuela un lugar de cambio que rompa con la reproducción de modelos hegemónicos. Por esta razón, se tratará analizar las etiquetas y prejuicios que realizan los docentes (influenciados por la sociedad) sobre sus alumnos y cómo esto influye en su accionar docente, notando las desigualdades y develando las conexiones entre conocimiento y poder.

### **Análisis reflexivo**

A lo largo de la práctica docente se ha podido observar situaciones en donde los maestros realizan etiquetamientos cargados de prejuicios y estigmas. Si bien el tiempo que se vivencia en cada escuela de práctica no es mucho (aproximadamente 7 meses en cada institución, asistiendo tres veces por semana los dos primeros años, y cuatro veces por semana el último año), se pudo vislumbrar situaciones propicias para la reflexión del tema que, en el presente ensayo, nos compete. En cada una de las situaciones no se nombrará número ni nombre de las escuelas en cuestión, tampoco se cree relevante mencionar los nombres de los maestros ni otros agentes escolares involucrados en las experiencias, ni tampoco el año en el cual cada una de las situaciones sucedieron. Se escribirá genéricamente “Escuela 1”, “Escuela 2”, etc. Esto se debe a que lo importante es analizar situaciones puntuales de manera objetiva, por lo cual dichas informaciones no aportarían ni enriquecería el análisis.

## Primer análisis

La primer situación a describirse se desarrolló en la “Escuela 1”. Esta escuela está ubicada en un barrio catalogado como de “clase media” aunque la población escolar proviene de otras zonas, incluyendo zonas de contexto crítico. Por lo tanto, podríamos decir que en muchas de las aulas de dicha escuela encontrábamos alumnos que quizás presentaban vulnerabilidad educativa. Concretamente me centraré en la situación de un niño que provenía de un ámbito social vulnerable, situación que se pudo vivenciar de cerca como maestro practicante de su grupo.

Se trata de un niño que había ingresado a la escuela hacía dos años, habiendo recurrido previamente en la anterior institución y, como ya dijimos, provenía de un contexto socioeconómico crítico. Presentaba características claras de un caso de fracaso escolar tal como lo describe Terigi (2009). Venía casi todos los días con sueño, por lo que se recostaba sobre la mesa y muchas veces dormía. A su vez presentó reiteradamente casos de ausentismo. Esta situación, en primera instancia, fue sorprendente y se le preguntó a la maestra por qué se le permitía dormir en clase. Se obtuvieron respuestas tales como: “duerme todos los días, no importa lo que le digas, de donde viene no se duerme de noche”, “si está despierto molesta y no hace los trabajos”, “igual no entiende las cosas, ya repitió una vez”, “en la casa deben de ser igual, no le dicen nada”. En dichas respuestas se puede observar como el haber sido repetidor condicionaba el accionar docente frente a él. Cabe señalar que la docente también expresaba dichos comentarios frente al propio alumno, provocando diferencias de tipo lineal en su relación. Se cree que esta manera de desenvolverse frente al alumnado deja entrever una postura despectiva y que genera expulsión social entre los pares. Ante esta situación se puede ver cómo cada docente tiene la posibilidad de construir diversas representaciones sobre los alumnos en base a su trayectoria educativa y también en base a lo social, pudiendo ser positivas o negativas. Esto se relaciona con lo que plantea Tarabini (2015) cuando expresa que las expectativas de los docentes inciden en las oportunidades de éxito y/o fracaso escolar de los estudiantes.

El niño en cuestión realizaba pocas veces las tareas en clase, viéndose afectada así su escolarización. No seguía el ritmo del curso porque no presentaba motivación alguna.

Tampoco se percibía un apoyo familiar en cuanto a su educación. Iba a la escuela, pero lamentablemente él no le encontraba sentido. Él estaba (no se sabe la realidad educativa del niño hoy) camino a lo que en nuestro formato escolar llamamos “fracaso escolar”. Ya había repetido, no realizaba tareas en clase, se dormía, etc.

Hay muchos factores que incidían en dicho fracaso: falta de apoyo familiar, contexto en el cual se desenvuelve, etiquetas del docente, expectativas del docente, etc. Es preciso aclarar que en la trayectoria escolar de este niño diversos factores influyeron en su vulnerabilidad educativa. En este ensayo compete analizar aquellos factores vinculados al accionar pedagógico del docente. Por lo tanto, podemos ver cómo algunas actitudes de la maestra no incidieron positivamente en la trayectoria educativa de este niño, trayectoria que estaba deteriorada y vulnerable a ser catalogada como fracaso. En primer lugar, el niño no se encontraba recorriendo la trayectoria esperable (Terigi, 2007) para su edad porque había repetido. Esto, junto al contexto del cual provenía, hace que el docente generara esquemas previos, expectativas sobre el alumno y etiquetas que influyen en su rendimiento escolar (Rio Ruiz, 2015). Las etiquetas que se generaron sobre este alumno influyeron en su rendimiento académico a lo largo del año escolar. Sus oportunidades frente al aprendizaje se vieron limitadas porque las expectativas que tenía el docente sobre él eran muy bajas. Podemos también hablar sobre el efecto Pigmalión, porque al construir ideas y prejuicios sobre el alumno se influyó negativamente en su éxito académico, el cual está muy relacionado con la motivación y la confianza que tuvo (Sánchez y López, 2005). En este caso, la maestra no demostraba ánimo de esperar avances curriculares del alumno, lo cual se lo transmitía de manera directa o indirecta. Esto llevó a que las pocas expectativas que se tenían sobre su rendimiento se vieran cumplidas. La situación anteriormente descrita derivó en que el niño volviera a recursar el grado.

Esto a su vez generó cierta expulsión social. Tal como afirmó Duschatzky (2009) estamos frente a un caso de un alumno que perdió visibilidad, generando indiferencia tanto en el propio docente como en sus compañeros. Asimismo se cree que esto influyó directamente en su autoestima al percibir pocas expectativas positivas por parte del docente. Según Sánchez y López (2005) los estudiantes suelen actuar conforme a las expectativas que se tiene sobre ellos.

## Segundo análisis

Como segunda situación se presentará a la “Escuela 2”. A dicha institución concurren niños provenientes de uno de los sectores más vulnerables de la ciudad. En general, podríamos decir que el nivel académico de escuelas de quintil bajo no es muy alto. Sin dudas que existen diversos factores que llevan a esta situación. Trataremos de analizar el caso de esta escuela, enfocándonos en el accionar docente y reflexionando sobre si es un factor incidente en las trayectorias de estos alumnos.

Nos centraremos en la situación de un aula en particular y las relaciones pedagógicas observadas en ella. En dicho grupo el nivel académico se consideraba bajo debido a que las trayectorias escolares de estos alumnos reflejaban calificaciones en los matices que superaban apenas el aceptable, además de algunos casos de repitencia y ausentismo. En comparación con otras escuelas que se han podido observar durante los años de práctica, los conocimientos escolares de los alumnos de esta institución eran escasos. En el aula, y en esta escuela en general, se preponderaban los aprendizajes en matemática y lengua, dejando muchas veces de lado las demás áreas de conocimiento que plantea el Programa Escolar de 2008. Esto se podría deber a distintos factores, uno de ellos podría ser la presencia de maestros que limiten en el alumno los conocimientos a adquirir. Tarabini (2015) afirma que en las escuelas donde priman los alumnos provenientes de un contexto crítico el docente confía menos en las posibilidades de éxito de los niños. Esto se ve reflejado en esta escuela, donde algunos docentes planteaban que un bajísimo porcentaje de los que ingresarían a educación secundaria lograrían culminar dicho ciclo. Esto lleva a encontrar un punto de encuentro con lo que plantean Pámies y Castejón (2015) cuando afirman que el acceso al conocimiento de estos niños es limitado, no sólo por su contexto socioeconómico, sino también por los agentes educativos encargados de sus aprendizajes. En esta escuela los docentes pocas veces se esfuerzan en realizar actividades desafiantes y caen muchas veces en la repetición y la ejercitación. Estas prácticas eran, al momento de la práctica, muy comunes en la institución, fundamentadas en la poca capacidad de aprehensión y comprensión de los conocimientos por parte de los alumnos. Aquí se pudo observar como las bajas expectativas de los docentes, debido al bajo estatus socioeconómico de los alumnos, pudieron desencadenar estas prácticas repetitivas,

influyendo en el comportamiento de los alumnos. Según Valle y Núñez (1989) el principal vehículo de transmisión de expectativas del docente hacia los alumnos es la conducta verbal del primero. A través de ella se le transmite a los alumnos el comportamiento esperable que se tiene sobre ellos, generando muchas veces diferencias dentro del aula. En el aula que se observó en esta escuela, el maestro pocas veces transmitía sus expectativas a los alumnos, pero sí lo hacía inconscientemente a través de sus actitudes y sus prácticas. En diversas conversaciones con el maestro practicante se habló acerca de sus expectativas sobre sus alumnos, en donde fueron relevantes frases como: “hay que enseñarles lo básico, muchos terminan la escuela y nada más”; “de este grupo pocos empiezan el liceo y con suerte lo terminan uno o dos”; “no hagas cosas muy complicadas porque acá no entienden”. Valle y Núñez (1989) expresan una serie de conductas que no están presentes en un docente que transmite expectativa de logro bajas. Plantean que dichas conductas son los elogios, los estímulos, dar ánimos, hacer muchas preguntas y dedicar tiempo al alumno. En el maestro del aula en cuestión estas conductas no se veían frecuentemente. Su accionar ya etiquetaba a todos los alumnos dentro del fracaso escolar tal como lo explica Terigi (2009). Es decir, se generaban etiquetas a partir de la clase social del alumnado, la repitencia, la sobreedad, los bajos rendimientos y las dificultades de aprendizaje.

Existen, como ya dijimos, muchas variables que explican el accionar que presenta el docente dentro del ámbito educativo. Según Pámies y Castejón (2015) los docentes generan proyecciones sobre un alumno según el barrio en el cual vive, entre otras variables como la familia, grupos de amigos, historial educativo, etc. El contexto del cual provienen los alumnos de esta escuela es catalogado como crítico. Son barrios de clase baja, con una realidad socioeconómica muy vulnerable. Por lo tanto, es posible que el maestro genere diversas etiquetas que influyen en su accionar educativo, creando desigualdad de expectativas que podrían quitar grandes oportunidades de aprendizaje. Los agentes educativos construimos distintas representaciones sociales sobre los alumnos en base a lo que la sociedad indica como “alumno ideal”, que tiene un trasfondo socioeconómico en el cual predomina el pensamiento capitalista influenciado por los grupos dominantes. El alumno ideal según Tarabini (2015) es una construcción de los docentes en el cual se cree que los alumnos provenientes de un contexto socioeconómico alto tiene mejores resultados

y se esfuerzan más que los alumnos que llegan desde un contexto socioeconómico bajo. El alumno ideal es aquel que supuestamente se asimila a lo “normal”. Según Duschatzky (2009) el alumno ideal es aquel niño que se comporta de forma respetuosa, es obediente y está atento. Son normas características de cómo nos tenemos que comportar en la escuela, para que en un futuro podamos comportarnos de la misma manera en la sociedad. Ser respetuoso y obediente es una forma de ejercer el control por parte de los grupos dominantes. Cuando un alumno rompe con estos esquemas de ideal, el maestro comienza a cambiar sus proyecciones y las expectativas no son las mismas que en otros tipos de contexto. Esto podría ser una de las razones que expliquen la situación en el aula en cuestión.

Duschatzky (2009) afirma que las personas que viven en un contexto socioeconómico crítico sufren de expulsión social, viviendo en un universo de indiferencia porque transitan en una sociedad que parece no esperar nada positivo de ellos, quitándoles sus potencias y posibilidades. Esto también podría estar sucediendo en esta escuela, en donde el aula es una pequeña representación de la sociedad, en donde los agentes ya podrían estar interpretando el rol que el futuro espera de ellos. En suma, el maestro podría también estar ejerciendo inconscientemente esta expulsión social, que la trae de sus experiencias en la sociedad.

Como dijimos anteriormente, las trayectorias escolares podrían influir en la creación de expectativas por parte del maestro sobre sus alumnos. Terigi (2007) diferencia la trayectoria teórica de la trayectoria real que atraviesa un alumno. La trayectoria teórica nos presenta lo esperable del alumno, que acredite el grado en un año y pueda realizar el siguiente al año entrante. Lo esperable para el sistema es que todos los alumnos cursen los niveles sin repetir, construyendo la mayor cantidad de conocimientos posible presentados en el currículum escolar, generando a su vez un espíritu de competencia por llegar a la excelencia (Sobresaliente). Según esta última autora, muchos alumnos transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes, creando así los recorridos reales de los alumnos. Las trayectorias escolares reales implican contemplar indicadores como el abandono escolar, la repitencia, la sobreedad, etc.

Se podría decir que el maestro, en el aula en cuestión, al encontrar diferencias entre lo esperable (la trayectoria teórica) y la realidad de sus alumnos, pudo generar ciertos

prejuicios que influyeron en sus expectativas y en su accionar docente. A su vez, no pareció haber contemplado el currículum real que plantea Perrenoud (1996). Se basó en el currículum formal viendo que sus alumnos no tenían adquiridos los conocimientos esperables para su grado, olvidándose que quizás en realidad ellos transitaron una currícula distinta.



## REFLEXIONES FINALES

En este ensayo, hemos podido visualizar cómo, en algunos casos, los docentes generan distintas expectativas sobre los alumnos a partir del contexto socioeconómico del cual provienen, y también a partir de sus trayectorias escolares. Hemos contemplado que estos niños presentan una cierta vulnerabilidad educativa, en donde su contexto juega un papel principal en la construcción de oportunidades escolares. También pudimos observar como la diferencia entre las trayectorias teóricas esperables y las trayectorias reales de estos alumnos los condicionan frente al aprendizaje. En ocasiones los docentes generan, a partir de estos factores, distintas etiquetas que condicionan el aprendizaje de los alumnos. Es prudente aclarar que existen muchos otros factores que inciden en el éxito o fracaso de los aprendizajes de nuestros alumnos (como el apoyo familiar, la motivación, dedicación, materiales de estudio, etc.), y que por lo tanto no sería ético, ni correcto, cargar al docente con toda esta responsabilidad. Las etiquetas sobre los alumnos, junto con el prejuicio, el estigma y las representaciones sociales, generan las expectativas del docente que, como hemos visto, influyen en general en las trayectorias educativas de los niños implicados. El efecto Pigmalión, como plantean Sánchez y López (2005), tiene mucho que ver con esto último porque los alumnos tienen una tendencia a actuar según las expectativas que los maestros tenemos de ellos. Tendríamos que actuar tomando lo que afirma García (2015) cuando plantea que las expectativas positivas sobre nuestros alumnos pueden transformarse en un gran estímulo educativo. Por lo tanto, los maestros tendríamos que trabajar en pos de aprendizajes significativos de nuestros alumnos, tomando sus experiencias previas como motor de aprendizaje y no como limitante. De esta manera consideraríamos a la diversidad existente en las aulas con mayor respeto y ética profesional. Con dicha postura, estaríamos creando expectativas positivas, confiando en sus posibilidades de éxito escolar, en busca de que ellos también confíen en su capacidad de aprendizaje, con el fin de lograr procesos educativos de calidad.

Asimismo, sería conveniente reflexionar sobre el concepto de *fracaso escolar* creado por la sociedad, ya que debemos considerar cada caso en particular de manera individual. Es decir, es importante ser consciente en los diversos prejuicios que se generan desde los hogares y entornos cercanos al niño, que influyen de manera negativa en la percepción y

valoración de sí mismo. Sin duda que esto influye negativamente en su trayectoria escolar. En relación a esto, los colectivos docentes trabajando en redes podrían llamar a la reflexión, intentando revertir la mirada negativa que una gran parte de la sociedad le da a la repitencia y a las dificultades de aprendizaje, entre otros factores. De esta manera, se estaría generando mayor conciencia social sobre el proceso individual que realiza cada niño, considerando sus debilidades y fortalezas.

La escuela aparece muchas veces como una porción aislada de la realidad de los alumnos. Los docentes pretendemos que tengan actitudes correctas, cargadas de una cierta moralidad aptas para la clase, pero no reflexionamos que quizás para ellos la normalidad es otra y que actitudes que entendemos como fuera de lugar, para ellos quizás no las son. Actitudes que no queden concentradas dentro de lo que se entiende, en general, por la comunidad educativa como “alumno ideal” son posibles disparadores en la creación de prejuicios que conllevan a expectativas de logro bajas. Los maestros tendríamos que ser capaces de contemplar la individualidad, entendiendo de que existen distintas realidades dentro de una sociedad y amoldar nuestro accionar pedagógico a las necesidades de nuestros educandos.

De todas maneras no todo depende del maestro ni tampoco del alumno, distintas variables condicionan en gran medida el rendimiento escolar y la actitud del maestro.

Dentro de estas variables podríamos encontrar alguna de gran relevancia, como los formatos escolares, que nos podrían ayudar a seguir encontrando respuestas. Según Terigi (2011) los nuevos formatos escolares que se crearon con el cambio educativo a principios de este siglo, no arrojaron ningún tipo de resultado frente a la ineficacia de los formatos anteriores. Afirma que el mundo cambia de forma muy rápida debido a la transmisión actual de conocimiento e información, quedando la escuela relegada y no se encuentra a tono con los alumnos de esta época. Este formato podría estar generando un desgaste tanto en el docente como en los alumnos. El maestro del aula, al ver como sus prácticas no dan resultado, quizás cree que los alumnos no son capaces de aprehender el conocimiento que se les presenta para su aprendizaje. De esta manera los estaría etiquetando como poco capaces.

La gramática escolar podría explicar el cansancio de los docentes en las aulas, debido a que es un conjunto de reglas que enmarcan el funcionamiento del docente, y muchas

veces recae en la reiteración (Terigi, 2011). Esto, junto con la presión social que se le ejerce al rol docente, en donde se lo sobrecarga con funciones que no corresponden a la escuela (y si a la sociedad o a la familia), podría generar que el docente sea más vulnerable a caer en prácticas despectivas, no atendiendo la diversidad que presentan los niños de estos contextos.

Sin duda que estos niños que provienen a las escuelas de Montevideo desde contextos socioeconómicos críticos presentan, en muchas ocasiones, vulnerabilidad educativa que tenemos que atender seriamente. Estos niños, al pertenecer a estos contextos, que están al margen de la sociedad, lleva a que en cierto modo estén al margen de la clase. Como dijimos anteriormente, los agentes educativos debemos de ser capaces de tomar su contexto, no para generar expectativas de logro bajas, ni para generar prejuicios, estigmas o representaciones sociales, sino como un dato más (importante sí) que sea considerado en la trayectoria escolar.

En el marco del trabajo institucional, atendiendo las condiciones sociales del niño y las posibilidades del entorno escolar, como maestros tenemos que tender a crear condiciones óptimas para que el encuentro alumno/conocimiento garantice un aprendizaje significativo. Debe de ser un mediador activo entre el sujeto y la tarea de aprendizaje. Para ello debe de comprender, entender, contemplar y relacionar las realidades que viven estos niños dentro de sus prácticas educativas.

Como cierre del presente ensayo asumo el gran desafío de confiar en nuestros alumnos. Por lo tanto, me propongo como futuro docente *reflexionar* de manera continua sobre las prácticas educativas propias y del entorno, propiciando que toda instancia educativa quede enmarcada dentro de expectativas de logro positivas. *Reflexionar* en el proceso, *reflexionar* para generar cambios, *reflexionar* por y para un futuro educativo mejor.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ❖ Dirección General de Cultura y Educación de Buenos Aires (2010). *Definiciones de vulnerabilidad educativa*. Buenos Aires.
- ❖ Duchatzky, S., Corea, C. (2009). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- ❖ García, J. (2015). El efecto Pigmalión y su efecto transformador a través de las expectativas. *Perspectivas docentes*, 57.
- ❖ Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI Editores.
- ❖ Gonzalez, L. (2006). La Pedagogía Crítica de Henry A. Giroux. *Revista Electrónica Sinéctica*, 29.
- ❖ Jodelet, D. (1986). La representación social: Fenómenos, concepto y teoría, en *Psicología social*. Editorial Paidós. Barcelona.
- ❖ McLaren, P. (1984). *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI/CESU-UNAM.
- ❖ Pámies, J. y Castejón, A. (2015). Distribuyendo oportunidades: el impacto de los agrupamientos escolares en la experiencia de los estudiantes. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8 (3). 335-348.
- ❖ Perrenoud, P. (1996). *La construcción del éxito y del fracaso escolar. Hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar*. Madrid: Ediciones Morata.
- ❖ Prieto, E. (2008). El papel del profesorado en la actualidad. Su función docente y social. *Foro de Educación*, 10.
- ❖ Rio Ruiz, M. (2015). Procesos de etiquetaje en el ámbito escolar: los grandes temas. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8 (3). 312-320.
- ❖ Sánchez, M. y López, M. (2005). *Pigmalión en la escuela*. México: Universidad de la

Ciudad de México.

- ❖ Tarabini, A. (2015). La meritocracia en la mente del profesorado: un análisis de los discursos docentes en relación al éxito, fracaso y abandono escolar. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8 (3). 349-360.
- ❖ Terigi, F. (2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. Artículo presentado en el III Foro Latinoamericano de Educación, “Jóvenes y docentes. La escuela Secundaria en el mundo de hoy”. Organizado por Fundación Santillana, Buenos Aires.
- ❖ Terigi, F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de educación. Volumen 50 (1)*, 23-29.
- ❖ Terigi, F. (2011). Ante la propuesta de “nuevos formatos”: elucidación conceptual. *Quehacer educativo*, 115.
- ❖ Valle, A., Nuñez, J. (1989). Las expectativas del profesor y su incidencia en el contexto institucional. *Revista de Educación*, 290.